



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

**Trabajo Final de carrera de Profesor Universitario
para la Educación Secundaria y Superior**

Prácticas de los docentes en la enseñanza personalizada
de química del nivel medio durante el año 2022

Alumna: Agustina Natalia Iovane

Sede Centro

Diciembre 2022

Resumen

Las clases particulares son una forma de educación no formal, también conocida como “Educación en la sombra” (Shadow education). A pesar de que este tipo de educación ha sido investigada con mayor énfasis en las últimas décadas, sus características y funcionalidad han sido poco exploradas.

Por lo tanto, al ser un área de vacancia en los conocimientos de la pedagogía, el objetivo de la presente investigación fue describir las prácticas de la enseñanza utilizadas por los docentes particulares de química del nivel medio, en la provincia de Buenos Aires durante el año 2022, según las dimensiones didáctica e interpersonal. Para ello, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profesores particulares de química del nivel medio de la Provincia de Buenos Aires, que se encontraban actualmente dando clases particulares y que lo hayan hecho por lo menos durante dos años.

En cuanto a las conclusiones de investigación, se puede mencionar que dentro de la diversidad de respuestas en cuanto a la didáctica utilizada, se destaca el uso de una combinación de metodologías entre la propia y la utilizada por el docente de aula. Además, teniendo en cuenta los ejes de indagación, se concluye que prevalece el modelo didáctico tecnológico. En relación al vínculo entre el estudiante y el docente, se resalta la unanimidad en las respuestas de los entrevistados en cuanto a la importancia de tener un buen vínculo con el estudiante, especialmente de confianza y/o complicidad.

Considerando que esta investigación es una primera aproximación y exploración de las prácticas de la enseñanza utilizadas por los docentes de química de la educación en la sombra del nivel medio de la provincia de Buenos Aires, se espera que sus hallazgos incentiven la realización de nuevas investigaciones que permitan obtener un panorama más integral de la enseñanza en este tipo de educación no formal.

Palabras claves: docentes - nivel medio - proceso de enseñanza - educación en la sombra - didáctica - vínculo.

Índice

Introducción.....	3
1- Antecedentes de investigación.....	5
2- Educación no formal.....	9
2.1- Educación en la sombra.....	9
3- Prácticas de la enseñanza y sus dimensiones.....	11
3.1- Dimensión didáctica.....	11
3.1.1- Modelos didácticos.....	12
3.2- Dimensión interpersonal.....	14
3.2.1- Vínculo entre alumno y docente.....	15
4- Encuadre metodológico.....	17
4.1 Problema de investigación.....	17
4.2 Objetivo general y específicos.....	17
4.3 Tipo de investigación.....	18
4.4 Metodología.....	18
4.5 Unidades de análisis.....	18
5- Análisis de los datos.....	20
Conclusión.....	34
Bibliografía.....	36
Anexos.....	37

Introducción

Este trabajo investiga las prácticas de la enseñanza utilizadas por los docentes de clases particulares de química del nivel medio durante el año 2022.

Las clases particulares son una forma de educación no formal de carácter privado, al financiarse con los fondos propios de las familias, basada en el aprendizaje personalizado e individualizado, también conocida como “Educación en la sombra” (Shadow education). Se utiliza el término sombra para referirse a esta educación porque acompaña a la educación formal como si fuese una y porque se encuentra al margen de la misma, de forma paralela. El objetivo de este tipo de clases suele ser la complementación, ampliación o refuerzo de los conocimientos impartidos en el aula, ya que los estudiantes asisten a las mismas para alcanzar mejores resultados académicos (uso remedial) o para enriquecerse (mejorar aún más sus buenos resultados académicos). En otras palabras, se considera que este tipo de educación suple las deficiencias de la enseñanza obligatoria de los sistemas educativos, como ser el elevado número de estudiantes.

Ahora bien, a pesar de que la educación en la sombra ha sido abordada con mayor énfasis en las últimas décadas en múltiples investigaciones, sus características y funcionalidad han sido poco exploradas.

Por un lado, diversas investigaciones estudiaron los motivos por los cuales los estudiantes acuden a este tipo de enseñanza personalizada. Otras compararon a los docentes de la educación formal con este tipo de educación no formal, aunque sin analizar en profundidad la enseñanza impartida en ambos tipos de educación. Además, hubo investigaciones cuantitativas sobre la incidencia de las clases particulares a lo largo de las últimas décadas para analizar el crecimiento de este fenómeno.

Al día de la fecha, no se han encontrado estudios que investiguen particularmente esta temática desde la perspectiva de los docentes en cuanto a las prácticas de la enseñanza utilizadas. Menos aún, que se analice la dimensión didáctica y la interpersonal en las prácticas utilizadas por los docentes particulares de la asignatura de química a pesar de ser una de las disciplinas que más se demande aprender en las clases particulares del nivel secundario por ser considerada una de las más difíciles.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, este trabajo toma como interrogante inicial ¿Cuáles son las prácticas de la enseñanza utilizadas por los docentes de química del nivel secundario en la enseñanza personalizada? ¿Cuál es la didáctica que utilizan? ¿Qué modelo didáctico caracteriza sus prácticas? ¿Cómo es la relación vincular con el estudiante?

Planteada esta problemática, el trabajo busca identificar y analizar los modelos didácticos utilizados por docentes de química del nivel medio de la provincia de Buenos Aires y el tipo de vínculo que tienen los docentes con los estudiantes en este tipo de educación no formal.

El diseño metodológico de este trabajo es descriptivo y cualitativo. Se lleva a cabo un estudio de caso a partir de entrevistas semi-estructuradas a los docentes de química del nivel secundario que dan clases particulares. No se trabaja con una muestra representativa sino con una selección de casos de la población mencionada.

Este trabajo se desarrolla con el fin de profundizar los conocimientos sobre este tipo de educación no formal y de obtener información que le sea de utilidad a los docentes para la construcción de métodos de enseñanza que favorezcan, en última instancia, el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes.

1- Antecedentes de investigación

La educación en la sombra es un fenómeno que durante las últimas décadas se ha acrecentado. Según un estudio llevado a cabo por Runte-Geidel (2013), desde el año 2000 hasta el 2009 hubo un incremento en su utilización en España al analizar los datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA). Asimismo, en el año 2009 la tasa de utilización de clases particulares al final de la enseñanza obligatoria fue mayor al 60% en España, superando la media global del informe PISA para ese mismo año.

Además, Runte-Geidel (2013) resalta la relevancia y significancia de las clases particulares al enumerar los resultados de dos estudios. En el primero, realizado por investigadores de la Universidad de Córdoba, España, en el año 2006, se concluye que la participación de estudiantes en clases particulares influyen positivamente en sus resultados académicos, “especialmente si son clases de refuerzo de los contenidos impartidos en clase” (pág. 259). Esta conclusión también se observa en el segundo estudio, realizado por Southgate a partir de los resultados de PISA de 2009 de distintos países. En el mismo, se señala que en aquellos países en donde “el uso de las clases particulares es más extendido los alumnos obtienen mejores resultados que en aquellos otros en que se utilizan menos” (pág. 85).

Otra investigación relevante sobre la temática en cuestión en el país de España es la investigación realizada en la región de Cantabria. La misma lleva a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de las clases particulares a partir de entrevistas realizadas a padres, alumnos, profesores del Instituto y profesores particulares (Susinos Rada & Zubieta Irun, 1994). Los resultados señalaron que las clases particulares se utilizaron en un 42,5% de los casos para repasar lo que se ha explicado en el Instituto, y en sólo el 23,9% de los casos se amplía la materia. Además, el 61,2% de los alumnos entrevistados señalaron que consideran que el profesor particular es mejor o les gusta más. Se destacó que los estudiantes indicaron que “la relación que mantienen con el profesor particular es más cercana, hay más confianza y como consecuencia la eficacia para el rendimiento es mayor” (pág. 182). A su vez, se señala que la práctica de los docentes particulares es distinta a la de los docentes del establecimiento educativo porque el primero responde directamente las dudas del escolar y le da herramientas para resolver sus problemas.

Por otra parte, se destaca que la mayor parte de los profesores particulares entrevistados indican que las clases particulares carecen de libertad para que el docente desarrolle un “proyecto de enseñanza-aprendizaje autónomo-creativo” (pág. 185) al tener que cumplir con

las exigencias de los alumnos y padres por ser una enseñanza de carácter privado. Asimismo, la investigación concluye que las clases particulares en el nivel medio se limitan a ayudar a los estudiantes a preparar los exámenes repasando lo visto en las clases del instituto. Es decir, se brindan herramientas que están más enfocadas en aprobar las evaluaciones que en comprender los temas de la materia y reflexionar sobre los mismos.

Finalmente se señala que los profesores del Instituto en general están en contra de las clases particulares porque no permiten que el alumno desarrolle una autonomía en el proceso de aprendizaje. Hecho que consideran que perjudica al estudiante en el transcurso de su trayectoria escolar.

En contraposición a las conclusiones de esta investigación, un estudio de caso realizado en una población rural de Extremadura, en España, halló que los alumnos de educación secundaria y bachillerato encuestados señalaron que las clases particulares les permitieron desarrollar nuevos hábitos de estudio (Becerra Traver & Rodrigues da Costa, 2014).

El principal objetivo de esta investigación era describir los motivos por los cuales los alumnos de la educación secundaria y bachillerato asisten a las clases particulares. Para ello, realizaron encuestas a los estudiantes y a partir de los resultados analizados, concluyeron que los principales motivos por los cuales asisten a esta enseñanza personalizada son para mejorar los resultados académicos y poder seguir unos estudios universitarios. Además, ante el resultado del desarrollo de nuevos hábitos de estudio, el trabajo finaliza exponiendo su interés por estudiar “qué habilidades relacionadas con las estrategias de aprendizaje autorregulado pueden llegar adquirir los alumnos que hacen uso de las clases particulares” (pág. 93).

En consonancia con esta investigación realizada en Extremadura, un estudio llevado a cabo en un colegio de un pueblo del sur de Córdoba, Argentina (Manavella & Martín, 2017) investigó los motivos por los que las familias solicitan apoyo pedagógico en el primer año de la educación secundaria. Para ello, se realizaron entrevistas a las “madres de estudiantes que asistieron a clases de apoyo, a las maestras que brindaron el servicio y a diferentes agentes educativos” (pág. 44).

En este caso se concluyó que los principales motivos por los que los estudiantes asisten a clases particulares son por la necesidad de ayuda en el proceso de adaptación del nivel primario al secundario, la falta de tiempo por parte de los familiares y los conocimientos insuficientes de los familiares. Los autores destacaron que, al igual que los planteos de Ventura et al., las clases particulares brindan un apoyo no sólo a los estudiantes, sino también a sus familias.

Otro estudio más reciente que actualizó los conocimientos brindados por la investigación de Cantabria fue el de Becerra y Costa (2013). Los autores señalan que a pesar de haber encontrado estudios en “Portugal, Brasil, Hong Kong, Corea del Sur, entre otros, que analizan las características que presentan las clases particulares” (pág. 1), los estudios empíricos sobre este tipo de educación no formal en España son escasos. Por esta razón, decidieron llevar a cabo una investigación con un diseño descriptivo, cuyo objetivo fue la comparación de los profesores del establecimiento educativo en relación a los profesores de clases particulares, según la perspectiva de sus alumnos, en la provincia de Badajoz, en España.

A partir de los datos analizados, concluyeron que el 52,38% de los alumnos indica que recibe una atención más individualizada en las clases particulares, lo que les permitiría aprender a autorregular su aprendizaje, de forma personal y autónoma. Además, el 42,86% de los estudiantes afirma que el profesor de clases particulares les explica mejor debido a que “les explica las veces que hagan falta hasta que llegan a comprenderlo, les sintetizan lo más importante que deben estudiar o tienen diferentes métodos de enseñanza” (pág. 7). Por último, se destaca que “el profesor de clases particulares enseña técnicas de estudio y utiliza métodos de enseñanza que hacen que los alumnos comprendan mejor los contenidos” (pág. 7).

Al igual que en la investigación de Cantabria, no se profundiza en los métodos de enseñanza utilizados por los profesores particulares. Sin embargo, Becerra y Costa (2013) finalizan su artículo indicando que es necesario complementar la información recogida por las encuestas con entrevistas que brinden información más detallada y específica. Particularmente, les parece interesante “analizar posibles vínculos entre los métodos didácticos empleados en las clases particulares y los procesos cognitivos que llegan a alcanzar los estudiantes en este tipo de educación no formal” (pág. 7). De esta manera se exploraría la relación entre las clases particulares y el aprendizaje autorregulado.

A modo de síntesis, de la revisión de los estudios e investigaciones anteriores se pueden extraer las siguientes conclusiones: la temática de la educación en la sombra, comúnmente conocida como clases particulares, ha sido de interés en los trabajos de investigación citados, como otros disponibles que no se citan por el recorte de esta investigación. Los mismos están contextualizados en poblaciones de distintos continentes, lo que da indicio que es una temática de interés global, y en su mayoría son investigaciones de tipo cualitativa, descriptivas y exploratorias. La población en estudio suelen ser los alumnos, profesores y padres, y el instrumento de recolección utilizado, la entrevista o encuesta. Como se afirmó en la introducción, no se han hallado trabajos que se enfoquen únicamente en los docentes como

población en estudio y en las prácticas de la enseñanza personalizada de la asignatura de química como objeto de estudio.

Conforme a lo enumerado, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas docentes en la enseñanza personalizada, en pos de obtener información sobre cuáles son los modelos didácticos utilizados por los docentes para fortalecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos y cuál es el tipo de vínculo alumno-docente prevalente en dicho tipo de enseñanza.

2- Educación no formal

Para abordar la descripción de las prácticas de los docentes utilizadas en la enseñanza personalizada de química en el nivel medio, es necesario partir de la definición de educación no formal. Según Coombs (1974), la educación no formal es “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje con campos particulares de población, tanto adultos como niños” (pág. 27). Dentro de este tipo de educación se encuentran los programas de alfabetización de adultos, los programas de capacitación de diversos oficios, los clubes juveniles con fines educativos, programas de instrucción sobre sanidad, nutrición, etc. en la comunidad, y la educación en la sombra, entre otros.

2.1- Educación en la sombra

La educación en la sombra es definida por Stevenson y Baker (1992) como “un conjunto de actividades educativas que se producen fuera de la escuela formal y que están diseñadas para mejorar los resultados académicos de los estudiantes en la educación reglada” (pág. 1639). Según Mark Bray (1999), el término sombra se utiliza por diferentes razones. En primer lugar, porque este tipo de educación existe a expensas de la existencia de la educación formal. En segundo lugar, porque los cambios que se producen en la educación formal impactan a la educación en la sombra. En tercer lugar, porque es un tipo de educación que pasa desapercibida dado que la educación formal suele recibir toda la atención de la sociedad. Por último, porque las características en la educación en la sombra son menos definidas y claras que las de la educación formal.

En contraposición al carácter invisible de una sombra, Bray (1999) señala que algunos críticos indican que este tipo de educación puede distorsionar el currículum de la educación formal, creando complicaciones en el proceso de aprendizaje planeado por los profesores de las escuelas y exacerbando la diversidad en el aula. Sin embargo, una característica positiva es que la educación en la sombra propaga el aprendizaje y aumenta el capital humano. A su vez, puede reducir la cantidad de trabajo de los docentes en el aula, ayudando a que los estudiantes entiendan el material escolar. Esto se basa en que la educación en la sombra se caracteriza por complementar las materias académicas de los establecimientos educativos.

Por otra parte, Stevenson y Baker (1992) han añadido en su concepción de Shadow Education la idea de que estas actividades están firmemente arraigadas en el sector privado. En concordancia con lo antedicho, Bray (1999) también ha caracterizado a esta tipología de educación como privada al indicar que los padres invierten en gran cantidad en las tutorías

para brindarles a sus hijos la mejor preparación académica y para facilitarles el acceso a estudios superiores y a las mejores universidades. Sin embargo, el alto costo de las clases particulares implica que no todos puedan acceder a esta educación y por lo tanto, se exacerban las desigualdades sociales.

A su vez, Bray (1999) indica que los gobiernos cada vez invierten menos en la educación, lo que conlleva a un deterioro en la calidad de la misma y a que se desarrolle con mayor énfasis la educación en la sombra para suplir esa deficiencia. Por lo tanto, este tipo de educación se caracteriza por ser complementaria a la formal.

Bray (1999) señala que hay profesores que dan clases en las aulas de un establecimiento educativo además de las particulares. Un motivo de ello es la obtención de un nuevo ingreso económico al gozar de un bajo salario escolar. En este sentido, algunos profesores particulares pueden ver el hecho de dar clases en términos de mercado, como una respuesta a la demanda, al considerar a los estudiantes como clientes. No obstante, otro de los motivos que impulsa a los profesores particulares es el deseo de ayudar al prójimo además de que es un tipo de empleo parcial socialmente aceptado.

En cuanto a las formas de la educación en la sombra, Bray (1999) indica que estas son diversas. Por un lado pueden ser clases individuales y por el otro, puede ser en grupos pequeños, o grandes, o hasta por medio de pantallas de video al estilo seminario. Las materias académicas más solicitadas para las clases particulares son aquellas necesarias para el avance socio-económico de la sociedad, es decir idiomas, matemáticas y ciencia. En relación a las características de los profesores particulares, estos son muy variados: pueden ser jóvenes o adultos mayores, calificados o no, femenino o masculino, a tiempo completo o parcial, pueden trabajar por cuenta propia o como empleados de un instituto, etc. Dicho esto, usualmente los estudiantes universitarios ofrecen este tipo de clase para tener un ingreso económico que acompañe su formación académica.

Respecto a los motivos de asistencia a estas clases por parte de los estudiantes, hay quienes lo hacen para alcanzar mejores resultados académicos (uso remedial) o para enriquecerse (mejorar aún más sus buenos resultados académicos), siendo este último motivo el más prevalente. Además, en particular, la mayor motivación surge de la existencia de exámenes, luego del deseo de complementar el aprendizaje escolar y, por último, para mejorar sus logros académicos porque perciben que son de bajo rendimiento. Por último, en su trabajo Bray (1999) indica otros motivos para que los estudiantes transiten este espacio educativo: para aumentar su motivación para estudiar, para aprender técnicas de mayor eficiencia al rendir exámenes y para que aprendan a estudiar por sí solos.

3- Prácticas de los docentes y sus dimensiones

Según las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente se define como una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (...), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos” (pág. 21) del país en el que se lleve a cabo. En otras palabras, este concepto le da importancia a las intervenciones e interacciones que suceden entre el maestro y el alumno al ser sujetos activos en el proceso educativo.

Dicho esto, entendemos que la práctica docente es un complejo escenario con múltiples relaciones, por ejemplo, relaciones entre el docente y el conocimiento, entre el mismo y la institución, la sociedad, los valores personales, además de relacionarse con otras personas como ser estudiantes, otros docentes, padres de familia, autoridades educativas y la comunidad.

Dada la complejidad y dificultad del análisis de las prácticas docentes, las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (1999) organizaron dichas relaciones en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; siendo que “cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente” (pág. 28).

Teniendo en cuenta los recursos para realizar este trabajo de investigación, se decide analizar dos dimensiones en particular, la didáctica y la interpersonal. A continuación se describirán las generalidades de ambas dimensiones y la particularidad elegida a analizar de cada una.

3.1- Dimensión didáctica

Esta dimensión se refiere al papel del docente, en los procesos de enseñanza, como agente que “orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999) para que los estudiantes construyan su propio conocimiento.

Teniendo en cuenta esta perspectiva constructivista, la tarea del docente es facilitarles el acceso al conocimiento, para que los alumnos lo asimilen e incorporen como conocimiento propio. De esta forma, el objetivo es que desarrollen nuevas habilidades y competencias para “allegarse información, analizar, sintetizar, formular juicios, estructurar de manera lógica su pensamiento y expresarlo de manera oral o escrita; para trasladar lo aprendido a otras esferas,

aplicarlo, y recuperar y evaluar su propio proceso de aprendizaje” (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

En vista de que el conjunto de decisiones y prácticas que cada docente adopta en cuanto a los métodos de enseñanza, definirá si la experiencia de aprendizaje se reducirá simplemente a una transmisión de información o se convertirá en una experiencia sumamente constructiva y enriquecedora, el análisis de la didáctica utilizada resulta primordial. Esta afirmación también es sostenida por el autor García Pérez (2000), quien señala que para comprender en profundidad el proceso de aprendizaje-enseñanza, es necesario analizar críticamente la compleja realidad educativa para establecer un vínculo entre la teoría y la intervención práctica. Para ello, propone utilizar el concepto de modelo didáctico.

3.1.1- Modelos didácticos

El modelo didáctico establece el vínculo entre la teoría y la intervención práctica al ser un “instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación” (García Pérez, 2000). Es decir, el modelo didáctico permite analizar la complejidad de la realidad educativa en vistas de intervenir en la misma por medio de procedimientos fundamentados en líneas de investigación educativa y de formación del profesorado.

La caracterización de la didáctica utilizada se basa en el análisis de cinco dimensiones: para qué enseñar, qué enseñar, ideas e intereses de los alumnos, cómo enseñar y evaluación, permite la clasificación de los modelos didácticos en cuatro, denominados 1) tradicional, 2) tecnológico, 3) espontaneísta y 4) alternativo.

García Pérez (2000) describe al modelo tradicional como un modelo donde se enseña para “proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente” (pág. 9). Los contenidos que se enseñan tiene una perspectiva enciclopédica, con un carácter acumulativo y tendiente a la fragmentación dado que se produce una selección entre los contenidos de la investigación científica. En este tipo de modelo no se tiene en cuenta las ideas de los estudiantes ni sus intereses y hay una obsesión por los contenidos. Respecto a la forma de enseñar, se basa en la “exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso” (pág. 10). Se cree que el aprendizaje se da como resultado de la transmisión de la información del profesor a sus alumnos, por lo cual el papel del profesor consiste en explicar claramente los temas y en mantener el orden en la clase. Mientras que el papel del alumno consiste en escuchar y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. Finalmente, la evaluación consiste en la realización de exámenes, donde lo importante es el producto que resulta de la reproducción de los contenidos transmitidos por el profesor.

Según García Pérez (2000), el intento de superación del modelo didáctico tradicional devino en el modelo didáctico tecnológico. Este modelo se diferencia del anterior en que se basa en la “búsqueda de una formación más moderna para el alumnado” (pág. 5), al incorporar contenidos de corrientes específicas más recientes o que no se vinculan a disciplinas en el sentido estricto. Para ello, el profesor recurre a la combinación de exposición y ejercicios prácticos específicos, que imitan “procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados, y que puede incluso partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue” (pág. 5). Motivo por el cual este modelo tampoco tiene en cuenta realmente las ideas e intereses de los alumnos. Al igual que en el modelo tradicional, el papel del profesor consiste en la exposición de contenidos y en el mantenimiento del orden de la clase; la diferencia consiste en que en este modelo el profesor también dirige las actividades de la clase. Siguiendo esta dirección, el papel del alumno consiste en realizar las actividades planteadas por el docente. En cuanto a la evaluación, se intenta medir las adquisiciones de contenidos de los alumnos, además de comprobar la adquisición de otros aprendizajes más relacionados con los procesos metodológicos empleados. En este modelo se le da relevancia no sólo a los contenidos actuales de la cultura, sino también a la adquisición de habilidades y capacidades formales. En resumen, en oposición al modelo tradicional que estaba obsesionado por los contenidos, este modelo didáctico le otorga un papel central a los objetivos al seguir una programación detallada y eficiente.

El tercer modelo descrito por García Pérez (2000) es el modelo didáctico espontaneísta-activista, que se considera la alternativa del modelo tradicional. En este modelo se busca educar al estudiante mediante el descubrimiento de la realidad que le rodea, en base a sus intereses y experiencias en el entorno en que vive. La metodología se centra en tener al alumno como protagonista, mientras que el profesor acompaña el proceso de descubrimiento espontáneo del alumno desde lo social y afectivo. Las actividades que debe realizar el alumno son de carácter abierto y flexible, y suelen ser realizadas en grupos. Además, en este modelo se enseñan contenidos presentes en la realidad inmediata y se le da importancia al desarrollo de destrezas y a las actitudes adoptadas. Respecto a la evaluación, en contraposición a los otros dos modelos mencionados, esta se centra en las destrezas y actitudes de los estudiantes, y se realiza mediante el análisis de los trabajos de los alumnos y la observación directa. Al igual que en los otros dos modelos, en este tampoco se tienen en cuenta las “ideas o concepciones de los alumnos sobre las temáticas objeto de aprendizaje” (pág. 7).

Por último, García Pérez (2000) describe el modelo didáctico alternativo, también conocido como “modelo didáctico de investigación en la escuela”. Este modelo tiene por finalidad el “enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él” (pág. 9), para desarrollar una mirada más compleja y crítica de la realidad. En este sentido, no sólo es importante la adquisición de conocimiento disciplinar, sino también el conocimiento sobre lo cotidiano y las problemáticas sociales y ambientales para abarcar de esta manera un conocimiento metadisciplinar que se construye progresivamente. A diferencia de los modelos anteriores, en el modelo didáctico alternativo se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los estudiantes, tanto en el conocimiento impartido como en la construcción del mismo. Por lo tanto, en este modelo se destaca el “papel activo del alumno como constructor de su conocimiento” (pág. 10) al ser una metodología que se basa en la idea de investigación del estudiante. En cambio el profesor actúa como “coordinador de los procesos y como investigador en el aula” (pág. 10), acompañando la construcción de conocimiento que desarrolla el alumno a partir de la investigación que realiza para resolver los problemas que se plantean. En relación a la evaluación, esta se centra en el seguimiento del estado de evolución del conocimiento estudiantil, de la actuación del profesor y del funcionamiento del proyecto.

3.2- Dimensión interpersonal

La segunda dimensión a analizar en este trabajo es la interpersonal, considerando que la práctica docente se fundamenta en relaciones de los agentes que participan en el proceso educativo: estudiantes, docentes, padres y madres de familia, autoridades educativas y la comunidad. Estas relaciones son complejas dado que cada actor posee una gran variedad de características, metas, intereses, ideologías, creencias, etc (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

La manera en que estas relaciones se entretajan, reconociendo las diferencias individuales en las diversas perspectivas y propósitos respecto al proceso educativo, constituye el contenido del análisis de la dimensión interpersonal de la práctica docente. La importancia del estudio de estas relaciones radica en que dan por resultado un ambiente relativamente estable para el proceso de aprendizaje-enseñanza, el cual influye en el desempeño y disposición tanto de los docentes como de los estudiantes (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

3.2.1- Vínculo pedagógico entre docente y alumno

De las relaciones posibles entre el docente y los actores del proceso educativo, este trabajo propone describir particularmente el vínculo entre el profesor y el estudiante.

Para comenzar, un vínculo se define, según el psicoanálisis, como una “existencia de dos términos, donde uno debe interpelar al otro e incidir en él de algún modo” (Mejía Correa, 2008). El encuentro entre dos cuerpos, por ejemplo entre el estudiante y el docente, no es suficiente por sí solo para generar un vínculo.

Para que se establezca un vínculo educativo debe haber un entrecruzamiento. Es decir, el docente le debe ofrecer al estudiante “un vínculo particular con el saber” y este decidirá si dicha oferta le suscita una demanda, al analizar si el saber ofrecido tiene valor para él y le produce satisfacción. En otras palabras, “el vínculo es un producto de una operación: el encuentro de la demanda con la oferta, encuentro posible si el objeto ofrecido tiene valor para quien reciba la oferta” (Mejía Correa, 2008). Para la autora Tizio, el vínculo educativo tiene entonces tres elementos fundamentales: el agente, el sujeto y el saber, siendo el agente (docente) quien ofrece el saber al sujeto (estudiante), como objeto de deseo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la propuesta de Lacan de pensar al vínculo social a partir de la noción de discurso, siendo este definido como un uso del lenguaje que instaura relaciones estables en las que se inscribe algo que va más allá de la comunicación efectiva, y la clasificación que este autor realiza, el vínculo social se puede dividir en cuatro modalidades: discurso del amo, discurso universitario, discurso histérico y discurso analítico. De esta forma, “lo que diferencia cada discurso es la posición del agente y del otro, la verdad que se oculta y el producto que se deriva del lazo establecido” (Mejía Correa, 2008).

En el caso que el maestro adopte un discurso de amo frente al alumno, el saber ofertado se convierte en una obligación que no tiene en cuenta el deseo del sujeto. En este tipo de vínculo, el estudiante está en el lugar de esclavo y construye un saber relacionado con las ofertas del docente para satisfacer el narcisismo del mismo. Es decir, el alumno no es tomado en cuenta como un sujeto y trabajo para un otro. Ahora bien, si el estudiante no consiente este tipo de vínculo, despreciará el saber y devendrá posiblemente en un “fracaso escolar”, como expresión de la oposición a “ponerse en el lugar de objeto que convoca el Otro” (Mejía Correa, 2008).

Por otra parte, Mejía Correa (2008) señala que en el discurso universitario, el docente está en el lugar del saber, el cual es incuestionable. Es decir, se cree que el docente es un erudito y que la función del estudiante es la de repetir el saber compacto y sin fisuras que se le

ofrece. En consecuencia, este vínculo produce una petrificación en el alumno y genera una nueva esclavitud: la de ser un feligrés del discurso de su docente. El estudiante se convierte en un seguidor ciego frente a un conocimiento que se repite como un dogma. En este sentido, el sujeto es alienado y se considera siempre en falta.

En cuanto al discurso histérico, el mismo es “una modalidad de vínculo social que le permite al docente no identificarse con el lugar del supuesto saber” (Mejía Correa, 2008). El docente pretende introducir dilemas en el grupo estudiantil, al evitar que los saberes sean reconocidos como objetos sin fisuras y completos. En este sentido, el profesor pretende entregar su legado cultural, sin que el mismo sea reconocido como una verdad absoluta al señalar las fisuras del mismo. Busca que el sujeto ponga en tensión el saber que se le ofrece y lo ponga a prueba mediante el debate y la interpelación, para fomentar un sujeto con espíritu científico, es decir, con deseo de saber, que construya nuevos conocimientos, preguntas e incertidumbres. El agente soporta la incertidumbre de reconocer que está en falta al tener como objeto de deseo y motor al propio saber.

Por último, la cuarta modalidad descrita por Lacan es el discurso analista. En este caso, el agente es el analista, el sujeto el analizante y el objeto de deseo es la posibilidad de construir un saber sobre su inconsciente. La autora Mejía Correa (2008) señala que el agente “ha podido construir un saber sobre aquello que lo determina” (pág. 196) y el mismo le permite “escuchar al otro, sin interponer sus saberes previos; por el contrario, posibilitando que el otro pueda tener noticia de lo más íntimo sólo a partir de sus dichos” (pág. 196).

4- Encuadre metodológico

A continuación se desarrolla el esquema del trabajo de campo en el cual se expone y fundamenta el planteo de la problemática de investigación, se trazan los objetivos generales y específicos, se define el abordaje metodológico y diseño e instrumentos utilizados. También se da a conocer a quiénes se destinan los instrumentos seleccionados, por lo que se establece una caracterización de los mismos junto al análisis de los datos obtenidos.

4.1- Problema de investigación

Las clases particulares son una forma de educación no formal de carácter privado basada en el aprendizaje personalizado e individualizado, también conocida como “Educación en la sombra” (Shadow education). El objetivo de este tipo de clases suele ser la complementación, ampliación o refuerzo de los conocimientos impartidos en el aula.

A pesar de que la educación en la sombra ha sido abordada con mayor énfasis en las últimas décadas en múltiples investigaciones, sus características y funcionalidad han sido poco exploradas.

Al día de la fecha, no se han encontrado estudios que investiguen particularmente esta temática desde la perspectiva de los docentes en cuanto a las prácticas de la enseñanza utilizadas. Menos aún, que se analice la dimensión didáctica e interpersonal en las prácticas utilizadas por los docentes particulares de la asignatura de química a pesar de ser una de las disciplinas que más se demande aprender en las clases particulares del nivel secundario por ser considerada una de las más difíciles.

En función de lo expuesto se cree que es de suma importancia realizar una investigación para describir las prácticas de la enseñanza utilizadas por los docentes particulares de química del nivel medio al ser un área de vacancia en los conocimientos de la pedagogía.

4.2- Objetivo general y específicos

Objetivo general:

Describir las prácticas de la enseñanza utilizadas por los docentes particulares de química del nivel medio, en la provincia de Buenos Aires durante el año 2022, según las dimensiones didáctica e interpersonal.

Objetivos específicos:

- Describir el propósito de enseñanza de los docentes particulares de química del nivel medio.
- Analizar los contenidos que enseñan los docentes particulares de química del nivel medio.
- Identificar el involucramiento de las ideas e intereses de los alumnos en el proceso de enseñanza de los docentes particulares de química del nivel medio.
- Caracterizar la metodología utilizada en la enseñanza personalizada de química del nivel medio.
- Describir el tipo de evaluación utilizada por los docentes particulares de química del nivel medio.
- Identificar el modelo didáctico utilizado en la enseñanza particular de química del nivel secundario.
- Caracterizar el vínculo entre el docente y el alumno.

4.3- Tipo de investigación

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo dado que se busca “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

4.4- Metodología

Al plantear esta investigación desde un enfoque cualitativo, se utilizó como instrumento de recolección de datos a la entrevista semi-estructurada. La misma consta de preguntas que indagan en los siguientes ejes: propósito de enseñanza, contenidos enseñados, inferencia de los intereses e ideas de los estudiantes en las prácticas docentes, metodología utilizada para enseñar, modalidad de evaluación y tipo de vínculo educativo (Anexo I).

4.5- Unidades de análisis

La población participante fueron profesores particulares de química del nivel medio. Se invitó a participar voluntariamente a profesores mayores de edad, que se encontraban actualmente dando clases particulares y que lo hayan hecho por lo menos durante dos años. La muestra se seleccionó por conveniencia, es decir, “casos disponibles a los cuales tenemos

acceso” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010). En relación al material producido en las entrevistas, se realizó un análisis de contenido transversal para identificar los núcleos de sentido significativos. Se utilizó un programa de software del paquete Microsoft Office para el procesamiento de los datos.

5- Análisis de los datos

Durante el mes de septiembre de 2022, se entrevistó a ocho profesores particulares que se encuentran enseñando química al nivel secundario actualmente y que lo han hecho durante por lo menos dos años. El análisis de las entrevistas para identificar el modelo didáctico utilizado se realizó según los distintos ejes de indagación mencionados anteriormente. A su vez, la información relevada permitió caracterizar el vínculo entre el docente y el alumno.

Para dar inicio al análisis de los datos, es relevante describir la población que se entrevistó. Sobre el total de ocho docentes entrevistados, cinco de ellos dan clases hace más de trece años, el resto, entre cinco y ocho años. En cuanto al género de los docentes, cinco fueron de género femenino. Por otra parte, además de dar clases particulares al nivel secundario, la mayoría de los docentes también enseñan a nivel universitario para el ingreso a las carreras, como ser el ciclo básico común (CBC). En relación a la modalidad de enseñanza, la mayoría brinda clases personalizadas, aunque puede existir la posibilidad de dar clases a dos o tres personas, con una duración de entre hora y media y dos horas. Las clases suelen ocurrir en la casa del docente aunque también se adopta con frecuencia la virtualidad. En cuanto a la periodicidad de las clases particulares, la misma es heterogénea al haber algunos estudiantes que asisten semanalmente y otros que lo hacen únicamente en períodos de evaluaciones de la institución escolar. Finalmente, según docentes entrevistados, el perfil del estudiante que asiste a la educación en la sombra consiste en un estudiante que no le gusta la materia y/o le cuesta entenderla y por ende, aprobarla. Sin embargo, se destaca que una minoría de los estudiantes asiste a las clases por falta de confianza en poder resolver todos los ejercicios propuestos por el profesor del establecimiento educativo y no por falta de afinidad a la materia o entendimiento de la misma. A partir de lo antedicho, se concluye que el motivo principal de asistencia a una clase particular es el de alcanzar mejores resultados académicos (uso remedial) y en menor medida, para mejorar aún más los buenos resultados académicos (para enriquecerse). Estas conclusiones se contraponen a lo investigado por Bray (1999), dado que el mismo señala que el motivo más prevalente de asistencia a la educación en la sombra es el enriquecimiento del conocimiento del estudiante.

A continuación, a partir del análisis del objetivo general, en el cual se busca conocer las prácticas de la enseñanza que utilizan los docentes particulares de química del nivel medio en cuanto a las dimensiones didáctica e interpersonal, puede decirse que aunque se encontraron diversas respuestas en los docentes entrevistados sobre la primera dimensión, en ciertos puntos la didáctica utilizada se comparte. Por otra parte, en cuanto a la dimensión

interpersonal, hubo un consenso en las respuestas al indicar que la presencia de confianza es fundamental para el proceso de aprendizaje-enseñanza.

En relación a los objetivos específicos, respecto al primero, en el cual se procura describir el propósito de enseñanza de los docentes particulares de química del nivel medio, se destaca que los mismos, en general, manifestaron que buscan que el estudiante comprenda los contenidos de la materia y la apruebe. Tal como la docente N°1 indica: *“Para que el estudiante apruebe la materia. Para que apruebe la materia también es fundamental que la entienda, porque en general cuando llega es porque no entiende.”* Ahora bien, esta visión general del propósito de enseñanza de las clases particulares va en consonancia con la investigación llevada a cabo en la región de Cantabria, en España, por Susinos Rada y Zubieta Irun (1994), en la cual concluyen que clases particulares del nivel medio se limitan a que los estudiantes comprendan los temas de la materia y aprueben los exámenes en vez de reflexionar sobre los contenidos vistos.

Sin embargo, cabe destacar otros propósitos señalados por docentes de la presente investigación. Por ejemplo, el docente N°7, en contraposición a las conclusiones de la investigación en España, señala que si intenta que sus estudiantes reflexionen sobre los contenidos que enseña: *“En principio sería el apoyo a lo que están cursando. De todos modos, como propósito de base para mí y para la enseñanza, que trasciende cualquier modo que yo esté usando, siempre es transformar la mirada del mundo. Tratar de que lo que estén viendo, le encuentren la aplicación, que vean las cosas de otra manera, que no sean temas descolgados”*. En este sentido, el docente N°6 señala que le interesa que sus estudiantes aprendan a aplicar lo aprendido, que puedan extrapolar los procesos de aprendizaje-enseñanza en cualquier circunstancia. Asimismo, la entrevistada N°2 indica:

“Yo trato de que tengan una cabeza versátil, o sea, como que puedan adaptarse a muchas circunstancias. Como que aprendan a salir del molde, por así decirlo, porque vos enseñas algo y no tiene por qué ser así. Hay un millón de maneras de aplicarlo, de aprenderlo o de lo que sea, y eso para mí es como lo principal. Que sepan adaptar ese conocimiento a muchas cuestiones de su vida”.

Por otra parte, la entrevistada N°8, afirma que tiene otro propósito además del de aprobar, que es el de desarrollar un nuevo hábito de estudio: *“la realidad es que generalmente vienen para aprobar la materia. Es lo que piden. Intento que se lleven algo más que eso, intento que empiecen a tener método de estudio, intento que empiecen a tener otro tipo de*

responsabilidad con esto de bueno, salvamos la materia en febrero, ahora arranquemos progresivo desde marzo para que no nos vuelva a pasar lo mismo.” Esta docente es un ejemplo de lo dicho por los investigadores Becerra Traver y Rodrigues da Costa (2014), los cuales concluyeron que las clases particulares les permitieron desarrollar nuevos hábitos de estudio a los alumnos de educación secundaria y bachillerato encuestados de una población rural de Extremadura, España. Además, la misma docente señala que también quiere que sus estudiantes recuperen la confianza en sí mismos para poder resolver los problemas con autonomía.

Finalmente, se destaca que dos docentes entrevistados hacen una diferencia entre aquellos estudiantes que muestran mayor interés por la materia que los que no, al intentar enseñarles brindándoles mayor contenido que el mínimo necesario para aprobar. Por ejemplo, la docente N°3 afirma lo siguiente: *“Trato de brindarle más información para que le guste más la materia, pero bueno, hay otros que no. Que vamos derecho a la prueba porque no hay forma de que entre.”*

En relación al segundo objetivo específico, en el cual se busca analizar los contenidos que enseñan los docentes particulares de química del nivel medio, los docentes manifestaron de forma unánime que los contenidos enseñados en las clases particulares son los mismos que los que ven en el establecimiento educativo. Por ejemplo, la entrevistada N°1 afirma que *“siempre te basas en los contenidos que da el profesor, porque es lo que le van a evaluar”*. De la misma forma, la docente entrevistada N°7 señala: *“Cuando estamos hablando de clases particulares, estamos hablando de clases de apoyo para un curso que ya está en el aula”*. Estas afirmaciones van de la mano con lo dicho en el marco teórico, que la educación en la sombra está diseñada para mejorar los resultados académicos de los estudiantes en la educación reglada (Stevenson & Baker, 1992) y que toma su nombre por existir a expensas de la educación formal, entre otras razones (Bray, 1999).

Continuando con el tercer objetivo específico, donde se investiga e identifica el involucramiento de las ideas e intereses de los alumnos en el proceso de enseñanza de los docentes particulares de química del nivel medio, las respuestas se distribuyeron equitativamente entre quienes lo toman en cuenta y quiénes no, aunque los motivos de cada postura tomada fueron diversos.

Por un lado, hubo docentes que exploraban las ideas e intereses de sus estudiantes para que asimilen los contenidos de la mejor manera posible o presten mayor atención, como parte de una adecuación de la metodología utilizada para explicar. Por ejemplo, la docente N°1 indica *“Siempre trato de acercarme por ese lado, de relacionar lo que estoy explicando con*

sus intereses, porque me parece que por ahí lo van a entender mejor o le van a prestar más atención.” De la misma manera, el docente N°7 señala “Una de las preguntas para mí importantes es que piensan estudiar después porque eso me acerca un poco también al acceso de la información”. Además, la docente N°2 no sólo toma en cuenta las ideas e intereses de sus alumnos para personalizar la metodología utilizada para enseñar, sino que también los toma en cuenta para incentivar la curiosidad de sus estudiantes al motivarlos a investigar sobre los temas que les interesan: “si el alumno es curioso y quiere ir más allá, siempre se lo va a acompañar, o sea, yo soy partidaria de eso, de que si quieren ampliar el conocimiento, re! Vamos!”.

Por el otro lado, los docentes que no tienen en cuenta los intereses e ideas de los alumnos al explicar, indican que se debe a distintos motivos: como ser la falta de tiempo, el que no encuentren ejemplos donde puedan explicar la materia incorporando las ideas e intereses de los estudiantes y la falta de interés general del alumno por química. Por ejemplo, el docente N° 5 indica “No le voy a preguntar cosas de su vida para ver qué cosas le gustan, porque no voy a encontrar el ejemplo que se asocie a eso”. Mientras que la docente N°4 hace hincapié en la falta de tiempo: “En las clases particulares no. Porque la realidad es que vos tenés una hora para darle clases y la realidad es como que es puntual, o sea medio como que vienen, qué necesitan. ¿Cuál es el tema? Sí, sí comprendieron”.

En cuanto al cuarto objetivo específico, en el cual se busca caracterizar la metodología utilizada en la enseñanza personalizada de química del nivel medio, las preguntas de las entrevistas se enfocaron en tres aspectos: en el tipo de metodología elegida para enseñar, en el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje-enseñanza y en los recursos utilizados para enseñar. Las respuestas brindadas fueron sumamente diversas aunque se encontraron puntos en común.

Por ejemplo, la mayoría de los docentes suele explicar los ejercicios utilizando la misma metodología que el docente del aula, además de ofrecerle al alumno una alternativa propia si consideran que la utilizada por el docente del establecimiento educativo es insuficiente para el entendimiento de la teoría y/o ejercicios. Como dijo la docente N°2: “Yo le explico de dos maneras. Lo explico de mi modo, para que se entienda y después también lo explico de la manera del docente, porque hay docentes muy peculiares, de que si el alumno no sigue el mismo orden y todo lo que él quiere que el alumno haga, no se lo considera válido”.

Un segundo punto en común entre la mayoría de los docentes entrevistados en cuanto a la metodología utilizada, es la realización de ejercicios prácticos. Uno de los motivos es la indagación de los saberes previos del estudiante, para decidir el punto de partida de la clase.

Otro motivo es el entendimiento de los temas de la materia, por lo que la realización de los mismos suele estar complementada con la explicación de la teoría. Por ejemplo, el entrevistado N°6 señala que *“Suelo usar como evaluación diagnóstica la primera tanda de ejercicios. Hago una introducción teórica, (...) la cantidad de teoría que pongo es inversamente proporcional al nivel que manejan.”* Asimismo, la docente N°1 expresa que su metodología se basa *“en problemas o en situaciones que estén propuestas por el docente del estudiante porque en realidad lo que se convierte es en un apoyo para llegar a acceder a ese conocimiento”*.

Un tercer punto en común entre los entrevistados es la utilización de ejemplos, sean de la vida cotidiana o de temas relacionados a los intereses de los estudiantes, para explicar la teoría de la materia y para que le encuentren aplicaciones a la misma, es decir, que le encuentren una utilidad. Tal como lo expresa el docente N°5: *“Si son temas un poco más conceptuales, es como que uno ya tiene ciertos ejemplos de la vida cotidiana, no sé, como: Vas a calentar algo y esto es por convección, por dilución. Entonces, poner ejemplos de la vida real, para que lo entiendan y como que un ejemplo es mejor que la definición pura”*.

Por otra parte, la docente N°1 señala que gracias a que las clases particulares son personalizadas, su metodología se basa en enseñar el tema de interés con un ritmo pausado para comprobar el entendimiento del estudiante en cada paso explicado. De esta forma se acompaña al estudiante en todo el proceso de aprendizaje que tiene como fin la autonomía del alumno en la realización de los problemas planteados. Asimismo, otra docente que hace hincapié en el acompañamiento del estudiante, como andamiaje para el eventual desarrollo de la autonomía del alumno, es la entrevistada N°2:

“Yo siempre lo que hago es dar una introducción teórica después, en caso de que sea un tema que requiere de ejercicios prácticos, se presentan las fórmulas, el por qué usamos esas fórmulas en el tema. Después lo que hago es presentarle al alumno un ejercicio con el que voy a aplicar todo lo que le di en la introducción teórica y eso lo hacemos juntos. O sea, le voy explicando el paso a paso de por qué vamos haciendo tal cosa. Y después se le da al alumno ejercicios para que trabaje ahí en el momento. Para que yo vea que realmente algo de lo que te expliqué me entendiste.”

Además de lo antedicho, se destaca que el docente N°7 señala que la metodología que utiliza depende de tres aspectos. El primero es el mismo que señalan otros docentes

entrevistados: la metodología que utilizó el profesor del aula. El segundo son los recursos del estudiante para entender la complejidad del tema, incluidos conceptos abstractos del mismo, y por último, la didáctica disponible para explicar dicha temática, es decir, los recursos con los que cuenta para enseñar. De manera similar, la docente N°8 indica que la metodología utilizada *“depende mucho del alumno y de la materia y del tema”*. No obstante, esta docente es la única que declara que la elección de la metodología también depende de la frecuencia de asistencia del estudiante: *“Y también varía mucho la metodología en esto que hablábamos antes de si viene una vez por semana o si viene una hora el día anterior al examen”*.

Otro docente que se destaca de manera particular es el entrevistado N°6, dado que fue el único que indica que utiliza la herramienta de la planificación como parte de su metodología: *“Si es de un programa que no conozco, suelo pedirle que un día o dos me manden algo. El programa o algún algún ejercicio, y ya con eso armo la clase”*.

Finalmente, cabe destacar la labor de la docente N°2 al ser la única docente que cuenta con estudiantes con trastornos del espectro autista. Con respecto al tipo de metodología que emplea en estos casos, señala la importancia de utilizar ejemplos concretos, además de ser clara y ordenada para explicar los temas:

“tenés que ser más puntual y decirle, bueno, esto es así por esto. No le podés dar ejemplos que ellos no se puedan imaginar por así decirlo. O sea, tiene que ser algo muy concreto que ellos puedan relacionar y decir “Ah, es como tal cosa”. O sea, necesitan que vos seas muy específica en lo que les estás enseñando, que no te vayas por las ramas”.

En relación al segundo aspecto que se analizó para caracterizar la metodología utilizada en la enseñanza personalizada de química del nivel medio, es decir, el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje-enseñanza, la mayoría de los entrevistados indicaron que la participación del alumno debe ser sumamente activa para que pueda construir su propio aprendizaje. Tal como la docente N°1 lo expresa: *“Que todo este andamiaje de aprendizaje, él lo vaya construyendo y se haga consciente de esa construcción”*. A su vez, la entrevistada N°2 lo explicita al decir: *“nunca va a ser un alumno que vaya oyente, va a ser siempre una clase participativa y colaborativa, o sea, por parte de los dos”*.

En cuanto a los recursos utilizados en la enseñanza personalizada del nivel medio, tercer aspecto analizado para la caracterización de la metodología utilizada, nuevamente las respuestas fueron variadas aunque se divisaron ciertas similitudes. Entre las mismas, se

destaca el uso de TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Algunos ejemplos son el uso de pizarras electrónicas para aquellos que enseñan mediante plataformas virtuales y/o de videos, tanto para la modalidad virtual como presencial. En el caso de los videos, los mismos se utilizan para enseñar la teoría, como un refuerzo visual y efectivo de lo ya explicado, tal como la docente N°2 lo señala en su entrevista: *“si vos le mostrás un video va a incorporar más rápido lo que le quisiste explicar que con un número en el pizarrón o una fórmula o un teorema o lo que sea”*.

Otro recurso para explicar la teoría y la resolución detallada de los ejercicios prácticos fue el uso de softwares para presentar diapositivas y el uso de documentos virtuales compartidos. Al respecto, la docente N°8 señala que *“Para química doy resúmenes de la parte teórica. De hecho tengo algunos ya pre armados que suelo compartir de algunos temas claves, como recordatorios, formulitas”*. De la misma forma, la entrevistada N°2 indica *“Los power point por lo general tienen lo que necesitan, o que sea mínimo de teoría, para saber del tema y también lo que hago siempre es poner uno o dos ejercicios con el paso a paso”*. Además, el docente N°7 señala:

“Utilizamos un documento compartido, tipo un documento de texto del Drive, que los dos podamos acceder y vamos escribiendo. Claramente tiene ciertas dificultades cuando uno tendría que dibujar cosas, todo lo que es texto es relativamente fácil. A veces necesito no solamente el archivo de texto, a veces necesito dibujar, mostrar imágenes, y utilizo presentaciones de Power Point”.

También se nombró la utilización de las redes sociales de dos maneras. Por un lado, se utiliza para realizar la demostración y corrección de los ejercicios prácticos durante una clase en modalidad virtual. Por ejemplo, la entrevistada N°8 expresó: *“sí, trabajábamos por Whatsapp ese tipo de cosas. Como bueno, mándame foto por Whatsapp de lo que hiciste y le devolvía a eso que escribió, marcados los errores y demás”*. Por otro lado, se empleó para consultar dudas luego de las clases al practicar los alumnos la resolución de los ejercicios en sus domicilios. El docente N°6 mencionó que le decía a sus estudiantes lo siguiente: *“Chicos, si quieren mandar por Whatsapp porque se trabaron con uno, mandenme, no tengo problema”*.

Sin embargo, a pesar de que se observó un uso de TICs entre la mayoría de los entrevistados, se destaca que un docente indicó que utilizaba papel y lápiz para enseñarle a

sus alumnos al no ver el sentido de utilizar recursos digitales en una clase de educación en la sombra. Con respecto a esto, señala lo siguiente:

“Casi nunca uso otro material que no sea papel y lápiz digamos, porque si vamos a resolver, yo no tengo diapositivas de Power Point para explicarle, porque no tiene sentido. Los ejercicios que me traen ellos, los tengo que hacer en el momento, ya sea que lo tienen en la carpeta o en una guía o el examen, lo que sea. Yo no lo tengo hecho en un video, entonces a lo sumo podría usarlo para desarrollar un tema teórico. Sí, pero el problema es que muchas veces la teoría que le dan no coincide para todos los alumnos. Un alumno lo ve de una manera y el otro lo ve de otra, con más profundidad, menos profundidad, le sacan algunos temas o pueden verlo diferente. Entonces tener preparado algo de un tema así, como decimos, algún video, no lo veo útil”

No obstante, otros docentes combinan la utilización de lápiz y papel con el uso de recursos digitales. Por ejemplo, la docente N°1 señala lo siguiente al preguntarle sobre los recursos que emplea en la clase: *“mucho papel y lápiz, y puede ser algún video. Ahora uso muchos vídeos. Es como que manejan otro lenguaje, entonces pasarles un video y ver juntos un video ayuda un montón.”*

Además de los recursos antedichos, se destaca que gran parte de los entrevistados utilizan recursos de otro tipo para la explicación de la teoría, como ser los siguientes elementos: marcadores de colores, legos y plastilina. Considerando que la asignatura de química contempla la enseñanza de conceptos muy abstractos, estos docentes recurren a la utilización de objetos para explicar de manera concreta la teoría y los ejercicios. En tal sentido, el entrevistado N°7 indica lo siguiente:

“uno de los temas que suele ser más difícil es el de estequiometría y el de reacciones químicas. Volvemos a esta cuestión de que son conceptos abstractos, trato de llevarlo a lo concreto y entonces trato de ir a los objetos. Como que lo óptimo son los legos, o sea arrancar construyendo con legos unas moléculas que representan a los reactivos que tenemos ahí en la reacción. Mostrarle físicamente que tengo que romperlos para poder rearmarlos, ir a lo concreto”.

En cuanto al quinto objetivo específico, la descripción del tipo de evaluación utilizada por los docentes particulares de química del nivel medio, se observa que todos los docentes

utilizan la realización de ejercicios prácticos para evaluar si los estudiantes entendieron lo explicado. La gran mayoría de los profesores comienza con una indagación de los saberes previos mediante la realización de ejercicios prácticos al comienzo de la clase, de manera de saber cuál es el punto de partida de la misma y qué estrategias utiliza el estudiante para resolverlos, así se dan cuenta de los recursos con los que cuenta. Al respecto, el docente N°7 menciona lo siguiente: *“Arrancamos con ejercicio, tengo que ver no solamente si saben resolverlo, sino qué estrategias usan para resolverlo”*.

Luego, durante el transcurso de la clase, los docentes indican realizar ejercicios de manera de evaluar si los estudiantes están asimilando los contenidos enseñados, tal como el docente N° 6 señala *“Para el durante me fijo en cómo le estaba yendo en los ejercicios que le hago practicar en el momento”*. Asimismo, la docente N°1 indica lo siguiente con respecto a la evaluación: *“a través de las distintas situaciones problemáticas vos le vas acompañando para que él construya su conocimiento y entonces va a ir resolviendo esas situaciones problemáticas solo”*. Finalmente, el docente N°7 señala la particularidad de que le indica al alumno que haga ejercicios lo menos repetitivos posibles, para evitar que puedan resolver los mismos por sólo entender el algoritmo de resolución. Dicho por sus palabras: *“Ir haciéndole ejercicios lo menos repetitivos posibles, porque una vez que encuentran el algoritmo agarran números, los procesan y escupen y no nos sirve para entender”*.

Para finalizar, los docentes indican realizar ejercicios con una complejidad un poco mayor a los ejercicios anteriores, parecidos al nivel de un examen evaluativo, para estar seguros de que el estudiante comprendió lo enseñado durante la clase. Al respecto, la docente N°2 señala: *“también les doy como mini ejercicios, que estén orientados más a un examen de evaluación. O sea, ya no hacen ejercicios comunes, sino que hacen ejercicios con una complejidad un poquitito más alta, como si fuera un examen. Prefiero que les cueste en [clase] particular y que les resulte fácil cuando vayan a rendir”*. Vale destacar que esta misma docente utiliza una metodología de evaluación un poco distinta si son alumnos que asisten semanalmente a las clases de apoyo. Al ser alumnos con un seguimiento regular y al saber con anterioridad la fecha de los exámenes del establecimiento educativo, la docente N°2 indica que dos semanas antes de los mismos, evalúa a sus estudiantes con un *“mini examen”* para saber qué contenidos hace falta reforzar.

A continuación se describen las características que se identificaron, a partir de los análisis realizados en respuesta a los cinco primeros objetivos específicos, de los modelos didácticos que se utilizan en la enseñanza particular de química del nivel secundario. En otras palabras, a partir del análisis del propósito de enseñanza de los docentes, de los contenidos

que enseñan, del involucramiento de las ideas e intereses de los alumnos en el proceso de enseñanza, de la metodología utilizada y del tipo de evaluación empleada, se logra la identificación de la utilización de los siguientes modelos didácticos en la educación en la sombra de la asignatura de química en el nivel medio.

Para comenzar, se observa la aparición del modelo didáctico tecnológico, el cual incorpora contenidos de corrientes específicas más recientes o que no se vinculan a disciplinas en el sentido estricto, mediante la combinación de una exposición con la realización de ejercicios prácticos. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de los docentes manifestaron de forma unánime que los contenidos enseñados en las clases de la educación en la sombra son los mismos que los que ven en el establecimiento educativo y suponiendo que estos contenidos se basan en diseños curriculares actualizados, se describe que en este aspecto el modelo didáctico tecnológico es el que prevalece. En cuanto a la evaluación, en este modelo se intenta medir las adquisiciones de contenidos de los alumnos, además de comprobar la adquisición de otros aprendizajes más relacionados con los procesos metodológicos empleados (García Pérez, 2000). En este sentido, se observa que los docentes entrevistados constantemente realizan ejercicios prácticos para evaluar si los estudiantes entendieron lo explicado, es decir, combinan la exposición con la realización de ejercicios prácticos específicos para medir la adquisición de contenidos por parte de los alumnos, por lo que nuevamente se observa la presencia de este modelo didáctico. Por otra parte, este modelo no tiene en cuenta las ideas e intereses de los alumnos y el papel del alumno consiste en realizar las actividades planteadas por el docente. Considerando que la mitad de los docentes entrevistados no toman en cuenta los intereses e ideas de sus estudiantes ya que por ejemplo, consideran que conviene utilizar ejemplos de la vida cotidiana para explicar los contenidos de la materia; y que el papel del estudiante, para la mayoría de los docentes, consiste en participar activamente en la realización de los ejercicios prácticos planteados en la clase, una vez más se concluye que el modelo didáctico tecnológico es el que prevalece en la enseñanza personalizada.

Por otra parte, en las respuestas de los docentes entrevistados también se observan algunas características del modelo didáctico espontaneísta-activista. Este modelo se centra en tener al alumno como protagonista, mientras se enseñan contenidos presentes en la realidad inmediata. Además, se le da importancia al desarrollo de destrezas y a las actitudes adoptadas (García Pérez, 2000). Esto último se observa al analizar a la docente N°8, ya que la misma afirma que tiene otro propósito de enseñanza además del de aprobar, que es el de desarrollar un nuevo hábito de estudio y que sean responsables de su proceso de aprendizaje: “la

realidad es que generalmente vienen para aprobar la materia, es lo que piden. Intento que se lleven algo más que eso, intento que empiecen a tener método de estudio. Intento que empiecen a tener otro tipo de responsabilidad con esto de bueno, salvamos la materia en febrero, ahora arranquemos progresivo desde marzo para que no nos vuelva a pasar lo mismo.”

Por último, se observa al modelo didáctico alternativo, el cual tiene por finalidad el “enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él” (García Pérez, 2000), para desarrollar una mirada más compleja y crítica de la realidad. En este sentido, el docente N°7 señala: *“como propósito de base para mí y para la enseñanza, que trasciende cualquier modo que yo esté usando. Siempre es transformar la mirada del mundo, tratar de que lo que estén viendo, le encuentren la aplicación, que vean las cosas de otra manera, que no sean temas descolgados”*. Además, a diferencia de los modelos anteriores, en este modelo se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los estudiantes tanto en el conocimiento impartido como en la construcción del mismo. Considerando que la mitad de los docentes entrevistados toman en cuenta los intereses e ideas de los alumnos, se observa una importante presencia de este modelo en la enseñanza personalizada. Por último, García Pérez (2000) destaca que en este modelo el alumno tiene un papel activo en la construcción de su conocimiento, al utilizar una metodología que se basa en la idea de investigación del estudiante y en un papel de acompañamiento por parte del profesor en la construcción de conocimiento al coordinar los procesos e investigaciones. En este sentido, la docente entrevistada N°2 parece adoptar este modelo al indicar que incentiva la curiosidad de sus estudiantes mediante la motivación de investigar sobre temas que les interesan: *“si el alumno es curioso y quiere ir más allá, siempre se lo va a acompañar, o sea, yo soy partidaria de eso, de que si quieren ampliar el conocimiento, re! vamos!”*.

Para finalizar el análisis de la presente investigación, se describe a continuación lo analizado con respecto al último objetivo específico: la caracterización del vínculo entre el docente y el estudiante. A partir de las entrevistas, se observa que los docentes entrevistados describieron de forma unánime la importancia de que haya confianza y/o complicidad con el alumno para que haya un efectivo proceso de aprendizaje-enseñanza. Al respecto, el docente N°7 señala:

“El vínculo es muy importante, es muy importante en función de que la persona se sienta cómoda con el docente. Es donde realmente podés entender si están

aprendiendo o no. Y entonces tiene que generarse esto, o sea, como que en cierto punto, tiene que haber algún sentimiento de complicidad con el docente para que la persona no se sienta examinada. Sobre todo en clases particulares porque si no me estás mostrando qué cosas no estás entendiendo, no puedo ayudar.”

Asimismo, se destaca que los docentes quieren que sus alumnos entiendan que ellos les vienen a facilitar el proceso de aprendizaje-enseñanza, que no los van a retar si se equivocan o no hicieron los ejercicios, y fundamentalmente, que no les tengan miedo. De esta manera, se busca lograr que los alumnos tengan la confianza de expresar sus dudas, de consultar y de mostrar sus errores para que el docente pueda ayudarlos a que entiendan y aprendan el tema. La docente N°2 lo expresa de la siguiente manera:

“Siempre mantenemos vínculo, o sea, los trato con respeto y como que somos iguales, como que yo no soy más que ellos por ser la profesora. (...) que ellos tengan la confianza de venir y decirme: “La verdad no te entendí nada, arranquemos de cero”. O sea, eso quiero que me digas: “No entendí”. (...) Como yo siempre les digo, a mi no me mientan. Si se sacaron una mala nota, se sacaron una mala nota. Si no supieron dar un oral, no supieron dar un oral, o sea, pero eso lo comunican. Yo no soy mamá y papá, que te va a castigar o lo que sea, no. Yo necesito saber esas cosas, tanto las buenas como las malas, para ir trabajándolas y eso por suerte re bien, suelen tener mucha confianza conmigo. Si, sobre todo confianza y que no tengan miedo, porque una de las barreras que existe es el miedo al docente”.

No obstante, si no se logra construir ese vínculo de complicidad o confianza, teniendo en cuenta las personalidades tímidas de algunos alumnos o el hecho de que no hay tiempo suficiente para construir ese tipo de vínculo, algunos docentes expresaron que el respeto o empatía está presente sin falta en la relación. Por ejemplo, el docente N°6 señala: *“El vínculo es totalmente importante. Por eso sí no puedo lograr vincularme, trato de respetarlos. Si no puedo hacerlos sentir cómodos, por lo menos que no se incomoden más de lo que ya están; y si son sociales, yo socializo. Con un vínculo así aprenden más”.*

De una u otra manera, se destaca la importancia de que haya una buena relación para que el proceso de aprendizaje-enseñanza sea más provechoso. La docente N°1 lo enfatiza diciendo: *“En general, es positiva. En general, si no logro establecer un vínculo no puedo dar*

clase particular. Es fundamental. Me parece que es la única forma (...). Siempre se establece un vínculo de complicidad, o bueno de tratar de superar esta situación juntos. Entonces tiene que haber empatía porque sino no se puede, me parece". En esta misma dirección, el docente N°5 señala: *"Es mucho más divertido que haya intercambio de palabras e ideas y eso, no sé, me mantiene más despierto y con más ganas, digamos. (...) Bueno, quizás si a ellos les resulta más entretenida la clase puede ser que le pongan un poco más de ganas para aprender."* Estas conclusiones del análisis del vínculo entre el docente particular y el estudiante van en consonancia con lo expresado por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), los cuales señalan que las relaciones en el proceso de aprendizaje-enseñanza influyen en el desempeño y disposición tanto de los docentes como de los estudiantes.

De acuerdo a lo analizado en cuanto al involucramiento de los intereses e ideas de los estudiantes en la enseñanza, al vínculo docente-estudiante y la propuesta de Lacan de pensar a este último a partir de la noción de discurso, considerando las cuatro modalidades del vínculo social: discurso del amo, discurso universitario, discurso histérico y discurso analítico (Mejía Correa, 2008), se concluye que en las clases de educación en la sombra, se adopta una combinación de discursos siendo los más prevalentes los del docente universitario y analista.

El discurso universitario es descripto como aquel en el que el docente está en el lugar del saber y que la función del estudiante es la de repetir el saber compacto y sin fisuras que se le ofrece (Mejía Correa, 2008). Se cree que gran parte de los docentes entrevistados adoptaron este discurso cuando no tienen en cuenta los intereses e ideas de sus alumnos al explicar y/o cuando esperan que sus estudiantes resuelvan los ejercicios prácticos repitiendo la metodología que ellos les explicaron paso por paso. Sin embargo, se cree oportuno resaltar que estos mismos docentes esperan que los estudiantes participen activamente en las clases como forma de evaluar si están comprendiendo lo explicado, en contraposición a la descripción de Lacan de un alumno "petrificado" como característica del discurso universitario.

Por otra parte, el discurso analista fue adoptado por la mitad de los docentes. En el mismo, el docente escucha al alumno sin tratar de interponer sus saberes previos; por el contrario, posibilita que el alumno pueda tener noticia de lo más íntimo sólo a partir de sus dichos de forma tal de construir un saber sobre su inconsciente (Mejía Correa, 2008). En este sentido, la docente N°1 adopta este discurso al señalar lo siguiente: *"No llega a darse cuenta él mismo. No puede generar la metacognición, a veces en el aula. En cambio en el uno a uno lo puede hacer todo el tiempo. De que él reflexione sobre lo que está aprendiendo"*. Siguiendo la misma dirección, el docente N°7 también intenta que sus estudiantes reflexionen

sobre los contenidos que enseña: *“Como propósito de base para mí y para la enseñanza, (...) siempre es transformar la mirada del mundo, tratar de que lo que estén viendo, le encuentren la aplicación, que vean las cosas de otra manera, que no sean temas descolgados”*. Otro docente que adopta este discurso es el N°6 al indicar que le interesa que sus estudiantes puedan extrapolar lo aprendido a cualquier situación.

Finalmente, se destaca que la entrevistada N°2 adopta un discurso histórico. El mismo es descrito como un vínculo en el que el docente no se identifica con el saber. Se pretende introducir dilemas en el estudiante, al evitar que los saberes sean reconocidos como objetos sin fisuras y completos. Busca que el sujeto ponga en tensión el saber que se le ofrece y lo ponga a prueba mediante el debate y la interpelación, para fomentar un sujeto con espíritu científico (Mejía Correa, 2008). La adopción de este discurso histórico se observa en la siguiente cita de la entrevistada:

“les digo que no tengo la verdad absoluta de nada. O sea, soy alguien que sabe capaz un poquito más que ellos, pero me puedo equivocar siempre y eso de que (...) no se crean que lo que yo digo es la verdad absoluta, para nada. Capaz que ellos investigaron y saben tal cosa y: “No profe, ¿sabe que ahora no es más como usted dice? Es tal cosa”, porque puede cambiar hasta la nomenclatura de un compuesto o lo que sea y vos tenés que ser abierta de mente, no le podés decir: “No, ¿sabes qué? No tenés razón. La que está dando la clase soy yo”. Siempre hay cosas para aprender, incluso de los alumnos, siempre se aprende”.

Conclusión

La educación en la sombra es un tipo de educación no formal de carácter privado que suple las deficiencias de la enseñanza obligatoria en los sistemas educativos. A pesar de ser una educación ampliamente utilizada por los estudiantes, sus características y funcionalidad han sido poco exploradas. Por lo cual, la presente investigación brinda información novedosa sobre la educación en la sombra del nivel medio al analizar, por medio de entrevistas, las dimensiones interpersonal y de la didáctica de las prácticas de la enseñanza de docentes de química de la provincia de Buenos Aires durante el año 2022.

La importancia en analizar el complejo escenario con múltiples relaciones de la práctica docente radica en que su conocimiento permite comprender con mayor profundidad el poco explorado proceso de aprendizaje-enseñanza de la educación en la sombra. La obtención de esta nueva información podrá ser utilizada como insumo para la mejora de las prácticas tanto de los docentes particulares como de los docentes de los establecimientos educativos, a fin de lograr que la experiencia de aprendizaje sea una sumamente constructiva y enriquecedora para el estudiante.

En cuanto al análisis realizado, para comenzar, uno de los hallazgos principales de esta investigación fue que la metodología de la gran mayoría de los docentes entrevistados se basa en explicar los temas de la asignatura de química de la misma forma que el docente del aula dado que se describe a los mismos como “*estrictos*”, al no tener en cuenta otro tipo de metodología más que la propia para la resolución de los ejercicios prácticos y exámenes. Sin embargo, se destaca que los docentes de la educación en la sombra también suelen enseñar utilizando su propia metodología al considerar a la misma la metodología más acertada para que los estudiantes comprendan lo enseñado. Además, no sólo la metodología utilizada es la misma que la del aula, sino también los contenidos impartidos.

A fin de cuentas, a pesar de que algunos docentes tratan de enseñar la complejidad de la realidad, o de mejorar sus hábitos de estudio y sentido de la responsabilidad, se observa que la educación en la sombra tiene por finalidad mejorar los resultados académicos de los estudiantes en la educación reglada (Stevenson & Baker, 1992), justificando una vez más el nombre que le fue dado, al existir a expensas de la educación formal (Bray, 1999).

A partir de lo antedicho, se considera que las clases de la educación en la sombra son un apoyo a la enseñanza en el establecimiento educativo. Por lo tanto, se sugiere tratar de fomentar la comunicación entre el docente del aula y el docente particular. De esta forma, el docente particular puede ser visto como un apoyo adicional al docente del aula, y no como

una amenaza o competencia al mismo, para aquellos estudiantes que necesitan un acompañamiento más personalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al vínculo entre el alumno y el docente, se resalta la unanimidad de los entrevistados en relación a la importancia de la presencia de confianza y/o complicidad en las clases particulares. Más allá del tipo de discurso que cada docente adopta, se concluye que lo fundamental es la creación de un buen vínculo que permita que los estudiantes expresen sin miedo sus dudas, de forma tal de permitir un acompañamiento más personalizado, fortaleciendo aquellas temas donde se observa menor comprensión de la temática.

Por otra parte, considerando que esta investigación descriptiva cualitativa es una primera aproximación y exploración de las dimensiones de la didáctica e interpersonal de las prácticas de la enseñanza utilizadas por los docentes de química de la educación en la sombra del nivel medio de la provincia de Buenos Aires, se espera que sus hallazgos incentiven la realización de nuevas investigaciones que permitan obtener un panorama más integral de la enseñanza en este tipo de educación no formal al analizar, por ejemplo, el resto de las dimensiones de las prácticas docentes, como ser la personal, social, institucional y valoral.

Asimismo, contemplando que un hallazgo interesante de la presente investigación fue la descripción de la didáctica utilizada con estudiantes con un trastorno del espectro autista, se recomienda ampliar la exploración de esta dimensión para brindar información que pueda ser utilizada por docentes que se encuentren con esos perfiles de estudiantes.

En cuanto al abordaje de la caracterización del vínculo estudiante-docente en la educación en la sombra de la materia de química y su impacto en el proceso de aprendizaje-enseñanza, se recomienda realizar investigaciones que exploren dicho vínculo desde la perspectiva del alumno, de manera tal de obtener un abordaje integral al contemplar la mirada de ambos actores.

Por último, se destaca que ciertos aspectos de la enseñanza personalizada pueden ser utilizados en la educación formal, como ser la construcción de un vínculo de confianza y/o complicidad con cada alumno para facilitar el proceso de aprendizaje-enseñanza. También el tomar en cuenta las ideas e intereses de los alumnos para utilizar ejemplos y ejercicios que contemplen la realidad de los mismos para lograr un aprendizaje significativo; y el explicar los temas con distintas metodologías para asegurarse la comprensión del alumno de las problemáticas planteadas. Para finalizar, se recomienda fomentar la participación activa de los estudiantes, aspecto que es considerado fundamental por los profesores particulares para lograr resultados más eficientes en el desarrollo del pensamiento analítico.

Como limitación, cabe destacar que este estudio, al ser realizado con metodología descriptiva y con un corte tempero-espacial definido y acotado, no permite generalizar conclusiones acerca de la realidad de la educación en la sombra en el nivel medio. Sin embargo, esta investigación implica una primera aproximación del estudio de las relaciones en cuanto a la didáctica y a lo interpersonal de las prácticas docentes en la enseñanza personalizada, que invita a reflexionar sobre las prácticas docentes propias y la de otros para abrir discusión sobre cuáles son las más efectivas en la construcción de pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes de la educación en la sombra.

Bibliografía

- Becerra, M.T. & Rodrigues da Costa, J.A. (2013). Profesor del centro educativo vs. Profesor de clases particulares: perspectiva de los alumnos. *Ponencia presentada en el III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Segovia.
- Becerra, M.T. & Costa, J.A. (2013). Clases particulares en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. Estudio en una población rural de Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación*, 33(2), 83-96.
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Fierro, C., Fortoul B. & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. *Editorial Paidós Mexicana*, 2, 28-39.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w : Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona*, 207, 1-12.
- Manavella A.M. & Martín, R. B. (2017). Motivos y expectativas de la demanda de apoyo pedagógico en Educación Secundaria. *Revista Páginas de Educación*, 10(2), 1688-5287.
- Mejía Correa, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-197.
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *The American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Susinos Rada, T. & Zubieta Irún, J. C. (1994). En los márgenes del sistema escolar: Análisis del fenómeno de las clases particulares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 179-189.

Anexo

I. Instrumento de recolección de datos: Entrevista semi-estructurada

1. ¿Cómo te llamás?
2. ¿Hace cuánto das clases de química de forma particular?
3. ¿A qué niveles educativos das clases de química? ¿Qué edades tienen tus estudiantes?
4. ¿Das clases personalizadas o a grupos? ¿Cuánto duran las clases?
5. ¿En qué lugar físico das las clases?
6. ¿Con qué frecuencia toman clases tus alumnos?
7. ¿Con qué propósito enseñás? ¿para qué?
8. ¿Qué tipo de contenidos das?
9. ¿Qué es lo más importante enseñar para vos? ¿Qué querés que aprendan tus estudiantes en tus clases?
10. ¿Cómo enseñás? ¿Qué tipo de metodología utilizás?
11. ¿Qué papel ocupa el estudiante en el proceso de aprendizaje-enseñanza de una clase particular?
12. ¿Qué tipo de recursos usas?
13. ¿Tomás en cuenta las ideas e intereses de tus alumnos al explicar? ¿De qué forma?
14. ¿Cómo es la evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza en la clase particular?
15. ¿Cómo es tu relación con el estudiante? ¿Cómo se llevan? ¿Qué tipo de vínculo tienen?
16. ¿Qué importancia le das al tipo de vínculo que tenés con tu alumno en el proceso de aprendizaje-enseñanza?
17. ¿Cuál es el perfil del estudiante que viene a tomar clases particulares de química?
18. ¿Hay alguna anécdota con tus estudiantes que quieras compartir o algo más que quieras acotar que no te pregunté?