

**Programa Provincial
de Investigación Educativa**

*Ministerio de Educación
Dirección Provincial de Educación Superior,
Perfeccionamiento Docente, Programación
Y Desarrollo Curricular*

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA N ° 27
"CESAR S. VÁSQUEZ"**



**INFORME FINAL
DE INVESTIGACIÓN**

**"LA GESTION EDUCATIVA EN EL TERCER CICLO
DE LAS ESCUELAS DE EGB COMPLETA.
Una mirada desde sus actores"**

PARTICIPANTES:

Investigadores Referentes:

***De Martini Marcela
Gerboni Jorge***

***Investigadores Titulares: Frausin Patricia
García Graciela***

Colaboradores:

***Galante Mabel
Martínez Mónica
Rodríguez María Claudia
Tell Elvio***

SANTA FE, DICIEMBRE DE 2005

RESUMEN

La investigación del Tercer Ciclo en las escuelas con EGB completa, surgió como respuesta a una demanda de la Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria, Especial y Física del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que se encuentra abocada a definir la normativa para el Tercer Ciclo y para ello necesita contar con información actualizada de esta realidad institucional. Igualmente dicha Dirección está previendo el desarrollo de acciones de acompañamiento que permitan fortalecer la acción pedagógica desarrollada en estas escuelas, para lo cual resultó necesario disponer previamente de un diagnóstico situacional preciso, razón por la que se ha elaborado el Informe de Finales de la presente investigación. Esta acción de investigación procura de tal forma constituir un insumo a la hora de diseñar e implementar las políticas educativas destinadas a este sector. Propone dar cuenta de uno de los modelos producto de la diversificación producida en el sistema a partir de las modalidades diferenciadas de implementación y localización de la EGB 3 completa, en la provincia de Santa Fe, la cual fue principalmente seleccionada como modalidad organizativa de las escuelas urbano marginales. Esta modalidad permitió aumentar la retención de alumnos que tradicionalmente abandonaban el sistema educativo, luego de finalizar el tradicional 7º grado. El presente estudio intentó indagar las características que asume la gestión educativa del Tercer Ciclo en las escuelas con EGB completa de modo de poder ofrecer algunas pistas útiles para fortalecer los lineamientos de su trabajo institucional a fin de contribuir a fortalecer la calidad de su experiencia educativa. De tal manera, este proyecto de investigación surge de la necesidad de indagar acerca de los problemas que presenta y los desarrollos potencialmente positivos que asume la puesta en funcionamiento de dicho nivel educativo en el ámbito de la gestión educativa.

1. INTRODUCCIÓN

La provincia de Santa Fe, en esta etapa de transformación educativa, otorga relevancia a la función de investigación, en tanto productora de insumos fundamentales para el mejoramiento de los conocimientos acerca del sistema educativo y en la orientación para la toma de decisiones y la planificación de políticas para el sector por parte de las autoridades jurisdiccionales. Al asignar dicha función a los IFD se trata de que produzcan, transmitan y colaboren en la aplicación de saberes válidos para la práctica educativa tanto hacia el interior de los IFD, como en las escuelas de la zona.

En la actualidad la investigación educativa es para la política educativa provincial una necesidad dado que constituye al desarrollo de proyectos y programas que mejoren la eficacia de las instituciones escolares, la calidad y equidad de los procesos educativos y sus resultados.

Por tal razón, desde el año 2002, el Programa Provincial de Investigación Educativa, ha iniciado acciones de investigación centralizadas, con la participación activa de distintos IFD de la Provincia y de los Institutos Superior del Magisterio N° 13 y 14.

El presente proyecto es una propuesta de esta investigación centralizada planteada desde el Programa de Investigación Educativa a 28 Institutos de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe, que formuló al mismo tiempo una investigación cooperativa y una instancia de capacitación situada desde el Programa Provincial de Investigación Educativa hacia los equipos de investigación de los IFD participantes

Los veintiocho Institutos de Formación Docente de la provincia fueron seleccionados en forma conjunta con los supervisores del nivel, en función de contar con oferta de Tercer Ciclo y tener cercanía geográfica con las escuelas seleccionadas en la muestra.¹

Una de la hipótesis que se maneja desde el sentido común es que la realidad sociocultural de su alumnado hace que en muchos casos, las escuelas tengan que priorizar otras acciones sobre lo pedagógico, actitud que de alguna manera desdibuja su función educativa, porque las Instituciones se ven sobrecargadas por la difícil situación socioeconómica, produciéndose un rebasamiento de otros contenidos y un vaciamiento de lo pedagógico. Esto de alguna manera conlleva el riesgo, que la escuela como Institución deje de socializar a través de conocimientos legítimos públicamente. Si bien los docentes se ven sobrecargados para cumplir con tareas que no son específicas de su rol, y esto les quita tiempo para las tareas escolares, también es verdad que la escuela no se puede abstraer de los problemas reales, y deberá convivir con ellos sin perder su identidad y sentido.

Para ello se planteó el siguiente problema de investigación:

- Desde la gestión educativa curricular ¿cómo se responde a los obstáculos y se potencian las fortalezas institucionales y áulicas para contribuir al logro de los aprendizajes esperados en los alumnos del Tercer Ciclo de las escuelas de EGB completa, según la percepción de los actores?

Este problema estuvo ligado a la siguientes sub-preguntas que orientaron el estudio:

- ¿Cuáles son las características de las experiencias educativas, vinculadas a prácticas de gestión educativa curricular que, desde la perspectiva de los actores,

¹ La investigación se llevó a cabo con la participación de 162 escuelas de EGB Completa

contribuyen al logro de mejores aprendizajes en los alumnos, en las escuelas de EGB completa?

- ¿Qué factores actúan como facilitadores en el desarrollo de dichas experiencias?
- ¿Qué factores actúan como obstaculizadores de la misma?

Para avanzar en las respuestas a estos interrogantes, se partió de la siguiente hipótesis:

"La superación de obstáculos mediante el aprovechamiento de los recursos y fortalezas en la Gestión Educativa de Tercer Ciclo de las escuelas de EGB completa, contribuye al mejoramiento de los procesos de aprendizajes de los alumnos de este ciclo."

Y surgieron conjuntamente dos supuestos que también guiaron la investigación²

♦ Las *características institucionales* son factores que producen resultados más favorables en los aprendizajes de los alumnos, como ser:

- La personalidad, la capacidad de liderazgo pedagógico y comunitario del directivo;
- La experiencia del profesor del grupo, su estabilidad en la escuela y conocimiento del medio, su compromiso y satisfacción con la tarea;
- La relación personal entre el docente y el alumno, el afecto, el respeto mutuo y el buen trato;
- La realización de proyectos y actividades educativas innovadoras;
- La existencia de actividades y vínculos significativos entre la escuela y las familias y el apoyo de éstas a la actividad escolar.

♦ Las escuelas que tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos, donde nada queda librado al azar, donde se ha aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos; escuelas que poseen reglas claras y manejo explícito de la disciplina; que gestionan el apoyo externo y los recursos materiales con los que cuenta; son acreedoras de *buenas prácticas de gestión educativa*.

Los objetivos generales que persiguió la investigación de la Gestión Educativa en el Tercer Ciclo de las Escuelas de EGB Completa fueron:

- Identificar características de gestión educativa del Tercer Ciclo de EGB Completa, que desde la perspectiva de los actores, contribuyen al logro de los aprendizajes esperados para estos los alumnos.
- Detectar factores facilitadores y obstaculizadores de la gestión educativa (institucional y áulica).
- Propiciar la revalorización de la labor pedagógica de las escuelas de EGB Completa.
- Releva las demandas de los actores de estas instituciones educativas para que el Ministerio de Educación fortalezca esta modalidad de implementación.

Los objetivos específicos emprendidos fueron:

- Identificar experiencias educativas en las que los actores reconocen que se alcanzan los objetivos de aprendizaje esperados en la gestión curricular en el Tercer Ciclo de las escuelas de EGB Completa de la provincia de Santa Fe.
- Propiciar la sistematización pedagógica de dichas experiencias.

² Supuestos originados a partir de la lectura y análisis del Informe de investigación de Pedro Ravela, presentado en la Cumbre Iberoamericana en Argentina en el año 1997, sobre "Las escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables"

- Fomentar la socialización de aquellas experiencias que resultan de interés para otras instituciones educativas de EGB completa.
- Favorecer la interrelación entre Institutos de Formación Docente e instituciones escolares de EGB completa.
- Generar propuestas para el fortalecimiento pedagógico del Tercer Ciclo en las escuelas de EGB completa.
- Efectuar aportes para orientar políticas y estrategias de intervención educativa en este ámbito.

Durante el desarrollo del presente estudio surgieron otros interrogantes como ser:

¿Si las mismas pudieron elevar, lo que se denomina "efecto escuela" por sobre las influencias de los contextos externos (familiares o sociales), mediante la acción efectiva de la institución escolar y prácticas de enseñanza eficaces de cada profesor en el aula y de que manera lo hicieron?

¿Si lograron que la escuela compense los efectos negativos o las limitaciones que dicho contexto le imponía a través de la implementación de dichas experiencias educativas y de qué manera lo hicieron?.

¿Qué características de las escuelas llevaron mejores resultados educativos en poblaciones con diversidad de alumnos?

¿Cómo fue la participación e involucramiento de los Directivos, los docentes y Tutores en estas escuelas de EGB completa?

¿Cómo participan y se involucran los Directivos, los docentes y Tutores en estas escuelas de EGB completa?

En síntesis la presente investigación intentó conocer las experiencias de la gestión curricular, tanto áulicas como institucionales, que las escuelas de EGB Completa asumieron como prioridad pedagógica dentro de la tarea principal de la escuela. A través de ellas se procuró ver si los equipos docentes y directivos obtuvieron logros importantes al encarar dichos procesos de cambio, en cuanto a los logros en el aprendizaje de los alumnos ante dichas situaciones. Y saber como se construyeron estas experiencias, como se enfrentaron los problemas y se aprovecharon los marcos, las herramientas, las ideas y los recursos con que contaban las escuelas

Logros significativos de la investigación:

Visto que el Instituto de Educación Física "Cesar Vázquez" no había participado con anterioridad en ningún tipo de investigación centralizada y de tan grande envergadura, es que la implementación de esta labor resultó de gran significatividad para la institución y más aún para los docentes que llevaron a cabo la investigación.

Logros alcanzados:

- Se creó un grupo de trabajo, donde se compartieron funciones, integrado por docentes de diferentes áreas del conocimiento, lo que permitió crear lazos nuevos y muy enriquecedores.
- La inserción de la institución en una actividad poco difundida en la institución.
- La autocapacitación de los integrantes del equipo.
- La apertura y la entera colaboración del cuerpo Directivo, ante cualquier requerimiento para llevar a cabo todas las instancias de la investigación.

Dificultades encontradas:

- La falta de disponibilidad de tiempos reales de los docentes investigadores.
- La gran magnitud del trabajo de la investigación implementada.

2. MARCO TEÓRICO

"La escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica"

Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile - UNICEF. 2004

2.1 La implementación del Tercer Ciclo en la Provincia de Santa Fe³

La implementación de la Ley Federal de Educación en la Provincia de Santa Fe, en relación con la extensión de la obligatoriedad escolar en el Tercer Ciclo de la EGB plantea a las autoridades educativas la necesidad de elaborar y poner en funcionamiento desde 1997, políticas concretas para garantizar la continuidad de la escolaridad y la calidad de la enseñanza en los 8^{vo} y el 9^{no} años.

La extensión de la obligatoriedad se constituye en un gran desafío ya que garantizar la continuidad de la escuela implica en la Provincia de Santa Fe necesariamente abordar la problemática de la deserción y el desgranamiento. Esta situación se refleja en los altos índices de deserción y abandono que se presentaban antes de la implementación del 3er Ciclo. Si bien el 94 % de los alumnos del 7^{mo} se inscribían en la ex escuela media sólo el 45 % de ellos terminaba 5^{to} año. Entre 1^{er} y 3^{er} año de la escuela media ya abandonaban el 35 % del alumnado.

Ante este diagnóstico las políticas educativas llevadas a cabo tienden a desarrollar estrategias superadoras, a saber:

2.2 Localización del Tercer Ciclo

Se tiende a llevar el servicio educativo a los lugares de pertenencia de los alumnos, es así como se crean 289 secciones de 8^{vo} y 9^{no} años en los barrios urbano-marginales, barrios en los cuales no existían escuelas medias y los alumnos debían trasladarse al centro de la ciudad para continuar sus estudios. Del mismo modo, se implementa el 3^{er} ciclo de la EGB en las 850 escuelas rurales de la Provincia a través de Programas de Políticas Compensatorias.

Esta decisión plantea la implementación del 3^{er} Ciclo con una variada marcada heterogeneidad. Las **Escuelas de EGB completa** están ubicadas en zonas urbano marginales, la población que concurre a ellas es, generalmente, de escasos recursos económicos y sociales y también población de extrema pobreza.

En cuanto a las **Escuelas Rurales**, la peculiaridad del ámbito en el que se desarrollan requirió de una propuesta específica para posibilitar la implementación del 3^{er} Ciclo. Esta propuesta consiste en la modalidad de Itinerancia conforme a la propuesta del Proyecto 7 del Plan Social Educativo. De las 850 escuelas rurales, 520 son de personal único. La totalidad de las Escuelas Rurales se agrupan en 60 Unidades de Gestión Local. Cada agrupamiento se compone de un promedio que oscila entre las 10 y 15 Escuelas Rurales. La escuela sede, establecimiento de referencia, es una escuela media. El equipo de profesores itinerantes asiste a las escuelas durante 3 días a la semana con una frecuencia que varía entre los 15 y los 30 días.

³ Documento Borrador Marco Teórico Del Proyecto De Investigación "La Gestión Educativa En El Tercer Ciclo De Las Escuelas Con E.G.B. Completa. Una Mirada Desde Sus Actores" Santa Fe, Junio 2004. CAPÍTULO II: Implementación del 3^{er} Ciclo en la Provincia de Santa Fe

El 3^{er} Ciclo también se implementa en las **ex Escuelas Medias y Técnicas** que se encuentran ubicadas en el centro de las ciudades y poseen las características de ser escuelas grandes, con buena infraestructura. Se adoptó el modelo de 3^{er} ciclo articulado. Los alumnos cursan el 7^{mo} año en las escuelas primarias y, 8^{vo} y 9^{no} en una secundaria, para lo que se promueve un trabajo de articulación entre las instituciones;

2.3 El Diseño Curricular Provincial se organiza en 10 espacios curriculares

Uno de los problemas de la escuela secundaria, ha sido la fragmentación del currículum que se expresa en planes de estudio que incluyen doce, quince o más asignaturas anuales, con una carga horaria de apenas dos o tres horas semanales cada una. La excesiva fragmentación del objeto del conocimiento, en tantas disciplinas, no favorece al alumno de 13 a 15 años. La propuesta curricular del 3^{er} Ciclo de la EGB pretende superar esta situación. Los contenidos se presentan organizados en áreas curriculares, tendiendo a un recorte disciplinario más definido a medida que se avanza en los ciclos. Las áreas representan un conjunto de disciplinas que guardan entre sí afinidad, tanto por su naturaleza temática como por su tratamiento metodológico. El modelo por áreas facilita la enseñanza de las ideas fundamentales al posicionarse en ejes organizadores de cada disciplina, favorece un enfoque didáctico más integrado y promueve el trabajo cooperativo de los docentes.

2.4 La creación de la figura del Profesor Tutor en los 8^{vos} y 9^{nos} años.

La incorporación del Profesor Tutor para los 8^{vos} y 9^{nos} años para que los alumnos encuentren, dentro de la escuela, un docente educador que los escuche, los contenga, los acompañe en su maduración, que se involucre en sus proyectos, que los ayude en sus dificultades, que facilite la realización de iniciativas grupales, que se vincule afectivamente con ellos y que disponga de un tiempo específico para esta actividad.

2.5 La Gestión Educativa: perspectivas y lineamientos teóricos

La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como procesos sistemático

Gestión tiene que ver con gobernabilidad y ésta, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político: sólo mediante esta reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión.

También tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específico, y con la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa.

Finalmente el concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. La gestión educativa supone la interdependencia de:

- ◆ una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos gerenciales y sociales;
- ◆ prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno;
- ◆ juicios de valor integrados en las decisiones técnicas;

- ♦ principio útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción;
- ♦ temporalidades diversas personales, grupales y sociales superpuestas y/o articuladas.

Para ello, se han desarrollado acciones de capacitación desde el ámbito del Ministerio de Educación de Nación, con el enfoque o perspectiva específica de gestión educativa estratégica, cuyas señas de identidad son:

Y los componentes de la gestión educativa estratégica son: diagnóstico, alternativas, objetivos, acciones, evaluación⁴.

2.6 La Gestión curricular y la gestión institucional:

Cuando hablamos de gestión curricular² no podemos hablar de la misma sin enmarcarla en la gestión educativa, la cual implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con las cuestiones de la administración, con la vinculación con los organismos centrales del gobierno escolar, con los actores que forman parte de la institución, con otras instituciones, etc.

La gestión curricular supone focalizar algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa y profundizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos. Se trata de abordar centralmente los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógica - didáctica. La misma da cuenta de las tareas sustantivas de las instituciones educativas, el enseñar y el aprender, es decir aquellas actividades que nos permiten afirmar la especificidad de la escuela, en términos del contrato Estado - Sociedad - Escuela. (Poggi,1998:8)

"...Entregarse a una práctica educativa presupone un esquema teórico que es, al mismo tiempo, constitutivo de esta práctica y el medio de entender las prácticas educativas de otros. (Poggi,1998: 11)

Para profundizar esta cuestión, esta autora sugiere analizar los supuestos sobre los que se basó la transformación educativa. En primer término, se identificaron las siguientes tendencias presentes en el sistema educativo (...) reconocimiento de la autonomía de las instituciones...; - la descentralización de algunos aspectos de la gestión educativa y la centralización de otros aspectos,...; - una demanda para que los procesos de enseñanza posibiliten aprendizajes cada vez más complejos, ya no reducidos a "aprendizajes básicos" o "instrumentales", lo cual implica, en otros términos, que se están redefiniendo los saberes escolares; - la demanda por la calidad educativa...; . (Poggi,1998: 13)

En segundo término, otro supuesto subyacente, que no se deriva necesaria ni directamente de las tendencias mencionadas, pero que sí parece operar en la visión de ciertas políticas educativas, sería aquel que propondría al directivo el dominio de ciertas reglas y principios técnicos como suficientes para la solución de los problemas de la práctica institucional. En este sentido, la manipulación y el empleo de ciertas técnicas de gestión, algunas de ellas "validadas científicamente" y provenientes de los ámbitos empresariales, ofrecerían soluciones instrumentales a los problemas cotidianos.

A partir de la Transformación Educativa, se evidencian rupturas epistemológicas referidas a la reformulación, la reorganización y la reestructuración alrededor de los nuevos conceptos de las ciencias que se incorporan.

⁴ MARGARITA POGGI. *APUNTES Y APORTES PARA LA GESTIÓN CURRICULAR*. ED. KAPELUZ. Buenos Aires. 1998

También nos enfrentamos a rupturas pedagógicas, que hacen referencia a las reorganizaciones de la relación educativa en torno a las nuevas perspectivas que reestructuran dicha relación.

Por último también debemos mencionar las rupturas didácticas, a través de las cuales la relación entre el alumno y el saber escolar se vincula con las nuevas posiciones en torno a la comunicación de los conocimientos y sus transformaciones, y a los efectos en los usuarios y las instituciones que produce esa comunicación (Poggi, 1998:15)

En consecuencia, este currículum "funcionando" es un punto de partida sobre el cual puede, y debe, operar el director cuando desea sostener ciertos principios en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las áreas y disciplinas en su escuela.

Poggi subraya que "para el conjunto de docentes que integran el equipo de un establecimiento, la gestión curricular no puede proveer "recetas", sino que intentaremos hacer con los docentes y hacernos (como directores y asesores, coordinadores) preguntas en torno a aquello que enseñamos y que aprenden los alumnos, reformular y reformularnos algunas prácticas, ya que consideramos que un currículum implica una construcción cultural" (Poggi, 1998:14).

Esta autora define el currículum como una construcción cultural en dos sentidos: "Por un lado, porque no podemos entender el currículum sin considerar las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada. Por otro, porque también el currículum aparece teñido, atravesado, determinado en parte contextualizado, por una cultura institucional escolar propia de cada establecimiento." (Poggi, 1998:117)

Tratando de especificar y ampliar aún más las concepciones vigentes, Flavia Teregi⁶ afirma que, el discurso de la reforma curricular en Argentina propone un nivel de especificación del currículo – que sigue a los niveles nacional y jurisdiccional – en el que debe tener lugar " la formulación de un proyecto curricular institucional, que garantice y enriquezca lo establecido en el primero y en el segundo nivel y que impulse a la vez su evaluación y revisión permanente". (MCE, 1994:2 en Teregi, 1999:138).

Para esta autora, "la gestión apunta a su sentido de gerenciar, esto es, de propiciar la eficiencia, de algún modo la autosuficiencia de la escuela"(Teregi, 1999: 144).

Profundizando en ésta, el Consejo Federal de Educación y Cultura(1992) recomienda aplicar la siguiente concepción⁷: "El currículum es un objeto social en permanente construcción que sintetiza intenciones, estrategias de acción pedagógica que sirven de base a la programación docente. Cumple la función de seleccionar, organizar y graduar los contenidos desde diversas claves: epistemológicas, psicológicas y pedagógicas, consideradas como criterios de análisis y categorización "(C.F.E. y C., 1992:18).

De acuerdo al Programa Nacional de Gestión Institucional (Ministerio de Educación, 2000/02), considera como **buenas prácticas de equipos directivos** a aquellos que: mantienen su condición de formador - asesor; sostienen procesos fortalecidos en las comunicaciones internas y externas; desarrollan la capacidad de observar el todo y proyectar; despliegan habilidades de gestor de los recursos; disponen de competencias para interpretar demandas internas y externas; sostienen la disposición para articular equipos de trabajo; disponen de habilidad para el seguimiento de los procesos y la evaluación de los resultados; mantienen la comunicación y el intercambio entre la escuela y otros niveles.

⁶ TEREJI, Flavia "Currículum itinerarios para aprehender un territorio. Impresiones Sudamérica (1999)

⁷ Ministerio de Educación y Cultura de la Nación *Curso para supervisores y directores de instituciones educativas*. Modulo I. Modulo 3: el P.E.I.. (1998).

2.6.1 Gestión y liderazgo

Gestión y liderazgo son dos nociones que configuran un modelo para entender los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en juego los procesos de animación y movilización de los actores del sistema. El liderazgo se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los propósitos compartidos que favorezcan la calidad y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

La **gestión** curricular tiene **características** específicas, que son:

las decisiones curriculares a nivel institucional: Tomar decisiones supone organizar las intenciones educativas así como prever las estrategias para su implementación. La elaboración de la implementación curricular es una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en una institución. La atención a la diversidad influye en la toma de decisiones

la programación curricular se vincula con los datos: de las orientaciones generales de la institución en el PEI, las características institucionales surgidas del diagnóstico referidas tanto a los alumnos como al equipo docente.

la autonomía institucional: programación curricular y profesionalización docente. La calidad de la enseñanza está determinada, en gran parte por el grado de coherencia en la intervención alcanzada por los docentes. (M.C. y E., 1998: 18).

Si se entiende al PEI como un proceso espiralado de elaboración, implementación y evaluación, la investigación – acción es una herramienta central para su elaboración y desarrollo. proceso de investigación acción sobre las propias prácticas educativas.

Proceso para la toma de decisiones curriculares a nivel de la institución educativa las ideas claves que se sostienen tienen que ver con:

El proceso de construcción de acuerdos institucionales donde son importantes tanto los resultados que se consiguen, como los procesos que se siguieron;

El logro de acuerdos donde debe haber participación y consenso en el equipo docente.

La programación curricular podrá realizarse a través de estrategias deductivas, inductivas o por medio de la combinación de ambas.

La programación Curricular, como todos los otros procesos institucionales, requerirá de liderazgo de los equipos directivos.

2.6.2 Las estrategias de gestión⁸

Las estrategias de gestión están vinculadas a la participación, comunicación y al trabajo en redes, entendiendo que:

La red es un agrupamiento de carácter voluntario. Sus intereses se incorporan atraídos por un proyecto o por la necesidad de resolver un problema.

⁸ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1998), CURSO DE Capacitación para supervisores y directores de instituciones educativas. Módulo 9.

El trabajo colaborativo en el interior de una red permite potenciar la oferta educativa a través de mejorar la calidad de la gestión o de la docencia, a partir del intercambio de saberes y recursos:

Trabajar en red significa generar mecanismos organizados de intercambio permanente para la concreción de objetivos comunes ya sea para la producción de estrategias de resolución de problemas como la consecución de proyectos que tienen como condición el trabajo de otros.

Palabras claves: descentralización, flexibilidad, participación, innovación.

Es una manera de afrontar las situaciones problemáticas que se derivan de un entorno social cambiante, en el que la incertidumbre y lo imprevisible son un rasgo característico.

Fomenta actitudes y la habilidades necesarias para establecer y mantener acuerdos y equilibrio entre los actores, por ejemplo la empatía o la capacidad negociadora.

Estimula la creatividad, el rigor y el ser sistemáticas en la orientación de las actividades y creación de instrumentos necesarios para alcanzar los objetivos previstos.

La comunicación que es un proceso básico en las relaciones en el interior de la institución de la misma con otras instituciones. Sus características influyen fuertemente en el estilo institucional.

Participación: " La mejor forma de incentivar a los individuos a este trabajo inteligente y solidario es estimularlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de decisiones que se presentan a lo largo de las distintas fases. En definitiva, la participación individual y solidaria constituye el factor que ofrece mayores garantías de éxito de las propias organizaciones." (Gento Palacios,1996:10) Sólo habrá participación completa en la medida en que las decisiones que afectan a una organización o institución sean tomadas por las mismas personas que habrán de ponerlas en acción.

Por último nos adherimos a algunas de las conclusiones arribadas por Andrea Pacífico en su Tesis de Maestría⁹, ya que conciben con la realidad observada:

La extensión de la obligatoriedad de la enseñanza en los jóvenes de sectores urbano marginales requiere de un gran apoyo por parte del Estado, de modo tal que se creen las condiciones necesarias para que "la igualdad de oportunidades educativas" sea una realidad.

La valoración de la comunidad educativa, especialmente padres y alumnos, respecto a la incorporación del 3er ciclo de la EGB en "sus" escuelas.

La presencia de equipos directivos estables, comprometidos, coherentes, con experiencia e inserción en la comunidad y con objetivos claros posibilita ir superando dificultades, ir enfrentando desafíos, ir construyendo nuevas identidades para la escuela e ir encontrando nuevos sentidos.

La convivencia, el encuentro de dos culturas docentes diferentes insertas en un contexto determinado por otra cultura: la de los jóvenes de sectores populares impele a la escuela a reconstruir su identidad y sus sentidos.

La necesidad de la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos, que superen los sustentados por las culturas institucionales y curriculares de maestros y profesores, y que respondan más adecuadamente a las características de los jóvenes de sectores urbano marginales.

⁹ Tesis Maestría en Didácticas Específicas: "Evaluación de la implementación del 3º Ciclo en Escuelas urbano marginales. Un estudio de casos." Pacífico Andrea: UNL. Octubre del 2003

La importancia de la formación de hábitos de trabajos y de disciplina como requisitos posibilitadores del aprendizaje.

La coherencia entre los criterios de calidad que sustentan los docentes y directivos y las prácticas educativas constituyen una pieza clave en este proceso.

"... Maestros y profesores reclaman la elaboración de normativas adecuadas, la necesidad de instancias de capacitación específica, de espacios de intercambio entre colegas, de materiales de apoyo y asesoramiento institucional. Difícil es que escuelas y docentes enfrentados a situaciones de violencia o de gran escasez y precariedad creen discurso y las categorías capaces de promover experiencias democráticas y equitativas para todos"¹⁰

¹⁰ **Informe de Investigación "El tercer ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad escolar"** Ministerio de Educación de la Nación. Abril, 2000

3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

3. 1 Tipo de investigación

La propuesta de esta investigación centralizada, planteada desde el Programa de Investigación Educativa a los Institutos de Formación Docente, es una investigación cooperativa, que estableció al mismo tiempo una instancia de capacitación situada, para los equipos de investigación de los IFD participantes.

Bajo el nombre de **investigación cooperativa** se conoce a

"aquel tipo de investigación acción que se da cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones deciden agruparse para resolver problemas que atañen a la práctica profesional, vinculando los procesos de investigación con los de procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional" (Bartolomé, 1994:386)¹¹

Los 28 Institutos de Formación Docentes de la Provincia de Santa Fe fueron seleccionados en forma conjunta con los supervisores del nivel, en función de contar con oferta de tercer ciclo y tener cercanía geográfica con las escuelas seleccionadas en la muestra.

3.1.1 Elementos básicos de la investigación cooperativa: ¹²

La Investigación sobre el Tercer ciclo de la EGB completa se enmarcó dentro de las características de una investigación cooperativa ya que:

- La definición del problema de la investigación, a pesar de ser definido y propuesto por el equipo del PROPIE, tuvo instancias donde los referentes de los IFD tuvieron posibilidades de intervención .
- No solo los referentes colaboraron en la revisión de los antecedentes, sino que quedó abierta a la participación a todo el equipo a cargo de la investigación de cada IFD.
- Todo el equipo del IFD tuvo la posibilidad de desarrollar competencias, habilidades y conocimientos de investigación.
- Los equipos de investigación de los diferentes IFD fueron co-autores de los informes de investigaciones, y de todos aquellos avances presentados oportunamente.

Es decir que considera que existió la presencia en esta investigación, de los elementos propiamente distintivos de la investigación cooperativa que plantea Bartolomé (1994:388):

El *carácter cooperativo*, de participación amplia, que subyace en todo el proceso de investigación

Y el *carácter simultáneo y mutuamente complementario* de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional.

Todo lo expresado se vivenció durante el transcurso de la investigación, no solo en el trabajo interno realizado en los IFD, sino también en las Jornadas realizadas por el PROPIE y más aún en la implementación de los Foros Regionales.

11 RODRÍGUEZ, GÓMEZ, GIL FLORES, GARCÍA GIMENEZ "Metodología de la investigación cualitativa" Aljibe. 1999

12 Basado en lo presentado por la Universidad y Escuela, Oja y Pine (1981:9-10) como elementos básicos y características de la investigación cooperativa.

3.1.2 Dimensiones de la Investigación:

Nivel técnico:

Al enfrentar esta investigación los equipos se situaron desde una determinada orientación o perspectiva teórica determinada, según consideró más relevantes el PROPIE como organismo centralizador y unificador de criterios. Pero todos los IFD tuvieron la oportunidad de colaborar, contribuir y/o enriquecer estos aspectos. Desde esta dimensión surgió el marco conceptual de actuación, que delimita claramente los conceptos sobre los que se basa la EGB completa. El mismo orienta el tipo de información que se debe recoger y analizar

"Los investigadores actuales son plenamente conscientes de la importancia de la teoría en la investigación y emplean una amplia gama de perspectivas teóricas para guiar la realización de su trabajo"(Carr 1990: 142)

En la investigación que se está llevando a cabo la función de la teoría es inductiva analítica, cuya intencionalidad es la comprensión de la gestión del tercer ciclo de la EGB, a través de la empírea.

Dimensión ética:

Resulta importante no olvidar las dimensiones o aspectos **éticos**, axiológicos, ideológicos y políticos, ya que la implicación personal, ineludible en el proceso, por parte de los IFD como investigadores, debe significar una luz de alerta permanente para ejercer el autocontrol en las decisiones u orientaciones.

Entendiendo a la investigación, como la plantea García Jiménez (1999) "una tarea orientada a la resolución de conflictos teóricos y prácticos asociados a la educación, es decir, como actividad dirigida a identificar y enfrentar el significado que tiene la educación para los que llevan a cabo y para los que reciben, así como a desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas derivados de la práctica educativa", es que se entiende que el investigador no se limita a poner en práctica una serie de métodos o técnicas, sino que toma decisiones acerca del modo de cómo investigar. Por lo que las consideraciones éticas están tanto presentes cuando como investigadores se debe decidir cuáles son los comportamientos y acciones que se consideran más correctas y acertadas.

El trabajo de campo realizado conllevó a la inmersión de los equipos como investigadores en la realidad investigada, a relacionarse con las personas e instituciones, llegando a tener un cierto grado de confianza lo que facilitó obtener información, que la sola aplicación de los cuestionarios no hubiera podido suministrar. Es oportuno destacar que como investigadores se perseguía una finalidad distinta a las personas con las que se relacionaron, ya que pretendían llegar a conocer e interpretar la realidad que se investigaba. Es en esta dualidad que puede ser posible que (nos) surjan una serie de tensiones y dilemas éticos.

El componente ético supone una garantía de la integridad moral del grupo de investigadores. Para tratar de llevar un correcto modo de actuar, respecto a las implicancias éticas de la investigación es que se trató de responder a principios básicos:

- El consentimiento de los sujetos a ser investigados
- El anonimato de los participantes y el carácter confidencial de los datos
- Informar acerca de los propósitos y las actividades de la investigación.

Una de las preocupaciones, cuando se integran estos equipos cooperativos y centralizados de Investigación, es el uso que se le pueda dar al trabajo. Esto escapa a las decisiones de los grupos de investigadores de los IFD, puesto que significa una carga de responsabilidad para cada uno de los que se acerquen a los resultados de la investigación y que se comprometan con dicho proceso.

Perspectivas de la Lógica Cuantitativa y de la Lógica Cualitativa: Caracterización general y aportes a la Investigación de la Gestión Educativa del Tercer Ciclo de la EGB

Al hablar de las lógicas de investigación cuantitativas y cualitativas se hace referencia a las concepciones básicas que subyacen a los diferentes "modos de operar" en el proceso de construcción del objeto. Son una serie de decisiones en el camino de la investigación que implican diferentes maneras de razonar o de concebir el "*hacer ciencia de lo social*"¹³

La presente investigación se encontró centrada en un enfoque cualitativo, según los aportes de Stake (1995) ya que:

- ♦ Su intencionalidad fue la "*comprensión*" en el terreno de lo epistemológico, centrada en la indagación de hechos

- ♦ La función de la teoría era "inductiva" ya que de la empiria, de lo observado en el campo, se intentó generar aportes teóricos. Intentando de esta manera, construir el conocimiento sobre el objeto de estudio. Poniendo énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes.

- ♦ El carácter holístico: las personas, los escenarios o los grupos no fueron reducidos a variables, sino considerados como un todo. Contextualizado, orientado al caso. Era empírico, orientado al campo, dándole énfasis a lo observable, e interpretativo (intuición de los sucesos relevantes, sujeto a interacción y enfático ya que intentó atender a los actores intencionalmente, en el marco de referencia de ellos.

- ♦ Empático: se atendió a los actores intencionalmente, buscando el marco de referencia de los mismos, sus temas fueron focalizados progresivamente.

También en este estudio se realizó un abordaje de la lógica cuantitativa. Esta fue utilizada para *dimensionar* la voz de los actores. Resultó importante el análisis cuantitativo que se realizó a los datos obtenidos, codificados a través del paquete estadístico SPSS ya que permitieron dimensionar la información, considerando no excluyente el análisis estadístico y la cuantificación, de la investigación cualitativa que se llevó a cabo, ya que no se concibe un antagonismo cuantitativo - cualitativo.

Hecho que se apoyó en lo expresado por Milles y Huberman (1994): cuando se identifica un tema o modelo se está aislando algo que ocurre un número de veces y que ocurre conscientemente de un modo específico. Tanto el número de veces como los juicios acerca de la consistencia se basan en un recuento. Los números, según estos autores son útiles para tener una noción de qué tenemos ante nosotros cuando trabajamos con un amplio cuerpo de datos, como resultó en la investigación de la Gestión del tercer ciclo de la EGB completa, para verificar una sospecha o hipótesis y para ser honestos en el análisis tratando de evitar sesgos. Gotees y Lc Compte (1988: 178-179) afirma que "una vez identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones"

La cuantificación y el análisis estadístico, por lo tanto, resultaron ser herramientas analíticas con las que se contó en este trabajo cualitativo y que fueron utilizadas con otras herramientas no cuantitativas.

13 María Teresa Silvent: Tomas de decisiones paradigmáticas

3.2 Población

Escuelas de EGB completa de la Provincia de Santa Fe de gestión oficial y privada de la Provincia de Santa Fe.

Tipo de muestreo: Se realizó un muestreo estratificado. En este tipo de muestreo, interesa que la muestra tenga la misma composición que la población a la que se divide en clases o estratos.

Unidad de análisis: El tercer ciclo de la Educación General Básica

Fuentes de información: En esta investigación se adoptó como fuente principal a los Supervisores, Directores, Docentes, Tutores, padres y alumnos de escuelas del Tercer Ciclo de la EGB, como actores fundamentales de la construcción del Tercer Ciclo en estas escuelas.

Analizador institucional: Relato de experiencias. Se considera la Experiencia como Acto social total (Mauss) Como el conocimiento que se adquiere gracias a la práctica y a la observación: la experiencia es madre de la ciencia.

Fuentes de información: entrevista, encuesta y análisis documental

3.3 Técnica de recolección de datos e instrumentos aplicados:

Dado que el estudio se enmarca en una investigación de campo y ésta basa su accionar en la recopilación de *datos primarios*, obtenidos directamente de la realidad, se utilizó la técnica de la encuesta. Con relación a esta técnica, Sabino (1986), parte de la siguiente premisa, "si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es preguntárselo a ellas" (p.88).

Por tal razón, como fuente de información primaria, se acudió a entrevistas, cuestionarios estructurados y análisis documental.

La encuesta fue utilizada ya que a través de la misma no se ejercía control sobre el comportamiento de la gente encuestada y por considerarlo el mejor instrumento para obtener la información necesaria, con el máximo grado de precisión, con los costos más bajos y en el menor tiempo. La misma permitió extraer datos directos de la realidad estudiada.

Se implementaron tres formularios de encuestas diferentes:

- Encuesta a alumnos
- Encuesta para padres
- Encuesta para Directivos, Docentes y Tutores

Las mismas constaron de preguntas cerradas (con opciones previamente definidas), preguntas abiertas (donde los actores pudieron expresarse en sus respuestas), y preguntas semiestructuradas. Fue aplicada a las muestras establecidas de los diferentes actores.

Se incluyó como analizador institucional el relato de experiencias educativas consideradas como "acto social total" (Mauss), recuperando aportes del texto: "Buenas Prácticas de gestión escolar", del Ministerio de Educación de Nación (Programa Nacional de Gestión Institucional, Buenos Aires, 2001).

Además se organizaron *Ateneos pedagógicos regionales*, como instancias de encuentros interinstitucionales con las escuelas de E.G.B. Completa, destinados a propiciar el intercambio de experiencias educativas, los logros y dificultades en la gestión institucional y curricular. Estos ateneos permitieron avanzar en torno al objetivo de revalorizar la acción pedagógica de estas escuelas, al mismo tiempo que constituyeron como dispositivos para la

recolección de datos. Asistieron a ellos un docente y un directivo de cada una de las 160 escuelas incluidas en el estudio, generándose un espacio inicial de socialización de experiencias y posterior de debate en torno a los desafíos pedagógicos que se le presentan a estas escuelas.

Como *fuentes de información secundaria* se acudió a la búsqueda de evidencias de las experiencias descriptas a través del análisis de información documental, incluyendo normativa nacional y jurisdiccional y documentos institucionales y áulicos (planificaciones, proyectos institucionales)

Para relevar información general acerca de estas escuelas se recuperaron datos recogidos por el Ministerio de Educación y la información que pudieron proporcionar sus supervisores.

La recolección de la información fue llevada a cabo por los equipos de investigación de los IFD participantes en las instituciones educativas de EGB completa.

3.4 Procedimiento de recolección, análisis e interpretación de los datos

Toda investigación cualitativa... *es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador* (Pitman y Maxwell, 1992: 753)

A continuación se procede a detallar las actividades llevadas a cabo en cada una de las fases de la investigación.

3.5 Etapas y Fases de la investigación:

En atención al objeto y los fines planteados en la investigación se formuló un procedimiento concreto para proporcionar y garantizar resultados válidos, confiables y coherentes. Por esta razón, el estudio se llevó de acuerdo a las fases que a continuación se describen:

3.5.1 Fase Preparatoria:

Identificación del tópico (tema), búsqueda de toda la información posible, explicación del porqué y el motivo de elección del tema y la opción paradigmática que sustenta la investigación

Etapa reflexiva:

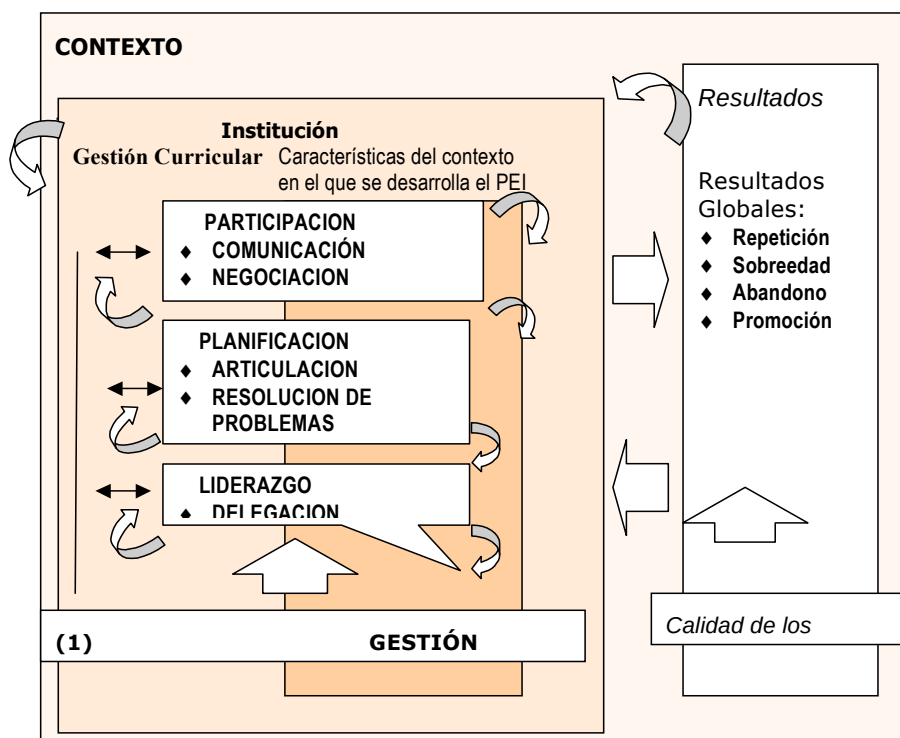
Se estableció el marco teórico conceptual, donde los referentes buscamos material en cuanto a los antecedentes existentes.

Etapa de diseño:

El diseño de la investigación fue realizado por el Equipo del Programa Provincial de Investigación Educativa de la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de Santa Fe y la colaboración en la confección de los Antecedentes, el Marco Teórico (resultante de la fase de reflexión) y la revisión de los instrumentos por parte de 30 Institutos de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe. La participación de los investigadores referentes, consistió en la revisión y formulación de propuestas de modificación que pudieron hacer los Institutos de Formación Docente, lo que resultó de la lógica de la Investigación Centralizada. Fue el momento en el que se planificó las actividades que se ejecutarían en la fase posterior. La selección de estrategias metodológicas en virtud del objeto a investigar. Triangulación de métodos, de instrumentos y de fuentes. Selección de la muestra: realizada por el Equipo del

Programa Provincial de Investigación Educativa de la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de Santa Fe.

Modelo de Análisis



Delimitación de la muestra de la Investigación centralizada:

Se conformó la muestra de padres, docentes, alumnos y directivos de cada región educativa y se los distribuyó proporcionalmente a los Institutos participantes. Se decidió estudiar en la primer etapa a todas las escuelas de EGB competencia de la provincia, de gestión oficial y privada, con excepción de la Región VI donde se procedió a realizar un muestreo en un primer momento estratificado según el índice de sobriedad y en un segundo momento, intencional de acuerdo a criterios pedagógicos adoptados por las autoridades competentes (SPEP Sur y Región VI).

El muestreo que le correspondió al Instituto de Educación FÍSICA N° 27 "César S. Vázquez" quedó conformado de la siguiente manera:

Escuelas:

- ♦ N° 42 "GENERAL GREGORIO LAS HERAS": Gestión Oficial. Departamento La Capital. Localidad Santa Fe. Avenida Aristóbulo del Valle 8550
- ♦ N° 895 "FRANCISCO ANTONIO CANDIOTI": Gestión Oficial. Departamento San Jerónimo. Localidad La Caima. San Lorenzo y 25 de Mayo.
- ♦ N° 1162 "SAN ANTONIO DE PADUA": Gestión Privada. Departamento La Capital. Localidad Santa Fe. Juan José Passo 3349
- ♦ N° 1304 "PAZ, PAN Y TRABAJO": Gestión Privada. Departamento La Capital. Localidad Santa Fe. San Jerónimo 1352.
- ♦ N° 1174 "SANTA LUCÍA": Escuela sede. Gestión Privada. Departamento La Capital. Localidad Santa Fe. Juan de Garay 4151.

♦ N° 809 "BRIGADIER GENERAL ESTANISLAO LOPEZ": Gestión Oficial. Departamento La Capital. Localidad Santa Fe. Estrada 2290

La cantidad de la muestra de docentes, padres y alumnos por escuela y año, sector Oficial y Privado con la que realizó el estudio el ISEF N° 27 resultó estar conformada por 30 alumnos, 18 padres y 30 docentes.

♦ Se delimitaron las estrategias para el acceso al campo y los roles a asumir por los investigadores y selección de los informantes

♦ Se implementó una prueba piloto: se utilizó el criterio de realizarla a otros actores que no estuvieran involucrados en la posterior aplicación definitiva del instrumento. Después de realizada la misma, se reformularon los instrumentos con los aportes de todos los IFD. Y se consideró como una instancia muy valiosa para la adecuación de los cuestionarios.

♦ Se llevó a cabo la recolección productiva de datos, acudiendo a fuentes de información primarias y secundarias. Se encuestó a padres, alumnos, docentes, directivos y tutores del Tercer Ciclo, además de entrevistarse a los supervisores de estas escuelas.

♦ Notas de campo: Se implementó la aplicación de un *cuaderno de campo* por investigador, desde el inicio del desarrollo del trabajo de campo, donde se fueron registrando todo lo observado en cada visita, así también impresiones e interpretaciones de la situación. En ellos se anotaron juicios, comentarios, opiniones, reflexiones, interpretaciones que se añadieron de manera informal, describiendo lo que ocurría en el campo de estudio, durante la permanencia de los investigadores en el mismo. Es en este sentido, que se cree que resultará un instrumento fundamental para esta investigación cualitativa, ya que es donde se fue registrando todo lo acontecido, constituyéndose en un primer momento del análisis de la información.

El acceso al campo:

En un primer momento el acceso al campo supuso el permiso que hizo posible entrar en la escuela, pero más tarde llegó a significar la posibilidad de recoger un tipo de información que sólo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a todos los demás. En este sentido que se habla, que el acceso al campo, fue un proceso casi permanente que se inició el primer día en que los investigadores se encontraron en el escenario objeto de investigación y que terminó al finalizar el estudio.

El momento más difícil de todo el trabajo de investigación es poner el pie por primera vez en el campo y saber que hacer en ese momento. La estrategia que se usó para enfrentar este momento fue el "vagabundeo" que supuso un acercamiento de carácter informal (de naturaleza interactiva) donde se realizó una recogida previa sobre el escenario.

Por medio del vagabundeo, el investigador desarrolla una estrategia que le permite un progresivo reconocimiento del marco físico de la institución o comunidad y un acercamiento a las personas que lo comparten. Gracias a ella el investigador obtiene sus primeros datos "in situ" de la realidad educativa que pretende estudiar. (García Jiménez (1991:75)

En estos momentos iniciales se realizó un estudio piloto como paso previo al estudio propiamente dicho. Gracias al mismo el investigador puede clarificar áreas de contenido no delimitadas del todo en las primeras etapas, comprobar la adecuación de las cuestiones de investigación, descubrir nuevos aspectos que no se habían contemplado inicialmente. (García Jiménez Jiménez, 1999)

Como primer paso se intentó **entrevistar a los Supervisores**, tanto de Gestión Privada como de oficial. Teniendo como resultado la no aplicación de la entrevista (acordada

previamente, en la segunda reunión llevada a cabo con todos los IFD motivada por las reiteradas negativas por falta de disponibilidad de los mismos.

Luego se concurrió a realizar la primera visitas a las Escuelas.

Primer visita:

Se presentó al IFD y se puso en contacto con las Escuelas.

Se empleó la técnica de selección de informantes "*bola de nieve*": Se comenzó con un pequeño número de persona que fueron los Directivos, intentando ganar su confianza y generando de esta manera interacciones sociales que se fueron definiendo durante la marcha del primer encuentro. Se fue negociando progresivamente y comenzaron siendo los informantes claves iniciales.

Se explicó en que consistía la investigación, sin abundar en detalles pero consignado los componentes más significativos. Se les mostraron los instrumentos que serían aplicados, intentando ayudar en la interpretación de los mismos. Y se acordó junto con los directivos la selección de los actores a los cuales se les aplicarían los instrumentos.

La selección de los docentes: el criterio aplicado, fue deliberado e intencional, ya que interesó la relación todo / partes, intentando que las partes fueran representativas del todo.

Se realizó por redes, para reducir el sesgo y ampliar el espectro: solicitando al Directivo que eligiera a un "informante", un docente que hubiera realizado una experiencia novedosa y significativa. Luego ese docente sugirió el nombre de otro docente que realizó otra experiencia que no fuera la misma y este último eligió al tercero.

La selección de los alumnos: se realizó al azar siguiendo los criterios de selección fijados por la coordinación del Programa Provincial de Investigación.

La selección de los padres: debieron ser padres de alguno de los alumnos seleccionados, si bien no en todos los casos fue posible.

Posteriormente se acordó el cronograma de aplicación de los instrumentos.

Y por último se recolectó observaciones de los contextos comunitario e institucional, en cada Escuela: indicadores: mapeo físico - social: uso de los espacios, lo que fue registrado en los cuadernos de campo de los investigadores.

Segunda visita:

Recolección de datos. Aplicación de los cuestionarios

- La modalidad de aplicación de los instrumentos fue *presencial*. Para no quitarle validez a la información recogida, lo que aportó una interesante posibilidad que supuso el encuentro cara a cara llevado a cabo durante la recolección de información.
- No se pudo registrar por medio de *filmación o fotografías* algunas de las instancias presenciales, ya que no se contó con la aprobación de las escuelas, en algunos casos por no haber previsto solicitarla con antelación.

Aplicación de los instrumentos

Cuestionario a directivos- docentes- tutores:

- Auto administrado en los Directivos, docente y Tutores, con la presencia física de un investigador, o un grupo de o dos o tres investigadores según la institución educativa en donde se aplicó el instrumento.
- Se intentó facilitar el sorteo de obstáculos sin emitir valoraciones o juicios personales.

El material fue entregado y devuelto, en esa misma oportunidad. Se evacuaron todas las dudas que plantearan para responder al instrumento.

Uno de los inconvenientes del trabajo de campo fue que no todo el personal docente seleccionado se podía reunir un mismo día, lo que motivó que el equipo de investigación debiera asistir en dos y hasta tres oportunidades a aplicar los instrumentos en los establecimientos. Otro inconveniente fue que a pesar de contar con todo el personal el mismo día, no podían concurrir todos en la misma jornada porque todas las escuelas cuentan con un solo preceptor y era este el encargado de "tomar sus cursos" frente a los grupos en el horario de clases.

La aplicación del instrumento a los Directivos, docentes y tutores, llevó mucho más tiempo que la aplicada para la prueba piloto. En promedio duró aproximadamente dos horas.

Existió un inconveniente a la hora de aplicar los instrumentos de recolección de datos en una escuela de Gestión Oficial, producida por un mal entendido surgido desde la asignación del PROPIE de las escuelas donde se aplicarían las encuestas: una misma institución educativa había sido dada para investigar a dos institutos de Formación Docente, lo que produjo que ambos IFD visitaran la Institución Educativa creando malos entendidos sobre a quién le correspondía la aplicación del instrumento. Esto demostró desorganización y en su momento mala predisposición del Supervisor de la escuela, al cual se debió acudir para aclarar el mal entendido. Fue un lamentable episodio que ambos grupos de los IFD lograron superar aunque consideran que se podría haber evitado.

La entrevista realizada a los padres:

Tuvo una relación interactiva. Los investigadores les realizaron las preguntas a los padres y anotaron las respuestas. Esto favoreció la comprensión de las preguntas, ante la posible falta de interpretación e enriqueció los cuadernos de campo con los comentarios adicionales que realizaron algunos padres.

Además es importante tener en cuenta, que la gran mayoría de la población de padres, poseían muy bajo nivel de escolaridad y algunos no sabían leer y escribir.

La respuesta de los padres, ante la convocatoria para la implementación de la encuesta, fue sumamente positiva y favorable. Se los observó predispuestos en todo momento e interesados por la temática abordada.

Cuestionario a alumnos:

Fue auto administrado, con la presencia física de un grupo de dos investigadores. Se implementaron el mismo día, en el mismo horario y en el mismo espacio físico, en que se les administraron las entrevistas a los padres.

Tercera vista:

Búsqueda de experiencia empírica: Para ello, al finalizar la segunda visita se les solicitó a los Directores, Docentes y Tutores que recolectaran todo aquel material que pudiera corroborar la implementación de la actividad descrita por ellos en el cuestionario.

Se recolectó todo tipo de información que pudiera dar cuenta de la implementación de las "experiencias" narradas por los Directivos, docentes y tutores: Proyectos, planificaciones de los proyectos, material curricular, trabajos realizados por los alumnos, con el objetivo de obtener información para comparar, contrastar con los primeros instrumentos.

Fase Analítica e Interpretativa:

Procesamiento de los datos

Los datos cuantitativos, fueron procesados en el soporte SPSS, en tres plantillas realizadas por el PROPIE, como organismo centralizador, para su posterior organización y análisis.

Los datos cualitativos fueron cargados en tres bases de datos en el soporte Excel, realizada también por el PROPIE. Descripción de los datos:

Los datos con los que se trabajaron, procedieron de variables de tipo cualitativas. Las cualitativas aparecen como categorías o atributos¹⁴ y las cuantitativas son las expresadas numéricamente. Dentro de este último tipo de variables, los datos fueron discretos.

En cuanto al nivel de medición, la mayoría de los datos corresponden al tipo de datos *categoricos* (variables cualitativas). Los mismos fueron medidos en escala *nominal*, (dicotómicas y categóricas) permitiendo clasificar a las unidades de análisis en categorías. En una inferior medida también los datos *categoricos* fueron medidos en escala *ordinal*, que permitieron establecer la idea de orden de elección de las distintas categorías.

Metodología de análisis de los datos cuantitativos:

En las preguntas cerradas, los datos fueron codificados previamente, asignándoles valores numéricos que los representan (cada valor numérico tubo un significado, por ejemplo en la variable "sexo" a la categoría femenino se la codifico asignándole el valor 1 y a la masculino el valor 2.; para las variables donde las categorías eran si o no, se les otorgó el valor de 2 a No y 1 al Si)

Metodología de análisis de los datos cualitativo:

Las operaciones que se realizaron con ellos fueron, en una primera instancia la de reducción, disposición y transformación y para posteriormente recurrir al análisis y la interpretación de los mismos.

Las fases que se llevaron a cabo en el análisis y codificación de estos datos fueron:

- Identificación de temas y desarrollo de conceptos y proposiciones: para ello se leyeron repetidamente los datos. se buscaron los temas emergentes, se elaboraron tipologías o esquemas de clasificación.¹⁵
- Codificación de los datos y el refinamiento en la comprensión del tema de estudio. Se desarrollaron categorías de codificación: se comenzó redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados durante el análisis inicial, tratando de ser lo más específico posible.

Una vez que han identificado las principales categorías de la codificación, repasamos la lista nuevamente. El número de categorías que se adoptó dependió de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad del esquema analítico y fue independiente para cada variable en estudio, se le asignó un número a cada categoría de codificación y se crearon indicadores para cada categoría. A continuación se codificaron los datos, escribiendo el N° de experiencia a la que correspondía. Y por último se sumaron los datos en cada categoría en una operación mecánica.

- Relativización de los datos¹⁶: se intentó interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos. Se observó que varios de los actores, cuando respondían las encuestas decían las mismas cosas que cuando hablaban por propia iniciativa. Se intentó no influir sobre el escenario que se estudió, pero quedó claro que por el solo hecho de presentar la Investigación y enmarcarla desde que lugar se realiza (Ministerio de Educación) ya se influyó de alguna manera en el escenario. Por otra parte se tuvo precaución en cuanto a quiénes estaban, durante el trabajo de campo, *para que no*

¹⁴ La categorías que miden de la unidad de análisis es una cualidad

¹⁵ Según las fases de descubrimiento planteadas por Taylor y Bogdan, 1986.

¹⁶ Deutescher, 1973

influyeran sobre lo que los informantes pudieran decir. Se estuvo alerta a las diferencias en lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar.

Los datos obtenidos, tanto de las variables cualitativas como cuantitativas, fueron resumidos mediante tablas, gráficos y valores numéricos, seleccionados de acuerdo al objetivo planteado. Y se interpretaron dichos elementos, realizando comentarios, a la luz del marco teórico de la investigación.

Las principales técnicas utilizadas para describir las variables, desde el punto de vista estadístico, que ponen en relieve los rasgos más importantes fueron:

- La distribución de frecuencias, que se realizaron a través de tablas y cuadros que constituyen el resumen básico de los datos.
- Las técnicas gráficas, que facilitaron la obtención de conclusiones, sobre la distribución de las frecuencias de los datos de la variable estadística, como ser gráficos de sector, diagrama de tallos y hojas, diagrama de barras y diagrama de caja entre otros.
- Las técnicas numéricas que incluyeron la media, la mediana, la moda, la desviación típica, valores máximo y mínimos y el porcentaje.

Fase informativa:

El reporte de la investigación:

Elaboración del Informe Final Institucional según el estilo de redacción del protocolo propuesto por el PROPIE para la presentación del mismo.

Instancias de devolución institucional e interinstitucional:

Se llevaron a cabo **Ateneos Regionales** donde los actores Institucionales (Directivos, docentes) *Intercambiaron las experiencias educativas del tercer ciclo en las escuelas de EGB completa.* Para la realización de los mismos se seleccionó por establecimiento, una de las experiencias educativas, la que se considerara que se podría haber resultado más favorable para optimizar el aprendizaje de los alumnos como así también la gestión en las escuelas con EGB completa, con el fin de socializarla. Los referentes de los IFD cumplieron con los roles de coordinador, observador y sintetizador de dichos Ateneos.

Los destinatarios de los ateneos fueron los Supervisores, los Directores y Docentes de EGB 3 de las escuelas de EGB Completa que narraron la experiencia educativa seleccionada. La convocatoria de dicho evento estuvo a cargo de la Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria, Especial y Física, Dirección Provincial de Nivel Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular, Servicio Provincial de Enseñanza Privada. Fue organizado por el Programa de Investigación Educativa de la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamientos Docente, Programación y Desarrollo Curricular, los Institutos de Formación Docente participantes en la Investigación Centralizada "La Gestión Educativa en el Tercer Ciclo de las Escuelas de EGB Completa. Una mirada desde sus actores" y los Institutos Superior del Magisterio N° 13 y 14.

La temática giró en torno a las Experiencias de buenas prácticas de gestión educativa en el Tercer Ciclo de las Escuelas de EGB Completa, las que contribuyen a los aprendizajes de los alumnos, al impacto en la gestión educativa de las escuelas de y a los aportes para la consolidación del Tercer Ciclo en las escuelas de EGB Completa. *Los propósitos perseguido con la realización de los ateneos fueron, el de favorecer la revalorización de la labor pedagógica desarrollada por los docentes del Tercer Ciclo en las escuelas EGB Completa y el de propiciar la generación de instancias de encuentro entre los actores involucrados en el Tercer Ciclo de las escuelas de EGB Completa.*

Estuvo organizado en comisiones, donde se presentaron los docentes de las escuelas de EGB completa y expusieron sus experiencias educativas y a partir de ellas se reflexionó en torno a aportes de estas prácticas para el fortalecimiento de la gestión educativa en el Tercer Ciclo de las escuelas de EGB Completa. En la instancia de plenario se socializaron las conclusiones de cada comisión de trabajo.

En cuanto a la modalidad de trabajo: en cada Comisión se presentaron los docentes de las escuelas de EGB completa expusieron sus experiencias educativas incluyendo las problemáticas que motivaron la realización de dicha experiencia, las estrategias y/o acciones a las que se ha recurrido, los obstáculos y los facilitadores que tuvieron y el impacto producido en la mejora de la problemática planteada. A partir de ellas se reflexionó en torno a aportes para consolidar la acción educativa en el Tercer Ciclo de las escuelas de EGB Completa y posteriormente se socializaron las conclusiones de cada comisión de trabajo.

Resultó ser una instancia sumamente valiosa, la que brindó el Ateneo, no solo se sociabilizaron las experiencias, sino que también porque enriqueció y estrechó los lazos entre las escuelas y los IFD participantes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

PRIMERA PARTE

4.1. LAS BUENAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR

4.1.1 SENTIDO DE LAS EXPERIENCIAS

EXP N°	Escuela N°	TIPO DE EXPERIENCIA	Directivo	Docente	Tutor	Alumno	Padre
1	1174	Comprensión lectora: Todos a leer		X			
2		Actos escolares		X			
3		Salida laboral			X		
4		Implementación 3º ciclo		X			
5		violencia		X			
6		Cuidado medio ambiente				X	
7	895	Comprensión lectora			X		
8		Problemas edilicios		X			
9		Salud: parásitos	X				
10		Salud: agua potable	X				
11		Fabrica recicladora				X	
12		Fabricación de dulces				X	
13	1304	Amor sin violencia	X				
14		Comprensión lectora		X(3)			
15		autoestima			X		
16		Tecnología: vencimiento productos				X	
17		Fabricación harina				X	
18		C. Naturales: experimento del huevo				X	
16	42	Ciencias Naturales: sist. solar				X	
17		Juegos olimpicos				X	
18		Señales de tránsito				X	
19		Feria de ciencias				X	
20		Problemas para leer en voz alta			X		
21		Comprensión lectora				X	
22		Intercomunicación			X		
23		Normativa interna en el Tercer ciclo		X			

24	1162	Geometría: Creando con Educación Plástica y Matemática			x		
25		Interpretación textos			X		
26		Necesidades 3º ciclo		X			
27		C naturales				X	
28		E. Deportivos				X	
29		Taller de ciencias naturales				X	
30		tecnología				X	
26	809	Normativas	X				
27		Relaciones interpersonales			X		
28		autoestima		X			
29		Interpretación lectora: Atreverse a reflexionar		X			
30		Alumnos con atención dispersa		X			
31		convivencia				X	

Tabla N° 1: Experiencias institucionales narradas por los distintos actores

A) Características de las experiencias educativas según los actores

En un 93 % las experiencias educativas implementadas en las escuelas de EGB Completa, abarcadas en el presente estudio, que fueron narradas por los Directivos, Docentes y Tutores, surgieron como respuesta a situaciones problemáticas existentes en las diferentes instituciones educativas.



Gráfico I. Gráfico De sector de surgimiento de las experiencias como respuesta a situaciones problemática

B) Principales problemáticas y causas y causas a la que responden las experiencias planteadas

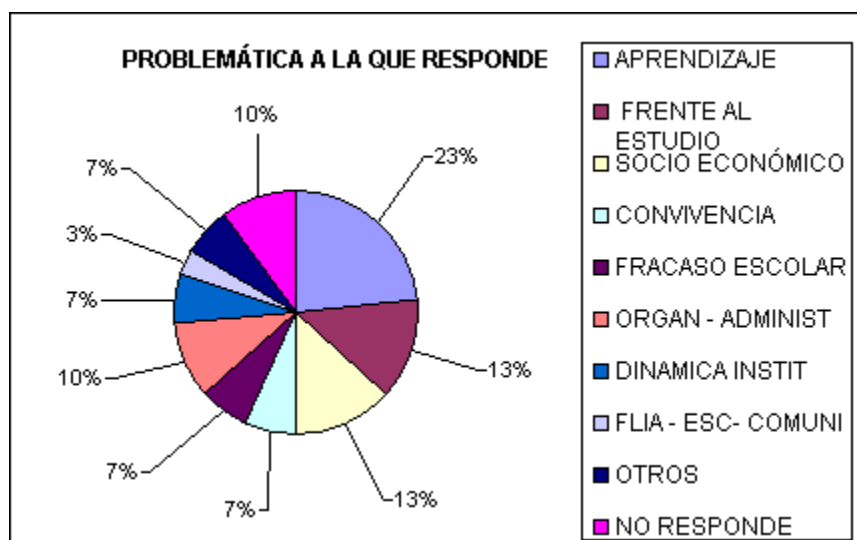


Gráfico II. Gráfico de sector de las problemáticas a las que respondieron las implementaciones de las experiencias educativas

Del análisis de este cuadro se puede observar que de un total de 30 encuestas se pueden decir que 7 no comprenden lo que leen (23%), esto está relacionado con la categoría de que los alumnos no saben estudiar que entraría dentro de la categoría de *problemas de aprendizajes*, solo 2 instituciones hablan del tema de la violencia, *relacionado con la convivencia* (7%), 3 instituciones hablan del tema de la autoestima relacionado con los problemas *socio culturales* (13%), 2 del tema salud, también se observa una variedad de temas que no se han podido categorizar, por ejemplo los actos escolares, problemas personales de la docente con el grupo, problemas de afectos, otros., también preocupa el tema de la comunicación entre los alumnos y docentes, otro de los temas tratados fue la pertenencia de la institución con respecto a padres y alumnos y la falta de cuidado del mobiliario de la institución

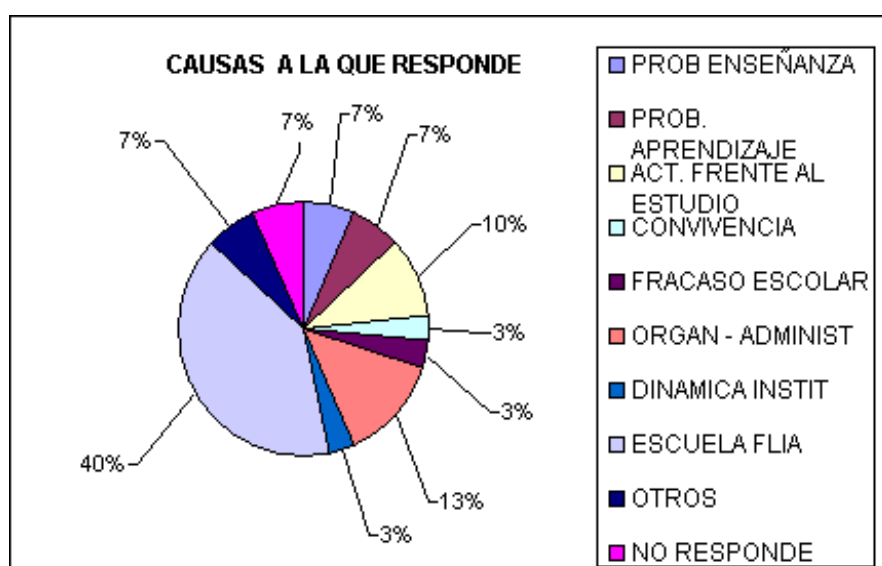


Gráfico III. Gráfico de sector de causas a las que respondieron las implementaciones de las experiencias educativas

En este cuadro se puede observar que la concentración de las causas a la cual responden a las problemáticas se centra en problemas familiares (40%), dentro de los cuales se puede citar el bajo nivel socio cultural y socioeconómico, esto lleva al desinterés de los padres a la educación de sus hijos (12), luego los problemas de la implementación tienen su importancia ya que en 4 oportunidades hacen referencia a esta problemática, problemas de estudio (3) (10%), los problemas de aprendizaje solo hay 2 (7%)

C) Objetivos de las experiencias

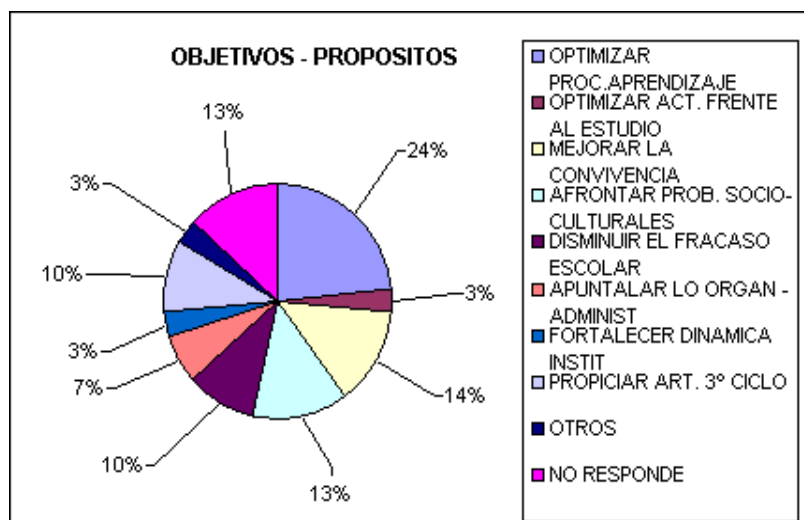


Gráfico IV. Gráfico de sector de los objetivos y propósitos de la implementaciones de las experiencias educativas

En este cuadro se puede ver que la mayoría de los objetivos esta centrado en optimizar los procesos de aprendizajes (24%) y dentro de esta categoría la mayoría se centra en la problemática de mejorar la comprensión lectora, 4 de los objetivos se centran en mejora la convivencia (14%), dos relacionados con el tema de salud, 2 en favorecer la autoestima, uno apunta a mejorar la comunicación entre los docentes, 3 están vinculados a la relación entre los ciclos

4.1.2. Modalidad de implementación de las experiencias:

B) Duración y Frecuencia

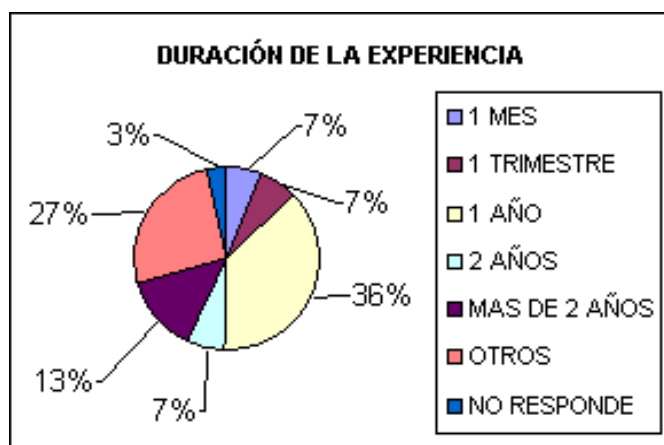


Gráfico V. Gráfico de sector de la duración de las experiencias educativas

Con respecto a la duración de las experiencias se puede decir que de 30 encuestas, solo 1 no es respondida, el resto de las escuelas tiene y están desarrollando distintas experiencias de diversa duración, 11 de ellas dan cuenta de proyectos anuales (36%), 4 de proyectos con una duración de 3 años o superior a ese término (13%), lo que se alcanza a ver es la falta de continuidad de las distintas experiencias, ya que en su mayoría expresan lo positivo de las mismas

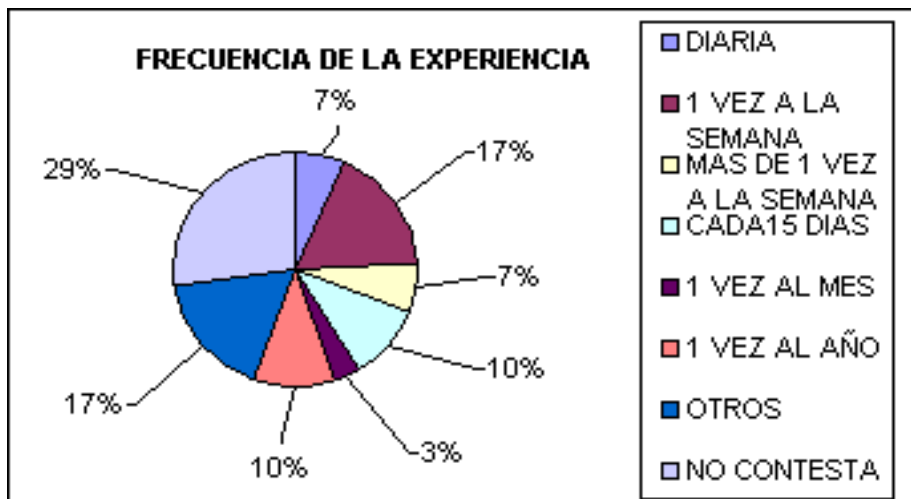


Gráfico VI. Gráfico de sector de las frecuencias de la las implementaciones de las experiencias educativas

C) Ámbitos de la implementación de las experiencias educativas

Los cuanto a los **ámbitos** en donde se han implementado las experiencias educativas que contribuyeron al logro de los aprendizajes esperados para los alumnos de estas escuelas de EGB Completa, se observó que el 97 % de ellas fueron desarrolladas en el aula, un 30 % recurrieron a la Biblioteca, un 20 % también en el patio de la escuela. El 20 % de las experiencias fueron implementadas en el barrio al cual pertenece la escuela o los alumnos y un 13 % en otros ámbitos

ÁMBITO DE IMPLEMENTACIÓN		
Lugar	Frecuencia	Porcentaje
Aula	29	97 %
Patio	6	20 %
Biblioteca	9	30 %
Barrio	6	20 %
Otro ámbito	4	13 %

Tabla II. Ámbito de implementación de las experiencias educativas

D) Actores participantes

La mayoría de las personas que participaron de modo directo en las experiencias se encuentran centradas en los alumnos, con un 90 % de participación, los docentes, en un 77 %. Con un 53 % también se observó la colaboración de los Directores de las instituciones educativas y en un 50 % la intervención de los Tutores.

Personas que participaron en las experiencias		
Actores	Frecuencia	Porcentaje
Supervisores	1	3 %
Directores	16	53 %
Docentes	23	73 %
Tutores	15	50 %
No docentes	5	17 %
Alumnos	27	90 %
Familiares	12	40 %
Otros	5	17 %

Tabla III. Personas que participaron de las experiencias educativas implementadas

4.1.3. ARTICULACIÓN DE PROCESOS Y RESULTADOS EN SU IMPLEMENTACIÓN

A) Modo de socialización



Gráfico VII. Gráfico de sector de las formas de socialización de las experiencias

En este cuadro lo que llama la atención es el alto número de encuestas no respondidas en este punto (8), no sociabilizadas(2), pero si un alto número sociabilizadas en la institución (12) Interinstitucional (7)

B) Factores facilitadores y obstaculizadores del desarrollo de las experiencias educativas

El factor que actuó como más facilitador a la hora de implementar las experiencias educativas resultó ser las condiciones que poseían los docentes, pero resulta llamativo que el mismo factor también se encontró como el más mencionado por los docentes como aspecto obstaculizador de la implementación.

Hecho que sucediera de la misma manera con el segundo en prioridad que fue la cultura institucional, es decir que es un factor tanto obstaculizador como facilitador de la tarea docente.

Por otro lado se pudo conocer que la Gestión Educativa era un aspecto obstaculizador significativo, y también se mencionaron siguiendo el orden de importancia otorgado por los docentes la relación familia escuela, la participación y la articulación del Tercer Ciclo.

Como otros aspectos facilitadores, y también siguiendo el orden de importancia otorgado se encontró la Gestión educativa, la participación y la articulación del Tercer Ciclo.

Es decir que todos los aspectos mencionados jugaron a la hora de implementar las experiencias educativas tanto como facilitadores u obstaculizadores, variando relativamente su significatividad.

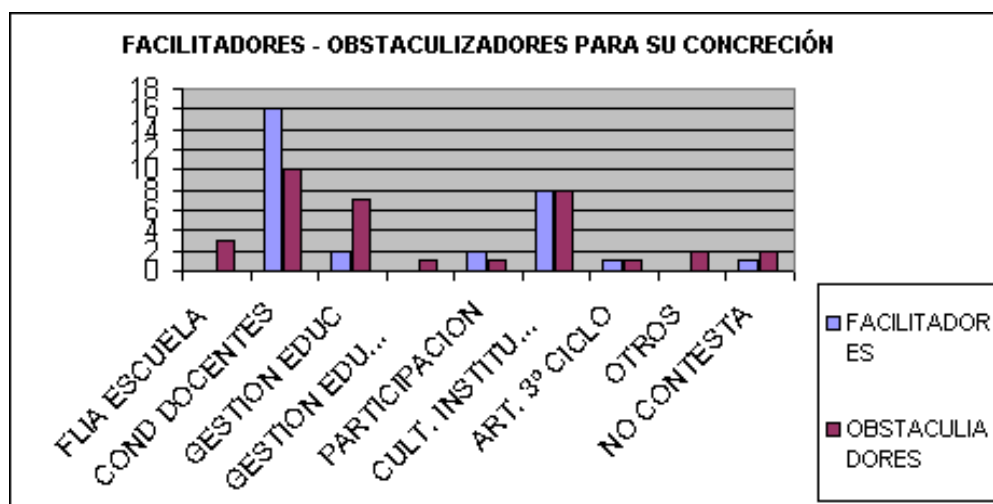


Gráfico VIII. Gráfico de barras de los factores facilitadores y obstaculizadores en la implementación

C) Impacto de la implementación de las experiencias educativas:

Se observaron distintos aspectos en los que se evidenciaron **mejoras** a partir de la implementación de las experiencias narradas por los docentes en cuanto a:

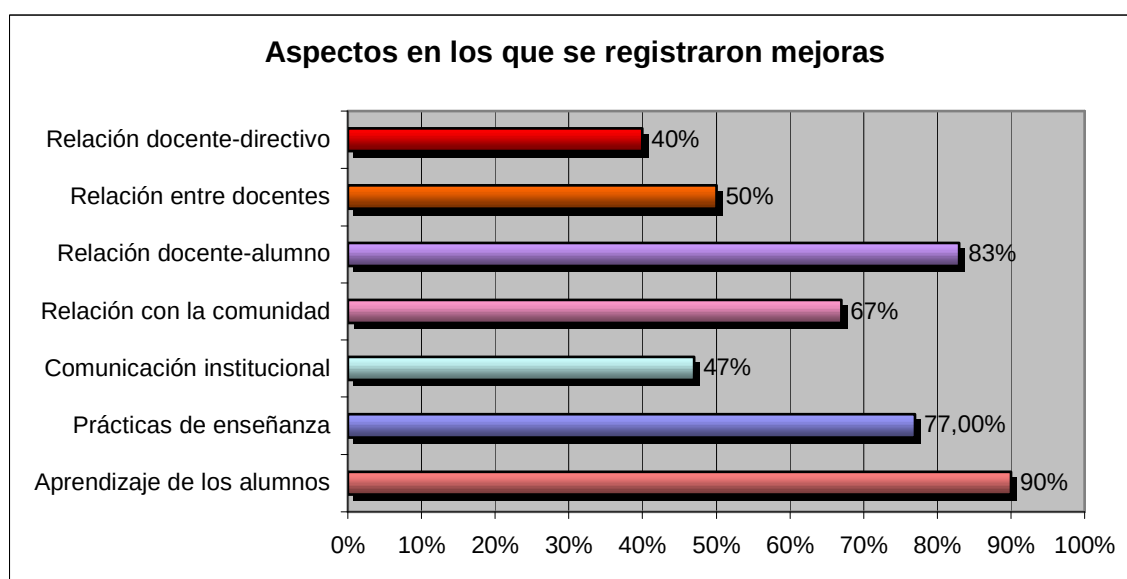


Gráfico IX. Gráfico de barras de los aspectos en que se registraron mejoras a partir de la implementación de las experiencias educativas

Mejora en el aprendizaje de los alumnos:

Según los docentes, el 90 % la implementación de las experiencias educativas produjeron mejoras en el aprendizaje de los alumnos y dentro de ellas un 42 % hizo referencia a la significatividad de los aprendizajes, un 10 % al desarrollo de lo actitudinal, un 7 % a la sociabilización y un significativo 41 % no respondió la pregunta.

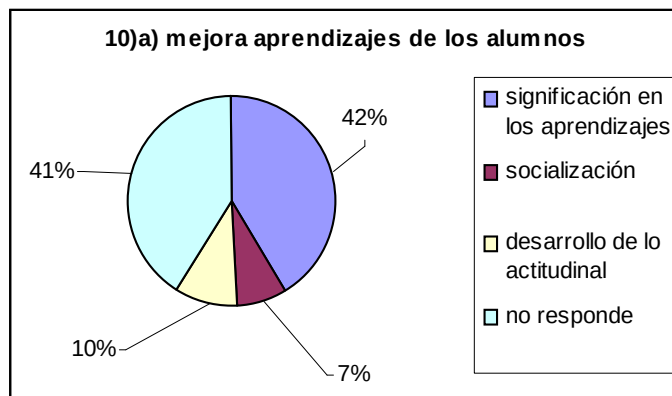


Gráfico X. Gráfico de las mejoras producidas en los aprendizajes de los alumnos

Se observa que para el 42% de los alumnos fue significativo los aprendizajes pero hay un porcentaje muy elevado que no responde (41%)

Mejora en las prácticas de la enseñanza

También se observó que el 77 % de los docentes expresaron que existieron *mejoras* obtenidas a partir de la implementación de las experiencias en *las prácticas de la enseñanza*. Pero resultó llamativo el alto porcentaje que no respondió dicha respuesta, que ascendió al 26 % de la población en estudio.

Dentro de las mejoras se cita resaltó que permite evaluar, favorece a comunicación, mejora en cuanto a la búsqueda de material, los docentes están mas atentos, mejora la disciplina, interés. No coincide con la parte cuantitativa ya que solo el 16% no responde, equivalente a 5 entrevistados

Mejoras en la comunicación institucional:

En cuanto a las mejoras obtenidas en la comunicación institucional, el 47 % expresó su existencia, el 23 % dijo que la implementación de las experiencias no produjo mejoras en este aspecto y un porcentaje alto, el 30 % no respondió la pregunta sobre este ítem.

Dentro de los aspectos positivos que produjo la ejecución de las experiencias, los docentes mencionaron:

- ♦ Comprender y hablar el mismo lenguaje, comunicación con otros miembros de la comunidad educativa, relación del 2º ciclo con el 3º ciclo, comunicación institucional más fluida

Mejora en la relación con la comunidad:

El 57 % de los docentes expresaron que también existieron mejoras en la relación con la comunidad, como producto de la ejecución de las experiencias educativas, un 20 % expresó lo contrario diciendo que no fueron observadas mejoras en este aspecto y nuevamente se encontró un porcentaje del 23 %, que no expresaron su opinión respecto a este tema.

Las mejoras que produjeron las experiencias en la relación con la comunidad fueron:

- Permite un acercamiento con los padres, mayor participación, sobre todo en el aspecto de violencia, la escuela se hizo mas abierta, en cuanto a reconocimiento de necesidades de la comunidad.

Mejora en la relación docentes-alumnos

En cuanto a la mejora que produjo la experiencia implementada en la relación entre los alumnos y los docentes, el 96% de estos últimos expresó que fueron evidenciadas. Pero siguió existiendo, a pesar que en un porcentaje inferior, un 13 % de docentes que no se refirieron al respecto.

Dentro de las mejoras encontradas en este aspecto los docentes mencionaron:

- Favorece la comunicación docente alumno, se estableció una relación de empatía, intercambio, relación mas fluida, como guía, dinamismo en la relación, relación positiva, los alumnos se acercaron mas a los docente, aprendieron a escucharse

Mejora relación entre docentes:

La implementación de las experiencias *mejoraron la relación entre los docentes, según lo expresado por el 50 % de los docentes.*

Mejora relación docentes-directivos

En cuanto a las mejoras obtenidas en la relación entre los docentes y directivos, el 40 % expresó su existencia, el 30 % dijo que la implementación de las experiencias no produjo mejoras en este aspecto y un porcentaje alto, el 30 % no respondió la pregunta sobre este ítem.

En cuanto a los aspectos positivos los docentes expresaron que mejoró en cuanto a participación, disposición, colaboración, acompañamiento, compromiso, intercambio de ideas, mejoró la comunicación, en cuanto a que no ha habido mejoras, no expresan el motivo

Mejoras en la articulación en la EGB 3

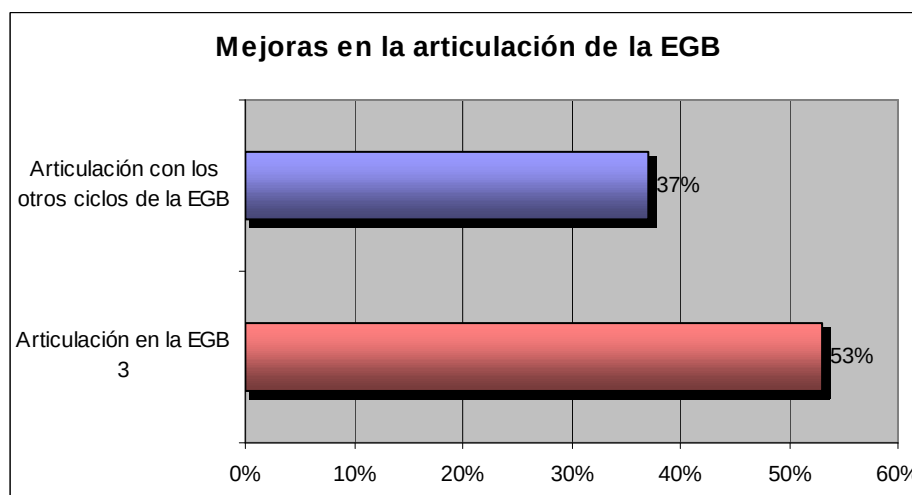


Gráfico XI. Gráfico de barras del tipo de mejoras producidas en la articulación de la EGB.

Según los docentes, el 53 % la implementación de las experiencias educativas, produjeron mejoras en la *articulación en la EGB 3* y dentro de ellas se encontraron:

Mejorar en cuanto a coordinación, reorganizar contenidos relacionarlos, mayor compromiso, mejor diálogo, integración.

Mejoras en la articulación con otros ciclos

Y por último en un 31 % la implementación de las experiencias *mejoraron la articulación con los otros ciclos*. La misma se habría realizado con el polimodal con 1º y 2º ciclo, donde se veía la articulación en cuanto a los contenidos y objetivos, también la articulación se realizó con otros establecimientos

Debilidades y fortalezas:

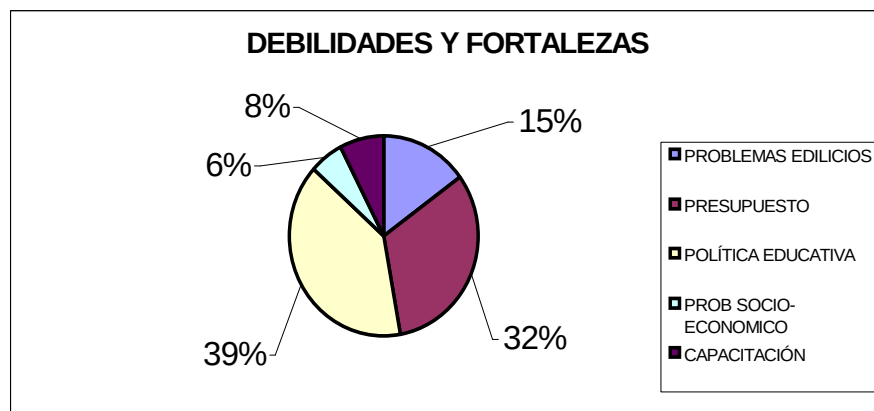


Gráfico XII. Gráfico de sector de las debilidades y fortalezas.

Sobre las *sugerencias* con respecto a **fortalezas y debilidades**, se puede decir que en su totalidad no se observaron fortalezas, si debilidades. Las sugerencias se centran en 4 aspectos sobresalientes, que son: **problemas edilicios (18%)**, los temas recurrente aquí es la construcción de aulas, condiciones óptimas de las mismas, mejorar el mobiliario, construcción de baños, entre los mas destacados En relación a la parte **presupuestaria (39%)** se puede decir que hay un fuerte pedido hacia las autoridades del MEC de creación de horas, cargo de preceptores, aumentar las horas de tutorías, brindar apoyo psicopedagógico, pero las mas pedidos fueron los cargos de preceptores y gabinete psicopedagógico. Con respecto a **política educativa (23%)** se puede decir que lo más recurrente en este tema es la unificación de normativas en este ciclo, políticas educativas clara. Los **problemas socio- económicos (11%)** se centran en que los niños no tengan que trabajar a edades tempranas para dedicar su tiempo al estudio. Y sobre capacitación el (9%) dice necesitar capacitación organizada desde el MEC

C) Valoración de la experiencia

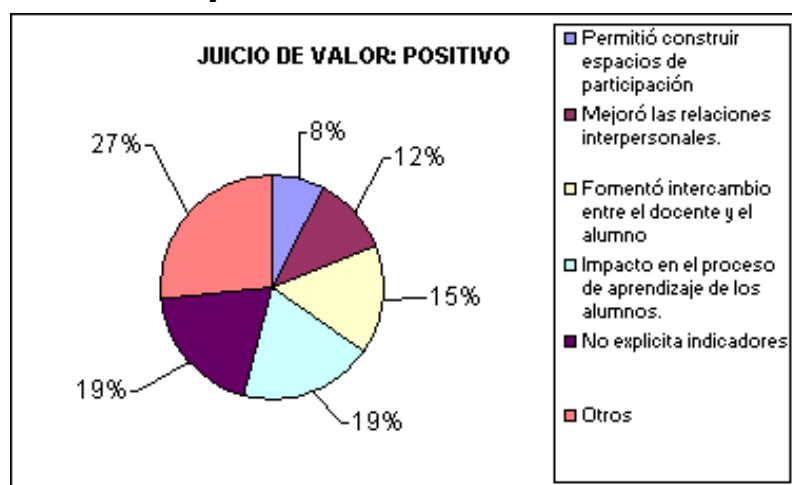


Gráfico XIII. Gráfico del juicio de valor que le otorgan los docentes a la implementación de las experiencias educativas

En este cuadro se puede observar que de 30 encuestas solo 1 no fue respondida en forma pertinente y 2 no son contestadas el resto ve como muy positiva las distintas experiencias realizadas.

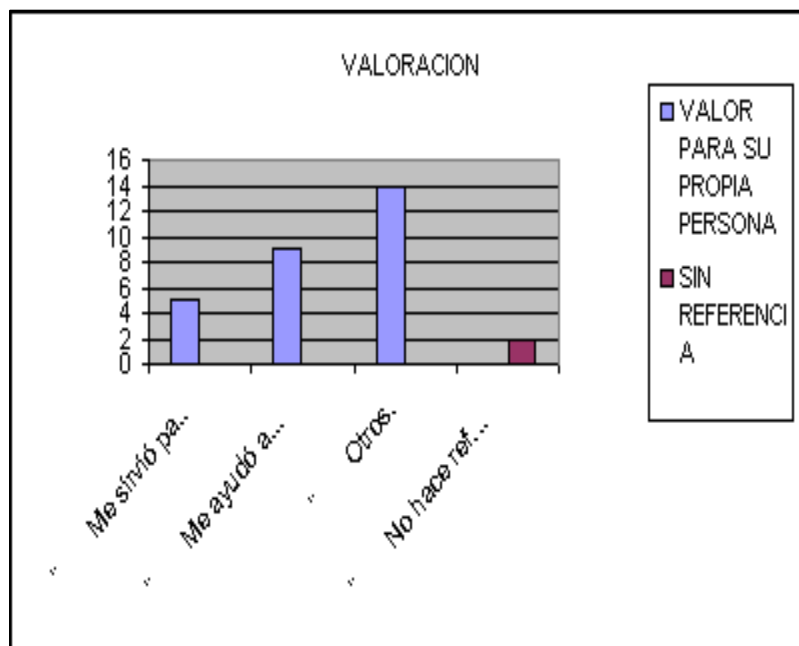


Gráfico XIV Valoración de las experiencias hacia su propia persona

SEGUNDA PARTE

4.2 LA GESTIÓN EDUCATIVA CURRICULAR DEL TERCER CICLO DE LAS ESCUELAS DE EGB COMPLETA

4.2.1 Característica de la dimensión socio comunitaria de la gestión educativa

A) Descripción sociodemográfica de los alumnos

Datos personales de los alumnos:

El 37 % de los alumnos poseían al momento de realizar la investigación 14 años y el 64 % de ellos correspondían al sexo femenino. Un 33 % poseía 12 años, donde resultó proporcional la distribución de los sexos y un 20 % tenía 13 años, correspondiendo el 67 % de ellos al sexo masculino. El 10 % de los alumnos tenían 15 años y el 67 % de ellos eran varones.

El 50 % de la población de alumnos estudiada eran varones y el 50 % mujeres.

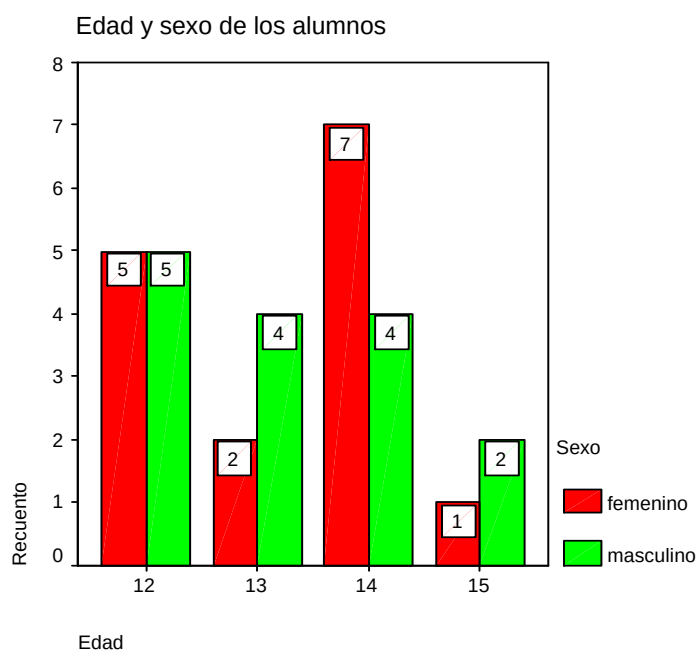


Gráfico N° XV. Gráfico de barras agrupadas de la edad con relación al sexo de los alumnos estudiados.

Los estadísticos descriptivos y el gráfico de Tallos y Hojas permitieron observar con claridad la no existencia de datos. 3 de los alumnos integrantes de la muestra tenían 15 años, correspondiendo la misma a la edad máxima de poseída por ellos, 10 tenían 12 y correspondían a la edad mínima de la población estudiada, 6 de ellos poseían 13 años, edad y una frecuencia de 11 alumnos poseían 14 años, edad que correspondía con la moda y la mediana resultó ser de 13 años, expresando que el 50 % de los alumnos estudiados poseía al momento de la aplicación del instrumento de recolección de datos más de 13 años y el otro 50 % menos de dicha edad.

Estadísticos

1) edad del alumno

N	Válidos	30
	Perdidos	4
Media		13,23
Mediana		13,00
Moda		14
Mínimo		12
Máximo		15

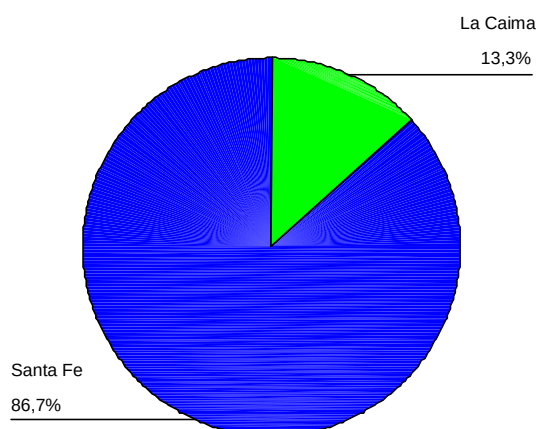
*Tabla IV. Estadísticos descriptivos de la edad de los alumnos***Edad del alumno Stem-and-Leaf Plot**

Frecuencia	Talo y	Hoja
10,00	12 .	0000000000
6,00	13 .	000000
11,00	14 .	000000000000
3,00	15 .	000

Stem width: 1
Each leaf: 1 case(s)

Gráfico XVI: De Tallo y Hoja de la frecuencia de la edad de los alumnos

En la muestra estudiada de los alumnos el 87 % vivían en la localidad de Santa Fe y el 13 % restante en la Localidad de La Caima Por un lado los alumnos expresaron en su totalidad que siempre vivieron en la misma localidad y que el 63 % de los alumnos vivían además, en el mismo barrio en donde se encontraba la Escuela a la que asistían. pero por otra parte se observó una contradicción en lo narrado por los alumnos ya que cuando se les preguntó en cuanta localidades vivieron un 7 % expresó que vivió en dos localidades y un 3,4 % que no recuerda en cuantas.

Localidad en que vivían los alumnos*Gráfico N° XVII: gráfico de sector de las frecuencias de las localidades donde vivían los alumnos*

Cantidad de localidades en la que vivieron los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Una	26	76,5	89,7
	Dos	2	5,9	6,9
	No me acuerdo	1	2,9	3,4
	Total	29	85,3	100,0
Perdidos	Sistema	4	11,8	
	Total	5	14,7	
Total		34	100,0	

Tabla V. Cantidad de localidades en las que vivieron los alumnos.

Los que vivieron en más de una localidad expresaron que los motivos que produjeron dicha situación fueron: en un 7% a problemas económicos y en especial por trabajo de alguno de sus miembros de la familia.

*Gráfico N° XVII: gráfico de sector de los motivos por los cuales los alumnos vivieron en más de una localidad.*

El 54 % de los alumnos al momento de aplicar la encuesta expresaron que vivían en el mismo barrio en donde se encuentra la Escuela

Cantidad de cuandras desde la escuela a la casa de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Entre 1 y 4	7	20,6	24,1
	Entre 5 y 8	9	26,5	31,0
	Entre 6 y 12	3	8,8	10,3
	Entre 13 y 16	3	8,8	10,3
	Entre 17 y 20	2	5,9	6,9
	A más de 20	3	8,8	10,3
	No sé	2	5,9	6,9
	Total	29	85,3	100,0
Perdidos	Total	5	14,7	
Total		34	100,0	

Tabla VI. Cantidad de cuandras desde los domicilios de los alumnos hasta sus escuelas.

Respecto a la cantidad de cuadras desde sus domicilios hasta la escuela a la cual concurrían se conoció que el 24 % de ellos se encontraban a no más de cuatro cuadras de lejanía entre ambas, un 31 % vivía entre 5 a 8 cuadras de la escuela, un 10 % ente 6 y 12 cuadras, otro 6 % ente 13 a 16, un 7 % entre 17 a 20 cuadras y un 10 % a más de 20 cuadras desde sus casas a la escuela. Existió un 7 % de los alumnos que expresaron que no sabían a cuantas cuadras estaba su casa de la escuela y un 15 % del total de la población estudiada no se refirió al respecto. Es decir que más de la mitad de los alumnos, el 65 %, vivía cerca de la escuela a la que concurrían, encontrándose a una distancia no mayor de 12 cuadras entre ambas.

Otro de los datos que se pudo conocer es que 3 alumnos que representan el 9 % de los alumnos estudiados trabajaban, porcentaje que tal vez pudiera ser superior ya que un 12 % de ellos no hicieron referencia a su situación laboral, es de suponer que dentro de este porcentaje tal vez se encuentren algunos alumnos que si trabajan, pero que no lo expresaron por temor ya que los menores legalmente no pueden ejercer dicha actividad.

En relación a la edad de estos cuatro alumnos se conoció que existía una frecuencia de uno en los niños de 13, 14 y 15 años.

Alumnos que trabajan

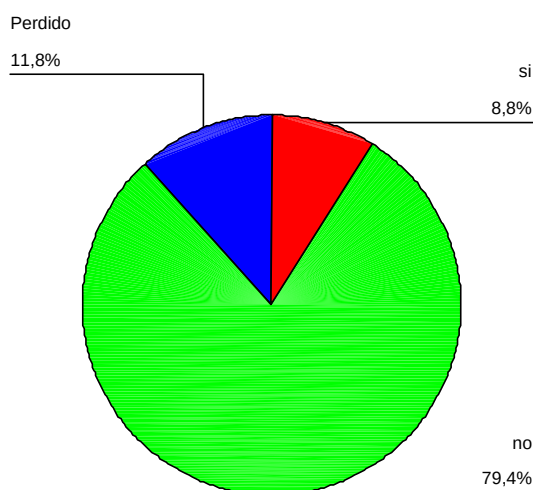


Gráfico N° XIX: gráfico de sector del porcentaje de alumnos que trabajan.

En cuanto a los días en los cuales desarrollaban esas actividades laborales se pudo apreciar que el 100 % de los alumnos que expresaron trabajar lo hacían los sábados y domingos y que dicho porcentaje decrecía notoriamente en el resto de la semana, adquiriendo un 7 % de alumnos que trabajaban los días lunes y solo un 3 % que trabajaba todos los días de la semana.

Y dentro de las actividades en las que trabajaban los alumnos se encontraron mayormente los referidos a la construcción, mencionando trabajos de albañilería, y trabajo en un corralón y por otro lado el de changarín.

También se observó que la carga horaria laboral de estos alumnos era importante ya que el 33 % trabajaba hasta 3 horas diaria, un 67 % entre 3 a 6 horas. Realidad que resulta preocupante ya que estos datos estarían denotando el poco tiempo libre que le resta a estos alumnos para dedicarse al estudio, sin contar con la presencia de un tiempo libre y recreativo tan necesario para los niños-jóvenes de esta edad.

DÍAS DE LA SEMANA QUE TRABAJAN	
Lunes	3 %
Martes	3 %
Miércoles	3 %
Jueves	3 %
Viernes	7 %
Sábado	100 %
Domingo	100 %

Tabla VII. Distribución de las frecuencias de los días de la semana que trabajan los alumnos

Cantidad de horas por día que trabajan

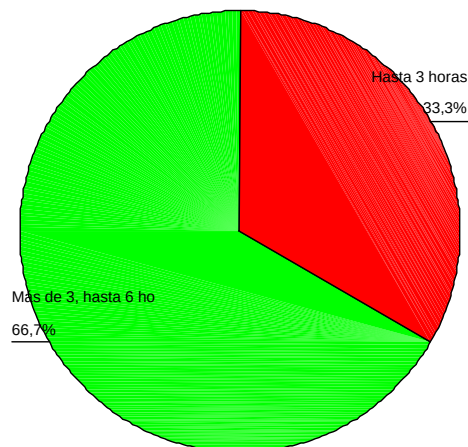


Gráfico XX. de sector de las frecuencia de la cantidad de horas que trabajan por día los alumnos.

Motivos por los que trabajan

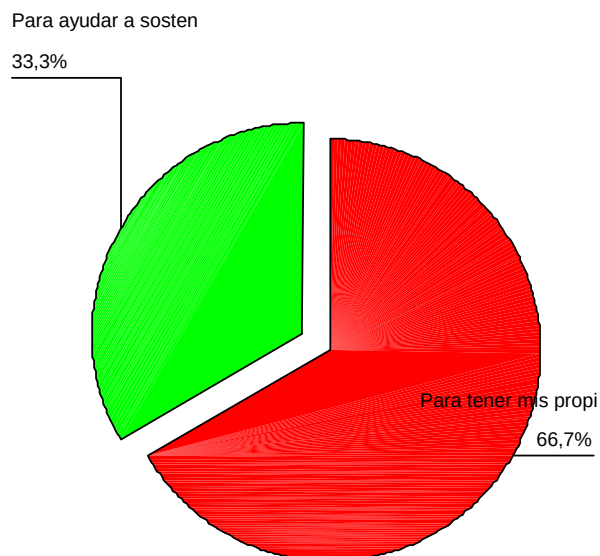


Gráfico XXI. Motivos por los que trabajan los alumnos

Dentro de los motivos por los cuales trabajaban los alumnos se mencionaron mayormente en un 67 % el de tener ingresos propios y un 33 % expresó que era para ayudar en el sostén familiar.

Actividades que realizaban y participaban los alumnos:

Dentro de las actividades que realizaban los alumnos de las escuelas de EGB Completa que abarcaron el estudio las más mencionadas por ellos fueron las relacionadas a la práctica deportiva, en un 46 % y en un 43 % respectivamente expresaron leer y estudiar para la escuela. Y un porcentaje bastante importante del 37 % comento que siempre miraban televisión.

ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS ALUMNOS además de concurrir a la escuela				
Actividad	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Cuidan a sus hermanos	40 %	40 %	7 %	13 %
Ayuda en las tareas de la casa	7 %	37 %	23 %	33 %
Trabaja	84 %	4 %	12 %	0 %
Estudia para la escuela	3 %	20 %	33 %	43 %
Practica deportes	23 %	8 %	23 %	46 %
Aprende un oficio	39 %	13 %	22 %	26 %
Lee	3 %	27 %	27 %	43 %
Se reúne con sus amigos	0 %	34,5 %	34,5 %	31 %
Va al Ciber	35 %	48 %	7 %	10 %
Mira televisión	7 %	27 %	30 %	37 %
Participa en algún grupo	76 %	14 %	10 %	0 %
Realizo otras actividades	67 %	13 %	7 %	13 %

Tabla VIII Distribución de las frecuencias de actividades que realizan los alumnos

Al analizar por temáticas el tipo de actividades que realizan los alumnos, además de concurrir a la escuela, se pudo conocer que en cuanto a las actividades de apoyo familiar el 46 % de ellos expresó que siempre ayuda a su familia en las tareas de la casa, y un 30 % que lo realizan muchas veces. Solo un 20 % de los alumnos comunicó que siempre o casi siempre cuidaban a sus hermanos.

Se tomó la decisión de incluir dentro de la categoría de apoyo familiar a los posibles trabajos que pudieran haber realizado los alumnos, entendiendo que estas actividades eran llevadas a cabo justamente para ayudar a sus familias o porque las mismas no podían satisfacer todas las necesidades que ellos demandaban, por lo que esos alumnos deberían recurrir a realizar algún tipo de actividad laboral con el fin de satisfacer sus necesidades insatisfechas. Se pudo observar con claridad, nuevamente la existencia de un porcentaje muy significativo del 84 % de los alumnos expresaron que no trabajaban, un 12 % muchas veces debían trabajar y un 4 % dijo que raras oportunidades lo realizaban.

El 76 % de los alumnos expresaron que no participaban en ningún grupo. El 7% participa en grupos juveniles, el 10% en lo lúdico sobre todo en deportes, y el 80% no realiza ninguna actividad

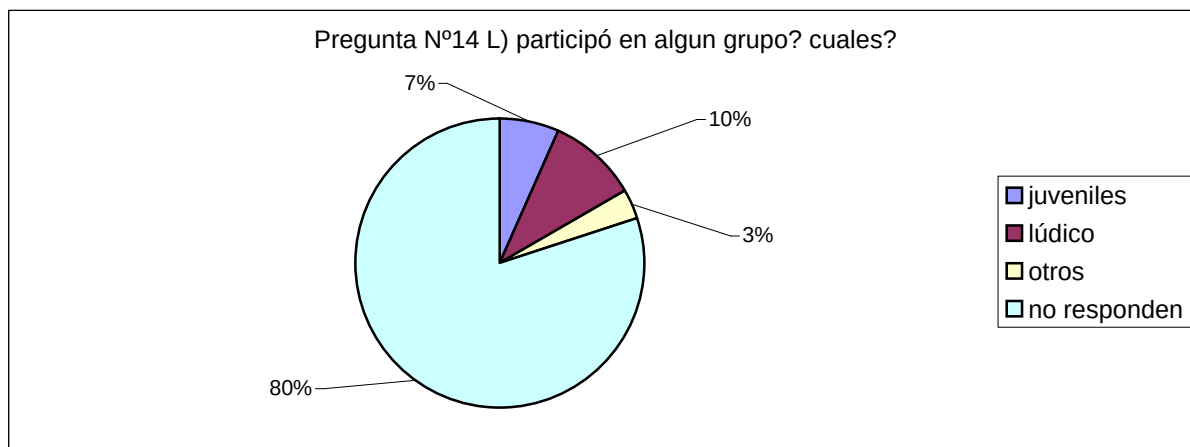


Gráfico XXII. Frecuencia de participación de algún grupo

El 35 % nunca asistió a un ciber, un 48 % algunas veces, solo el 17 % de ellos concurría al mismo.

Un 20 % expresó que realizaban otras actividades, un 13% que algunas veces realizaban otro tipo de actividades como ser actividades artísticas y religiosas.

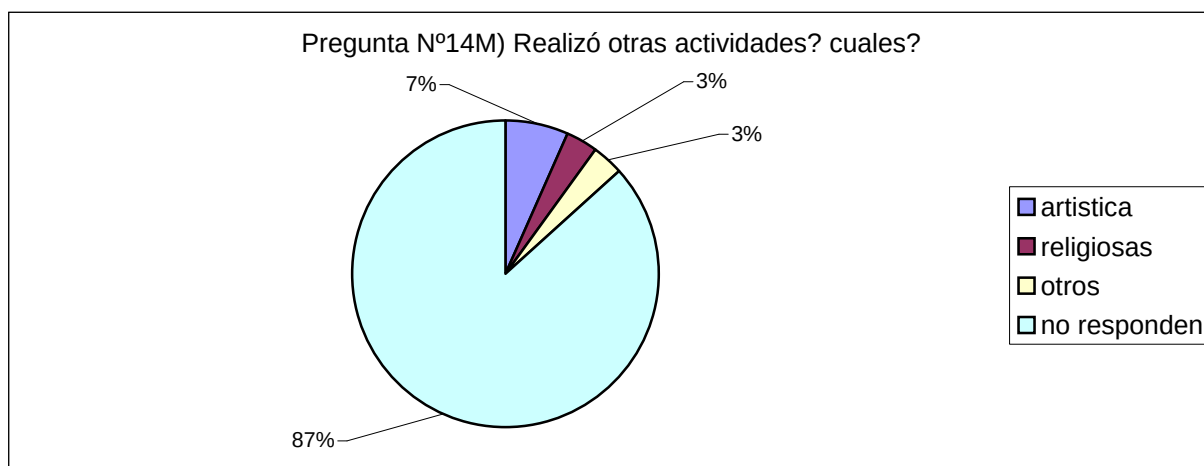


Gráfico XXIII. de sector de las "otras" actividades no escolares que realizan los alumnos

Historia escolar de los alumnos:

Con respecto a la historia escolar de los alumnos la presente investigación permitió conocer que un poco más de la mitad, el 57 % de los alumnos que asistían a estas escuelas de EGB 3 completan concurrían a las mismas desde sus inicios de la escolaridad, es decir desde los comienzos del jardín o el preescolar. Y que el porcentaje de ingreso siguiente en cuanto a su significatividad, en relación a la magnitud cuantitativa a las mismas, se evidenció en la EGB 1 con un 26 % de los alumnos y un 10 % en la EGB 2. Con un 6 % en el la EGB 3 con un 3 % respectivamente en 7º y los 8º años.

Año en que comenzaron a venir a esta escuela

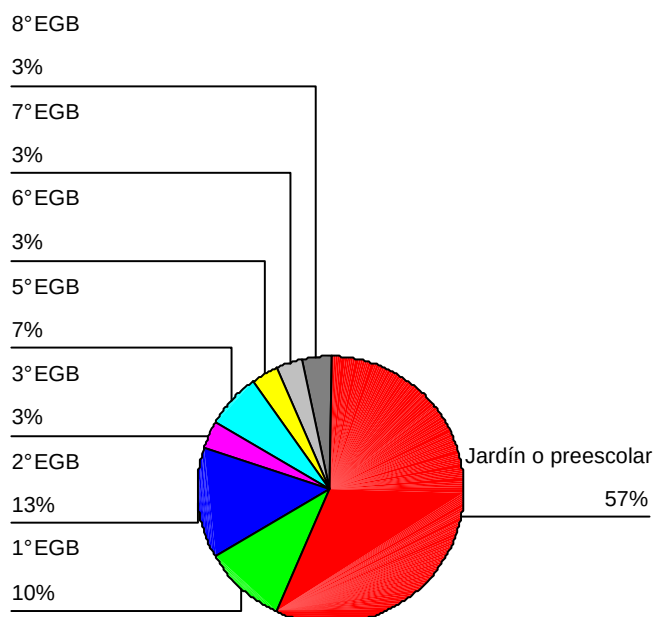


Gráfico XXIV de sector del año escolar en que comenzaron a concurrir a esa escuela de EGB Completa

Con respecto a la cantidad de escuelas a las cuales concurrieron, ya que dicho porcentaje debería haber sido igual al de los alumnos que expresaron que concurrieron a una sola escuela, y este adquirió una frecuencia inferior del 50 %, lo que puso en evidencia que es posible que el porcentaje de alumnos que concurrieron siempre a la misma escuela de EGB Completa sea levemente inferior al mencionado del 57 %. Un 18 % concurre a dos establecimientos educativos y un 12 % a tres escuelas. También se observó un porcentaje importante del 20 % que no se refirió al respecto.

Cantidad de escuelas a las que asistieron

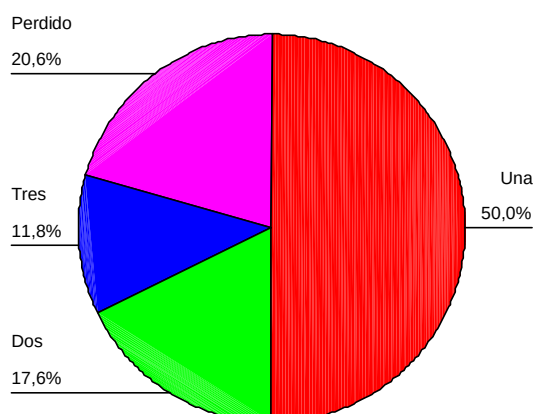


Gráfico XXV Cantidad de escuelas a las que asistieron los alumnos.

Dentro de los **motivos** que mencionaron los alumnos **por los cuales asistieron a más de una escuela** se encontraron que el 70% no respondió, entendiéndose que no había habido necesidad de cambio de establecimiento. Según el orden de importancia, 17% dice haberse cambiado por mejor oferta educativa y el 10% por problemas familiares.

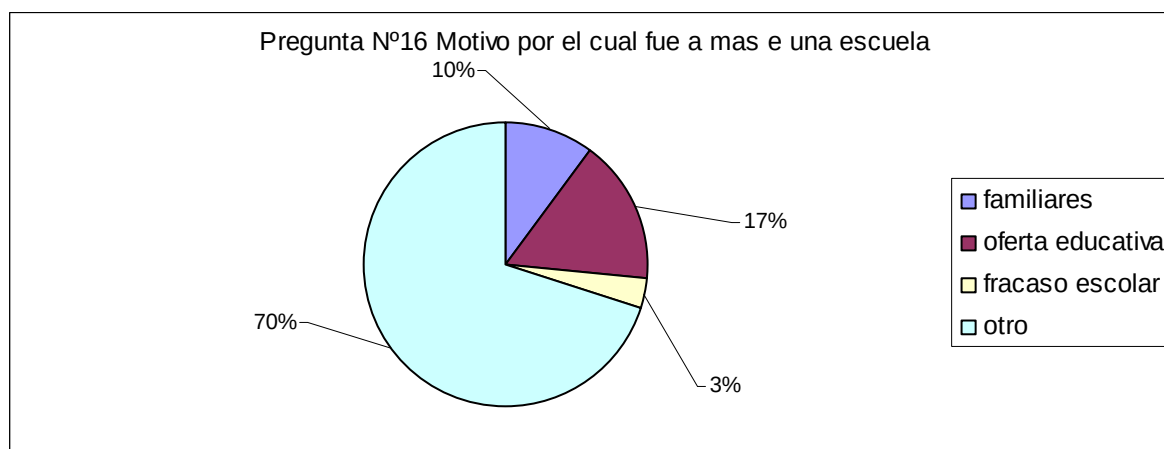


Gráfico XXVI. de sector de los motivos por los cuales fueron a más de una escuela

Con respecto al desempeño escolar de este grupo de alumnos se pudo conocer que el 10 % de ellos debieron cursar nuevamente algún año por renitencia.

Repetencia de algún año

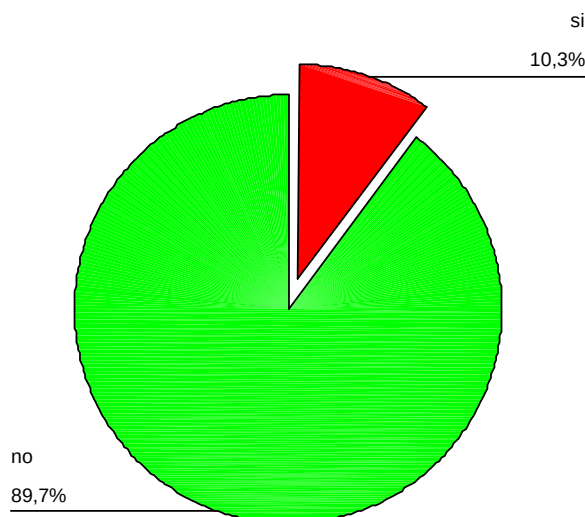
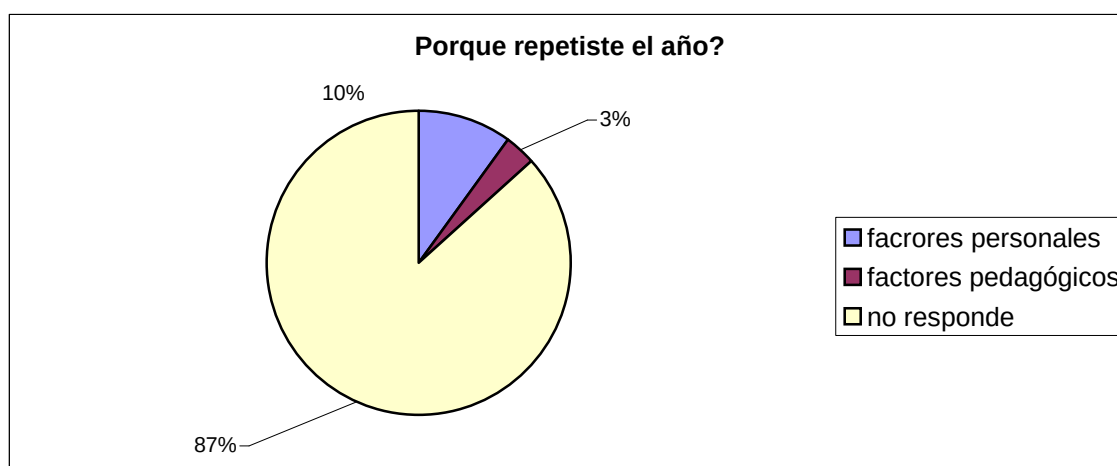


Gráfico XXVII. De sector de los alumnos que repitieron alguna vez el año escolar

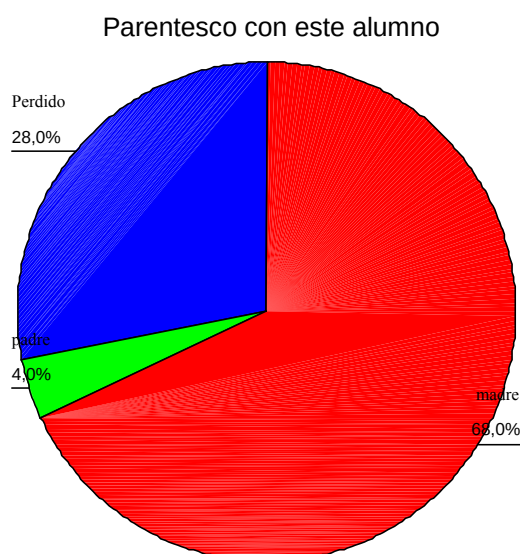
Un 5 % de los alumnos que abarcaron este estudio, repitieron 1° de la EGB, un 3 % 2° año y otro 2 % debió realizar nuevamente 4 ° de la EGB.

*Gráfico XXVIII. Motivos de repitencia de año*

El 87% de los alumnos encuestados no responden, la lectura que se hace es que no ha habido problemas de repitencia, y los que si respondieron fueron por factores personales, o pedagógicos.

b) Descripción socio demográfica de los padres

En un 68 % el parentesco de las personas que encuestadas correspondió a las madres, el 4 % a los padres y un 28 % no aclaró este dato personal sobre el que tipo de parentesco que tenían con el alumno estudiado que concurría a la escuela de EGB 3 Completa.

*Gráfico XXIX. Parentesco de los adultos encuestados con los alumnos que concurre a las escuelas de EGB Completa.*

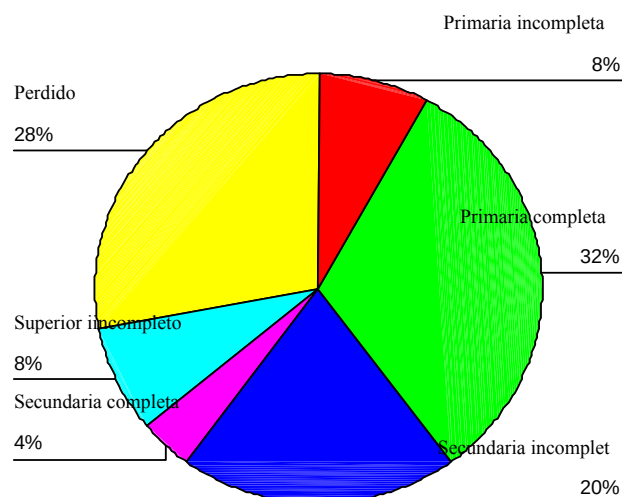
Los estadísticos descriptivos permitieron observar que la **edad** mínima de los padres o tutores estudiados de los alumnos que concurrían a las escuelas de EGB Completa que abarcaba la presente investigación era de 33 años y que correspondían a 1 personas del sexo masculino.

**la de contingencia Edad del padre o tutor * S
del padre o tutor**

Recurso		Sexo del padre o tutor		Total
		femenino	masculino	
Edad del padre o tutor	33	0	1	1
	34	2	0	2
	36	1	0	1
	37	4	0	4
	38	2	0	2
	42	1	0	1
	44	3	0	3
	45	2	0	2
	48	1	0	1
	50	1	0	1
Total		17	1	18

Tabla X. Tabla de contingencia de la edad y el sexo de los padres, madres o tutores

Estudios cursados



45

Respecto del nivel de estudio que poseían los padres o tutores encuestados se pudo conocer que un 8 % de ellos no había concluido los estudios primarios, que un 32 % culminaron los estudios primarios, que un 8 % había comenzado los estudios de nivel secundario pero que los mismos no habían sido culminados, un 4 % si pudo terminar esos estudios secundarios y solo un 8 % de los padres o tutores lograron realizar estudios superiores.

También resultó importante el porcentaje de personas que no respondieron a la pregunta que representó el 28 % de la muestra en estudio.

De los datos mencionados se pudo extraer el alto porcentaje del 40 % que no pudo culminar los estudios que en la actualidad cursaban sus hijos o personas a cargo que cursaban la EGB Completa, y solo se conoció que el 12 % del total de los encuestados habrían llegado a culminar los estudios de nivel secundario. Es posible que esta sea una de las razones por las cuales los adultos le otorgan gran significatividad a este tipo de escuelas de EGB Completa, ya podrían estar posibilitando que los niños tiendan a lograr los estudios que ellos, por diferentes circunstancias no pudieron alcanzar.

Situación laboral de los padres o tutores:

El 68 % de los padres estudiados expresó que realizaban algún tipo de trabajo, el 4 % que no trabajaba y el 28 % restante no contestó la pregunta. Es de suponer que este porcentaje también forma parte de los padres o tutores que no realizaban en ese momento ninguna tipo de actividad laboral.

De los que trabajaban se conoció que la mayoría de ellos, el 39 % se desempeñaban en los planes "Jefes de Hogar" u otro similar, que un 17 % de las madres realizaban tareas domésticas y un 39 % expresó ser amas de casa, un 12 % realizaba trabajos autónomos y un 6 % respectivamente eran obreros y empleados de comercio.

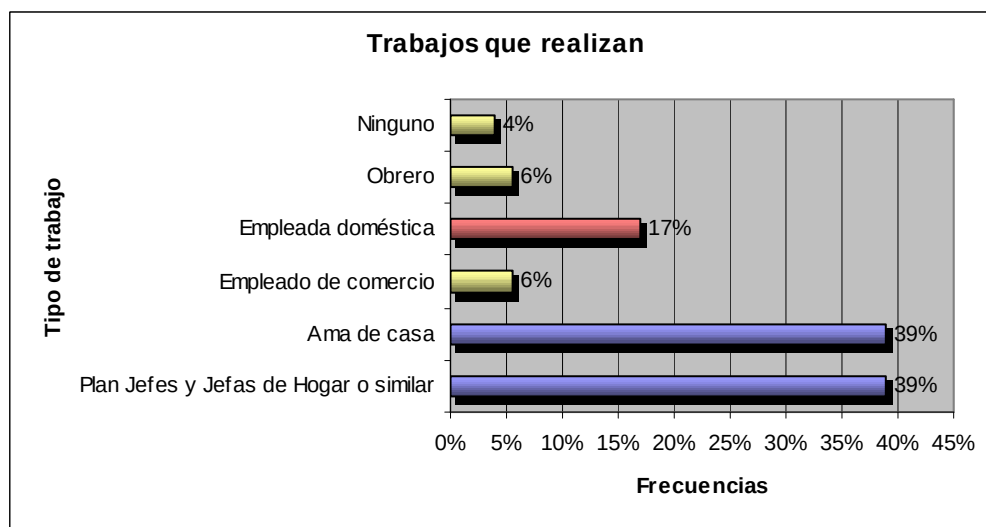


Gráfico XXXI. Tipos de actividades laborales que realizaban los padres, madres o tutores.

Ninguno es Empleado público, docente, Profesional, Peón o realiza changas, o posee un trabajo autónomo.

C) Perfil socioeconómico del área geográfica en que se inserta la escuela:

Sobre esta variable no se obtuvieron datos.

D) Presencia de sistemas de apoyo:

Las **redes y sistemas de apoyo** están vinculadas a la participación, comunicación y al trabajo en redes, entendiendo que la **red** es un agrupamiento de carácter voluntario. Sus intereses se incorporan atraídos por un proyecto o por la necesidad de resolver un problema. Una red tiene una estructura y una manera de gestionarse diferentes de las tradicionales en un sistema jerárquico o burocrático de distribución de la autoridad.

El trabajo colaborativo en el interior de una red permite potenciar la oferta educativa a través de mejorar la calidad de la gestión o de la docencia, a partir del intercambio de saberes y recursos.

La red puede establecerse con alcance variable: para un objetivo concreto y diluirse más tarde una vez alcanzado, o para un propósito más ambicioso con carácter más permanente.

Las redes son entendidas como flujo de intercambios: la red puede ser intra e interinstitucional

Trabajar en red significa generar mecanismos organizados de intercambio permanente para la concreción de objetivos comunes ya sea para la producción de estrategias de resolución de problemas como la consecución de proyectos que tienen como condición el trabajo de otros.

Palabras claves relacionadas con las redes: descentralización, flexibilidad, participación innovación.

Existe relación entre las redes y la cultura institucional en la que se han de tener en cuenta el contenido: actitudes, valores, creencias y formas de hacer las cosas en conjunto, en el ámbito institucional y la forma: modelos de relación y formas de asociación característicos entre los participantes. Favorece la cohesión social entre los actores que participan de la red, tanto por el objetivo común que se han marcado, sobre todo, por el proceso de colaboración que tiene lugar entre ellos.

Las redes son una manera democrática de afrontar las situaciones problemáticas que se derivan de un entorno social cambiante, en el que la incertidumbre y lo imprevisible son rasgos característicos. Fomentan actitudes y las habilidades necesarias para establecer y mantener acuerdos y equilibrios entre los actores, por ejemplo la empatía o la capacidad negociadora. Estimula la creatividad, el rigor y el carácter sistemático en la orientación de las actividades y creación de los instrumentos necesarios para alcanzar los objetivos previstos.

Se pudo observar que en su mayoría las Instituciones educativas que abarcaron la presente investigación no realizaron trabajos en redes.

Tampoco participaron en proyectos con otras instituciones u organizaciones, con el objetivo de contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje, solo los socializaron dándolos a conocer dentro de la propia institución educativa.

La forma en que se socializaron las experiencias que las mismas fueron generalmente oral con directivos y docentes y de manera formal con el cuerpo de supervisores.

Solo en algunos casos **se relacionaron con profesionales** vinculados a la educación y la salud, con la intención de incidir favorablemente en la atención de los procesos de aprendizajes

Pareciera ser que **no utilizaron como estrategias para potencializar los procesos de enseñanza la búsqueda por conseguir apoyo externo**, o en su caso que esta búsqueda resultó infructuosa.

No se pudo llegar a conocer a través de los instrumentos aplicados, si **los organismos circunesculares**, como ser la cooperadora, la asociación de padres u otros posibles existentes, **tendían a colaborar con la institución**.

E) Participación de la familia en los estudios

Según el 71 % de los por los padres, madres o tutores que abarcó el presente estudio, ellos siempre se interesaban por lo que aprendían sus hijos, un 12 % expresó que muchas veces demuestran ese interés, mientras que existió un porcentaje del 18 % de ellos que respondieron la pregunta sobre el interés por lo que sus hijos, los alumnos, aprendían Esta cifra es posible que sea mayor, considerando que estos actores se ven generalmente influenciados a contestar por el deber ser, según evidenciaban sus actitudes y las preguntas que planteaban durante la aplicación de la encuesta.

Mi familia se interesa por lo que estoy aprendiendo

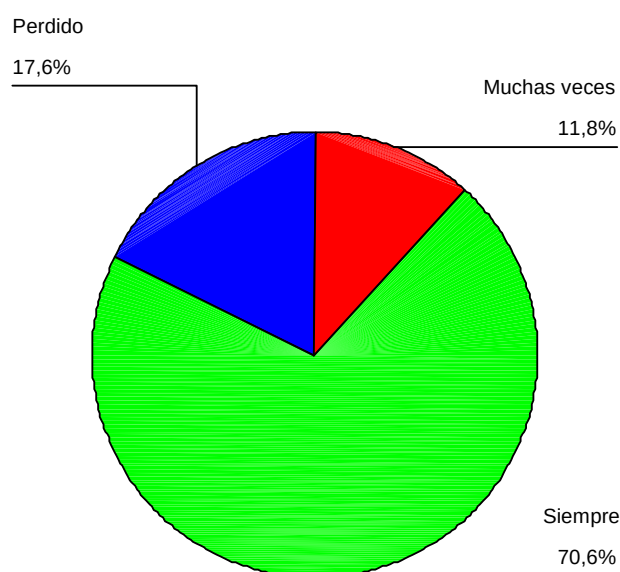


Gráfico XXXII. Gráfico de la distribución de frecuencias del interés de los padres, madres o tutores por lo que aprenden sus hijos

Con respecto al modo de participación y acompañamiento de la familia en los estudios de sus hijos, la mayoría de las adultos responsables, que concurrieron a la implementación del instrumento de recolección de datos, expresaron que asumían y desarrollaban acciones concretas para favorecer el vínculo con sus hijos o personas a cargo, que concurrían a estas escuelas de EGB Completa.

PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LOS ESTUDIOS DE LOS ALUMNOS								
Forma de acompañamiento	Respuesta de los padres, madres o tutores				Respuesta de los alumnos			
	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces	Siempre
Conversan con el alumno sobre lo que aprendió en la escuela	-	38,9 %	16,7 %	44,4 %	-	10,3 %	37,9 %	51,7 %
Revisan las de carpeta	-	16,7 %	50 %	33,3 %	3,6 %	10,7 %	28,6 %	57,1 %
Revisan las pruebas	-	16,7 %	27,8 %	55,6 %	-	-	30,7 %	70,3 %
Observan la libreta de calificaciones	-	-	5,6 %	64,4 %	-	-	17,2	82,8 %
Ayuda a estudiar al alumno en lo que pueda	5,6 %	38,9 %	22,2 %	33,3 %	3,6 %	17,9 %	25,2 %	53,6 %

Forma de acompañamiento	Respuesta de los padres, madres o tutores				Respuesta de los alumnos			
	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas Veces	Muchas veces	Siempre
Control de la realización de las tareas escolares	5,6 %	11,1 %	16,7 %	66,7 %	3,6 %	7,1 %	32,1 %	47,8 %
Ayuda en la realización de las tareas escolares *	-	-	-	-	3,8 %	19,2 %	23,1 %	53,8 %
Concurrencia a la escuela cuando el docente lo requiere	-	-	-	100 %	3,7 %	7,4 %	14,8 %	74,8 %
Asistencia a actos escolares	-	16,7 %	27,8 %	55,6 %	18,5 %	51,9 %	22,2 %	3,7 %
Acercamiento de los padres a la institución ante dudas o problemas, para consultar con los docentes sobre como ayudar a sus hijos.	5,9 %	5,9 %	-	88,2 %	25 %	20,8 %	33,3 %	20,8 %
Búsqueda de ayuda por parte de los padres fuera de la escuela (psicopedagogo, psicólogo)	64,7 %	5,9 %	11,8 %	17,6 %	75 %	-	8,3 %	16,5 %
Concurrencia del alumno a maestra particular o clases de apoyo *	-	-	-	-	75 %	16,7 %	4,2 %	4,2 %
Interés de los padres por lo que el alumno aprende *	-	-	-	-	-	-	14,3 %	85,7 %

* Solo se les preguntó a uno de los actores (alumnos o padres, madres o tutores).

Tabla XI. Participación de familia en los estudios de los alumnos

En cuanto a los **compromisos** reales que asumían los padres **con la escuela**, en muchos casos no existió similitud entre lo expresado por los padres y lo dicho por sus hijos.

El 100 % de los padres, madres o tutores enunció que siempre **concurrían a la escuela cuando el docente así lo requería**, mientras que estos porcentajes decrecían en la que declararon los alumnos: según ellos solo el 75 % de sus padres siempre asistían a la escuela cuando el docente así lo solicitaba, un 15 % muchas veces y que existía un 4 % que nunca lo realizaban.

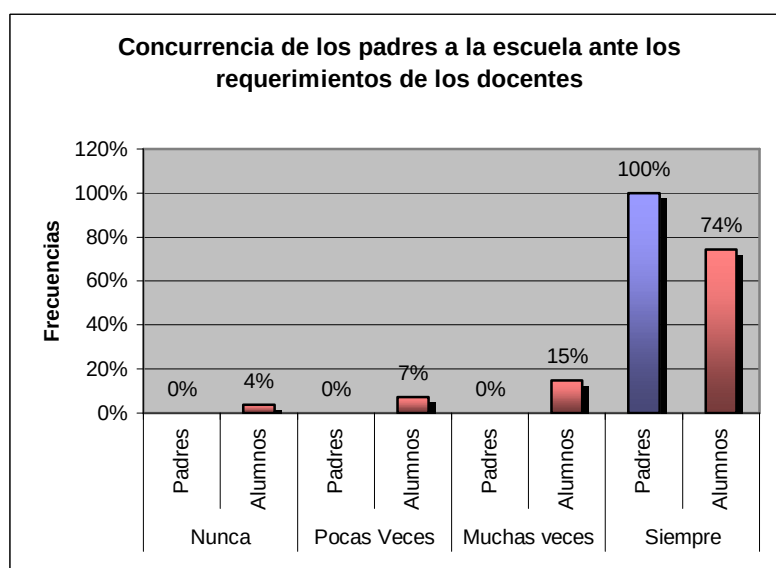


Gráfico XXXIII. Distribución de frecuencias de la concurrencia de los padres, madres o tutores a la escuela ante la solicitud de los docentes.

En cuanto al acercamiento de los padres a la institución ante dudas o problemas para consultar con los docentes sobre cómo ayudar a sus hijos se observó una contraposición total de los resultados: mientras que solo un 20,8 % de los alumnos expresara que siempre sus padres concurrían a la escuela ante dudas y que un 33,3 % de ellos lo realizaban muchas veces. El 88,2 % de sus padres afirmaban que siempre lo hacía. Solo un 12 % de los adultos mayores a cargo dijo que nunca o pocas veces se acercaba a la institución para conocer la manera de ayudar a sus hijos, mientras que los alumnos lo mencionaron en un 45,8 % de ellos, que afirmaba que nunca o pocas veces sus padres se aproximaban a la institución con el objetivo de pedir asesoramiento sobre como poder ayudarlos en sus estudios.

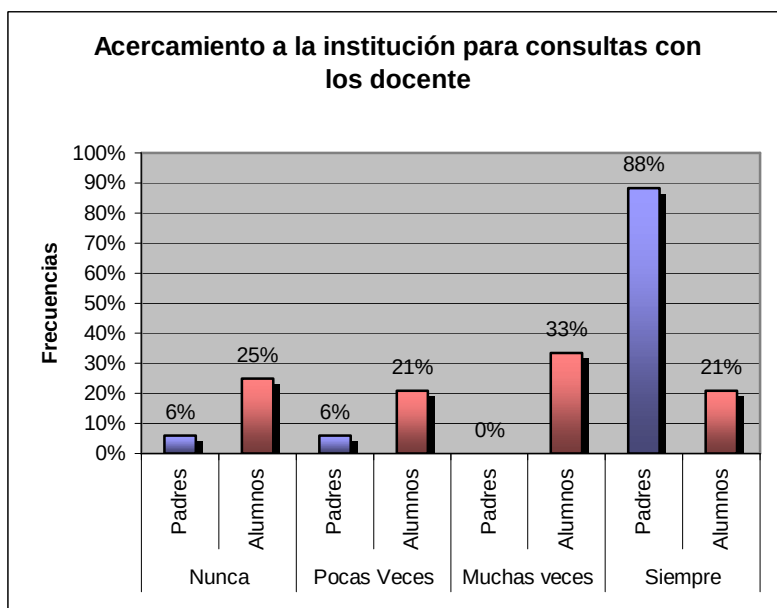


Gráfico XXXIV Distribución de frecuencias del acercamiento de los adultos responsables a la institución para consultar a con los docentes sobre como poder ayudar a sus personas a cargo.

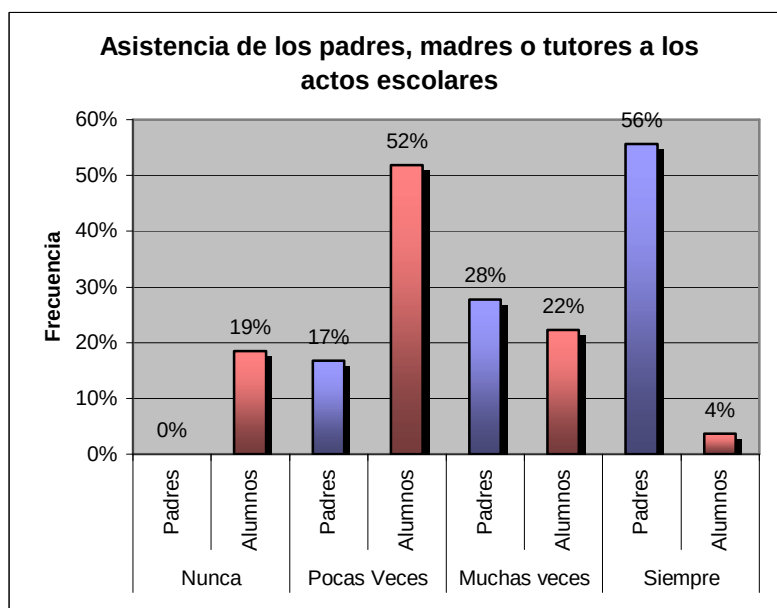


Gráfico XXXV. Distribución de frecuencias de la concurrencia de los adultos a los actos escolares que se realizaban en la escuela.

Resultó llamativo el alto porcentaje mencionado por los padres respecto a la concurrencia a los actos escolares, ya que un 83,3 % de ellos expresaron que asistían siempre o muchas veces a la realización de los actos que se realizaban en la escuela, porcentaje que disminuye notoriamente al 25,9 % en lo expresado por los alumnos. Un 51,9 % de estos últimos, afirmaron que pocas veces concurrían sus padres, en contraposición al 16,7 % de los adultos que lo reconocieron. También se observó la presencia de un porcentaje del 18,5 % en los discursos de los alumnos que respondieron que nunca sus adultos a cargo realizaban este tipo de acompañamiento, hecho que no fuera mencionado en ningún caso por los padres, madres o adultos responsables de los alumnos.

La mayoría de los adultos responsables de los alumnos conversaban con sus hijos, el 61,1 % de ellos expresó que siempre o casi siempre hablaban con ellos sobre lo que habían aprendido en las clases escolares, dato que aumentó su frecuencia en el discurso de sus hijos, asumiendo un valor del 89,6 %.

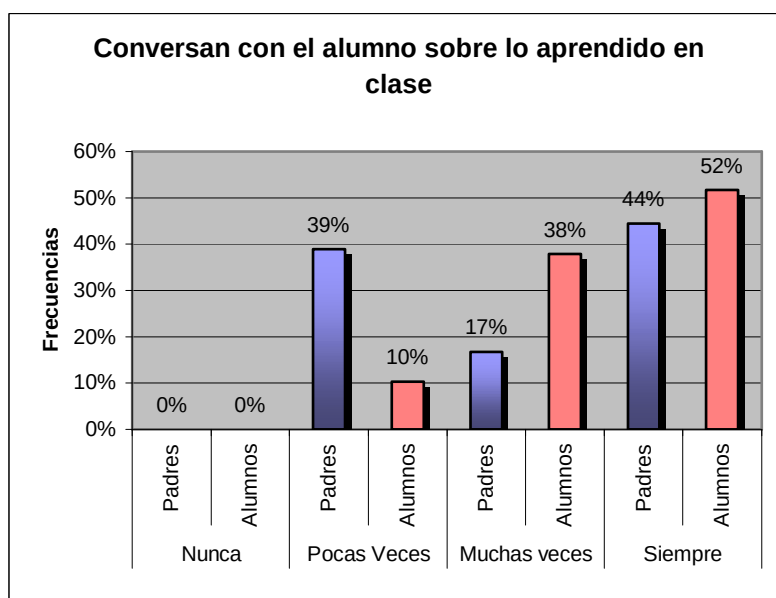


Gráfico XXXVI. Distribución de frecuencias del grado de diálogo entre los adultos mayores responsables y sus alumnos a cargo sobre lo que aprenden en la escuela.

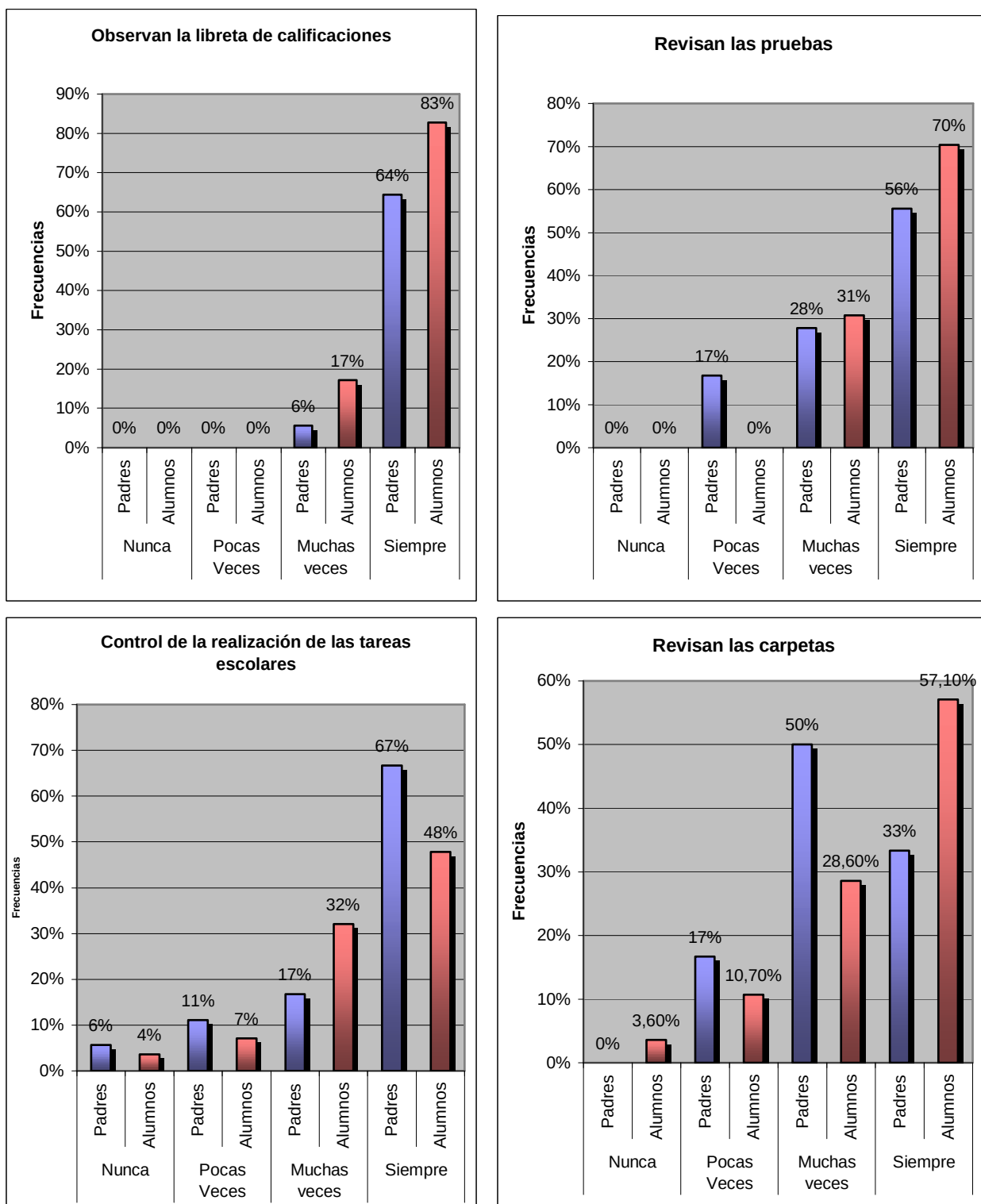
La mayoría de los padres, madres o tutores de los alumnos *"siempre"* ejercían tareas de control de los estudios de estos alumnos, dentro de las cuales se mencionaron según el orden de importancia dado por los padres con un 67 % *"control de la realización de las tareas escolares"*, un 64 % la *observación de la libreta de calificaciones*, un 56 % *"revisión de las pruebas"* y solo un 33 % *"revisión de las carpetas"* de sus hijos o personas a cargo.

El discurso de ambos actores respecto al grado de significatividad que le otorgaron los mayores, en cuanto a la importancia de la *revisión de carpetas* y al *control de la realización de las tareas escolares*, resultó ser similar. En cuanto a las frecuencias referidas a la importancia de estas actividades ejercidas por los padres, los alumnos expresaron que era superior en el instrumento de control que ofrece *la libreta*, el 83% de ellos dijeron que siempre sus padres las revisaban y solo un 17 % muchas veces lo hacía.

Estos datos permitieron conocer que la función que privilegiaban los mayores a cargo de los alumnos está centrada mayormente en los instrumentos de control institucionales evaluativos, es decir que pareciera ser que le otorgan mayor importancia al resultado, como

producto final y no al proceso que debieron realizar sus hijos para la adquisición del logro alcanzado, advirtiéndose una carencia en cuanto al apoyo, al seguimiento y al acompañamiento de los estudios que emprendieron los alumnos.

Gráfico XXXVII. Distribución de las frecuencias del control que realizan los adultos mayores responsables sobre las actividades escolares de sus hijos o personas a cargo.



En cuanto a la **ayuda que le brindan** los padres, madres o tutores a los alumnos **en los estudios** se logró conocer existía una diferencia muy notoria entre lo que expresaran los alumnos y lo dijeran sus adultos responsables: los porcentajes de padres, madres o tutores que ayudan a los alumnos en sus estudios fueron menores en el discurso que emitieron los adultos que en el pronunciado por los alumnos.

El 33 % de los adultos expresó que *siempre* ayudaban a sus hijos en sus estudios, porcentaje que fue superado en el discurso emitido por los alumnos, el cual asumió un valor del 54 %. En un 25 % los alumnos comunicaron también que muchas veces recibían este tipo de ayuda, lo que fuera expresado por el 22 % de los padres, madres o tutores. Un 44,5 % de los adultos expresaron que pocas veces o nunca ayudaban en los estudios a sus hijos, hecho que fuera narrado por solo por el 21,5 % de sus hijos.

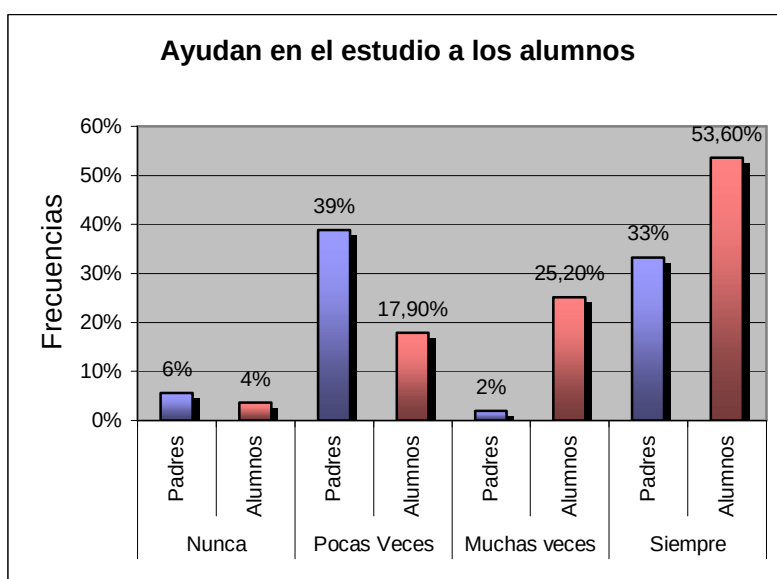


Gráfico XXXVIII. Distribución de frecuencias del grado de participación de los adultos en el estudio de los alumnos.

En cuanto a la *ayuda* que le brindaban los padres, madres o tutores en la *realización de las tareas escolares*, a los alumnos, estos expresaron que un 54 % siempre los ayudaban, un 23 % muchas veces, un 19 % pocas veces y un solo 4 % nunca, lo hacía.

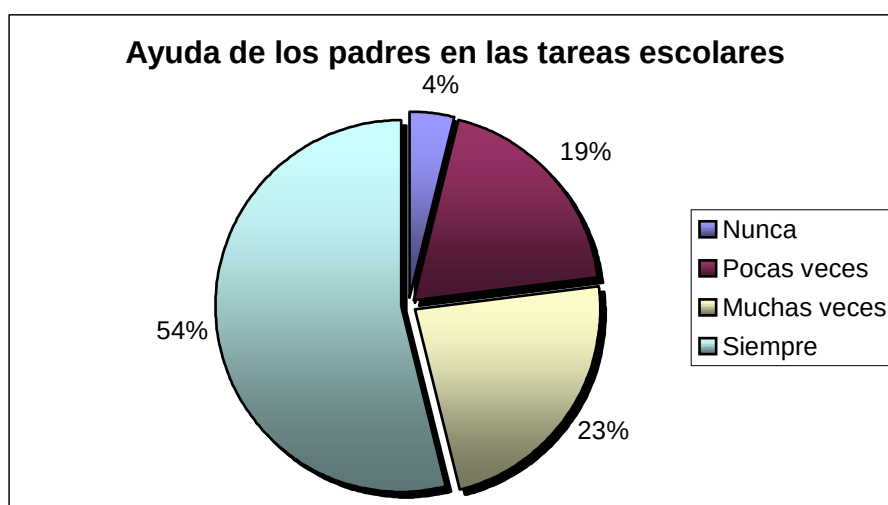


Gráfico XXXIX. Ayuda brindada por los padres, madres o tutores en las tareas escolares de sus hijos.

Un 30 % de los adultos expresaron que cuando no logran ayudar a sus hijos en sus estudios recurrían a buscar ayuda fuera de la escuela, porcentaje que decrece a un 25 % en lo expresado por los alumnos.

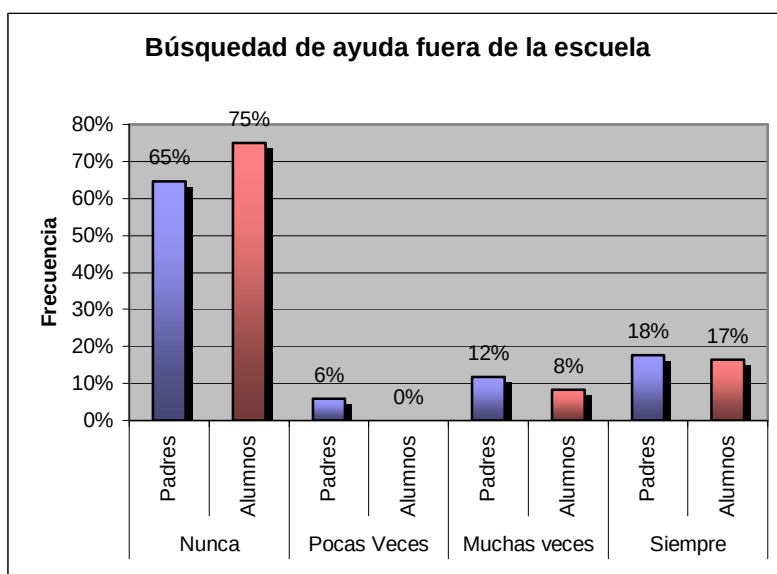


Gráfico XL. Búsqueda de ayuda por parte de los adultos fuera de la escuela para poder ayudar a sus hijos.

Y ese tipo de ayuda externa es buscada en maestras particulares por un 8 % de los adultos responsables de los alumnos y un 17 % de ellos expresó que pocas veces recurrieron a este tipo de apoyo externo escolar.

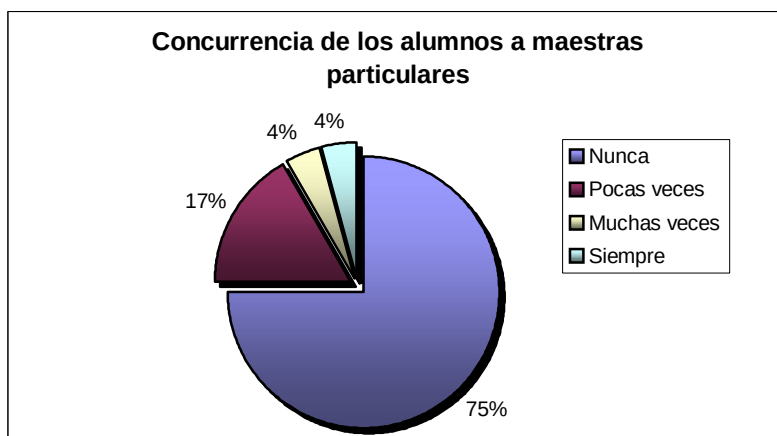


Gráfico XLI. Gráfico de sector de los alumnos que concurrían a maestras particulares

Compromisos reales que asumen los padres, madres o tutores con la escuela a la que concurren sus hijos:

- **Participación en las experiencias educativas implementadas en la escuela:**

En cuanto a la participación en las experiencias educativas que implementaba la escuela, tendientes a favorecer el aprendizaje de los alumnos, se pudo conocer que el 40 % de los padres, madres o tutores participaban de las actividades que planteaban los docentes.

• Participación en reuniones organizadas por la escuela:

La presente investigación permitió conocer quiénes eran los actores familiares que participaban con mayor frecuencia en las reuniones que se realizaban en la escuela. Los adultos expresaron que el 94 % que las madres de los alumnos eran quienes participaban de dichas reuniones, por también en un 22 % los padres concurría a las mismas. Es de suponer que este 22 % de los padres que participaban en las reuniones escolares lo hacían en algunos de los casos junto con las madres de sus hijos. También existía un 6 % de otros familiares cercanos que participaban en las reuniones organizadas por la escuela.

F) Expectativas familiares hacia la educación de los hijos:

Se pudo conocer que los principales **motivos** por el cual los jóvenes **concurrían** a estas **escuelas de EGB Completa** resultaba ser, según lo narrado por los alumnos, en un 60 % de los casos el hecho de que ya concurrían a esa escuela y en un 57 % la cercanía de la escuela de los domicilios de los alumnos. En cambio los padres, madres o tutores de los alumnos expresaron en su mayoría, representada por el 56 %, que el principal motivo era *"la forma de enseñar de los docentes"* de esas escuelas.

Otros motivos importantes por los cuales los mayores eligieron estas escuelas para que sus hijos cursaran la EGB 3 fueron, en un 39 % el de continuidad ya que concurrían a estas escuelas desde años anteriores. También con el mismo porcentaje del 39 % % que los hermanos de los alumnos ya venían a estas escuelas.

Un 37 % de los alumnos también mencionaron que otro de los motivos era que ya venían a estas escuelas sus hermanos y el 27 % expresó que la habían elegido sus padres, lo que podría estar denotando que ellos poco tuvieron que ver con la elección de la misma.

MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA ESCUELA		
Porque:	Padre	Alumno
Queda cerca de la casa donde viven	33 %	57 %
Ya venía el alumno a esta escuela	39 %	60 %
No encontró lugar en otra escuela	7 %	13 %
A esta escuela fueron o van sus hermanos	39 %	37 %
Van los amigos del alumno	6 %	27 %
Por el trato de los docentes	33 %	23 %
Por la forma de enseñar de los docentes	56 %	33 %
Los docentes ya conocían al alumno	11 %	7 %
Le dieron una beca al alumno	-	3 %
El alumno quiso asistir a esta escuela	-	-
Porque el padre del alumno quiso	-	27 %
La escuela tiene comedor o copa de leche	11 %	-
Es la única escuela de esta localidad	-	-
No sabe por qué la eligieron	-	7 %

Tabla XII. Motivos de elección del establecimiento educativo

Por otra parte cuando se les preguntó a los padres sobre que esperan que la escuela les brindara a sus hijos, se obtuvo como respuesta muy significativa, ya que la mayoría de los adultos, el 45 % de ellos expresaron que esperan que la escuela les brinde a sus hijos una *"buena enseñanza"*, un 43 % mencionó además que deseaban que la asistencia de sus hijos al establecimiento produjera. En segundo orden de importancia, con un 20 % apareció

el deseo de que este nivel educativo le posibilitara *"continuar los estudios"*, un 14 % hizo referencia a que esperaba *mejoras personales* en sus hijos o personas a cargo, desde una educación integral que logre *buenos aprendizajes*, que le enseñe normas de *disciplinas* y que inculque valores para que los alumnos lleguen *a ser personas de bien*.

También se pudo observar en el discurso de los adultos responsables, aunque con una significatividad inferior, que un 9 % respectivamente esperaba que la escuela también le brindara a sus hijos *"contención personal"* y *"posibilidad de encontrar trabajo"* en un futuro cercano.

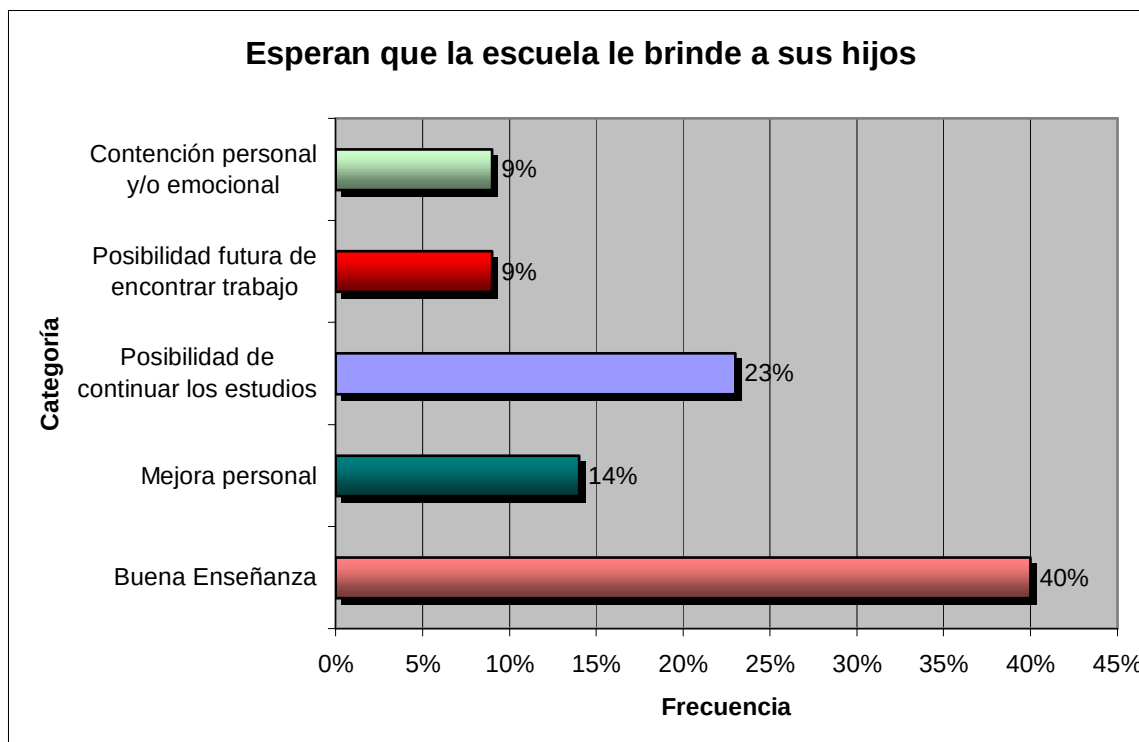


Gráfico XLII. Gráfico de barras de los que esperan los padres, madres o personas a cargo que le brinde la escuela a sus hijos.

Cuando los adultos hicieron referencia a que esperaban que los alumnos recibieran una buena enseñanza, relataron que esperaban que sus hijos:

- ◆ recibieran una educación buena en cantidad y calidad,
- ◆ que recibieran una *formación en valores*,
- ◆ que tuvieran una continuidad en el modo de enseñar de los docentes,
- ◆ que esperaban que se les diera *"mayor cantidad de tareas escolares"*
- ◆ que los *"formaran para el trabajo"*
- ◆ que los *"formaran en contenidos"*.

Expectativas sobre el futuro académico de los alumnos que cursan la EGB 3 en estas escuelas de EGB Completa

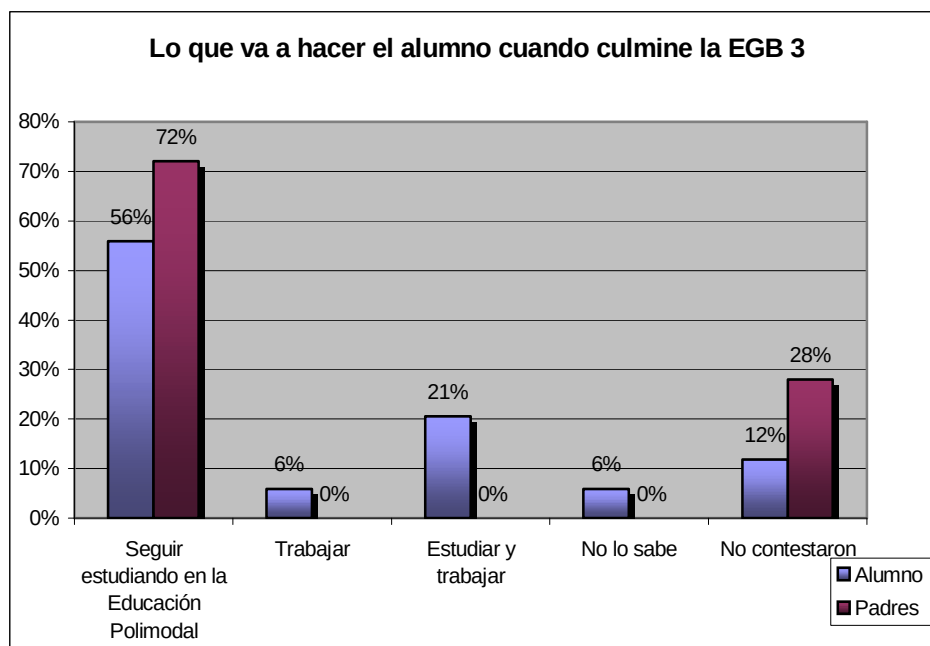


Gráfico XLIII. Expectativas respecto del futuro académico de los alumnos que cursan la EGB 3 en escuelas de EGB Completa.

Se observó que no existía una correspondencia en las respuestas desde las miradas de los actores alumnos y padres. La mayoría de ellos expresaron que los alumnos seguirían estudiando en la Educación Polimodal (hecho expresado por el 55,9 % de los alumnos y el 72 % de sus padres). Este fue el único discurso que emitieron los padres, madres o adultos mayores, mientras que los alumnos en un 20,6 % agregaron que después de terminar la EGB 3 seguirán trabajando y estudiando a la vez y un 5,9 % de los alumnos hizo mención a que solo trabajarían y otro porcentaje similar expresó que no sabía que haría después de culminar sus estudios de la EGB 3.

Satisfacción con los distintos aspectos que brindaban estas escuelas de EGB Completa

Los padres, madres o responsables a cargo de los alumnos que cursan la EGB 3 Completa en las escuelas que abarcaron el presente estudio expresaron que estaban muy satisfechos principalmente con el trato que recibían sus hijos de los profesores que ellos tenían, hecho que fuera así expresado por el 89 % de los adultos.

También con un 61% estaban muy satisfechos con la enseñanza que le brindaban los profesores y el apoyo ofrecido por el profesor tutor respectivamente y en un 55,5 % con el modo en que eran evaluados los alumnos y la higiene que presentaba el edificio educativo (entre satisfechos a muy satisfechos 88 %).

Resultó muy llamativo el poder observar, a través de los datos recogidos, que la totalidad de los padres estaban complacidos con los directores de estas Escuelas de EGB Completas.

El 77 % de los padres, madres o personas a cargo expresaron estar complacidos a muy complacidos con las posibilidades de participación que la escuela les ofrecía a los padres.

SATISFACCIÓN DE LOS ADULTOS CON LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA ESCUELA DE SU HIJO					
Aspecto	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	No conozco
El trato de los docentes hacia mi/s hijo/s	-	-	11 %	89 %	-
Su grupo de compañeros	6 %	11 %	61 %	22 %	-
Los directivos	-	-	56 %	44 %	-
El apoyo brindado por el profesor tutor	-	-	28 %	61 %	11 %
La enseñanza que le brindan	-	11	28 %	61 %	-
El modo de evaluación	-	-	39 %	55,5 %	5,5 %
Las tareas para el hogar que le dan a mi hijo	-	11 %	67 %	22 %	-
Las posibilidades de participación que nos ofrecen a los padres	6 %	17 %	44 %	33 %	-
Los recursos materiales con que cuenta la escuela para enseñar	6 %	22%	44 %	28 %	-
La disciplina	11 %	42 %	28 %	39 %	-
La ayuda material que le brindan: comedor escolar, vestimenta.	6 %	6 %	50 %	31 %	6 %
La higiene del edificio (aulas, patio, baños)	-	11 %	44 %	44 %	-

Tabla XVII. Grado de satisfacción de los adultos con los distintos aspectos de la escuela de su hijo

El 89 % de los adultos encuestados comunicaron estar satisfechos a muy satisfechos con las tareas para el hogar que le daban a sus hijos

En un 83 % también expresaron estar conformes a muy conformes con el grupo de compañeros que tenían sus hijos, un 77 % con las posibilidades de participación que les ofrecían a los padres, también con los recursos materiales con que contaba la escuela para enseñar (el 72 %) y un 81 % con la ayuda material que le brindan: comedor escolar, vestimenta y el 89 % además con las tareas para el hogar que le dan sus hijos.

El aspecto respecto del cual los padres, madres o adultos responsables, expresaron menor conformidad fue el de la disciplina que el establecimiento impartía, ya que solo el 39 % comunicó que estaba muy satisfecha con la misma y un 28 % estaba solamente satisfecho, un 42 % poco satisfecho y el resto, el 11 % nada satisfecho. Otros aspectos en los que también se encontró una insatisfacción en cuanto al grupo de compañeros de los alumnos, las posibilidades de participación que les ofrecían a los padres y los recursos con que contaba la escuela para enseñar, hecho que fuera mencionada por el 6 % de la muestra.

Según los alumnos que concurren a esas escuelas de EGB Completa, lo más positivo de los establecimientos educativos fue la convivencia, hecho que fuera expresado por el 50 %. En segundo lugar don respecto a la importancia narrada por estos actores se encontraron los recurso materiales que les brindaban las escuelas para que ellos aprendan.

Al 88% de ellos les gustaba bastante a muchísimo las actividades que realizaban en clase para aprender (según el 88 % de los alumnos)y y el trato que le daban los docentes.

SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS CON LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA ESCUELA A LA QUE CONCURREN						
Aspecto	No le gusta para nada	Le gusta poco	Le gusta bastante	Le gusta muchísimo	No hay en su escuela	No responde
Encontrarme con mis compañeros	-	6 %	33 %	47 %	-	12 %
Encontrarme con mis docentes	6 %	32 %	41 %	9 %	-	12 %
Encontrarme con mi tutor	6 %	26,5 %	29 %	23,5 %	-	12 %
Encontrarme con los directores	35 %	18 %	26 %	9 %	-	12 %
El trato que le dan los docentes	-	17 %	41 %	29 %	-	12 %
La forma en que evalúan los profesores	3 %	15 %	38 %	29 %	-	15 %
Las posibilidades de jugar	12 %	23,5 %	12 %	26,5 %	9 %	18 %
Las actividades que realizamos en clase para aprender	3 %	12 %	41 %	32 %	-	12 %
La higiene de la escuela	-	21 %	35 %	32 %	-	12 %
Los talleres a los que asisto	15 %	12 %	6 %	29 %	23 %	15 %
La participación que les dan a sus padres	-	18 %	35 %	26 %	6 %	15 %
Los recursos materiales: libros, juegos. que tiene la escuela para que ellos aprendan	-	6 %	38 %	38 %	3 %	15 %
La convivencia	-	9 %	29 %	50 %	-	12 %
La ayuda material que les brindan: comedor escolar, vestimenta.	-	9 %	29 %	29 %	12 %	12 %
Otras	-	-	3 %	3 %	-	91 %

Tabla XIV. Grado de satisfacción de los alumnos con los distintos aspectos de la escuela.

Incidencia del capital cultural en la comunidad y complementariedad educativa entre la escuela y el hogar de los adolescente.

No se pudo llegar a expresar nada respecto a este tema

4.2.2. Características de la Dimensión Institucional de la Gestión Educativa

Aportes Teóricos

Gestión de las Institucional del Tercer Ciclo de EGB¹⁷:

En las Escuelas de EGB 3 Completa, su formas de organización y gestión así como su infraestructura y su dotación de recursos humanos y materiales pueden ser tanto condiciones posibilitadoras como obstaculizadoras de toda innovación.

Debe ser abordada en forma integral y se ha de tener en cuenta algunos criterios que tiendan a una progresiva autonomía de gestión de unidades escolares, como ser: la participación, la delegación de responsabilidades, el compromiso de acción compartida, la administración de los recursos, la realización de proyecto, los reagrupamientos, entre otros.

17 M.E. y C. Alternativas para la Organización Pedagógica del Tercer Ciclo de la EGB. Noviembre de 1996.

Al utilizar el Proyecto Educativo Institucional como **herramienta esencial de gestión**, se debe tener en cuenta la adecuación de la tarea, la organización de la institución según las demandas de su entorno y su realidad, flexibilizar las acciones durante la marcha del proyecto, que sean suficientes, adecuados, los recursos disponibles, fijar prioridades pedagógicas y de contenidos y tender a la participación de todos los miembros.

Caracterización del Tercer Ciclo:

La Ley federal de Educación establece que la Educación General básica "es obligatoria y tendrá una duración de 9 años, a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos". Según la Resolución 30/93 del Consejo Federal de Educación (Cfe), el Tercer ciclo "... constituye una unidad respecto del desarrollo psicoevolutivo (preadolescencia y primeros años de la adolescencia) busca generar una propuesta pedagógica superadora al evitar posibles asimilaciones de niveles existentes." En éste sentido se plantea una doble cuestión problemática a la que deberá atender: una referida a la etapa evolutiva del sujeto de aprendizaje, entre los 12 y los 14 años de edad aproximadamente, y la otra a la falta de historia que como unidad de ciclo posee en el actual sistema¹⁸.

El Tercer ciclo posee, desde la propuesta de su creación, una **función y unidad propia** con características distintivas y sentido educativo en sí mismo.

El **objetivo** fundamental es el de dar la oportunidad a los alumnos de completar los aprendizajes considerados básicos: para su desarrollo personal y para su desempeño cívico y social. Avanzar hacia la formación de competencias más complejas, la sistematización de conceptos y procedimientos de los diferentes campos del saber y quehacer. Enfatizar la comprensión de la génesis de las características de los procesos globales que afectan al mundo contemporáneo. Reflexionar sobre los principios y consecuencias éticas de las acciones humanas en los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales. Profundizar valores y actitudes indispensables para la formación del ciudadano.

El **perfil** específico debe dar respuestas a exigencias que provienen: del sujeto de aprendizaje y de la estructura curricular propia del Ciclo: mayores exigencias de *profundidad y complejidad*; tareas de orientación y seguimiento. Tendría una *función orientadora* dada la finalidad del nivel, tanto en la orientación educativa como laboral relacionadas con la prosecución de los estudios y la misma inserción en la vida laboral.

La **equidad y la atención a la diversidad** es una constante que se presenta en toda la escolaridad obligatoria y se potencia en el 3° ciclo, debido a que las desigualdades se profundizan aquí, se hacen más evidentes, y son propias del contexto sociocultural de procedencia de los alumnos, se agrega la creciente diferenciación de intereses, expectativas y posibilidades propias del grupo de edad.

Normativa nacional y provincial del 3er Ciclo de la EGB.

En esta investigación se incorporó como documentos¹⁹ la Normativa Nacional y Provincial que reglan la implementación del 3er Ciclo en el territorio nacional. De este modo

18 Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial. Santa Fe, 1997.P.25.

19 En cuanto a la definición de documento se tiene en cuenta la postura anglosajona de Erladnson que considera documento a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como cualquier material y datos disponibles. Índice de la Normativa Nacional y Provincial del Tercer Ciclo por temas alfabéticamente organizados.

Contenidos: Res N° 39 C. F. C. y E. Res N° 40 C. F. C. y E. Decreto Provincial N° 2742 Estructura Curricular: Res N° 79 C. F. C. y E. Resolución Provincial N° 149. Implementación de la Ley Federal en la Provincia: Decreto Provincial N° 2548vo y 9no Años: Decreto Provincial N° 2088 (Reubicación de docentes). Resolución Provincial N° 944 (inscripción de alumnos) Decreto Provincial N° 2426 (Ampliación de la Junta de Calificación) Provincial N° 1135 (Inscripción complementaria suplencias) Res Provincial N° 1136 (Supervisión y Dirección de 8vos y 9nos)

se pretende recuperar el sentido del 3er Ciclo desde las políticas educativas, analizando el modo en que este proceso se fue desarrollando desde la promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24195 hasta su implementación definitiva en la Provincia de Santa Fe.

Tener en claro las ventajas y desventajas que aporta el uso de materiales documentales es lo que permite un uso pertinente de los mismos. Entre las ventajas se destacan la no reactividad, no hay que preocuparse por las reacciones que éste puede provocar en las personas cuando se saben investigadas, aporta información que no podría obtenerse de la aplicación de otros métodos y da dimensión histórica al análisis que se lleva a cabo. Asimismo se tienen en cuenta las desventajas tales como que se trata de información producida con propósitos diferentes a los del investigador social o la múltiple interpretación que permite.

Las instituciones educativas son impensables sin normas. En este sentido, G. Frigerio y M. Poggi afirman en El análisis de la Institución educativa. Hilos para tejer proyectos: Relaciones laborales, estatutos, vínculos contractuales, contrato institucional, normas de disciplina, reglamentos de convivencia, convenios y acuerdos con otras instituciones, disposiciones, resoluciones, contratos pedagógicos- didáctico..... todos son construcciones que comportan un carácter normativo, es decir, que reglan y regulan las interacciones.

F. Beltrán Llavador y A. San Martín en Diseñar la coherencia escolar profundizan aún más esta noción al afirmar que toda institución lo es porque está soportada sobre una base normativa que la mantiene a la vez que le presta una base jurídica a sus actuaciones. Esta dimensión normativa define aquello que es lícito o no en cada tipo de institución. Las organizaciones escolares, también disponen de un conjunto sistemático de reglas que regulan el tipo de relaciones que deben establecerse en su seno al efecto de hacer cumplir lo que se considera propio de ellas.

Sin embargo, las cuestiones normativas despiertan en los actores institucionales distintas lecturas y generan distintas actitudes. El conocer el modo en que los actores institucionales interpretan las normas y se posicionan frente a ellas constituye una información relevante para construir un saber significativo sobre la institución. A través de las entrevistas y las observaciones se trata de saber acerca de cuánto y cómo se conocen las normas, qué uso se les da, si se producen normas en la institución y con qué mecanismos, cómo se posicionan los distintos actores frente a la norma.

El análisis de G. Frigerio y M. Poggi respecto a la "textura de la norma" da luz al análisis llevado a cabo. Las normas constituyen como una red que sostiene a los sujetos y los contiene, es decir, los protege. Sin embargo, y al mismo tiempo, también marca límites y por eso se percibe como restrictiva. En este sentido despierta sentimientos de ambigüedad.

Al igual que la red, las normas también dejan espacios entre hilo e hilo, es decir ofrece intersticios, espacios de libertad, espacios para la interpretación, la acción, la creación, la invención. El uso que los actores hacen de estos espacios, de estos intersticios, determina el posicionamiento de la institución hacia la norma: instituciones que ignoran los intersticios, otras instituciones en las que son usados como sede de innovaciones pero con temor y recato, instituciones en las que los intersticios generan una incertidumbre intolerable, otras que reconocen en los intersticios espacios de poder y libertad.

A) Perfil del personal docente y directivo

Análisis y descripción de la muestra del personal Docente y Directivo:

Años) Profesor Tutor: Decreto Provincial N° 174 Régimen de Asistencia: Resolución Provincial N° 852 Res Provincial N° 273. Régimen de Evaluación: Decreto Provincial N° 2041 Res Provincial N° 299; 7mo Año: Res Provincial N° 1374 (Docentes Tecnología) Decreto Provincial

De los 30 docentes y directivos que abarcó la presente investigación el 93,1 % de ellos correspondieron al sexo femenino y el 6,9 % al masculino. Lo que da cuenta de la mayor tendencia del ejercicio de la Profesión Docente en los establecimientos educativos, del sexo femenino, sobre el sexo masculino.

En cuanto a la edad de los docentes y directivos, la mayor correspondió a los 56 años, la menor fue de 29 años. La edad mediana de la población era de 41 años, el 50 % de los profesionales tenían más de 41 años y el otro 50 % menos de dicha edad. Se observó una desviación típica de la población, de casi 8 años (7,716) de la media. Y la moda, es decir el dato en cuanto a la edad de los docentes y directivos que más se repitió también resultó ser los 46 años de edad.

Estadísticos

		EDAD
N	Válidos	28
	Perdidos	2
Media		41,14
Mediana		41,00
Moda		46
Desv. típ.		7,716
Mínimo		29
Máximo		56

Tabla XIX. Estadísticos descriptivos de la variable edad.

Para conocer la distribución de las frecuencias de la edad de los docentes y directivos se recurrió a agrupar las edades en intervalos de clases con una amplitud de 5 años, lo que permitió obtener los siguientes datos:

El 27 % de la población, correspondiente a 7 profesionales tenían al momento de aplicar el instrumento entre más de 45 a 50 años de edad, el 20 % poseía entre más de 40 y 45 años y más de 30 a 35 años respectivamente. Y un 10 % de los docentes tenían desde 25 a 30 años, otro porcentaje similar asimismo poseía más de 35 a 40 años y otro más de 50 a 55 años.

EDAD		
Intervalo de clase	Frecuencia	Porcentaje
Desde 25 a 30 años	3	10 %
Más de 30 años a 35 años	6	20 %
Más de 35 años a 40 años	3	10 %
Más de 40 años a 45 años	6	20 %
Más de 45 años a 50 años	7	27 %
Más de 50 años a 55 años	3	10 %
Total	28	93,3 %
No respondieron	2	6,7 %
TOTAL	30	100 %

Tabla XXII. Distribución de las frecuencias de la variable edad.

Con respecto a distribución de las frecuencias respecto de los cargos que

desempeñaban los docentes en el establecimiento educativo el 70 % de la muestra estudiada correspondió a docentes a cargo de cursos, el 20 % a profesionales a cargo de la Vicedirección del establecimiento, un 20 % desempeñaban funciones de Profesores Tutores y un 10 % respectivamente estaba a cargo de la Coordinación del Tercer Ciclo y desempeñaban otros cargos, pero no se pudo llegar a conocer a cuales hacían referencia los docentes.

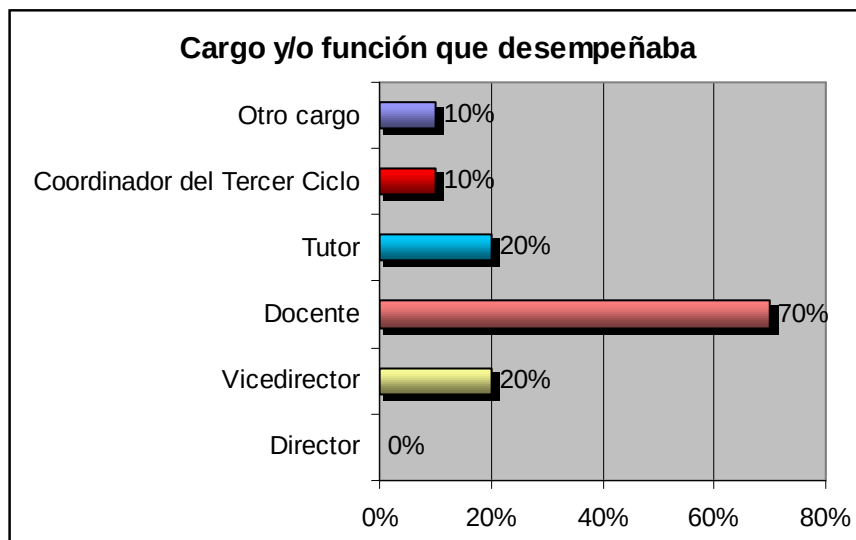


Gráfico XX Distribución de las frecuencias de los cargos que desempeñaba el personal docentes en la institución

Con respecto los títulos obtenidos por estos docentes y directivos, el 57 % de ellos expresaron ser Profesores de Enseñanza Primaria. También se pudo conocer que el 37 % decían ser Profesores de Enseñanza Media, un 10 % eran Técnicos Profesionales sin formación docente un 7 % Maestros Normales. Además un 23 % expresó poseer postulaciones y un 7 % poseer otros títulos, dentro de los cuales se mencionaron los de

..... MARCELA

TÍTULO	Porcentaje
Profesor de Enseñanza Media	36,7 %
Profesor de Enseñanza Primaria	56,7 %
Maestro Normal	6,7 %
Profesor de EGB 1 y 2	-
Profesor de EGB 3 y Polimodal	-
Técnico o profesional con formación docente	-
Técnico o profesional sin formación docente	10 %
Postítulos	23,4 %
Otros títulos	6,7 %

Tabla XXI. Títulos que posee el personal docente y directivo

Con respecto a la antigüedad en la docencia se agruparon los diferentes años de antigüedad para su mejor análisis en intervalos de clases con una amplitud de 5 años, obteniéndose los siguientes datos:

Un 20 % de los docentes que respondieron sobre este tema (que representaron el 96,7 % de la población estudiada) tenía menos de 5 años de antigüedad en la docencia, otro 20 % se encontraba dentro del intervalo de clase que representaba a profesionales entre más de 5 años de antigüedad hasta 10, el 17 % poseía más de 20 años a 25, un 13 % estaban ubicados entre más de 10 a 15 años. El 10 % tenía entre más de 10 a 35 años de edad y un 7 % entre los intervalos de más de 15 a 20 años y más de 25 a 30 años de antigüedad en la docencia.

ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA		
Intervalo de clase	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 5 años	6	20 %
Más de 5 años a 10 años	7	20,3 %
Más de 10 años a 15 años	4	13,3 %
Más de 15 años a 20 años	2	6,6 %
Más de 20 años a 25 años	5	16,7 %
Más de 25 años a 30 años	2	6,6 %
Más de 30 años a 35 años	3	9,9 %
Total	29	96,7 %
No respondieron	1	3,3 %
TOTAL	30	100 %

Tabla XXII. Distribución de las frecuencias de la antigüedad en la docencia.

También se agrupó los diferentes años de antigüedad en la escuela, para su mejor análisis en intervalos de clases que poseían una amplitud de 4 años, lo que permitió conocer que la mayor antigüedad en la docencia en esas escuelas se situaban en el intervalo de clase comprendido entre más de 4 años a 8 años de antigüedad, un 23 % tenía hasta 4 años de ejercicio de la docencia en dichos establecimientos y un 13 % más de 8 a 12 años.

ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA		
Intervalo de clase	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 4 años	7	23,3 %
Más de 4 años a 8 años	4	36,6 %
Más de 8 años a 12 años	2	13,3 %
Más de 12 años a 16 años	2	6,6%
Más de 16 años a 20 años	2	6,6 %
Más de 20 años a 24 años	3	6,6%
Más de 24 años a 35 años	3	10 %
Total	29	96,7 %
No respondieron	1	3,3 %
TOTAL	30	100 %

Tabla XXIII. Distribución de las frecuencias de la antigüedad en la escuela.

Áreas en las que se desempeñaban los docentes:

Los docentes que realizaban su labor educativa en los 7° años, mayormente se desempeñaban en el área Ciencias Naturales (17 %), Matemática (13 %) y Formación Ética y Ciudadana (13 %). Mientras que en los 8° años, el área más representada por los docentes resultó ser la de Lengua (17 %) y EDI (17 %), también resultaron de significatividad los porcentajes del 13 % en las áreas de Orientación y Tutoría y Formación Ética.

No existió la representación de ningún docente del área de Tecnología en los 7° años de estas escuelas y tampoco en Matemática en los 9° años.

Estos datos permitieron suponer que las dos áreas anteriormente mencionadas no implementaban experiencias educativas tendientes a favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

ÁREA QUE ENSEÑABAN LOS DOCENTES EN EL TERCER CICLO DE ESTAS ESCUELAS											
Año de EGB	Lengua	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Matemática	Tecnología	Educación Artística	Educación Física	Orient. Tutoría	Formac ética	EDI	Otra
7°	6,7 %	3,3 %	16,7 %	13,3 %	-	3,3 %	3,3 %	-	13,3 %	6,7 %	3,3 %
8°	16,7 %	6,7 %	3,3 %	3,3 %	3,3 %	3,3 %	3,3 %	13,3 %	13,3 %	16,7 %	10 %
9°	13,3 %	3,3 %	3,3 %	-	3,3 %	3,3 %	3,3 %	13,3 %	10 %	20 %	10 %

Tabla XXIV . Áreas en las que se desempeñaban los docentes en estas escuelas de EGB Completa

Con respecto al **perfeccionamiento** se pudo conocer que el 43 % de los docentes y directivos habían asistido a cursos referidos al Tercer Ciclo y a otras áreas y que ninguno de estos actores habrían actuado como capacitadores de los mismos.

El 73 % de los docentes y directivos expresaron que concurren a cursos referidos a Gestión Escolar y también existía una ausencia total con respecto a la disertaciones de los mismos.

También se conoció que el 70 % de los profesionales habría asistido a cursos sobre temáticas que hacían referencia a las áreas que enseñaban y en estos establecimientos educativos y tampoco nadie los habrían dictado.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE		
Tipo de curso	Asistido	Dictado
Referidos a Gestión Educativa	73 %	-
Referido al área que enseña	70 %	-
Referido a otras áreas	43 %	-
Referido al Tercer Ciclo	43 %	-
Otros	37	3,3

Tabla XXV. Distribución de las frecuencias del tipo de cursos asistidos y dictados por los docentes y directivos.

B) Consecuencias de la conformación del tercer ciclo:**Consecuencias de la conformación del Tercer Ciclo en estas escuelas de EGB Completa:**

Una de las consecuencias más importantes resultó ser que *"al continuar en la misma escuela los alumnos son valorados y contenidos por los docentes"*, con una adhesión del 86 % de la muestra de docentes.

Según el 52 % de los docentes y directivos, el contar con el Tercer ciclo en la escuela permitió que *"los alumnos pudieran continuar así con sus estudios obligatorios, lo que de otra forma no les hubiera sido posible"*.

CONSECUENCIAS DE LA CONFORMACIÓN DEL TERCER CICLO EN ESTAS ESCUELAS				
En el Tercer Ciclo de esta escuela	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Se ha fomentado la equidad en la distribución del conocimiento	-	4 %	60 %	36 %
Al continuar en la misma escuela los alumnos son valorados y contenidos por los docentes	-	3,4 %	10,3 %	86,2 %
Al conocerse previamente a los alumnos entre sí, se generan mejores condiciones para el aprendizaje	-	17,2 %	34,5 %	48,3 %
Los alumnos pueden continuar con sus estudios obligatorios que de otra forma no sería posible	3,4 %	10,3 %	34,5 %	51,7 %
Se ha mejorado el ambiente y las posibilidades para el aprendizaje	6,9 %	24,1 %	51,7 %	17,2 %
Los maestros y profesores podemos articular nuestras formas de trabajar en la institución	-	10,3 %	41,4 %	48,3 %
La organización institucional y curricular prevé instancias para la orientación educativa y laboral	-	17,2 %	48,3 %	34,5 %
La conformación de áreas contribuye a una mayor integración con los contenidos	-	-	51,7 %	48,3 %
La extensión de la obligatoriedad permitió garantizar la retención de una población con características heterogéneas	10,3 %	10,3 %	41,4 %	37,9 %

Tabla N° XXVI. Consecuencias de la conformación del tercer ciclo en estas escuelas de EGB Completa.

Por otra parte resultó interesante lo expresado por el 64 % de los padres que emitieron su opinión aconsejando a los padres de los alumnos que terminaron la el 6° año de la EGB que cursaran la EGB 3, el resto de ellos, el 36 %, no hicieron ningún tipo de comentarios al respecto.



Gráfico N ° XLIV. Consejo otorgado por los padres, madres o adultos mayores sobre donde cursar los estudios de la EGB 3

La mayoría de los adultos también expresaron su conformidad con este tipo de escuelas de EGB Completa ya que un 56 % de los padres, madres o personas a cargo de los alumnos, aconsejaron que siguieran el cursado de la EGB 3 en estas escuelas de EGB Completa. Por otro lado un 44 % de ellos expresó que si pudieran que hicieran asistir a los alumnos a escuelas que tengan incorporado el Polimodal, para evitar los inconvenientes de adaptaciones que después sufrirían los alumnos.

Sugerencias realizadas por el personal docente y directivo para fortalecer el tercer ciclo

Al expresar, tanto los docentes como los directivos, sugerencias para fortalecer el Tercer Ciclo en estas escuelas de EGB, en apariencia surgió que se esperaban resultados respecto de **políticas educativas** (hecho expresado así por 70 % del personal docente de la muestra).

Dentro a las sugerencias referidas a las políticas educativas se citaron como más recurrentes con un 14 % respectivamente el plantear y elaborar una *"normativa propia para la EGB 3"*. También se mencionaron la necesidad de *"reafirmar normas de conducta"*, *"reconsiderar el otorgamiento de becas"*, *"analizar los trabajos efectuados en las escuelas de EGB Completa con un diagnóstico para detectar las dificultades que se presentan"*, intentar trabajar para lograr una *"mayor asistencia de los alumnos"*, dotar de *"identidad al ciclo en las escuelas de EGB Completa"*, que *"hayan espacios de articulación efectiva entre EGB y Polimodal"*, que se trabaje sobre la *"responsabilidad, la solidaridad y la cooperación"* y que se *"dispongan de horas para reuniones plenarios"*.

La visita de los encuestadores, fue visualizada por muchos de los docentes, y fundamentalmente por los equipos directivos, como una instancia de contacto con "el Ministerio", lo que llevó a que en lo que fuera posible a que se utilizara la encuesta para reclamos. Por lo que un 57 % planteó **sugerencias presupuestarias** como ser: un 29 % de los docentes que se refirieron a este tipo de sugerencias solicitaron el otorgamientos cargos de *"preceptor"*, un 18 % se refirió a la necesidad de *"brindar apoyo psicopedagógico en las escuelas"* por lo que solicitaban la *"creación de un gabinete psicopedagógico"* argumentando que *"los problemas sociales superan la realidad educativa y los alumnos buscan más contención que formación"*. Otro 18 % a la necesidad de *"otorgar horas para el trabajo en talleres"* (ej: de *carpintería, herrería, computación, guitarra, artesanías y deportes*). Un 12 % de los docentes y directivos expresaron la necesidad de contar con mayor cantidad de *"material bibliográfico, ya que los alumnos carecen"* de los mismos y que se lo *"pudieran llevar a sus domicilios"* También hicieron *referencia a la necesidad de*

"nombrar un coordinador con carácter exclusivo para el Tercer ciclo" y crear horas para el "desarrollo de Formación ética y Ciudadana o Educación en valores" ya que las horas con que se cuentan son "escasas".

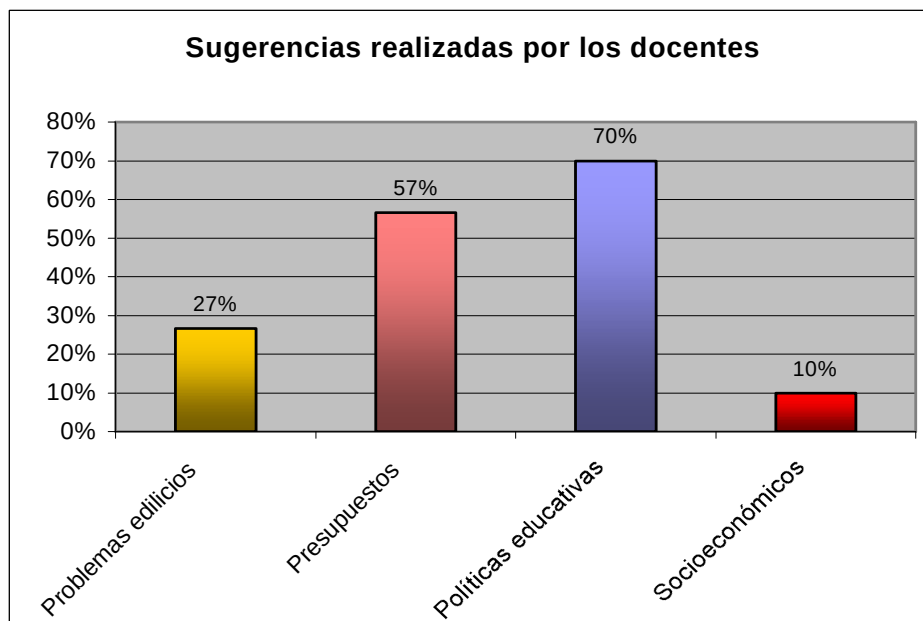


Gráfico N° XLV. Sugerencias propuestas por los docentes y directivos tendientes a favorecer el Tercer Ciclo en las escuelas de EGB Completas.

Dentro del 27 % de los docentes y directivos que hicieron sugerencias respecto a los **problemas edificios** se mencionó la necesidad de "construir aulas" y que las que existían estuvieran en "condiciones óptimas", contar con un "mayor espacio física y mobiliario" y "completar las instalaciones necesarias para su correcta implementación". Se nombró la necesidad de contar con un *salón para música, una sala para computación, bibliotecas, la colocación de bancos y mesas de juegos* y la necesidad de *baños adecuados*.

Y por último un 10 % hizo mención a los problemas socioeconómicos, planteando el deseo de que los "alumnos no tuvieran la necesidad de trabajar tan pequeños" y que se trabaje para "concienciar a las familias acerca de la importancia de la educación escolar".

Los docentes y directivos que abarcaron este estudio plantearon respecto a la necesidad para potenciar el trabajo pedagógico en la EGB 3 de sus escuelas, el capacitarse sobre "**estrategias de enseñanza**", hecho expresado por el 40 % de la población de docentes y directivos estudiada.

Otros temas de capacitación sugeridos como de interés y siguiendo el orden de importancia dado por la frecuencia con la que fueron mencionados resultaron ser:

- ♦ Con un 33 % "*socialización e intercambio pedagógico*" (un 70 % hacían referencia a temas relacionados con la *mediación y resolución de conflictos*, y un 10 % respectivamente respecto de *reuniones entre pares, trabajo interdisciplinario y problemas sociales graves*).
- ♦ Con un 27 % *otros temas* (un 37,5 % se refirió a *metodologías y didácticas en general*, y un 12,5 respectivamente sobre temas de *ética, formación religiosa, forma de ayudar a los alumnos con padres ausentes, como enseñar a pensar y la investigación acción en el aula*).
- ♦ Con un 23 % sobre las "*características de los alumnos*" (UN 57 % sobre *violencia familiar* y un 14 % respectivamente respecto de *sicología del adolescente y educación sexual*).

- ♦ Con un 20 % sobre diferentes "*problemáticas socioculturales*" (un 50 % sobre la *diversidad sociocultural* y otro 50 % *violencia y desajuste de la conducta*).
- ♦ Un 17 % sobre "*evaluación*" (80 % se refirió a los *contenidos de la evaluación* y un 20 % a los *criterios de la evaluación*).
- ♦ Un 13 % respecto de la "*articulación*" (con un 25 % respectivamente sobre la *articulación intra ciclo, Inter. Áreas, transversal y articulación en general*)
- ♦ Con un 10 % sobre "*aprendizaje*" (un 33 % respectivamente sobre *estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, el sujeto de aprendizaje del 3er ciclo*).
- ♦ Y un 7 % sobre "gestión institucional" (un 50 % se refirió a la gestión de recursos institucionales y otro 50 % a las normativas).

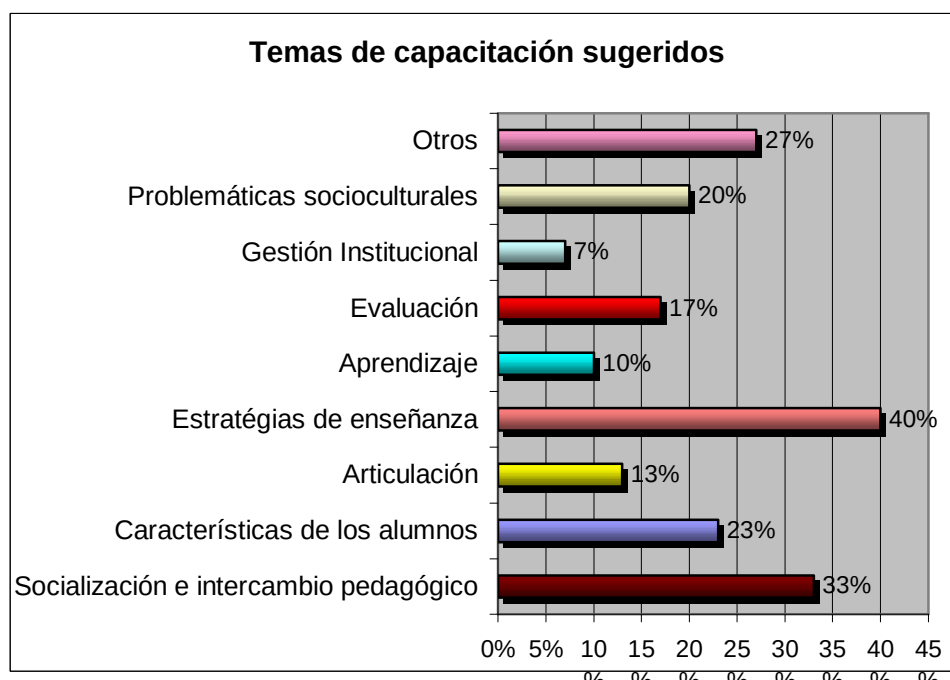


Gráfico N° XLVII. Temas de capacitación sugeridos por los docentes para potenciar el trabajo pedagógico

Lo que llamó poderosamente la atención es que habiendo un alto número de trabajos relacionados con la comprensión lectora y los problemas en la forma de estudiar, no se hayan pedido cursos referidos a estas temáticas.

C) Cultura Institucional:

Características de la cultura institucional:

- ♦ Valoración positiva de los padres respecto de los resultados de aprendizaje obtenidos por sus hijos en estas escuelas de EGB Completa.
- ♦ Pérdida del sentido de identidad y pertenencia del personal docente y en especial de los profesores de octavo y noveno años.
- ♦ Se percibió un cierto grado de familiaridad y relación de afectividad mayor en los docentes de los séptimos años, respecto de los de los otros dos años, hacia y con el cuerpo directivo y entre sus pares.
- ♦ Se percibió un reclamo de los docentes respecto de la necesidad de "*disponibilidad de tiempos y espacios institucionales*" para canalizar sus opiniones hacia el equipo directivo, para compartir las experiencias, para capacitarse y para crear diferentes formas de accionar, tendientes a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

- ♦ No se pudo llegar a evidenciar la posibilidad de la existencia de algún tipo de reconocimiento externo, formal y expreso, hacia la labor que realizaban estas escuela de EGB Completa.

En cuanto a los alumnos, se conoció que en su mayoría estaban conformes con la institución educativa a la cual concurrían.

Los aspectos más favorables que ellos expresaran fueron:

- ♦ En un 50 % la "convivencia" y "encontrarse con sus compañeros" (47 %) ya que con ellos podían "charlar" y "divertirse".
- ♦ En un 38 % estaban muy conformes con los recursos materiales (libros, juegos.) que tiene la escuela para que ellos aprendan.
- ♦ También expresaron los alumnos que le gustaba bastante a muchísimo las "actividades que hacían para aprender" y la "higiene de la escuela"

SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS CON LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA ESCUELA A LA QUE CONCURREN						
Aspecto	No le gusta para nada	Le gusta poco	Le gusta bastante	Le gusta muchísimo	No hay en su escuela	No responde
Encontrarse con sus compañeros	-	5,9 %	35,3 %	47,1 %	-	11,8 %
Encontrarse con sus docentes	5,9 %	32,4 %	41,2 %	8,8 %	-	11,8 %
Encontrarse con su tutor	5,9 %	26,5 %	29,4 %	23,5 %	-	11,8 %
Encontrarse con los directores	35,2 %	4,6 %	26,5 %	8,8 %	-	11,8 %
El trato que le dan los docentes	-	16,7 %	41,2 %	29,4 %	-	11,8 %
La forma en que evalúan los profesores	2,9 %	14,7 %	38,2 %	29,4 %	-	14,7 %
Las posibilidades de jugar	11,8 %	23,5 %	11,8 %	26,5 %	8,8 %	17,6 %
Las actividades que realizan en clase para aprender	2,9 %	11,8 %	41,2 %	32,4 %	-	11,8 %
La higiene de la escuela	-	20,6 %	35,3 %	32,4 %	-	11,8 %
Los talleres a los que asisten	14,7 %	11,8 %	5,9 %	29,4 %	23,5 %	14,7 %
La participación que les dan a sus padres	-	17,6 %	35,3 %	26,5 %	5,9 %	14,7 %
Los recursos materiales (libros, juegos.) que tiene la escuela para que ellos aprendan	-	5,9 %	38,2 %	38,2 %	2,9 %	14,7 %
La convivencia	-	8,8 %	29,4 %	50 %	-	11,8 %
La ayuda material que les brindan (comedor escolar, vestimenta.)	-	8,8 %	29,4 %	29,4 %	11,8 %	11,8 %

Tabla XXVII. Satisfacción de los alumnos con los distintos aspectos de la escuela a la que concurren

- ♦ En un 71 % los alumnos expresaron que les gustaba bastante a muchísimo el trato que le daban los docentes, por que eran "buenos" y también los "trataban bien"
- ♦ Al 68 % de los alumnos les gustaba bastante a muchísimo la forma de evaluar de los profesores.
- ♦ Al 53 % de los alumnos les agrada encontrarse con los tutores y a l 50 % también con sus docentes. En cuanto al encontrarse con los directores solo les gusta al 35,5 % de los alumnos, resultó llamativo la existencia de un 40 % que expresó que no le gustaba nada o muy poco encontrarse con ellos, y los motivos mencionados fueron que ellos los retan y les llaman la atención.

- ♦ En cuanto a los talleres a los cuales asistían, el 35 % comentó que les agradaban, un 26,5 que no y un importante 23 % que en sus escuelas no se implementaban los mismos.
- ♦ El 62 % está de acuerdo con la participación que la escuela se les da a sus padres, un 18 % expresó que le gustaba poco y un llamativo e importante porcentaje del 6 % expresó que no existía en su escuela.

Resultó interesante y provechoso conocer lo expresado por los alumnos respecto a la "manera", forma de enseñanza- aprendizaje con la cual ellos consideraban que aprendían mejor: un 53 % de ellos también expuso que aprendían mejor cuando realizaban *"trabajos de investigación"* y por otro lado un 43 % de ellos decía que era cuando *"el profesor les explicaba los temas"*. Un 40 % hizo mención a que el proceso de aprendizaje, según su opinión, se veía favorecido cuando *"buscaban en diferentes textos"*

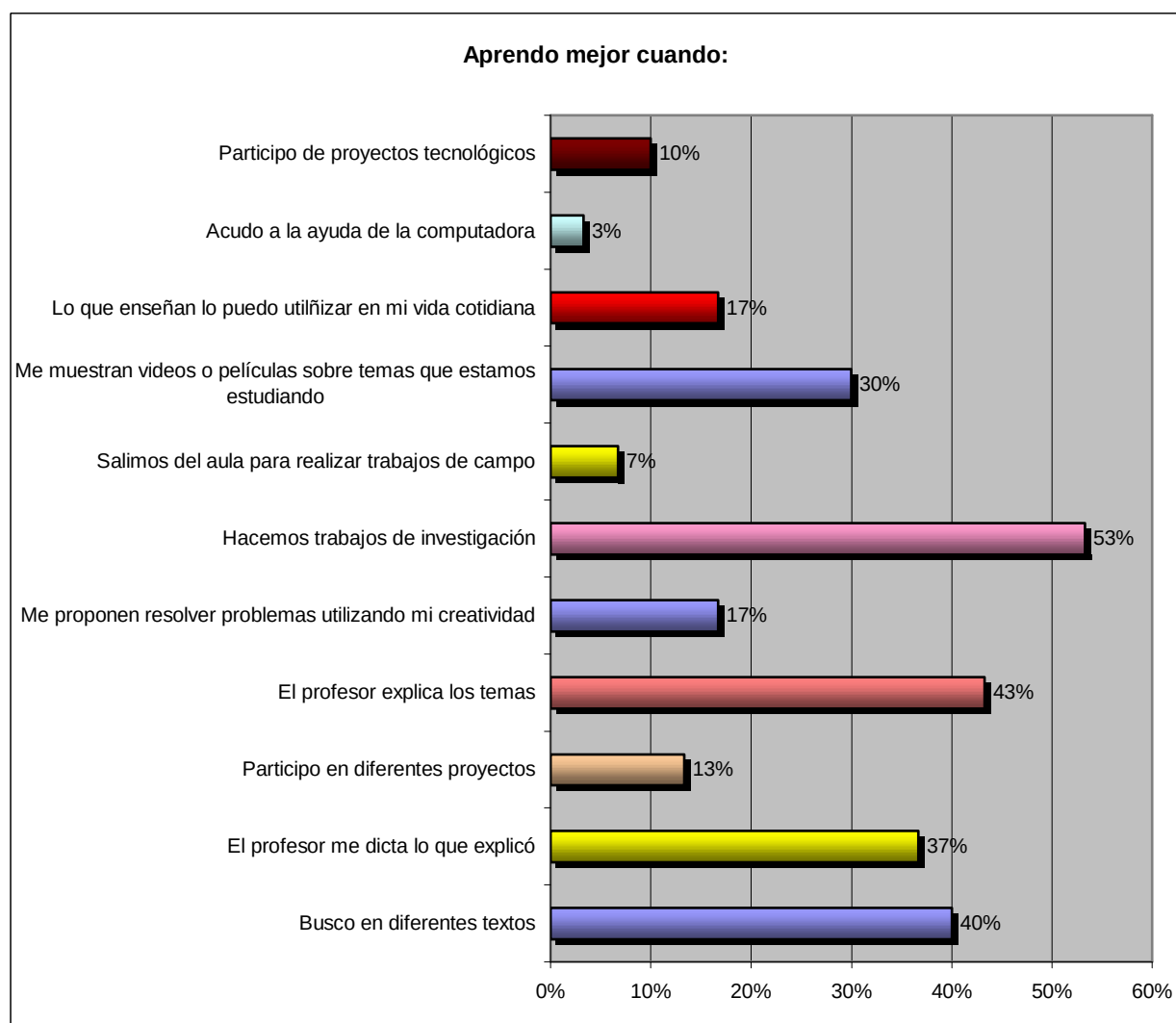


Gráfico XLVIII. Concepción que poseen los alumnos sobre la manera en que consideran que aprenden mejor.

Un 37 % expresó que aprendían mejor cuando el *"profesor les dictaba lo que había explicado"* y un 30 cuando les mostraban videos o películas sobre lo los temas que estaban estudiando.

Para el 23 % y el 20 % respectivamente de los alumnos que abarcó el estudio, ellos aprendían mejor cuando *"hacían diálogos con todo el curso"* y cuando lo que les *"enseñan"*, los docentes, *"lo puedo utilizar en la vida cotidiana"*

Un 17 % respectivamente también hizo referencia a que se veía favorecido el aprendizaje de ellos cuando los docentes les *"proponía resolver problemas utilizando su creatividad"* y cuando los que le *"enseñaba lo podían utilizar en su vida cotidiana"*

Por último un 13 % hizo referencia a que sus aprendizajes se veían favorecidos cuando *"participaba en diferentes proyectos"*, un 10 % cuando *"participaba en proyectos tecnológicos"*, un 7 % cuando *"salían del aula para realizar trabajos de campo"* y solo un 3 % cuando *"acudían a la ayuda de la computadora"*. Es muy claro entender este último punto mencionado respecto a las computadoras ya que es obvio que los alumnos que concurren a estas escuelas de EGB Completa, en su gran mayoría, por no afirmar por faltas de datos concretos que en su totalidad, no poseen computadoras en sus domicilios.

D) Gestión de recursos:

Con respecto a la gestión de recursos se aprovechan los recursos disponibles, tanto materiales como humanos.

Según lo expresado por los padres y alumnos la gestión de recursos responde a las expectativas que ellos poseían.

Las formas de gestión de los recursos que son necesarios para el desarrollo de las distintas actividades escolares, pareciera ser que solo pasa por las iniciativas personales de cada uno de los actores institucionales.

E) Comunicación:

La comunicación es un proceso básico en las relaciones en el interior de la institución de la misma con otras instituciones. Sus características influyen fuertemente en el estilo institucional.

El director y el equipo de conducción de las instituciones educativas tienen la responsabilidad de establecer canales y procesos de comunicación que favorezcan la participación de los miembros de la comunidad educativa y la toma de decisiones correspondientes a los diferentes ámbitos de actuación. Hecho que no pudo ser corroborado con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos de la presente investigación.

En las instituciones educativas estudiadas aparecieron dos tipos de comunicación: la más observada fue la **formal**, estructurada y regulada por el cuerpo directivo, con poca participación de los demás actores institucionales, representada generalmente por circulares y notas que se ponían a disposición de los docentes. También, en algunas instituciones se manejaban a través de un "cuaderno" donde se transmitían todas las novedades y circulares. Y otra **informal** que se transmitía a través del "radio- pasillo".

Una buena gestión, debería permitir conjuntamente la comunicación en sentido vertical (en su doble dirección de arriba - abajo y de abajo - arriba), horizontal (en ambas direcciones) y diagonal (interdepartamental cruzada), hechos que, mayoritariamente, no fueron advertidos en estas instituciones educativas.

No se pudieron advertir liderazgos competitivos a las acciones de gestión formal.

F) Participación:

" La mejor forma de incentivar a lo individuos a este trabajo inteligente y solidario es estimularlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que está implicados a través de su participación en la toma de decisiones que se presentan a lo largo de las distintas fases. En definitiva, la participación individual y solidaria constituye el factor que ofrece mayores garantías de éxito de las propias organizaciones." (Gento Palacios,1996:10)

Al hablar de participación se hace referencia a la intervención en la toma de decisiones; es decir que entiende que sólo habrá participación completa en la medida en que las decisiones que afectan a una organización o institución sean tomadas por las mismas personas que habrán de ponerlas en acción.

Es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos, desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de resultados, participando o asumiendo parte del poder, o del ejercicio del mismo.

A pesar de que esto se dé plenamente, parcialmente o no exista, es de suponer que los grupos deben estar formados por sujetos que tienen intereses comunes. Que dichos sujetos estén dispuestos a lograr conjuntamente unos determinados objetivos; y que la consecución de tales objetivos se integre a un proyecto común que dé sentido al trabajo del grupo.

No se observó mayoritariamente a docentes involucrados en proyectos en común.

No se pudo llegar a conocer la existencia o no de una *"cultura institucional participativa"*, en la que las responsabilidades fueran distribuidas y compartidas; donde las decisiones tomadas contaran con las opiniones de todos los miembros de las instituciones.

Dentro de los tipos de participación que se pudieron reconocer en estas instituciones educativas en los distintos actores se encontraron:

- ♦ **Información:** entre los directivos y los docentes, entre los docentes y los padres de los alumnos y entre los docentes y los alumnos, a través de la que se transmitían las decisiones tomadas para implementarlas.
- ♦ **Consulta:** de los padres a los docentes para saber como actuar ante problemas que pudieran surgir con sus hijos y consulta de algunos alumnos a sus docentes, antes dudas originadas por algún tema de estudio abordado.
- ♦ **Elaboración de propuestas:** generalmente observadas en los tutores y el cuerpo directivo.
- ♦ **Autogestión:** de los docentes ante la implementación de las experiencias educativas; ellos mismos tomaron la decisión de poner en práctica dichas experiencias y a cuyo efecto actuaron con gran autonomía.

No se pudo observar, ni obtener evidencias de los tipos de participación de **delegación** de **codecisión** y de **cogestión**.

No se apreció la existencia de patrones organizacionales claros de distribución funciones, en estas escuelas de EGB Completa.

El trabajo cooperativo pareciera ser limitado, y los esfuerzos quedan en el individualismo.

No se pudo observar la presencia de algún tipo de reconocimiento hacia el esfuerzo de los docentes, ni el planteo de alguna forma de incentivo o estímulo ante dicha forma de actuar.

Los padres participan muy poco en la vida institucional de estas escuelas.

G) Estrategias de resolución de conflictos:

La estrategia más utilizada por los diferentes actores institucionales para resolver los conflictos, pareciera ser el diálogo entre los diferentes actores.

En algunas ocasiones se evidenció un cierto grado de "diferenciación" y "disociación" entre los docentes maestros y profesores, existente desde el cuerpo directivo, que hacían

notar la diferencia en cuanto al grado de compromiso de estos últimos con la escuela y los alumnos, ya que estos docentes debían trabajar en varias escuelas, para poder llegar a poseer una cantidad significativa de horas cátedras, mientras que los maestros que se encontraban dando clases en los 7° años tenían cargos.

La modalidad más recurrente utilizada para resolver los posibles conflictos existentes, pareciera ser el diálogo entre los actores involucrados.

H) Socialización:

En ítems anteriores ya se hizo referencia al respecto.

4.2.3. Característica de la Dimensión Pedagógico Curricular de la Gestión Educativa

A) Planificación pedagógico Curricular

Se ha podido observar que la implementación de proyectos curriculares específicos para atender y para fortalecer los procesos de aprendizaje, ha sido el fin en la elaboración de los proyectos.

Con respecto a la formulación del PEI con la participación de padres, docentes, equipo directivo y alumnos, se pudo llegar a conocer que el mismo solo fue confeccionado en las escuelas que abarcaron el presente estudio por los directivos y algunos docentes del establecimiento. En ninguno de los casos se dio participación a los alumnos, y rara vez a los padres.

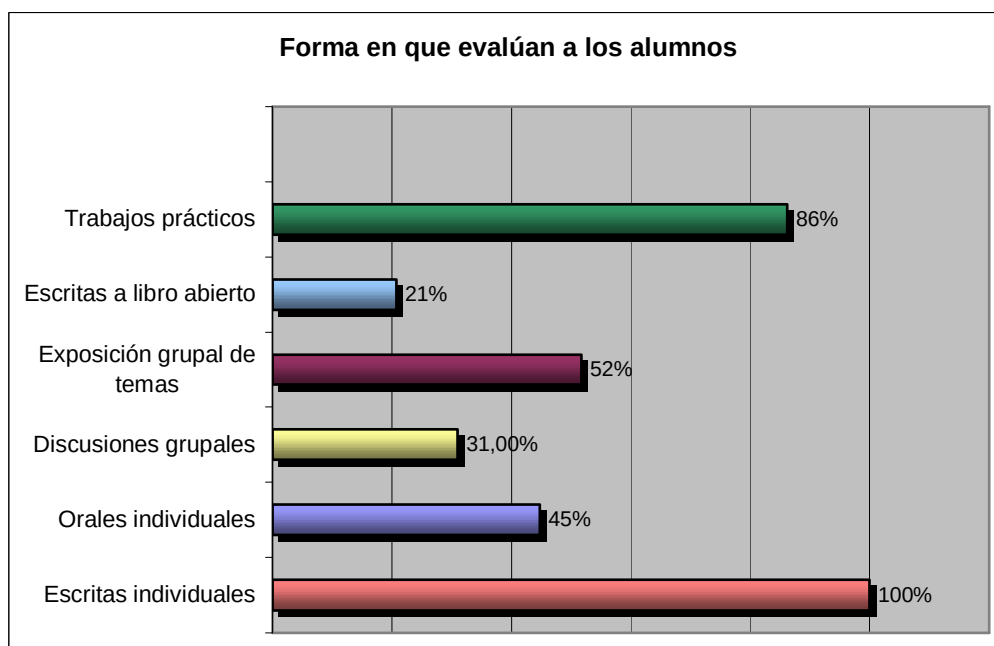


Gráfico LII. Formas que utilizaban los docentes para evaluar a los alumnos, según estos últimos.

En ninguna de las escuelas se pudo apreciar la existencia de una "revisión permanente y/o modificación del PEI en función de los resultados obtenidos, en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Tampoco se apreció, en el relato de las experiencias educativas, y en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos de los diferentes actores, la existencia de la aplicación efectiva de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

No se apreció la incorporación objetivos transversales de "reflexión o indagación" sobre la propia práctica, por parte del personal docente y directivo.

Según lo expresado por los alumnos, la forma más habitual de evaluación que implementaron los docentes de los establecimientos estudiados, fue en un 100 % las **pruebas escritas**. Un 86 % utilizaba también la elaboración de **trabajos prácticos**. Y un 45 % utilizaba las **"lecciones orales individuales"**

También se pudieron apreciar otras formas de evaluación no tan tradicionales y pertenecientes a una mirada del aprendizaje más orientada a un paradigma crítico, como lo fueron las **exposiciones grupales de temas**, mencionadas por un 45 % de los alumnos, las **discusiones grupales**, en un 21 % y otro 21 % las **evaluaciones escritas a libro abierto**.

B) Apoyo al desarrollo del alumno en la relación pedagógica

Enseñanza significativa para los alumnos:

Según el orden de importancia resultó ser de "mucho" significatividad en las materias; Lengua (según lo expresara el 57 %), Matemática (50%) y Formación ética y Ciudadana (48 %), Educación Física (38 %) y Tecnología (34,5 %).

Pero al analizar conjuntamente los porcentajes de bastante a muy significativo, se comprobó que estos porcentajes variaban en algunos casos: la asignatura en la cual habían desarrollado contenidos más significativos que podían utilizar en su vida diaria, seguía siendo Lengua (87 %), pero en segundo término surgió Ciencias Naturales con un 86 % de elección de los alumnos. Siguiendo el orden de importancia mencionaron a Matemática (con un 77 %), posteriormente a Educación Física (76 %) seguido por Formación ética y Ciudadana (72 %), Orientación y Tutoría (71 %), Inglés (70 %) y Ciencias Sociales (69 %).

SIGNIFICATIVIDAD PARA EL ALUMNO DE LO APRENDIDO				
Materias que está cursando	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Matemática	3,3 %	20 %	26,7 %	50 %
Lengua	3,3 %	10 %	30 %	56,7 %
Ciencias Sociales	6,9 %	24,1 %	44,8 %	24,1 %
Ciencias Naturales	3,4 %	10,3 %	55,2 %	31 %
Tecnología	13,8 %	26,7 %	24,1 %	34,5 %
Educación Artística	25,9 %	25,9 %	25,9 %	22,2 %
Educación Física	10,3 %	13,8 %	37,9 %	37,9 %
Inglés	16,7 %	13,3 %	40 %	30 %
Formación ética y Ciudadana	6,9%	20,7 %	24,1 %	48,3 %
Orientación y tutorías	12,5 %	16,7 %	41,7 %	29,2 %

Tabla XXVIII. Grado de significatividad, de lo aprendido en las diferentes asignaturas curriculares, par la vida diaria de los alumnos.

Las asignaturas menos significativas para los alumnos resultaron ser Educación Artística (que adquirió en el discurso de los alumnos un 48 %) y Tecnología (57 %), a pesar que algunos alumnos hicieron referencia a la significatividad de lo aprendido en esta área.

Con respecto a la manera habitual de trabajo que implementaban sus docentes, en las escuelas investigadas, los alumnos expresaron que era la de **"hacer trabajos de**

investigación" (expresado así por el 60 % de los alumnos que respondieron el instrumento de recolección de datos), un 45 % respectivamente dijo que hacían **"diálogos con todo el curso"** y el profesor les **"explicaba los temas"**.

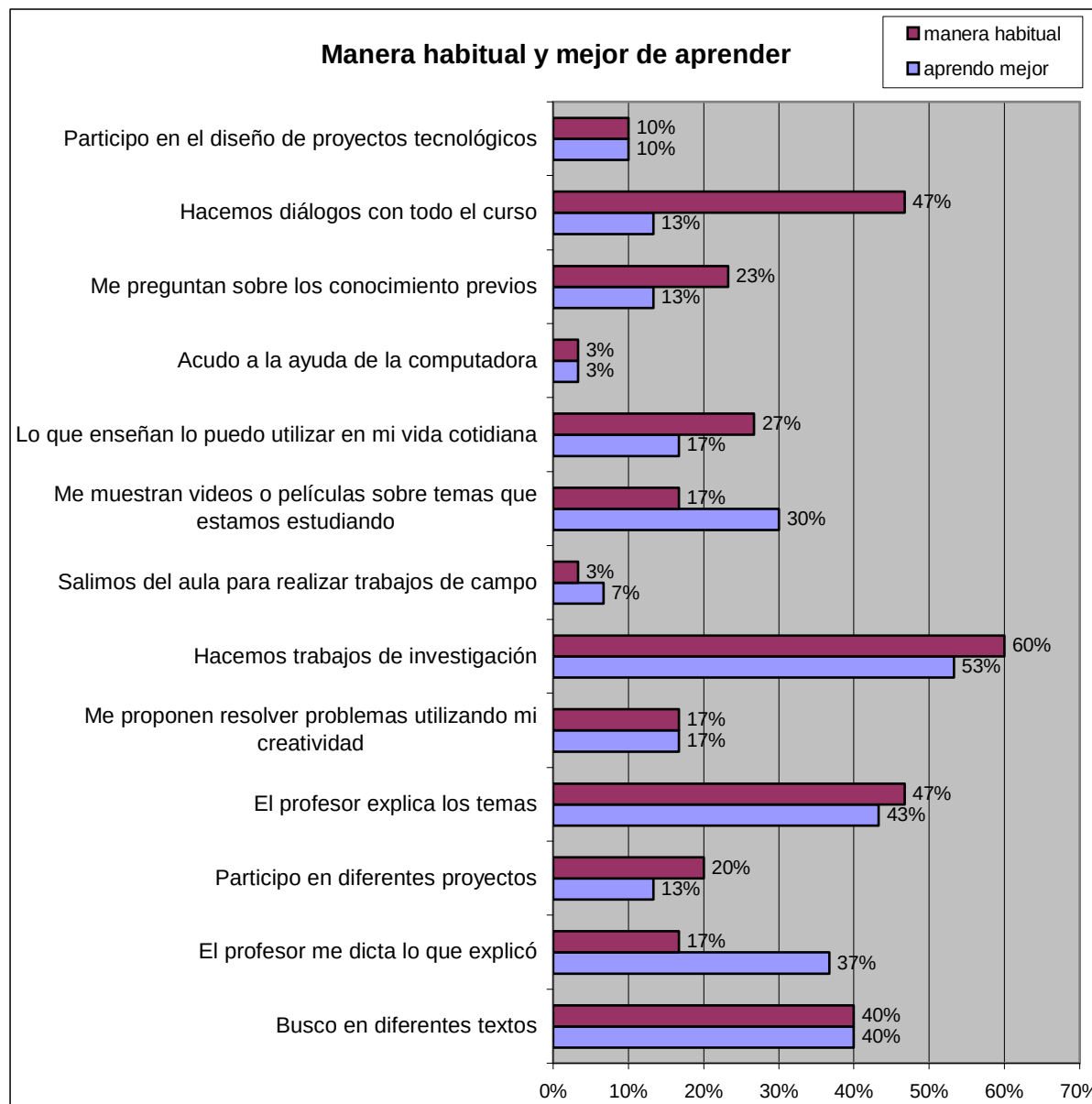


Gráfico LIII. Gráfico de barras paralelas comparativas entre la manera habitual de trabajo de los docentes y la concepción que poseían los alumnos sobre la mejor manera de aprender.

Siguiendo el orden de importancia sobre la manera habitual de trabajo, un 40 % de los alumnos comunicaron que el docente les proponía que los alumnos **"busquen en diferentes textos"**. Un 27 % les enseñaban cosas que podían utilizarlo en su vida diaria, un 23 % les preguntaban sobre sus conocimientos previos, un 20% expresó que también participaban en la realización de diferentes proyectos, en un 7 % , respectivamente, los profesores les "dictaban lo que explicaban", les proponían "resolver problemas utilizando la creatividad" y les "mostraban o videos o películas sobre temas que estaban estudiando".

Los alumnos expresaron, que **aprendían mejor** principalmente cuando hacían trabajos de investigación (hecho expresado así por el 53 % de los alumnos), el profesor le explicaba los temas (43 % de los alumnos), cuando buscaban en diferentes textos (40 %), para el 37 % también cuando el profesor le dictaba lo que explicó y cuando les mostraban videos o películas sobre temas que estaban estudiando (expresado por un 30 %).

Posteriormente, en un 17 % respectivamente, los alumnos mencionaron que sus aprendizajes se veían favorecidos cuando ellos podían *aplicar* lo que les enseñaban los docentes *en su vida cotidiana* y les proponían *resolver problemas utilizando la creatividad*.

Asimismo un 13 % de los alumnos hizo mención que otra estrategia que favorecía sus aprendizajes era el *"diálogo con todo el curso"* y cuando les *preguntaban sobre los conocimientos previos* (también en un 13 %) y cuando *participaban en diferentes proyectos* (13 %). Un 10 % además hizo mención que se veían favorecidos sus aprendizajes cuando *participaban en el diseño de proyectos tecnológicos*, salían del aula para *realizar trabajos de campo* (7 %) y cuando acudían a la ayuda de la computadora (3 %).

El principal motivo que llevaba a los alumnos a estudiar resultó ser la **búsqueda de un buen futuro**, realidad mencionada por el 66,7 % de los alumnos que concurrían al tercer ciclo en estas escuelas de EGB Completa. En segundo término, el 56,7 % de ellos lo hacían para *conseguir un trabajo* el día de mañana.

MOTIVOS POR LOS QUE ESTUDIAN LOS ALUMNOS	
Porque	%
Quieren conseguir trabajo	56,7 %
Para dejar contenta a su familia	30 %
Buscan tener un buen futuro	66,7 %
Los motivan los profesores a estudiar	36,7 %
Aprenden cosas nuevas que les resultan interesantes	30 %
Les interesa seguir estudiando	23,3 %
Les gusta estudiar	23,3 %
Sus amigos estudian	10 %
Quieren ayudar a su familia	16,7 %
Tienen una beca	0 %
Se lo exigen	3,3 %

Tabla XXIX. Distribución De las frecuencias de los motivos por los cuales expresan los alumnos que estudian.

Pero también se pudo observar que los docentes ocupaban un papel importante en las motivaciones por las cuales los alumnos estudiaban, ya que un 36,7 % hizo alusión a que los *"profesores los motivaban"* para que ellos estudiaran y el 30 % mencionó que *"aprendían cosas nuevas que les resultaban interesantes"*.

Un porcentaje un poco inferior del 23,3 %, pero no por eso de poca significatividad, expresó que estudiaban porque *"querían seguir estudiando"* al finalizar la etapa escolar. Y un llamativo y similar porcentaje del 23,3 % expresó que estudiaba porque le *"gustaba"*. Un 16,7 % estudiaba para poder *ayudar a su familia*, es de suponer en un futuro *y con porcentajes bajos se identificaron alumnos que se veían influenciados por el hecho de que sus amigos estudiaban* (10 %) o porque se lo exigían (3,3 %).

Lamentablemente se conoció la existencia de un 30 % de los alumnos que estudiaban para *"dejar contenta a su familia"*.

Por último cabe destacar que en ningún caso los alumnos expresaron que estudiaban por que *tenían una beca*.

Con respecto a las **dificultades** que los alumnos poseían **para estudiar**, se conoció que el 55 % no las poseían, un 38 % pocas veces las vivenciaban y un 7 % muchas veces debían enfrentarse a ellas.

Dentro del tipo de dificultades que poseían los alumnos para estudiar, se pudieron conocer que las mayores dificultades se encontrarían centradas en las *"distracciones en clases"* que poseían los alumnos (según así lo expresaran el 62,5 % de ellos) y la falta de *"compresión de los temas"* (50 %).

TIPO DE DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS PARA ESTUDIAR	
Dificultad	%
Falta de material	25 %
Falta de tiempo	37,5 %
No entienden los temas	50 %
Les resultan difíciles los contenidos de algunas materias	43,8 %
Ausencia de hábitos de estudio	6,3%
Se distraen en las clases	62,5 %
No pueden estudiar en sus casas	18,8 %
Falta de interés por lo que tienen que estudiar	6,3 %

Tabla XXX. Tipos de dificultades vivenciadas por los alumnos en el estudio.

También se conoció la existencia por parte de los alumnos de otro tipo de dificultades. Estas resultaron ser, siguiendo el orden de importancia otorgado por los alumnos: para 44 % les resultaban *"difíciles los contenidos de algunas materias"*, un 37,5 % mencionó la *"falta de tiempo"*, a un 25 % la *"falta de material"* para poder estudiar. Un 19 % de los alumnos explicaron que *"no podían estudiar en sus casas"* y un 6 % expresó respectivamente que no poseían *hábitos de estudios* y que les faltaba *"interés por lo que tenían que estudiar"*.

PERSONAS A LA QUE PIDEN AYUDA PARA ESTUDIAR	
Personas	%
A su familia	63,3 %
Al profesor tutor	16,7 %
A los compañeros de curso	36,7 %
A vecinos	10 %
A sus docentes	43,3 %
A una maestra particular	3,4 %
A nadie	16,7 %
A amigos	20 %
Otras personas	3,3 %

Tabla XXXI. Personas a las que recurren los alumnos para afrontar sus estudios

Con respecto a las personas a las cuales recurren los alumnos para pedir ayuda para enfrentar sus estudios, se supo que la mayoría de ellos, el 63 % recurría a su familia, un 43 % a los docentes, un 37 % a los compañeros de curso, también el 20 % a los amigos, un 17 % a los tutores, un 10 % a los vecinos y un 3 % concurría a clases de apoyo con maestras particulares y otro 3 % a otras personas, pero no se pudo conocer a quién hacían referencia los alumnos. Y solo un 17 % de los alumnos expresaron que no pedían ayuda a nadie.

C) Planificación Pedagógica efectiva en torno a la articulación

La articulación tiene por finalidad profundizar los objetivos; facilitar el pasaje de un nivel a otro; movilidad y permanencia dentro del Sistema Educativo. Se necesitará lograr una articulación horizontal y vertical, escuela y comunidad. Ha de ser un enfoque coherente en lo pedagógico y didáctico en EGB 1 Y 2, con una selección y organización de los contenidos; como así también contemplar opciones curriculares que ofrezcan la oportunidad para elegir una modalidad del Polimodal.

Cualquiera sea la opción, lo conveniente es que se pueda garantizar la coherencia de la propuesta de enseñanza, cuyo núcleo en el ámbito federal son los CBC. Como también se deberá garantizar su identidad específica como ciclo de la EGB. Asimismo, existen Políticas de implementación y localización diferentes, como ser masiva, a escala, total, gradual; con la opción de poder combinarse.

En lo que se refiere al espacio autónomo en el plano didáctico para que los profesores puedan articular, cabe destacar, que no es muy frecuente que se inste o aún permita la autonomía para las relaciones interinstitucionales, que llevarían a las relaciones de articulación con el Polimodal, y aún las intrainstitucionales que implican la búsqueda de articulaciones ínterciclos. Las experiencias al respecto son ocasionales, individuales y discontinuas.

No se pudo registrar la existencia de planificaciones pedagógicas efectivas en torno a la Articulación, ni su ausencia.

Con respecto a la posible existencia de experiencias pedagógicas donde los alumnos describan, comparen, asocien e infieran, tanto en los proyectos enunciados, como en las formas que los mismos alumnos dicen que aprenden, aparecieron algunas propuestas variadas de superación del aprendizaje tradicional.

No se registró en el relevamiento efectuado, algún tipo de tratamiento pedagógico específico para los alumnos con Necesidades Educativas Específicas que estuvieran integrados a las actividades generales.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los instrumentos de recolección de datos, por el carácter cooperativo con que se fueron conformando, dejaron un amplio margen para la incógnita. Tal vez los formulados por el PROPIE al inicio del trabajo de la investigación, hubieran ayudado a responder estas dudas que quedaron sin respuestas.

Durante el desarrollo de la implementación de la investigación surgieron numerosos problemas que se debieron superar, como ser las limitaciones del equipo de investigación, en cuanto a disponibilidad horarias y diferentes niveles de capacitación para la tarea específica. La falta de experiencia de la institución en participar en este tipo de investigaciones cooperativas, así también las condiciones impuestas por los instrumentos, la falta, en algunos casos, de colaboración desde algún sector de los actores involucrados.

Otro elemento que favoreció en planteo de dudas sobre la veracidad de los resultados presentados, fue que las respuestas emitidas por algunos actores parecieran ser que respondieron más al "deber ser" que a la realidad vivenciada por ellos.

Y por último otro obstáculo vivenciado a la hora de la elaboración del presente informe final, fue la gran cantidad de información recolectada, lo que produjo que solo se pudiera describir estadísticamente las variables estudiadas y que solo en algunos casos se pudieran realizar algunas inferencias consideradas por el equipo de investigación oportunas y significativas.

A. SEÑAS DE IDENTIDAD DE UNA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA

Se pudo observar la ausencia de una identidad propia del ciclo, motivada tal vez por la carencia de integración del mismo y de una normativa que los regule, si bien existen marcadas expresiones institucionales al respecto institucional. La falta de unificación de los aspectos reglamentarios, la falta de normas claras, precisas, unificadas, han sido el aspecto más sobresalientes por eso que ha habido grandes contradicciones de parte del MEC al hacer la bajada en algunas cuestiones reglamentaria

En estas escuelas, existen limitaciones presupuestarias, contextos sociales y culturales desfavorables, lo que hace que se dificulte centrar las acciones en lo pedagógico y no caer en el asistencialismo. El pedido permanente de cargos, de tutores, preceptores, brindar apoyo psicopedagógico conjuntamente con la faz reglamentaria hizo que se lo vea como una debilidad u obstáculo a la hora de realizar las distintas tareas.

Otra de las cosas que llamó la atención fue que los docentes realizaron numerosos proyectos educativos, todos expresaron que fueron experiencias enriquecedoras pero las mismas no han tenido continuidad en la tarea docente, aún no está claro porque ocurrió esto y factores obstaculizaron la continuidad de estos trabajos?

Se vislumbra un gran compromiso personal y a veces grupal de los docentes, que abarcaron el presente estudio, tanto en lo pedagógico curricular como así también en lo referido a la contención del alumno. Pero en general los esfuerzos e iniciativas son individuales, desconocidos por el resto de los colegas y se ven interrumpidos en el tiempo.

La capacitación e innovación fueron las características más destacadas de los docentes, que influyó en la cultura organizacional de las instituciones. La falta de tiempos, de espacios para reunirse, la ausencia de una normativa para el Tercer Ciclo y el contexto condicionaron fueron la labor pedagógica y sus posibles logros.

En cuanto a los niveles de Supervisión de las instituciones, se apreció que existía una diferencia notoria entre un régimen y otro y donde el Ministerio queda en un lugar de controlador más que de colaborador y facilitador de toda actividad. Por otra parte la relación con los Institutos de Formación Docente, resultó ser casi inexistente.

Con respecto a la gestión de estas escuelas de EGB Completa, se podría llegar a decir que existen intentos de trabajar por propiciar acciones tendientes a fortalecer el ciclo, pero que se enfrentan a innumerables dificultades.

La comunidad educativa participa escasamente de las actividades escolares. Hay evidencias notables de deficiencias edilicias, de materiales educativos y de recursos humanos.

La predisposición de los docentes, apertura del docente, apertura de otras instituciones, libertad de trabajo, colaboración de las autoridades comunales, colaboración de la flia, ganas de los alumnos por participar, motivación, como así también los proyectos realizados por las distintas instituciones se los pudover como un facilitador muy importante, pero a su vez se pudo percibir falta de tiempo, disponibilidad horaria, falta de compromiso de algunos docentes, falta de materiales, ausencia de padres, desinterés por parte de los alumnos, reiteradas inasistencias de los alumnos, problemas económicos, falta de espacio físico, problemas de conducta, motivación. la falta de reglamentación en este ciclo, es decir normativas claras, falta de continuidad de los distintos proyectos esto como obstaculizadores pero se pudo advertir que **en muchas oportunidades los facilitadores se han transformado en obstaculizadores** apareciendo como una incoherencia

B) COMPONENTES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LAS EXPERIENCIAS

La "multiplicidad de saberes pedagógicos gerenciales y sociales" está ausente en estas comunidades educativa.

Es posible que exista una limitada planificación de la gestión por parte de los distintos actores, y solo se limita la existente a intentar responder a los problemas que "hoy" se les presenta y a la retención de los alumnos.

Se presencia poco trabajo cooperativo, interdisciplinario, transdisciplinar y polisisciplinar. Pareciera ser que existe una carencia en la coordinación de tareas y en el compartir de las mismas por parte de los actores involucrados en estas escuelas. Docentes que deben trabajar en varios establecimientos, tiempos escasos para realizar trabajos en grupo, parecieran ser la características predominantes que impregnan las experiencias educativas, que culminan siendo solitarias, no mancomunadas y que se pierden a lo largo del tiempo.

Pareciera ser que ellas quedan dependiendo de los esfuerzos personales de algunos docentes.

C) RECOMENDACIONES PARA FORTALECER LAS ESCUELAS DE EGB COMPLETA Y OTRAS RECOMENDACIONES DE LOS IFD

Las propuestas de capacitación realizadas por los docentes y directivos de las escuelas de EGB Completa, que abarcaron la presente investigación, podrán servir como insumo a la hora de gestionar futuros proyectos de capacitación y/o postítulos por parte de los Institutos de Formación Docente y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Se observó que los cursos más realizados por el personal docente fueron aquellos organizados por Ministerio de Educación y Cultura de la Nación a través de la Jurisdicción, y que los mismos eran tomados como obligaciones institucionales a cumplir.

Las escuelas de EGB Completa que abarcaron la presente investigación aprovecharon la presencia de los investigadores para plantear reiterados reclamos que ellas venían realizando hace vario tiempo, pero ante los cuales nunca habían tenido respuestas.

La inclusión del Polimodal, sobre todo en el caso de las escuelas de los pueblos. La modificación del régimen de los comedores, que no sean responsabilidad de las escuelas, aunque dependan de ella, las becas para alumnos, la posibilidad de compartir experiencias con otros, la mayor presencia de los supervisores, son otros de los reclamos que plantaron los docentes y Directivos de las distintas instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. 1989. " Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación", Edict. Paidós/MEC, Barcelona.

ARNAL, J. y otros (1992): Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona. Labor.

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Revista Electrónica de Investigación Educativa, [http:// redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html).

BOURDIEU, P. 1992. " Sociología y Cultura ", Edit. Grijalbo, México.

CARR, W. y KEMMIS, S.(1988). "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en el profesorado". Martínez-Roca, Bs. As.

CEA D`ANCONA, M. (1996) Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas en investigación social. Editorial Síntesis. Madrid

CLARK, C. – PETERSON, P. 1990. " Procesos de pensamiento de los docentes", en, WITTROCK, M. (ORG.) : " La investigación de la enseñanza III", Edit. Paidós, Bs.As.

COHEN, L. Y MANION, L: 1997. " Métodos de Investigación educativa", Edit. La Muralla, Madrid.

COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S. (1986); Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Ed. Morata, Madrid.

DIAZ BARRIGA, A. – CARRIZALES, C Y OTROS: 1988. " Contribuciones para una teoría de la formación docente" , Universidad Autónoma de Morelos, México.

EISNER, E. "El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa". Ed. Paidós.

EZPELETA, J.: " La Escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", Edit. Miño y Dávila, Bs. As., 1991.-

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1999); La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica. Siglo Veintiuno de España Editores. 3º Edición. Madrid.

FORNI, F. Et. Al. Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina.

GALLART, A. Y OTROS. 1990. " Métodos cualitativos de investigación", Edit. Siglos XXI, México.

GOETZ, J.P.; LE COMPTE, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. y MC TAGGART, R. (1992); Cómo planificar la investigación acción. 3º edición. Ed. Leartes, Barcelona.

MESSINA, G. 1999. " La investigación acerca de la formación docente, un estado del arte en los noventa", Revista Cuadernos de Educación. Serie Formación Docente de la Escuela Marina Vilte de CTERA, Año 1, N° 1, Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CULTURA (1996) ALTERNATIVAS PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL TERCER CICLO DE LA EGB.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (1996): Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial. SANTA FE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA NACIÓN (1998). Curso para supervisores y directores de instituciones educativas. Módulo I y Módulo 3. Bs. As.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1998). Curso de Capacitación para supervisores y directores de instituciones educativas. Módulo 9.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REP. ARGENTINA (2000). Informe de investigación: " El tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad". Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. REP. ARGENTINA (2000). Informe de Investigación: "Implementación y localización del tercer ciclo de EGB", Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2000). Gestión educativa estratégica. Desafíos de la educación. IIPE. Buenos Aires. Módulo 2.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2002). Programa Nacional de Gestión Institucional. Cuadernos para directivos escolares. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (2003), Procap. Tramo II. Cartilla N° 6. Gestión Institucional.

PACÍFICO ANDREA (2003) Tesis Maestría en Didácticas específicas: " Evaluación de la implementación del 3° ciclo en escuelas urbano marginales. Un estudio de casos." UNL. Santa Fe.

POGGI MARGARITA (1998) Apuntes Y Aportes para la Gestión Curricular. ED. KAPELUZ. Buenos Aires.

POPKEWITZ, T.: 1990. " Formación del Profesorado – Tradición, teoría y práctica", Universidad de Valencia.

PUIGGROS, A: 1990. " Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino", Edit. Galerna, Bs.As.

REZZÓNICO, R. (1999) Informes científicos, académicos y profesionales. Orientaciones para su diseño, ejecución, presentación y defensa. Ed. Eudecor, Córdoba.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMENEZ, E. (1999) Metodología de la Investigación cualitativa". Aljibe, Málaga.

ROCKWELL, E.: 1985. " Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente ", Sec. De Educación Pública, México.

ROCKWELL, E (1997) La relevancia de la etnografía para transformación de la escuela. Ponencia II Seminario Nacional de Investigación. Bogotá.

SAGASTIZABAL, M. y PERLO, C. (2002). La investigación- acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Ed. La Crujía, Bs. As.

SAMAJA, J.: 1994. " Epistemología y Metodología ", EUDEBA, Bs.As.

SIRVENT, M. T. Ficha de Cátedra I: "El Proceso de Investigación, Las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico".

SIRVENT, M. T. (1999) "Problemática metodológica de la investigación educativa". En: Revista del IIICE N° 14.

STAKE, R. E. (1998) Investigaciones con estudios de casos. Editorial Morata. Madrid, 1998.

STENHOUSE, L (1987). La investigación como base para la enseñanza. Ed. Morata, Madrid.

TEREGI, Flavia (1999). Currículum itinerarios para aprehender un territorio. Impresiones SUDAMÉRICA

VALLES, Miguel (1997). Técnicas Cualitativas de investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis. Madrid.

VASICHILIS de GIALDINO y otros(1992). "Métodos cualitativos. Tomo I". CEAL, Bs. As.,

WITTROCK, M. C. (1989): La investigación de la enseñanza. Barcelona-Madrid. Paidós- MEC. Vol I, II y III.

WOODS, P. (1998) La escuela por dentro. La etnografía y la investigación educativa. Ed. Paidós, Bs. As.

WOODS, P.; HANIMERSLEY, M. (comp.), (1995) Género, cultura y etnia en la escuela, informes etnográficos. Barcelona: Paidós, MEC.