



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Giacobbe, M., Moscoloni, N., Bolis, N. y Díaz, J. (2007). La comunidad educativa y la institución escolar: un estudio de caso, mediante la combinación de distintas técnicas, de una escuela pública de tercer ciclo en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-giacobbe.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 9, No. 1, 2007

### La comunidad educativa y la institución escolar: un estudio de caso, mediante la combinación de distintas técnicas, de una escuela de tercer ciclo pública en Argentina

### The Educational Community and the School: A Case Study, by Means of the Combination of Different Techniques, of a Public Secondary School in Argentina

Mirta Giacobbe (1)  
[giacobbe@irice.gov.ar](mailto:giacobbe@irice.gov.ar)

Nora Moscoloni (1) (2)  
[moscoloni@irice.gov.ar](mailto:moscoloni@irice.gov.ar)

Nora Bolis (1)  
[bolis@irice.gov.ar](mailto:bolis@irice.gov.ar)

Javiera Díaz (1)  
[diaz@irice.gov.ar](mailto:diaz@irice.gov.ar)

- (1) Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Universidad Nacional de Rosario

Blv. 27 de Febrero 210 bis  
2000, Rosario, Argentina

(2) Programa Interdisciplinario de Análisis de Datos  
Universidad Nacional de Rosario

Maipú 1065, of. 203  
2000, Rosario, Argentina

(Recibido: 12 de septiembre de 2006; aceptado para su publicación:  
20 de febrero de 2007)

## Resumen

Los trabajos de investigación en los que se complementan técnicas cuantitativas y cualitativas llevan en sí la dificultad de una interpretación integral de los resultados, debido a las características particulares de estos dos enfoques. En este artículo se describe la metodología aplicada en un estudio de caso realizado en una institución escolar. El estudio se dirigió especialmente a conocer las particularidades de la capacitación del profesorado que pueden obstaculizar una práctica docente constructiva, conocer el rol que cumple cada uno de los actores educativos en la construcción de su escuela, e identificar las características de la comunidad educativa que modelan el desempeño de la institución. El trabajo involucró la recopilación, el procesamiento y análisis de materiales relativos a alumnos, docentes, padres y directivos. Cada grupo se abordó metodológicamente de manera diferente. Se encontraron bajos niveles de rendimiento escolar y dificultades en la integración de la comunidad educativa. Se presentan algunas propuestas para enfrentarlas.

*Palabras clave:* Formación del profesorado en activo, relación padres-docente, participación de los padres, ambiente educativo, educación secundaria, métodos de investigación.

## Abstract

Research works in which qualitative and quantitative techniques are combined carry the difficulty of an integral interpretation of the results, due to the private characteristics of these two approaches. In this article the methodology applied in a case study carried out in a school institution is described. The study was directed especially to know the particularities of the educational training that can hinder a constructive educational practice, to know the role that each one of the educational actors perform in the construction of its school, and to identify the characteristics of the educational community that shape the performance of the institution. The work involved the collection, the prosecution and analysis of materials relating to students, professors, parents and educational administrators. Each group was methodologically undertaken in a different way. Low levels of school performance and difficulties in the integration of the educational community were found. Some proposals to face them are presented here.

*Key words:* In service teacher education, parent-teacher relationship, parent participation, educational environment, secondary education, research methodology.

## **Introducción**

Uno de los aspectos polémicos de la reforma educativa que se llevó a cabo en Argentina desde 1993, se refiere al rol del docente frente a la compleja red de relaciones entre la escuela y la comunidad, y las nuevas funciones que la sociedad requiere de los mismos. El segundo problema, tan puntual como el primero, es el requerimiento de que se conforme de la comunidad educativa de cada institución, con la integración de todos sus actores educativos.

A partir de esta problemática se ha trabajado en la capacitación de los docentes desde un modelo denominado *Didáctica investigativa* (Giacobbe, 1999; Giacobbe y Moscoloni, 1997, 1999; Giacobbe, 2005; Stenhouse, 1987), sustentado en la línea del constructivismo.

Se asume que este marco integra diversas visiones teóricas que confluyen en la práctica: Piaget llevado al aula por Aebli (1985, 1988, 1991), Vygotsky (1979), así como numerosos autores españoles (Carretero, 1998; Carretero y Pozo, 1989; Pozo, 1994; Coll, 1990, Coll y Solé, 1991; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988, 1993); a lo que se suma la visión del paradigma de la complejidad de Morin (1994).

Desde esta perspectiva, este grupo de investigación puso en acción el dictado de numerosos cursos de capacitación docente, donde los asistentes lograron los objetivos propuestos en mayor o menor medida. Sin embargo, el problema más difícil de resolver es cómo desbloquear la situación vigente en las escuelas de origen de los docentes, en lo que respecta al modelo cristalizado de enseñanza-aprendizaje, que se sigue utilizando en numerosos centros educativos.

Diversos trabajos empíricos, realizados con el material de los cursos que se dictaron sobre perfeccionamiento, mostraron que las trabas aparecen cuando se trata de cambiar lo instaurado como práctica diaria en el aula.

Esta situación llevó a pensar que los cursos deberían impartirse en cada institución escolar, dirigidos a su propia comunidad educativa y de acuerdo con los temas o problemas particulares y productos del consenso. De esta manera, se trasladó el eje de la investigación hacia el interior de la escuela.

Desde una perspectiva teórica que considera a la escuela como una institución flexible, producto de sus condiciones histórico-culturales, pero también de las características específicas corporativas (Fernández, 1997), se interrogó acerca del entramado de relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: ¿qué rol cumple cada uno de los actores educativos en la construcción de su escuela?, ¿cuáles son las particularidades de la comunidad que configuran el perfil de su institución?

Estos interrogantes condujeron a realizar un estudio de caso, exploratorio, que proporcionara información más detallada. Sus objetivos fueron los siguientes:

- Conocer las particularidades de la capacitación docente que podrían llevar a obstaculizar una práctica docente constructiva.
- Conocer el rol que cumple cada uno de los actores educativos en la construcción de su escuela.
- Identificar las características de la comunidad educativa que modelan el desempeño de la institución.

## I. Metodología

El estudio de caso es un trabajo cualitativo apto para realizar investigaciones a pequeña escala en cuanto a tiempo, espacio y recursos; pero de enorme complejidad y que se compone de múltiples variables (Stake, 1998).

Este estudio planteó un desafío metodológico, ya que debieron complementarse materiales de distinto tipo y origen, para procesarlos, analizarlos e interpretarlos de manera integral. De esta manera, se llegó a una instancia de triangulación metodológica (Vasilachis de Gialdino, 1992; Vera, 2005).

Se seleccionó como caso en estudio una institución encuadrada dentro de las denominadas *ex escuelas técnicas*.<sup>1</sup> Se analizó, en primer lugar, la documentación existente que reflejara de manera amplia sus características más representativas. A partir de esa información se diseñaron instrumentos de recolección de datos, dirigidos a los tres grupos de actores de esa comunidad educativa:

- **Alumnos:** Se consideró el 3er ciclo de Educación General Básica (EGB),<sup>2</sup> (la escuela no cuenta con 7º año). Se realizó un seguimiento de la cohorte de los 89 alumnos inscriptos en 8º EGB en el año 2000, a efecto de evaluar el rendimiento en términos de calificaciones obtenidas por materias, número de repetidores y de desertores, correspondientes a esa cohorte en el período 2000-2003.
- **Docentes:** Se aplicó una encuesta a 30 docentes (sobre un total de 59) de la institución, que aceptaron responder voluntariamente. Los ítems de respuestas, cerradas y abiertas, apuntaban a conocer la opinión de los profesores acerca de dimensiones como: función social de la escuela, relación de la misma con la comunidad y grado de compromiso con la institución. Asimismo se consideraron como variables la cantidad total de horas de clase de los profesores, las horas en la institución, el año de egreso, el tipo de título obtenido y la asignatura que dictaban.
- **Padres:** Se aplicó una entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas y otras más pautadas. La población en estudio estuvo compuesta por 29 padres de alumnos de las tres divisiones de 9º año de la escuela; la muestra representa un 35% del total. Se seleccionó 9º año por considerar que los

padres se encontraban más familiarizados con las características de la escuela que en 8º, teniendo en cuenta que el objetivo de la entrevista era conocer las expectativas de los padres en relación con la educación de sus hijos, así como sus opiniones y propuestas respecto de su participación en la escuela. La convocatoria se realizó por diversos medios: en la reunión de padres citada por la misma escuela para la entrega de libretas o boletas de calificaciones, por notas enviadas con los alumnos y por citación telefónica.

## II. Resultados

En primer lugar se presentan los resultados de la caracterización contextual del establecimiento educativo; a continuación, los del análisis de la cohorte de alumnos y del análisis de la encuesta aplicada a los docentes, ambos de corte cuantitativo. Finalmente se expone el producto de la exploración cualitativa de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los padres.

### 2.1 Características generales de la institución

La escuela posee una *terminalidad específica*<sup>3</sup> y diferenciada del resto del sistema de educación técnica. A ella asisten 374 alumnos (cifra del año 2000) que llegan desde distintas zonas de la ciudad y de localidades próximas, a pesar de que la escuela se encuentra ubicada en una zona de difícil acceso, debido a la falta de transporte urbano. Cuenta con una planta de 59 docentes (16% titulares y 84% interinos), de los cuales 44% posee título habilitante.

Del análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI),<sup>4</sup> elaborado en su oportunidad en la institución, surgieron las siguientes debilidades señaladas por los docentes:

- En cuanto a lo *pedagógico curricular*: problemas de aprendizaje; falta de actualización de los contenidos y desvinculación de los intereses de los alumnos; clases poco motivadoras y participativas; escaso nivel de compromiso de los docentes con la institución.
- En cuanto a la *gestión institucional*: ausencia de equipos docentes funcionando cooperativamente; falta de criterios institucionales de evaluación, validados por el claustro docente; ausencia de actividades planificadas que involucren a todos los actores de la comunidad escolar; escaso compromiso de los padres.

Ante estos inconvenientes, los docentes respondieron en el mismo PEI con tres proyectos dirigidos a transformar esas debilidades en fortalezas. Entonces se surgió la pregunta sobre de la opinión actual de los docentes acerca del cumplimiento o la participación en esos proyectos.

## **2.2 Análisis de las bases de datos de alumnos**

### **2.2.1 Edad**

Se construyeron tablas de distribución por edad de los alumnos y se calcularon los porcentajes de extraedad. Éstos son levemente más altos en 8º año (52%) que en 9º (48%), aunque en este último las edades se extienden más hacia arriba.

### **2.2.2 Cohorte**

De los que ingresaron en 8º año, 89 alumnos (55%) fueron promovidos directamente a 9º y un 14% quedó pendiente, es decir con previas.<sup>5</sup> De 11% de los alumnos, quienes repitieron año, no hay datos en la base.

De los promovidos de 8º año a 9º, 41% lo hizo a Polimodal; 16% repitió 9º; 26% quedó pendiente con previas de ese año; 6% fue dado de baja (posibles abandonos) en el curso de 9º, y 10% no se encontró en 9º (por abandono o pase a otro establecimiento educativo). Es decir que estos dos últimos ítems suman 16% como una posible deserción de la escuela en 9º.

De esta cohorte, 76% de su promoción de 8º no promovió a Polimodal, sólo uno que tenía previas se recuperó de 8º año.

De los inscriptos en 9º años (en total 81, de los cuales 30 eran nuevos inscriptos), 41% promovió a Polimodal; 26% repitió, 26% tuvo previas, 7% abandonó.

En la Figura 1 se puede observar gráficamente el desgranamiento de la cohorte. Si bien la cantidad de alumnos inscriptos en 9º es casi la misma cantidad que los inscriptos en 8º, no se trata de la misma población. Sólo 24% de los 89 alumnos iniciales promueven a Polimodal.

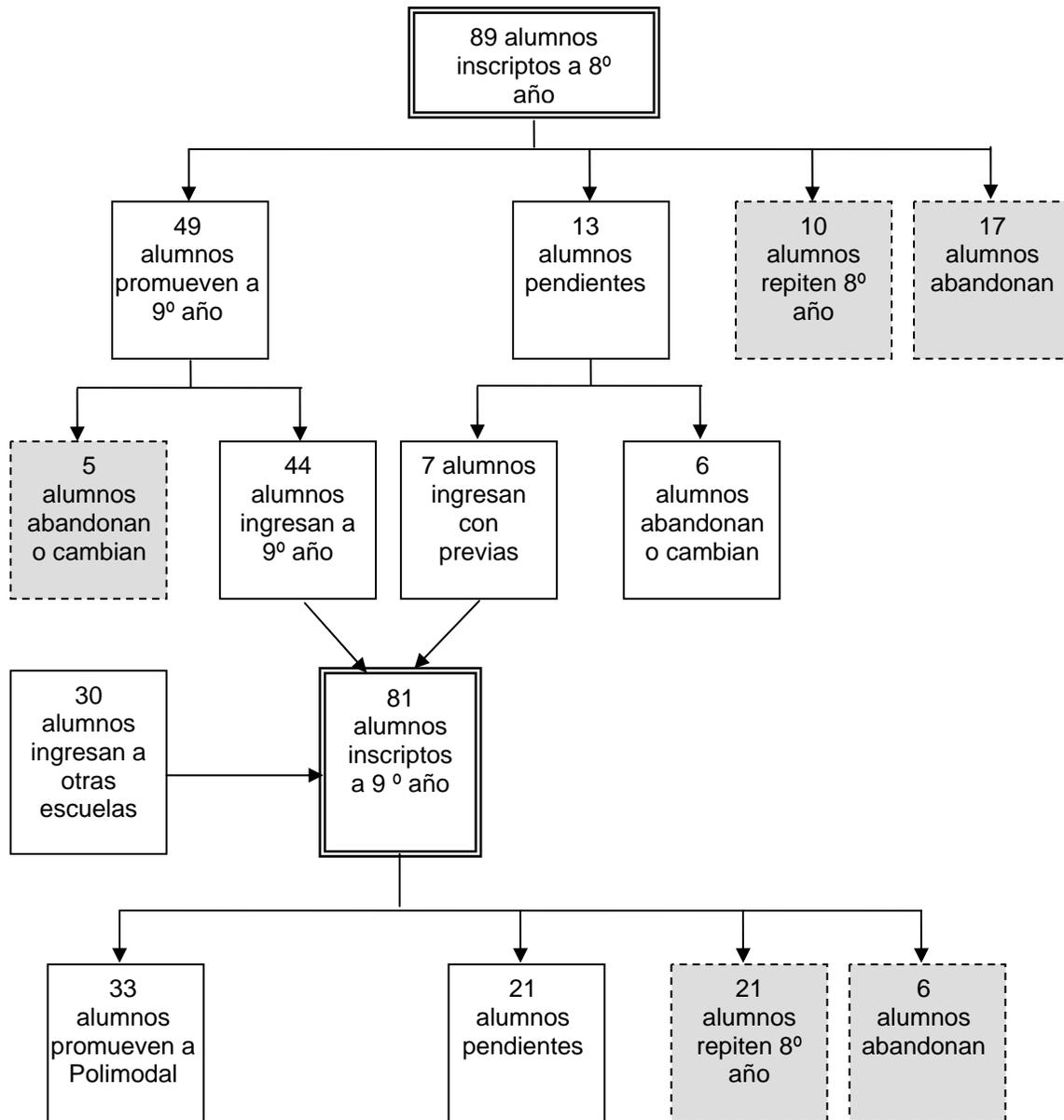


Figura 1. Cohorte de alumnos inscriptos a 8vo. año

### 2.2.3 Calificaciones

Las calificaciones se registraron por trimestre, por materia y por año. De ellas, se calcularon los promedios, los cuales se consignan en la Tabla I.

Tabla I. Promedios de calificaciones en 8º y 9º según materias

Materias	Promedios	
	8º	9º
Lengua	5.31	6.36
Ciencias Sociales	5.72	5.52
Matemática	5.33	4.82
Ciencias Naturales	5.12	5.04
Tecnología 8º	6.08	6.41
Formación Ética y Ciudadana	6.45	6.29
Dibujo Técnico	4.70	4.87
Lengua extranjera	5.95	5.81
EDI	5.78	6.43

Los datos anteriores se complementaron con el análisis de las materias que tienen mayor porcentaje de reprobados. Se observó que las que presentan mayor dificultad en 8º año son Dibujo Técnico, Ciencias Naturales y Lengua.

En 9º las materias que alcanzan los primeros lugares son: Matemática, Dibujo Técnico, Ciencias Naturales, pero también Ciencias Sociales. Estos guarismos tienen correspondencia con los promedios de los alumnos que repiten.

### 2.3 Análisis de las encuestas aplicadas a los docentes

De acuerdo con el perfil de la escuela, puede pensarse que la muestra obtenida respondió a las expectativas, ya que no estuvo representada excesivamente por docentes de las especialidades técnicas.

En la dedicación horaria de los docentes se observa una gran variación, tanto en lo que se refiere a las horas en la institución, como al total. Sin embargo, los valores medios indican que los docentes poseen dedicaciones altas en la escuela: más de 60% de los docentes poseen más de 24 horas-cátedra en la institución.

Respecto al título docente, la totalidad de los encuestados declaró poseer título de nivel terciario.<sup>6</sup> A partir del año de egreso y la antigüedad en la docencia podría estimarse que el 43% ronda entre los 44 y 54 años de edad. El resto se distribuye en partes iguales por arriba y por debajo de esa franja.

#### 2.3.1 Opinión sobre la función social de la escuela

Respecto de la opinión de los docentes acerca de la función social que debiera cumplir la escuela, la mayoría contestó que está de acuerdo con la función *formadora de ciudadanos y capacitadora para el empleo*, tal como se observa en la tabla II.

Tabla II. Categorías de respuestas sobre función social de la escuela, frecuencias y porcentajes

<b>Función social de la escuela</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
Replica saberes	4	13
Desarrolla competencias	2	7
Forma ciudadanos	12	40
Capacita empleo	11	37
Asistencial	1	3
Total	30	100

Respecto a esta opinión interesó conocer las razones que daban los docentes acerca de la elección de una opción determinada, por lo cual se insertó la pregunta abierta “¿Por qué razones lo considera así?”.

En la Tabla III se muestran las respuestas más características a esta pregunta. Los datos textuales fueron procesados a través del programa SPAD v.4.52 que presenta las respuestas en el orden que resulta más característico para cada categoría de respuesta (Lebart y Salem, 1994). En este caso las respuestas fueron clasificadas según la categoría elegida en cuanto a la función social de la escuela.

Tabla III. Respuestas abiertas explicativas de las categorías de función social de la escuela

<b>Categoría: Replica saberes</b>	
Respuesta abierta	
1	Tienen que conocer contenidos.
2	Tienen que tener conocimientos.
3	Se enseña lo que tienen que aprender.
<b>Categoría: Desarrolla competencias</b>	
Respuesta abierta	
1	Formamos para una salida laboral.
2	Por la metodología de los docentes.
<b>Categoría: Forma ciudadanos</b>	
Respuesta abierta	
1	Considero que la función más importante es formar ciudadanos y posteriormente capacitarlos para desarrollar tareas específicas.
2	Formar ciudadanos con herramientas adecuadas para vivir en sociedad, logrando el desarrollo de un pensamiento crítico.
3	Aprender a ser ciudadanos de bien.
<b>Categoría: Capacitadora para el empleo</b>	
Respuesta abierta	
1	Por la terminalidad.
2	Por el título.
3	Por la titulación.
<b>Categoría: Asistencial</b>	
Respuesta abierta	
1	Por los momentos de crisis, social, moral y económica, creo que la escuela tiende a retener a los alumnos como una forma de mantenerlos dentro del sistema educativo. Más que asistencialista, diría contenedora. Aún así, se ve el esfuerzo de los docentes para mantener un nivel educativo aceptable.

### 2.3.2 Dimensión participativa

Con el objeto de conocer el grado de participación de los docentes en la institución, se incluyeron una serie de ítems relativos a las posibles modalidades de participación, ya sea en la construcción del PEI, como en otras instancias. Las Tablas IV y V dan cuenta de estas respuestas.

Tabla IV. Categorías de participación en la elaboración del PEI, frecuencias y porcentajes

<b>¿Participó en la elaboración del PEI?</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
En gran parte.	5	17
En algunas reuniones.	17	57
No participó.	8	26
Total	30	100

Como se puede observar el número de docentes que en general participa activamente en las actividades de la institución es escaso.

Tabla V. Categorías de razones por la escasa participación en la elaboración del PEI, frecuencias y porcentajes

<b>Razones por las cuales no participó o participó poco</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
No fue invitado.	0	0
No tuvo tiempo.	6	20
No tenía conocimiento.	4	13
No tuvo interés.	1	3
Otras.	3	10
No dio respuesta.	16	54
Total	30	100

Otro indicador del compromiso de los docentes en la institución es la organización de proyectos que pudieron llevarse a cabo y que funcionan regularmente. Como puede apreciarse en las Tablas VI y VII, menos de la mitad de los docentes contestaron afirmativamente y de ellos sólo una mínima parte se encuentra actualmente en buen funcionamiento.

Tabla VI. Categorías de organización de proyectos para compromisos de acción, frecuencias y porcentajes

<b>¿Organizó algún proyecto para cumplimentar los compromisos de acción?</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
Sí organizó proyecto.	11	37
No organizó proyecto.	18	60
En elaboración.	1	3
Total	30	100

Tabla VII. Categorías sobre funcionamiento de proyectos, frecuencias y porcentajes

<b>Funcionamiento proyecto</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
Proy. funciona bien.	2	7
Proy. funciona regular.	4	13
Proy. no funciona.	6	20
No corresponde.	18	60
Total	30	100

Asimismo, se solicitó a los docentes realizar sugerencias acerca de cambios posibles a realizar ante las falencias (carencias) existentes. Se observó que gran parte de ellas propone “cambios en las formas de enseñar y aprender contenidos

específicos”; pero, más de 43% sugiere cambios en relación con lo institucional. Respecto a las propuestas individuales que ellos mismos aportan, en muy pocos casos respondieron que se toman las decisiones en equipo; sin embargo, las propuestas se valoran y existe una instancia de consenso.

### 2.3.3 Dimensión perfeccionamiento docente

Las Tablas VIII, IX y X se refieren a las preguntas acerca de fortalezas y debilidades que consideraban más importantes de la institución. Es interesante destacar el buen concepto que tienen de la comunicación entre los docentes y su predisposición al perfeccionamiento, a pesar de los obstáculos. Sin embargo, las preguntas acerca de cursos realizados no reflejan preocupación por incrementar la actualización acerca de la práctica docente, sino mayoritariamente sobre contenidos disciplinares.

Las sugerencias sobre cómo encarar el perfeccionamiento apuntan a cursos en instituciones oficiales, posiblemente debido al menor costo de los mismos y a las mayores posibilidades de acreditación.

Tabla VIII. Categorías sobre fortalezas de la institución, frecuencias y porcentajes

<b>Fortalezas</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
Buena comunicación entre docentes.	18	60
Buena comunicación entre directivos y docentes.	4	13
Predisposición al perfeccionamiento.	6	20
Integración extracurricular.	0	0
Integración padres.	0	0
Otras.	2	7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tabla IX. Categorías sobre debilidades de la institución, frecuencias y porcentajes

<b>Debilidades</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
Falta comunicación entre docentes.	1	3
Falta comunicación con los directivos.	5	17
Obstáculos al perfeccionamiento.	6	20
Falta integración extracurricular.	3	10
Problemas alumnado.	13	43
No respuesta.	2	7
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tabla X. Categorías sobre propuestas de perfeccionamiento, frecuencias y porcentajes

<b>¿Cómo encarar perfeccionamiento?</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
Propuestas.	3	10
Cursos instituciones oficiales.	11	37
Cursos instituciones privadas.	4	13
Otras.	1	3
No respuesta.	11	37
Total	30	100

### 2.3.4 Dimensión comunicación escuela-familia

Se abordó esta dimensión a partir de preguntas a repuestas cerradas y abiertas, cuyos resultados se presentan en la Tabla XI y la Tabla XII.

Tabla XI. Categorías sobre comunicación con la familia, frecuencias y porcentajes

<b>¿Comunicación con la familia?</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
Sí hay comunicación con la familia.	16	53
No hay comunicación con familia.	14	47
Total	30	100

Como se puede observar, los docentes que manifestaron que existe algún tipo de comunicación con la familia de sus alumnos son sólo 53%, y de ellos, la totalidad responde que esa comunicación fue establecida a partir de una convocatoria del propio docente.

Tabla XII. Categorías sobre convocatoria a la comunicación, frecuencias y porcentajes

<b>Convocatoria a la comunicación</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>%</b>
Convocatoria docente.	15	50
Demanda familia.	0	0
No corresponde.	14	47
Ambas.	1	3
Total	30	100

Las respuestas abiertas que se presentan en la Tabla XIII informan sobre los motivos principales por los cuales esos docentes convocan a las familias.

Tabla XIII. Respuestas abiertas más características sobre motivos para la comunicación, por materias

<b>Materia: Idiomas</b>	
Respuesta abierta	
1	Problemas de dislexia, aprendizaje, falta de hábitos de estudio.
2	Problemas de aprendizaje, problemas de comportamiento.
3	Indisciplina, falta de estudio.
<b>Materia: Ciencias Naturales</b>	
Respuesta abierta	
1	Informar del desenvolvimiento del alumno durante las clases, cumplimiento con las tareas, estudio (...) pedirles colaboración (control) para mejorar el rendimiento del alumno.
<b>Materia: Ciencias Sociales</b>	
Respuesta abierta	
1	Problemas de conducta y de aprendizaje.
2	Problemas de conducta.
3	Problemas de los alumnos.
<b>Materia: Matemática</b>	
Respuesta abierta	
1	Problemas de conducta, problemas de aprendizaje, detección de conductas no apropiadas a la edad.
2	Indisciplina, falta de hábitos de trabajo y estudio, carencia total de valores.
3	Problemas con los alumnos.
<b>Materia: Dibujo Técnico</b>	
Respuesta abierta	
1	Problemas de conducta y de aprendizaje.
2	Problemas de conducta.
<b>Materia: Especialidades</b>	
Respuesta abierta	
1	La comunicación con las familias es escasa y se da en la mayoría de los casos por problemas institucionales.
2	Bajo rendimiento escolar, gran cantidad de inasistencias, conducta.

Salvo algunos casos aislados, puede observarse que la mayoría, sin distinción de materias que dictan, responde que realiza la convocatoria a la familia de sus alumnos motivado por problemas de conducta.

### 2.3.4 Dimensión relación escuela-comunidad

Esta dimensión se estudió en la encuesta a partir de una pregunta a respuesta abierta acerca de la opinión que tienen los docentes respecto de la comunidad de donde provienen sus alumnos. Se les pidió que caracterizaran, a grandes rasgos, las familias (diferentes niveles socioeconómicos, barrios, etc.).

Llama la atención la visión pesimista que los docentes tienen de la comunidad, si se compara con los resultados de las entrevistas en profundidad realizadas a los

padres de los alumnos. Esto se repite tanto para quienes afirman que mantienen comunicación con la familia, como para quienes no lo hacen.

### 2.3.5 Características de las familias de los alumnos según comunicación del docente con la familia

Las respuestas abiertas cruzadas con la respuesta cerrada acerca de si mantenía o no relación con la familia, se muestran en la Tabla XIV.

Tabla XIV. Respuestas abiertas sobre motivos de comunicación o no con la familia

<b>Categoría: Sí mantiene comunicación con la familia</b>	
Número de orden	Respuesta abierta
1	Escaso nivel socioeconómico y muy poco formadora de hábitos. Muchos padres desocupados y algunos con trabajos que imposibilitan la contención y atención de sus hijos.
2	En general son familias de bajos recursos con problemas de desocupación. Son de barrios repartidos por toda la ciudad, aunque hay predominancia de la zona sur.
3	Padres que trabajan todo el día; la mayoría desocupados. Nivel socioeconómico pobre, vienen de barrios marginales y villas.
4	En su mayoría de las zonas periféricas de la ciudad, de bajos recursos económicos, con un elevado índice de desocupados.
5	La mayoría proviene de sectores carenciados. En muchos casos se detectan estructuras familiares poco firmes.
<b>Categoría: No mantiene comunicación con la familia</b>	
Número de orden	Respuesta abierta
1	Nivel socioeconómico bajo, muchos hogares sufren la desocupación, y la falta de tiempo dedicado a los hijos.
2	Diferentes niveles socioeconómicos, niveles culturales, disolución y nueva formación familiar.
3	Bajos recursos socio económicos.
4	Gente sencilla, humilde.
5	Todo de bajo recurso.

### 2.3.6 Análisis de correspondencias

Con el fin de visualizar globalmente los perfiles de respuesta de los docentes se practicó un análisis de correspondencias múltiples (Lebart, Morineau y Piron, 2000), cuyo gráfico factorial se presenta en la Figura 2. Éste análisis permite relacionar las categorías de respuesta que se encuentran agrupadas espacialmente (Moscoloni, 2005).

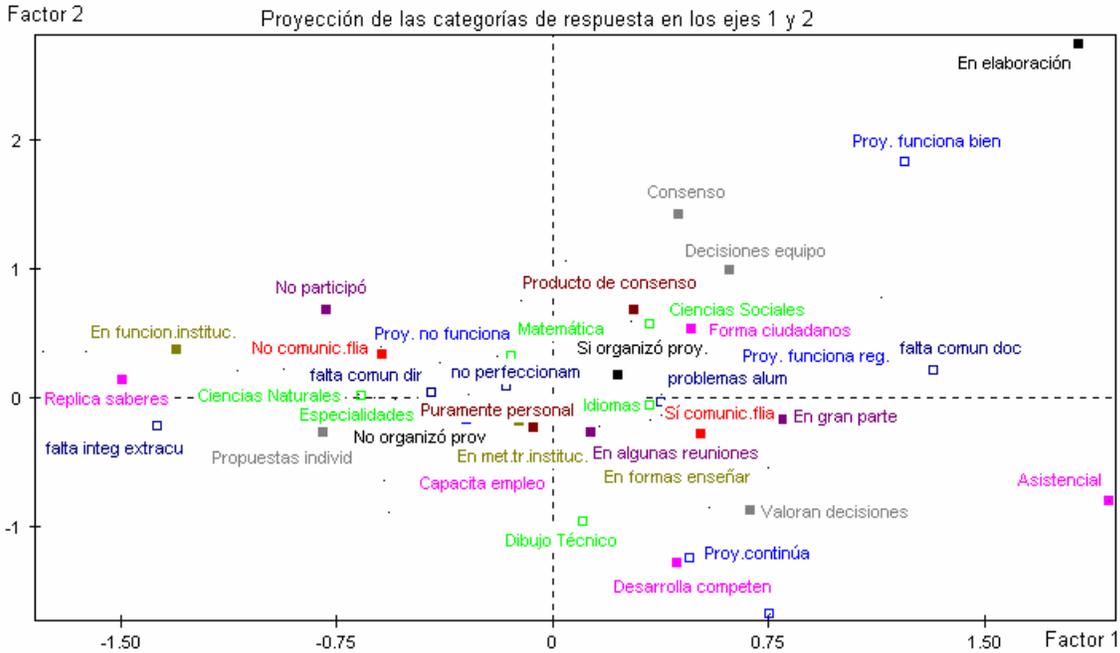


Figura 2. Gráfico factorial del análisis de correspondencias múltiples

Hacia la izquierda se observan las categorías de respuesta que podríamos denominar *bajo compromiso con la institución*. Éstas representan a los docentes que responden que: la función de la escuela con la que están de acuerdo es la de *replicadora de saberes*; no participaron en la construcción del PEI, no organizaron proyectos, y si lo hicieron, éstos no funcionan; no tienen comunicación con la familia de los alumnos, manifiestan como debilidades de la institución la falta de integración extracurricular y la falta de comunicación entre directivos y docentes; propondrían cambios en el funcionamiento institucional, dicen que las ideas innovadoras se presentan a título personal.

Hacia la *derecha, arriba*, se encuentran las categorías de respuesta que podríamos llamar *positivas*. Éstas representan a los docentes que han organizado proyectos que funcionan bien; las ideas innovadoras se debaten hasta llegar a un consenso; acuerdan con una función de la escuela *formadora de ciudadanos* y han llegado a esta opinión como producto de un consenso; marcan como debilidades de la institución la falta de comunicación entre los docentes, tienen comunicación con las familias de los alumnos, y han participado en gran parte de la construcción del PEI. Estos docentes pertenecen en general a las Ciencias Sociales.

Hacia la *derecha, abajo*, se encuentran otros tipos de respuesta que asimismo pueden considerarse *positivas*, pero se diferencian de las anteriores en que manifiestan que las decisiones se toman en equipo, su opinión sobre la función social de la escuela es desarrolladora de competencias y proponen cambios en las formas de enseñar.

## 2.4 Análisis de las entrevistas con los padres

La muestra estuvo compuesta por 28 padres de alumnos del 9º año y representa un 35% del total de padres de alumnos de ese año.

La elección de 9º año se debió a que es necesario que los padres tengan una experiencia personal de acercamiento y comunicación con los docentes y los directivos de la institución, para que puedan evaluarla, reflexionar acerca de ella y sugerir ideas o propuestas. A la entrevista concurren 24 madres (85%), 2 padres y 2 parejas.

Esta escuela plantea la dificultad particular de su aislamiento, debido a la ausencia de un transporte urbano que facilite la llegada de alumnos y padres. En la muestra seleccionada se observa que un 71% de las familias vive a más de 20 cuadras, incluyendo un 11% de alumnos de otras localidades. Esta situación fue un obstáculo importante para realizar de las entrevistas a los padres que fueron citados en la escuela misma.

En las preguntas que se analizan a continuación se interrogó directamente a los padres sobre su comunicación habitual con los docentes y directivos, sobre cuál es su modalidad de acercamiento a la institución. También se les preguntó sobre su interés en participar en posibles actividades a realizar en la escuela, ya sea, aquéllas que se vinculen con el proceso de aprendizaje de sus hijos u otras.

Al preguntarles si consideran que a la edad de sus hijos es importante que se acerquen a la escuela, los padres diferenciaron su relación con la escuela primaria, de la que establecen con la escuela secundaria; sobre todo, reconocieron que sus hijos, al ser adolescentes, necesitan un mayor grado de independencia. Esta situación genera ciertos límites, en cuanto al posible acercamiento de los padres a la escuela.

Las respuestas se dividen en dos grandes grupos, según la posición de los padres en relación con la escolaridad de sus hijos. Por un lado están aquellos padres, mayoritariamente madres, quienes consideran que tienen que estar presentes en la escuela con asiduidad, sin contar necesariamente con la aceptación de su hijo. Por otro lado, están aquellos padres y madres que consideran que, si bien deben seguir la escolaridad de sus hijos, deben respetar la escuela como un espacio propio de cada chico. Existe un grupo mínimo de padres, que piensan que deben mantenerse al margen de la escolaridad de sus hijos.

Los hijos adolescentes les plantean a sus padres la necesidad de espacios propios. Como ejemplo de esto, casi ninguno de los chicos ve con agrado que los padres los lleven a la escuela o se hagan presentes para hablar con un profesor.

En cuanto a cómo se acercan a la escuela, si por iniciativa propia o cuando los citan por alguna razón, la mayoría de los padres, aún quienes consideran que es necesaria su presencia permanente en la escolaridad de sus hijos, quedan a la espera de que la escuela los convoque.

Las respuestas se dividen en tres grupos:

- Los padres que se acercan a la escuela por propia iniciativa (21%).
- Los padres que se acercan a la escuela sólo si los citan (58%).
- Los padres que se acercan a la escuela si los citan y a veces por propia iniciativa (21%).

Cuando los padres se acercan por iniciativa propia a la escuela, lo hacen principalmente por problemas de los chicos en las materias (14%), problemas en los vínculos entre los chicos en el grupo escolar (7%), para informarse sobre su desempeño en la escuela (14%), y sólo en un mínimo de casos, para realizar propuestas de mejoramiento de la escuela (7%).

Todos los padres fueron citados a las reuniones de padres y a la entrega de libretas.

En algunos casos se presentan otros motivos de citación: por problemas de conducta (25%), problemas en las materias (14%), convocatoria a otras actividades de tipo institucional, como por ejemplo a reuniones de cooperadora<sup>7</sup> (14%). Pero 47% de los padres no fueron citados desde la escuela por ningún motivo por fuera de la entrega de libretas.

En la entrevista se insistió a los padres para que imaginaran y propusieran actividades posibles, aunque éstas no se desarrollaran en ese momento en la escuela.

En general, cuando se les preguntó sobre su presencia en la escuela o cómo se acercan, la formulación de la respuesta estuvo organizada tomando como referencia el desempeño de sus hijos en las materias, y en algunos casos alrededor de su integración social.

Cuando realizamos preguntas vinculadas con una participación más amplia de los padres en la escuela, les sugerimos que pensarán en distintas propuestas e intentamos que desplegaran sus expectativas. De este modo se pudieron ir formulando las sugerencias de participación e integración que se describen a continuación:

- Realizar reuniones periódicas con los profesores para informarles a los padres acerca del proceso que realizan sus hijos y si tiene alguna dificultad. Favorecer, desde la escuela, la comunicación entre padres y docentes en relación con el aprendizaje de cada alumno; para que los padres puedan conocer la situación en cada materia previamente a la finalización del trimestre. Los padres son conscientes que por el momento de la vida de sus hijos –la adolescencia– muchas veces esta comunicación se entorpece porque los chicos ocultan las citaciones, por ejemplo.

- Ser convocados por los docentes y directivos no sólo por problemas de rendimiento o conducta de sus hijos, sino para conocer los proyectos y propuestas de enseñanza de los docentes.
- Realizar en conjunto tareas que mejoren la escuela, especialmente en el aspecto edilicio.
- Convocar desde la escuela a actividades de integración comunitaria: jornadas, eventos recreativos y deportivos, etcétera.
- Organizar reuniones para que los padres intercambien ideas y experiencias, buscando ayuda de especialistas para tratar temas vinculados a la convivencia entre los chicos.
- Recibir informes periódicos, de parte de la cooperadora, sobre sus actividades.
- Organizar concursos de ciencia y literatura, en los cuales los padres participen con sus hijos.

### III. Discusión

Las técnicas utilizadas para analizar este caso nos permitieron indagar en tres ámbitos: estudiantil, docente y familiar, facilitándonos la construcción de una visión contextual y holística de la institución educativa.

Del análisis de la cohorte inferimos dos hechos notorios: bajo rendimiento de los alumnos en casi todas las asignaturas y alto índice de abandono.

El primero se refleja no sólo en las bajas calificaciones y en los altos porcentajes de extraedad, sino además en el elevado número de alumnos que rinden y reprueban exámenes, y en el número de los que tienen materias previas.

El estudio longitudinal permitió dar respuesta a algunos interrogantes acerca de la retención de la escuela: de los 89 alumnos matriculados en 8º año sólo 55% promovieron al siguiente año. En 9º, la matrícula se forma por los que vienen de 8º (un 9% con previas) y un 37% que ingresa de otras escuelas.

De 9º a Polimodal baja aún más el porcentaje de promoción: sólo 41%. En la matrícula de 1º Polimodal se encuentra sólo 24% de los alumnos inicialmente matriculados en 8º dos años antes. Es decir, que la población de alumnos de esta escuela presenta una movilidad producto de los abandonos e ingresos de otras escuelas.

La encuesta docente nos muestra situaciones interesantes, como es la considerable cantidad de horas-cátedra desempeñadas por los docentes en la institución. Esto favorece la integración y el trabajo cooperativo. Un segundo factor es el promedio de antigüedad en la docencia: de 15 a 20 años.

De los docentes, 77% determinó como función de la escuela la de *formar ciudadanos y capacitar para el empleo*, con lo cual explicitaron las finalidades correspondientes a la terminalidad de la escuela y del nivel asignados.

Se encontró un escaso grado de compromiso de los docentes en la institución, medido a partir de las respuestas sobre la participación en la elaboración del PEI, del cumplimiento de proyectos de acción y de la comunicación con los padres o con la comunidad.

No reconocen como falencias la falta de integración, sólo solicitan cambios en la forma de enseñar y aprender.

Respecto al perfeccionamiento, una parte (37%) realizó cursos de capacitación en la especialidad, predominantemente de más de 25 horas de duración y con evaluación. Pocos mencionan la realización de cursos del área pedagógica.

El análisis factorial de correspondencias permitió relacionar simultáneamente todas las dimensiones estudiadas en la encuesta.

Encontramos un grupo de docentes que denominamos con actitudes que podrían considerarse *positivas*, han organizado proyectos y ellos funcionan bien; debaten las ideas innovadoras hasta llegar a un consenso; acuerdan con una función de la escuela *formadora de ciudadanos* y han llegado a esta opinión como producto de un consenso; marcan como debilidades de la institución la falta de comunicación entre los docentes; tienen comunicación con las familias de los alumnos y han participado en gran parte de la construcción del PEI. Estos docentes pertenecen en general a las Ciencias Sociales.

Otro grupo representa tipos de respuesta que asimismo pueden considerarse *positivas*, pero se diferencian de las anteriores en que manifiestan que: las decisiones se toman en equipo, su opinión sobre la función social de la escuela es desarrolladora de competencias, y proponen cambios en las formas de enseñar.

El tercer grupo se interpretó como *bajo compromiso con la institución*. Ellos opinan que la función de la escuela es la de *replicadora de saberes*; no participaron en la construcción del PEI, no organizaron proyectos que funcionen, no tienen comunicación con la familia de los alumnos; manifiestan como debilidades de la institución la falta de integración extracurricular y la falta de comunicación entre directivos y docentes; propondrían cambios en el funcionamiento institucional, dicen que las ideas innovadoras se presentan a título personal.

Las entrevistas realizadas a los padres de los alumnos mostraron que es determinante la política que la escuela establece en relación con los mismos. La posición de la mayoría de los padres entrevistados es la de esperar que la escuela los convoque y decida según las necesidades que los docentes, y en especial los directivos, establezcan.

Esto supone considerar que los directivos y los docentes son quienes poseen la autoridad para decidir qué es lo importante o necesario para mejorar las condiciones de la escuela. Si bien los padres, a instancias de las entrevistadoras, pudieron formular propuestas de acercamiento y colaboración, no consideran que ellos las puedan plantear directamente ante los directivos. La posibilidad de hacer

escuchar a los docentes o a los directivos sus ideas depende de que la institución establezca canales de participación o al menos de comunicación.

Podemos observar que desde la escuela la comunicación hacia los padres se limita a la información sobre el desenvolvimiento de los chicos en el 8º año, con reuniones periódicas entre docentes y padres, y a partir de 9º sólo se les entrega la libreta, sin organizar dichos encuentros. Las citas individuales a los padres, se limitan en general a los problemas de conducta, dejando de lado las cuestiones referidas al proceso de aprendizaje.

Las opiniones de los padres inducen a pensar que desde los directivos y los docentes no se considera a los padres como actores necesarios de dicho proceso, aunque sí en todo lo que hace a la socialización de los chicos. La *conducta* y el desempeño social en el ámbito escolar de los chicos son unas de las preocupaciones mayores que los docentes y directivos transmiten a los padres. Esta dificultad aparece como uno de los problemas institucionales que insiste y no encuentra vías de resolución.

En resumen, la escuela cuenta en su haber con un equipo docente capacitado en su especialidad, con experiencia suficiente y con concentración horaria en la institución. Tres requisitos fundamentales para la conformación de un buen plantel. A ello se suma, el reconocimiento de que la función de la escuela es la de *formar integralmente y capacitar para el empleo*.

Respecto a los padres es interesante notar que, en la muestra entrevistada la mayoría tiene interés y está preocupado por la inserción de su hijo en la escuela –desde los aspectos de rendimiento y conducta–, y por su propia relación con la misma. Algunos sugirieron otras formas de participación, que no quedan limitadas sólo al seguimiento de la escolaridad de su hijo. Asimismo los padres valoran esta escuela, como el lugar que brinda conocimientos, formación –que en muchos casos ellos no pudieron alcanzar– y la posibilidad de una salida laboral concreta y atractiva.

Sin embargo, todos estos aspectos positivos no son encauzados adecuadamente, y nos encontramos con una comunidad educativa que no integra a los distintos actores. Esto, unido a un escaso rendimiento y la alta deserción de los alumnos, que redundan en el no cumplimiento de las metas soñadas por los padres.

A pesar de que desde el momento de la elaboración del PEI se reconocen como debilidades de la escuela el *bajo rendimiento de los alumnos* y la *falta de integración de los actores educativos*, y se elaboran proyectos de acción para transformar esas situaciones, no se evidencia que estos proyectos puedan llevarse a cabo.

Sin embargo, dirección escolar toma en cuenta el valor que le otorgan los padres a la terminalidad específica de la escuela y al aspecto laboral. La dirección del establecimiento se dedica a relacionar temáticas de los contenidos curriculares y la preparación de los alumnos, para la prosecución de sus estudios o trabajos en

la especialidad. Esta propuesta inició con la con la organización de pasantías desde el 1º del Polimodal.

La devolución de este estudio a la institución escolar ha sido mediante la elaboración de un informe dirigido a los profesores, sobre las propuestas de participación de los padres. Con dicho informe se ha intentado mejorar la comunicación entre ellos. Asimismo, se sugirió realizar jornadas de integración, como parte de un plan de actividades tendientes a revalorizar el rol de la escuela, para construir la comunidad educativa a través de la integración de todos sus actores.

## Referencias

- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Nancea.
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Aebli, H. (1985). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Madrid: Nancea.
- Carretero, M. y Pozo, J. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1998). *Proceso enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. y Sole, I. (1991). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 18, 12-22.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (1997) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Giacobbe, M. y Moscoloni, N. (1997). *Aprender a aprender. Construyendo un nuevo rol docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Giacobbe, M. y Moscoloni, N. (1999). *Aprender investigando*. Rosario: CERIDER.
- Giacobbe, M. (1999). La formación del enseñante. Algunas reflexiones ante un curso de perfeccionamiento del profesorado en el marco de la reforma educativa argentina. *Revista Cultura y Educación*, 17-18, 83-91.
- Giacobbe, M. (2005). *La formación docente: un camino hacia la profesionalidad*. Rosario, Argentina: Fundación Aprender a Saber.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1988). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Lebart, L. y Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.

Lebart L., Morineau A. y Piron M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. París: Dunod.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.

Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Pozo, J. I. (1994). *La solución de problemas*. Buenos Aires: Santillana.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vera A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia & Trabajo*, 7 (15), 38-40.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos*. Barcelona: Crítica.

---

<sup>1</sup> En la República Argentina tradicionalmente existieron escuelas de nivel secundario o medio, denominadas escuelas técnicas, que formaron “técnicos”, por ejemplo en Química, en Mecánica, en Electricidad, en Electromecánica, en Robótica, etcétera. Dichas escuelas, a partir de la Ley Federal de Educación, perdieron su especificidad quedando incluidas en el denominado Nivel Polimodal.

<sup>2</sup> La Ley Federal de Educación, sancionada en Argentina en 1993 y derogada en 2006, divide la escuela primaria –llamada Enseñanza General Básica– obligatoria, en tres ciclos de tres años cada uno. El 3er. ciclo corresponde al 7mo., 8vo. y 9no. año de escolaridad.

<sup>3</sup> Llamamos *terminalidad específica* a una de las modalidades posibles que debieron adoptar los establecimientos de Nivel Polimodal.

<sup>4</sup> El Proyecto Educativo Institucional (PEI), es un documento interno de la escuela, construido por todos sus actores educativos, según las disposiciones ministeriales, durante el primer año lectivo

de aplicación de la Ley Federal de Educación y que determina las fortalezas y debilidades de la misma, así como los proyectos de acción a realizar para revertir estas últimas. De haber continuado en vigencia la Ley, estos proyectos habrían debido modificarse de manera continua, ateniendo a las necesidades de cada establecimiento.

<sup>5</sup> Es decir, las asignaturas que no se aprueban en el ciclo lectivo correspondiente a su cursado y quedan pendientes para el próximo ciclo.

<sup>6</sup> En la República Argentina existe, en términos generales e independientemente de la legislación vigente, la educación primaria, secundaria, terciaria y universitaria. El nivel terciario comprende carreras de 4 años, en el cual están incluidos los profesorados.

<sup>7</sup> Cooperadora escolar son las asociaciones existentes en muchas escuelas, organizadas por las autoridades o por los padres de los alumnos, donde estos últimos colaboran para el funcionamiento de la misma, con el objetivo de mejorar la situación presupuestaria u otros problemas del establecimiento.