

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**La educación inicial bajo la lupa: el papel  
de las organizaciones en el aprendizaje**

**Analí Baráibar**  
Tutor: Tabaré Fernández

## SUMARIO

Nombre del capítulo	Títulos dentro del capítulo	Nº de pág.
Sumario		1
1. Problema de investigación		
	1.1 Tema general	2
	1.2 Delimitación del tema	2
	1.3 Justificación del tema	2
	1.4 Objetivos	3
	1.5 Antecedentes	3
	1.6 Marco teórico	4
2. Diseño metodológico	2.1 Introducción	8
	2.2 Estrategia de investigación	8
	2.3 Validez y confiabilidad	8
	2.4 Universo y unidades	9
	2.5 Observación de conceptos	10
	2.6 Técnicas y trabajo de campo	11
3. Los centros educativos	3.1 Introducción	13
	3.2 Estructura	13
	3.3 Recursos	14
	3.4 Vinculo con la comunidad	16
	3.5 Historia	18
	3.6 Clima organizacional	19
	3.7 Gestión del currículo	21
	3.8 Síntesis del capítulo	23
4. El desarrollo del currículo en los distintos centros	4.1 Proyectos colectivos	24
	4.2 El niveles de concreción de los distintos proyectos .....colectivos	26
	4.3 Otras formas de planificación colectiva	29
	4.4 Formas de participación	29
	4.5 Síntesis del capítulo	30
5. Los aprendizajes de lengua	5.1 Introducción	32
	5.2 Decisiones metodológicas para el análisis de datos	32
	5.3 Distribución de los resultados por centro educativo	34
	5.4 Las hipótesis rivales	35
	5.5 Síntesis del capítulo	39
6. El papel de las organizaciones en el aprendizaje	6.1 Introducción	41
	6. Consistencia de resultados	41
	6. Triangulación	43
7. Conclusiones	7.1 Introducción	44
	¿Qué hace la diferencia entre las organizaciones? .....	
	7.4 Desafíos de la educación en la nueva realidad .....educativa	46
8. Bibliografía		48
9. ANEXOS		51

# 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

---

## 1.1 TEMA GENERAL

---

La Educación Inicial (E.I.) asume un rol esencial para el desarrollo del ser humano, abandonando su lugar de etapa preparatoria, para constituirse con identidad propia.

Uruguay fue vanguardista en el continente respecto al desarrollo del área, pero en la Reforma de los años noventa se consolida en la agenda educativa. Ésta impartió cambios en los alcances, organización y funcionamiento de la E.I. dentro del sistema educativo. Estos cambios se traducen en la incorporación de 30.000 niños de 4 y 5 años a la educación formal, y la obligatoriedad de este último nivel.<sup>1</sup>

El crecimiento de la matrícula fue acompañado por cambios en la organización escolar, pues se prioriza el crecimiento de la E.I. en salas agregadas a las Escuelas Primaria, dejando de lado el fortalecimiento y la creación de Jardines de Infantes (J.I).

Simultáneamente se elabora un nuevo Programa de E.I. caracterizado por ser “abierto y flexible”<sup>2</sup>, que se diferencia drásticamente de los Programas propuestos en el sistema educativo, ya que le otorga al colectivo docente la potestad de definir el “qué” enseñar.

La discusión central que pretende abordar este trabajo, es qué sucede en términos de calidad educativa: cómo enfrentan esta problemática las distintas organizaciones, y cómo se resuelve la contradicción entre la implementación de un Programa Escolar “abierto y flexible”, y el crecimiento de la E.I. en organizaciones que no son especializadas en el área. De esta contraposición de políticas surgen inquietudes que se refieren a quién y cómo se seleccionan los contenidos a ser enseñados, qué diferencias hay entre los centros, y si la forma de desarrollar el currículo repercute en los aprendizajes de los niños.<sup>3</sup>

## 1.2 DELIMITACIÓN ESPECÍFICA DEL TEMA

---

Es central analizar cómo se desarrolla el currículo en las distintas organizaciones que imparten E.I. en el sistema público; y si existe relación entre la organización y la forma de desarrollar el currículo; y si ésta relación afecta los aprendizajes de lengua. Estas problemáticas se sintetizan en estas preguntas:

- 
- ¿Cómo se desarrolla el currículo en los contenidos de lengua en las diferentes organizaciones de la E.I.?
  - ¿Cómo son tomadas las decisiones que hacen al desarrollo curricular en cada organización?
  - ¿Qué incidencia tiene la forma de tomar las decisiones respecto al currículo en los aprendizajes en lengua?
  - ¿Cuál es la relación entre los aprendizajes de la lengua y el tipo de organización?
  - ¿Incide el clima que se genera en cada organización en el desarrollo del currículo?
- 

## 1.3 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

---

La Sociología pretende obtener una mirada de los cambios que está haciendo frente la E.I., ya que a la par de las diferentes disciplinas científicas, reconoce el valor de esta etapa educativa en el desarrollo del ser humano.

---

<sup>1</sup> Datos obtenidos en “Panorama de la Educación en Uruguay 1992/2004” ANEP.

<sup>2</sup> Caracterización en el marco teórico.

La Reforma Educativa de los años noventa plantea varios cambios entorno a la E.I.: prioriza el acceso y la cobertura de niños menores de cinco años; incorpora niños de E.I. en Escuelas Primarias (E.P); y crea centros educativos que se denominaron Jardines de Infantes de Ciclo Inicial (J.I.C.I). Estos centros tiene la particularidad de atender a la población que se inicia en el nivel tres, hasta los niños que asisten a segundo año; los directores son de E.I. y se utiliza la infraestructura de los J.I.

Lo que subyace de la implementación de la Reforma, es que las organizaciones específicas del nivel inicial no aportan a la calidad educativa y que la relación docente alumno es independiente de la organización en que se encuentre; oponiéndose con el Programa que esta misma Reforma impulsó.

Este trabajo apuesta a indagar qué sucede con el desarrollo del currículo en cada organización y qué relación existe entre la organización y los aprendizajes de los niños.

---

#### 1.4 OBJETIVOS

---

	<b>Generales</b>	<b>Analizar el desarrollo curricular en las diferentes organizaciones que imparten E.I.</b>
<b>Objetivos</b>		Observar qué tipo de organizaciones logran mayores avances respecto a los conocimientos de la lengua.
	<b>Específicos</b>	<p>Constatar cómo se toman las decisiones respecto al desarrollo currículo en cuanto a los contenidos de lenguaje en cada organización.</p> <p>Relacionar la forma de desarrollo del currículo con los aprendizajes en lenguaje.</p> <p>Cotejar la incidencia del clima organizacional en el del desarrollo del currículo.</p>

---



---

#### 1.5 ANTECEDENTES

---

La Reforma llevada a cabo por Germán Rama a partir del año 1995, consolidó la intervención, la planificación y la re significación de la E.I. El ingreso masivo de niños y de maestros, el cambio sustancial en aspectos de infraestructura, son algunos de los indicadores de la relevancia otorgada a la E.I.

En la Reforma el **lenguaje** fue eje en la investigación educativa, los trabajos más relevantes son los de Susana Mara (1999, 2001) y el realizado por “Gerencia, Investigación y Evaluación” (2002).

La investigación de Mara realizada en el año 1999 se denomina “Estudio del lenguaje en los niños de cuatro años del Uruguay”, releva cómo llegan los niños a los centros educativos en cuanto a sus competencias de lenguaje y concluye que las situaciones donde la familia se encuentra en contextos de pobreza las dificultades en el lenguaje son mayores. La familia tiene un rol protagónico en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

El estudio realizado en el 2001 "Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay", se centró en evaluar la relevancia de la E.I. en los aspectos de lengua y matemática. Su conclusión central es que todos los niños que concurren desde cuatro años logran mejores resultados que los que no concurren, y es en los contextos de riesgo social donde se logran mayores avances.

El equipo “Gerencia de Investigación y Evaluación” dentro del Programa de Evaluación de Aprendizajes, realiza un trabajo llamado “Los niveles de desempeño al

inicio de la educación primaria” (2002). Su objetivo es medir los desempeños de los niños en los primeros años de escolaridad, referido a los conocimientos de Lengua y Matemática y se concluye que el nivel de desempeño está afectado negativamente al asociarlo a los factores sociales de riesgo; al comparar los resultados entre la población que concurren a las Escuelas comunes con los que concurren a los J.I.C.I. los desempeños no varían significativamente.

Al centrar la atención en el Programa de E.I. surge que fue elaborado en 1997 con aportes de técnicos, de ámbito nacional e internacional, con consultas puntuales a los maestros. En lo que respecta a este currículo a nivel nacional la investigación es escasa.

A nivel internacional M<sup>a</sup> Victoria Peralta es quien ha investigado sobre los currículos que abarcan la Educación Inicial. Su trabajo más relevante para este tema se titula “El currículo en el Jardín Infantil (un análisis crítico)” (1998). A través del análisis de los programas educativos surgidos en las reformas educativas de la década de los años '90 es que logra una caracterización, enmarcando sus potencialidades, debilidades y amenazas.

Respecto a las investigaciones desde una perspectiva organizacional, aunque en el área no ha encontrado antecedentes, sí existen en el sistema educativo público. Éste fue realizado por Tabaré Fernández, analiza los centros educativos, partiendo de un abordaje de la organización post burocrática en los liceos públicos de Montevideo y el área metropolitana.

---

## 1.6 MARCO TEÓRICO

---

### 1.6.1 HIPÓTESIS

---

Con el afán de precisar los conceptos, se exponen tres puntualizaciones: la primera refiere a que los J.I. y los J.I.C.I son las organizaciones que se consideran específicas de la E.I. por su centralidad en la población menor de seis años. Los J.I.C.I son incluidos, ya que el Proyecto surge en las estructuras de los J.I. y por predominio de clases de la E.I. La segunda refiere a la selección de contenidos, dado que está actividad se puede concretar de distintas maneras en cada Centro, desde realizarlo individualmente, hasta la planificación por todo el equipo. Cada organización realiza un desarrollo curricular específico que hace a la particularidad del equipo docente implicado. Y la tercera es que cada organización logra una configuración propia que hace a su identidad, en la construcción diaria de la organización, donde se desarrollan las relaciones personales, se conforma un clima de trabajo.

- 
- HIPÓTESIS**
- las organizaciones específicas logran mayores avances en los conocimientos de lengua que las que no lo son.
  - las organizaciones específicas logran un desarrollo curricular más participativo; donde las decisiones de qué enseñar se realizan colectivamente
  - en las organizaciones donde el clima de trabajo es favorable, se obtiene un desarrollo del currículo más participativo.
- 

### 1.6.2 LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

---

Las organizaciones sociales siempre han estado presentes en los análisis de la Sociología desde sus fundadores. Weber es uno de los pilares en este tema, afirmando que

en la sociedad moderna las organizaciones sociales tienden a ser más burocráticas para cumplir su fin.

En el paradigma clásico predominaban cinco supuestos para analizar las organizaciones. El primero radica en la idea de que existía una única forma de organizarse y de realizar la tarea dentro de esa organización. El segundo sostiene que debe existir una definición de la tarea a desarrollar. El tercer supuesto es que las decisiones deben ser tomadas jerárquicamente desde los mandos superiores. El cuarto que si existe este orden racional, la organización funcionará sin desajustes y de una manera armónica. Y el último supuesto es la creencia de poseer el control total sobre la calidad del producto, y la evaluación es externa. (Fernández, 2001)

Maslow innova en el campo del análisis de las organizaciones, y su aporte reside en introducir aspectos emocionales en el desempeño laboral. Surgen conceptos como clima organizacional, el cual es introducido por Litwin, que permitió avanzar en una nueva conceptualización de organización, propuso medir el clima desde el sentimiento que tienen los participantes en relación al funcionamiento, esto implica cómo se sienten en relación a su tarea, en relación a la toma de decisiones, en relación con los demás y a las recompensas que en el propio grupo se le asigna. El clima apela a aspectos de percepción que aportan al funcionamiento de la organización. La organización es concebida desde la construcción de los actores y no meramente cumplimiento de las reglas de trabajo.

En los años 70 surgen estudios centrados en trasladar avances en el análisis de las organizaciones del ámbito empresarial al escolar. De estos trabajos surge que las Escuelas obtienen diferentes rendimientos, o sea que, con alumnado de igual clase social, se diferenciaban en sus resultados. “Existen Escuelas en que los estudiantes aprenden menos de lo esperable de acuerdo a su origen social y Escuelas en que aprenden más. Éstas últimas, que de algún modo logran aprendizajes por encima de lo esperable para el contexto social en que desarrollan su labor, comenzaron a ser denominadas en la literatura como “Escuelas eficaces”” (Ravela, 2002:15)

En el ámbito educativo existió y existe una reticencia a analizar desde una perspectiva organizacional a las Escuelas, pues se consideró inconveniente que la organización escolar se homologara con las organizaciones empresariales. Sin embargo, la Escuela difiere de las organizaciones empresariales, tanto por su naturaleza como por los procesos que allí se desarrollan. La Escuela como organización refiere a considerarla desde su totalidad y complejidad, atendiendo la trama de relaciones que allí ocurren; entenderla como una unidad construida con objetivos específicos, donde existe una división de trabajo y una red de interacciones planificadas, y coexisten centros de decisiones que indican cómo debe desempeñarse la organización. (Alfiz 1997)

Analizar a las organizaciones desde una perspectiva que reconozca su complejidad, conlleva a una transformación, al rediseño del trabajo educativo. Éste debe estar guiado por estos principios: fortalecimiento de la cooperación docente, integración de las funciones diseño-ejecución y la reorganización de procesos de comunicación. (Pozner, 2000)

Para que las transformaciones se produzcan es necesario unificar lo pedagógico con lo organizacional, “Solo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y la profesionalización de las acciones educacionales.”(Pozner, 2000:15).

La gestión estratégica es una mirada del centro educativo y de comprender la configuración de los roles que allí se suceden, “La gestión estratégica es vista como un

conjunto de procesos teóricos prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema social para cumplir los mandatos sociales” (Pozner, 2000: 16)

Gestionar una institución educativa, requiere de organizar el espacio para que todo esté dispuesto para el aprendizaje de los niños. Requiere llegar a acuerdos institucionales en espacios construidos para la discusión, el debate, el intercambio y la actualización permanente para pensar en un trabajo con los niños de forma desafiante, que apueste a poner en juego la inteligencia de todos los actores. La construcción de una moral colectiva implica que los actores tomen conciencia de que las Escuelas son protagonistas esenciales en la educación de las personas y que esta no sólo involucra conocimientos, sino que incluye valores referidos a la verdad, estética, justicia, entre otros. (Francia, 2006: 198)

La gestión del director tiene un significado y un sentido, remite a las concepciones personales de cómo hay que hacer las cosas y a las percepciones de cómo son las cosas. El significado y el sentido otorgado a la gestión por los diferentes integrantes del colectivo docente están relacionados con las diversas culturas escolares. Cuando la cultura escolar es producto de la comprensión común, alcanzada por el colectivo a partir de un cotejo constructivo, se vuelve parte de una dinámica participativa.

---

### 1.6.3 EL CURRÍCULO DENTRO DE UNA ORGANIZACIÓN QUE PIENSA

---

El currículo es definido por Kemmis, como “... una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” (Stenhouse, 1984: 29). La selección de estos contenidos no es neutral, y denota principios e ideas que responden a una visión política, epistemológica y pedagógica.

Es una herramienta de labor pedagógica, abierta y compleja, que adquiere diferentes formas en su concreción, su implementación requiere de dos niveles: el diseño curricular (currículo prescripto) y el desarrollo curricular (dimensión operativa).

La elaboración de proyectos de centro a nivel de las organizaciones es una forma de ordenar y registrar el currículo. Un proyecto colectivo es un instrumento para el maestro, constituyendo el eje en torno al cual se articula el proceso de la vida académica de las organizaciones y proporciona mayor coherencia a la intervención del docente. (Ander Egg, 1996) Para dotar de coherencia a la institución educativa es imprescindible la explicitación de principios colectivos, y superar posturas individualistas.

La participación docente es parte de un proceso gradual y dinámico, y para que ésta sea efectiva, hay condiciones en lo personal, lo político, que propician o inhiben ese proceso. Estos procesos de participación y de decisión no son estáticos, ni heredados, son parte de un proceso continuo, que se negocia constantemente, e implica el desarrollo de capacidades de una práctica participativa y democrática. (Ander Egg 1996)

Los actores son parte de procesos de aprendizajes continuo, donde los espacios, la participación no están establecidas, si no que son parte de una continua construcción, “La Escuela es una organización en la que queda involucrado el individuo como persona, es un lugar donde aprende a relacionarse con los otros, que puede dar cuentas, de recambios y permanencias a través de la historia, de las diferencias sociales, de las marginaciones, de la distribución de poder, etc.” (Alfiz, 1997: 21)

La participación, las decisiones, los acuerdos son ejes básicos para que el desarrollo del currículo sea lo más significativo para el contexto en que está inmerso. Lewin en sus producciones caracterizó al liderazgo según la forma en cómo era establecida la autoridad,

estas son: “autoritario”, “liberal” o “democrático”. Para lograr esta clasificación considera: quién toma las decisiones y cómo se toma esa decisión. Por autoritario significa que las tomas de decisiones vienen impuestas por el orden jerárquico, en cuanto al “liberal” tiene que ver con la idea de que no existen jefes y en el modelo “democrático” las decisiones son tomadas en conjunto, las ideas son discutidas y las resoluciones son acuerdos entre los participantes de la organización. De diversos estudios surge que la toma de decisiones en forma democrática tiene mayor efectividad que los modelos anteriormente descritos. (Fernández, 2001)

---

#### 1.6.4 EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DENTRO DE UNA ORGANIZACIÓN QUE SE CONSTRUYE

---

Simultáneamente a las transformaciones respecto al currículo y la organización, se suscitan cambios más profundos que refieren a los proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios refieren a tres aspectos: dejan de concebirse como proceso único, los actores son estimados como parte del proceso y sujetos de enseñanza y aprendizaje, y se reconoce que se aprende y se enseña más allá de lo que se pretende.

Cómo se conciben estos procesos, organiza de la propuesta pedagógica; e implica un determinado criterio de selección de contenidos y una determinada forma de intervención.

Enseñar, requiere un docente que genere situaciones en las cuales el sujeto interactúe con el medio para avanzar en sus esquemas conceptuales, Lerner define a la enseñanza como “...plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares (...) enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar los diferentes puntos de vistas (...) Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio de los conocimientos...” (Lerner, 1996: 20)

El aprendizaje “...se caracteriza como la acción transformadora que ejerce el sujeto sobre los objetos de conocimiento al interpretarlos y conocerlos a través de esquemas conceptuales.” (Aguerrondo, 1998:71)

La adquisición del lenguaje es un proceso que comienza en el niño antes del ingreso al sistema escolar, y está pautado por las experiencias lingüísticas que ha vivido. En el desarrollo del lenguaje inciden factores que tienen que ver con aspectos genéticos, biológicos y socioculturales, determinados por la experiencia social y por requerimientos personales vinculados con la historia personal. Este proceso atraviesa todas las áreas de conocimiento e integra las diversas capacidades cognitivas y afectivas (Mara, 2001).

La competencia lingüística no sólo permite al niño la adquisición de la lengua oral, sino que también opera en procesos de la escritura. “El niño desde muy pequeño tiene pautas naturales de aprendizaje que va contextualizando en el medio cultural que le rodea...” (Tani, 1987) El desarrollo de esta competencia no sólo apuesta a un proceso alfabetizador, sino que aspira a un proceso contextualizador del individuo cognitiva y socialmente. La adquisición del lenguaje es parte del desarrollo social, motriz o cognoscitivo, sin dejar de reconocer su especificidad. (Mara, 1999)

El rol de la Escuela es generar en el alumno las competencias que le permitan apropiarse del lenguaje estándar que le facilite la comunicación en distintos contextos sociales. La lengua su dominio y comprensión se obtienen al desarrollar su actitud reflexiva sobre la misma.

## 2. DISEÑO METODOLOGICO

---

### 2.1 INTRODUCCIÓN

---

Este capítulo expresa las decisiones metodológicas que constituyeron el proceso de investigación. En la primer etapa se expone el diseño metodológico en general, luego se presentan como se pretende medir cada concepto, y para culminar se analiza cada técnica fundamentando su aplicación en el trabajo y su desarrollo en la práctica.

---

### 2.2 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

---

Campbell & Stanley definen a los experimentos como "...la investigación en la cual se manipulan ciertas variables y se mide el efecto de otras por el control absoluto de la relación planteada en el modelo y se observa el efecto sobre otras."(Campbell & Stanley, 1982:9). En las Ciencias Sociales, por la propia complejidad del objeto, el control absoluto de un modelo no se obtiene, es por este motivo que estos autores proponen una tipología con múltiples diseños experimentales y cuasi experimentales.

Ésta investigación es un cuasi experimento, específicamente es un estudio de caso por las características del objeto y de las preguntas planteadas. Se seleccionó este diseño pues se está investigando un fenómeno contemporáneo, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no están claros, donde se utilizan diversas fuentes de evidencia (YIN, 1989).

Para establecer si hay relación entre el aprendizaje y la organización se propone un estudio de caso múltiple. Para lo primero se pone en marcha un diseño de panel midiendo los rendimientos de los niños en dos momentos distintos y para lo segundo se analizan los centros educativos desde diferentes dimensiones.

---

### 2.3 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

---

La confiabilidad está sustentada en la triangulación de técnicas y de fuentes. La combinación de técnicas permite lograr una mayor riqueza informativa y otorgarle a su vez mayor validez y confiabilidad. (Valles, 1997)

Este trabajo intenta superar el dilema cuali-cuanti, apostando a la complementariedad de aportes para lograr una mirada del objeto desde la complejidad.

Por ser un estudio de caso, la validez externa es su limitación por no realizar generalizaciones estadísticas, pero la rigurosidad en aspectos metodológicos ofrece un marco de referencia confiable acerca la complejidad de las organizaciones educativas y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que allí ocurren.

En cuanto a la validez interna las hipótesis rivales, que debe enfrentar son: la historia, maduración, efecto del maestro y clase social.

Controlar la historia como hipótesis rival implica recoger los datos relevantes de cada organización, analizando su incidencia en el presente. En cuanto a la población a estudiar, la historia también es un factor que hay que controlar, y se realiza distinguiendo los niños que cursaron E.I en alguna organización.

Las hipótesis relativas a la maduración y a la administración de la prueba se controlan con la aplicación de la prueba a niños de la misma edad y con la continuidad del aplicador.

Una hipótesis rival fuerte que perturba este diseño es el “efecto del maestro”<sup>4</sup>, esto implica que las características propias del docente, afectan fuertemente el rendimiento de sus alumnos. Algunas de las características docentes que Mara señala que logran un avance en el desarrollo lingüístico, tienen que ver con variables como: la edad del docente, la experiencia en el área, la actualización a través de cursos, la percepción y valoración del grupo, valorización del lenguaje propio y de sus alumnos (Mara, 2001). Se tomaron dos recaudos: primero se recogerán datos particulares de los maestros, utilizando como base la tipología de docentes eficaces que caracterizó Susana Mara, y segundo se elegirán Escuelas con dos clases de cinco años.

Respecto a la clase social de la población se considera los aportes que Mara define como de no riesgo social, los indicadores considerados fueron: el nivel educativo completado por la madre, la condición de hacinamiento en el hogar y la experiencia escolar anterior. El estrato riesgo “R” es definido por la presencia simultánea de dos factores: nivel educativo no superior a primaria y grupo familiar que vive en hacinamiento. En cambio el estrato no riesgo “NR” es integrado por el resto de los niños no incluidos en el estrato riesgo.

Para controlar esta hipótesis rival también se consideraron los datos de Primaria en lo que tiene que ver con la categorización de las Escuelas, en base al supuesto que existe correlación entre la categorización y la clase social de la población de la Escuela. En cada Escuela se relevaron los datos de todos los niños de cinco.

La investigación se centró en el departamento de Montevideo, ésta selección se debió a que éste departamento es la capital del país.

---

## 2.4 UNIVERSO Y UNIDADES

---

La asignación de los centros se realizó de forma intencionada, “La selección aleatoria no es necesariamente la mejor técnica, ni siquiera cuando es factible (...) Si sólo tenemos un número reducido de observaciones la selección no puede resolver el problema del sesgo de selección y puede ser incluso peor que otros métodos de selección.” (King, Keohane & Verba 2000). Agrega Fernando Cortés, “...toda vez que la selección sea intencionada hay que elegir los casos de la muestra en función de la variable independiente e introducir deliberadamente la mayor diversidad posible en las observaciones.” (Cortés; 2004:26)

El universo son todas las organizaciones públicas que imparten E.I. en la República Oriental del Uruguay, la información que se obtiene de las organizaciones tiene que ver con datos que responde a su estructura formal. Se seleccionan tres grupos de observación que varían en lo que respecta a su estructura formal y carga horaria (20 hrs), estos son: un Jardín de Infantes, (J.I) un Jardín de Infantes con Ciclo Inicial, (J.I.C.I) y una Escuela de Primaria (E.P) que incluya clases de inicial. La E.P será el grupo de control para falsear las hipótesis planteadas.

En cada centro se seleccionó una muestra aleatoria de niños de cinco años para la prueba de aprendizaje. Se realizaron dos aplicaciones: la primera en abril y la segunda en agosto. Se pretendió de esta manera para observar cambios respecto a la competencia lingüística desde que los niños ingresan a la organización.

---

<sup>4</sup> Término acuñado por Mara, S. (2001) *Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*. MECAEP, ANEP. Montevideo

En cuanto al personal de los centros, se considero a las maestras de cinco años y a la directora del centro, de las primeras se toman en cuenta por ser referentes de los niños a los que se les aplicará el test y de la directora porque es quien organiza y gestiona el centro.

---

## 2.5 OBSERVACIÓN DE LOS CONCEPTOS

---

Los conceptos centrales en este trabajo son: organización, currículo y aprendizaje.

El concepto de organización será analizado desde sus aspectos formales e informales. El aspecto formal atañe a componentes asignados a priori, específicamente se refiere al nivel etario de su población.

La estructura informal de una organización se refiere a cómo se configuran las relaciones personales, cómo son tomadas las decisiones, cómo es la distribución de tareas informales, cómo se percibe la organización, cuál el sentimiento hacia esa organización y cómo se desempeña el rol asignado. Todo esto implica a la persona en sus aspectos más personales y al grupo en su totalidad.

Las dimensiones para analizar este concepto son la historia del centro, evaluación y clima organizacional. La historia se considera para entender lo que sucede en el presente, refiere a aspectos de valoración y de identidad; el concepto evaluación hace referencia a qué estrategias utilizan como grupo para analizar las distintas situaciones, interesa recabar: si existe espacio para reflexionar, quienes y cómo se genera y que repercusiones tiene, y el clima organizacional refiere a los sentimientos que el participante de la organización verbaliza hacia la organización, y cómo percibe el trabajo que allí se realiza.

El concepto currículo es un concepto complejo que requiere remitirse a la siguiente definición: “El currículo como una especificación de las intencionalidades educativas y del plan o planes de acción para conseguirlos” (Antúnez, 2003:50). El currículo implica: lo que hay que enseñar, cuando hay que enseñar, cómo hay que enseñar, la forma de evaluar, el tipo de registro que se efectúa y cómo se explicitan las intencionalidades educativas. Las dimensiones son: currículo prescripto, registros, gestión, selección de contenidos. En cuanto al currículo prescripto se refiere a: visión del programa, ventajas y desventajas del currículo prescripto actual.

Respecto a la implementación del currículo se consideraron: espacios de planificación, vinculación entre el proyecto de centro y el trabajo de aula, utilidad de los proyectos colectivos y la relación entre el proyecto áulico y los colectivos.

Asimismo se consideraron los registros donde documenta su trabajo, donde se explicita las pretensiones de qué enseñar. Los indicadores son: tipo de registros donde se expliciten los contenidos en lengua seleccionados, forma de elaboración de los distintos registros, existencia de planificación inter-niveles, existencia de reuniones para planificar, frecuencia de espacios colectivos y utilidad de las reuniones, significado de registros, cómo se realiza la selección, criterios para la selección, relación entre los seleccionados colectivamente e individualmente.

La gestión esta definida por las acciones que desde el rol de director se generan para que se desarrolle el currículo, los indicadores utilizados son: acciones desde la dirección ante la selección de contenidos, niveles de problematización del tema.

En cuanto a la selección de contenidos se consideró: cómo se realiza en general y específicamente los de lengua, que actividades se planifican y cómo se seleccionan, que espacios y frecuencias se utilizan, y la percepción sobre esos espacios colectivos.

El aprendizaje se concibe como un proceso continuo que tiene aspectos que son internos, y que son parte de interacción con el medio que lo rodea. Es efectivo cuando el niño es capaz de resolver problemáticas de manera independiente. En lo que respecta a la competencia lingüística implica la oralidad y la escritura, procesos que están en estrecha relación, ya que ambos implican niveles de organización cognitiva.

---

## 2.6 TÉCNICAS Y TRABAJO DE CAMPO

---

Tras el objetivo de recabar la mayor cantidad de información y de la manera más variada se han aplicado las técnicas: encuesta, entrevista, observación, análisis de registros, prueba de desempeño y el análisis de datos secundarios. Se planificaron en el tiempo para lograr el máximo de utilidad.

El trabajo de campo se llevó a cabo desde el mes de abril hasta agosto del 2006, en este periodo las técnicas planificadas desde el diseño teórico se fueron adecuando las diversas situaciones.

En los siguientes puntos se expondrán la justificación de la técnica en la investigación y cómo se llevó a cabo su aplicación.

---

### 2.6.1 ENTREVISTAS

---

La entrevista es la herramienta por excelencia para recabar información sobre una construcción teórica que realizan los actores, es un espacio para que los actores ofrezcan su mirada y explicación de lo que sucede desde su subjetividad.

Se planificó en los meses de junio para las maestras y agosto para las directoras; se buscó lograr cierto vínculo de confianza, y mayor conocimiento del proyecto para lograr por parte del entrevistador un conocimiento más profundo de la realidad del Centro.

Se aplicaron en el tiempo previsto y se utilizó una pauta semi estructurada, diferenciadas por su rol<sup>5</sup>, que fueron grabadas con el consentimiento de las implicadas.

Los centros educativos fueron el escenario donde se desarrollaron, y sólo con las maestras de la E.P se realizaron fuera del horario escolar. Con respecto al clima de las entrevistas, en general se llevaron a cabo en privacidad y demostrando gran compromiso por parte de las involucradas, sólo dos tuvieron grandes interrupciones, en todas las entrevistas se obtuvieron discursos que son aprovechables para el análisis.

---

### 2.6.2 OBSERVACIÓN

---

La población de esta técnica son los colectivos docentes de cada centro, permite al observador acercarse a los momentos prácticos, y habilita a una triangulación con otras técnicas.

La observación como técnica de investigación no se pudo aplicar en la totalidad de las organizaciones debido a que no se participó de estos espacios en E.P., ya que no se reconoció a las “salas docentes” como tal, por parte de los actores, y por no existir otros espacios durante el periodo de trabajo de campo.

Para complementar información sobre espacios institucionales para la planificación del centro se llevaron a cabo análisis de las actas de “Reflexión docente”.

---

<sup>5</sup> Pautas y entrevistas en anexo 9.2 página 50

---

### 2.6.3 ENCUESTA

---

Este instrumento<sup>6</sup> tiene la función de recoger información de las maestras sobre: visión de la organización el contexto, clima de trabajo y características personales que atañen al cargo que ocupa.

Esta técnica fue la que cronológicamente primero se aplicó en los tres centros. Todos los formularios fueron devueltos en el tiempo previsto y contestados en su totalidad.

---

### 2.6.4 ANÁLISIS DE REGISTROS

---

El análisis de registros permite constatar qué formas adquiere el desarrollo del currículo, así como también cómo se concretan los proyectos colectivos. Esta técnica permite triangular con la encuesta y las entrevistas, relacionando las opiniones con los registros de la práctica. La población para aplicar esta técnica son las maestras de cinco años y las directoras del centro

Todas las docentes aceptaron la entrega del material; el análisis se hizo en la propia organización y se realizó promediamente en dos horas. No se realizó previo aviso para evitar alteraciones; y se les solicitaba que entregaran todos los documentos que para ellas se registraba el desarrollo del currículo, para dar lugar a que el docente seleccione el material, en base a su criterio.

La aplicación se realizó en agosto para tener la mayor cantidad posible de material, y se realizó en base a una pauta; pero de igual manera se registraba todo lo relevante<sup>7</sup>.

---

### 2.6.5 PRUEBAS DE APRENDIZAJE

---

Esta técnica tiene como objetivo los niños de cinco años de las tres organizaciones seleccionadas. Fue elaborada por los técnicos de la Gerencia de Investigación y Evaluación aplicada en el año 2002, en el trabajo “Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria. Estudio de la competencias lingüísticas y matemáticas”. Está constituida por actividades de carácter abierto esencialmente con actividades orales aplicadas a través de una entrevista personal con cada niño<sup>8</sup>.

Para aplicar la prueba se tomó una muestra aleatoria donde se consideró como población total los niños que concurren a las clases de cinco años. La fórmula utilizada es la de muestras finitas con un  $z = 1.6$  y un  $d = 0,01$  con una varianza de 0.75. En consecuencia se tomaron 23 niños de la Escuela (en un total de 43), 27 del J.I.C.I. (en 56 niños) y 26 del J.I. (en 54 niños)<sup>9</sup>.

Se aplicaron 76 pruebas en abril y 75 en agosto, con la faltante de un niño en el JICI. Las respuestas fueron registradas en una planilla pre codificada, con la posibilidad de agregar información complementaria, que permite relacionar los logros de los niños. Se procuró mantener un clima armonioso en las dos instancias, si demostraban cansancio, se suspendía y se retomaba en otro momento.

La aplicación varió en cada caso, promediando 20 minutos con cada niño. Para cada niño se utilizó el mismo formulario en las dos aplicaciones.

---

<sup>6</sup> Registro de respuestas en anexo 9.1 página 48

<sup>7</sup> Pauta de análisis en anexo 9.4 página 89

<sup>8</sup> Estructura de prueba en anexos página 991

<sup>9</sup> Cálculo de muestra anexos 9.3 página 85

### 3. LOS CENTROS EDUCATIVOS

#### 3.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo centra su atención en una mirada compleja de los centros educativos, para ello se analizan los datos obtenidos en las entrevistas a maestras y directoras, las encuestas a maestras, las observaciones de los espacios de planificación y las notas de campo obtenidas de las distintas visitas a cada centro.

Para lograr una mirada global de cada centro educativo se analizan desde diversas dimensiones, estas son: estructura, gestión del currículo, recursos, vínculo con la comunidad, historia y clima organizacional.

#### 3.2 ESTRUCTURA

El concepto estructura abarca las características que configuran los centros educativos y en función de los objetivos de la investigación, se seleccionaron como ejes de análisis: la categorización externa del centro, número de clases, características de la población, y carácter del cargo de los docentes.

Luego de analizar las notas de campo y las encuestas se obtiene el cuadro 3.1 que resume cómo es la estructura de cada centro.

**Cuadro 3.1 Estructura del centro**

<b>CATEGORIZACIÓN</b>	<b>ESCUELA PRIMARIA</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES DE CICLO INICIAL</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES</b>
<b>DIMENSIONES</b>			
<b>Población</b>	Desde nivel cinco años hasta sexto.	Desde nivel tres años hasta segundo de primaria.	Desde nivel de tres años hasta cinco.
<b>Número de clases de inicial</b>	Dos en diferente turno.	Cinco distribuidas: dos en la mañana y tres en la tarde.	Cinco distribuidas: tres en la mañana y dos en la tarde.
<b>Carácter del cargo de las docentes de inicial</b>	Todas efectivas con más de dos años de trabajo en la organización	Todas efectivas con dos o más años en la organización.	Cuatro efectivas con dos o más años en la organización y una suplente.
<b>Cuerpo directivo</b>	Directora y secretaria. Directora es interina y es su segundo año en el Centro.	Directora y auxiliar. Directora elige efectividad en el 2004.	La directora es efectiva desde el 2004. Primer año que se divide el cargo.

Fuente: elaborado en base a las entrevistas realizadas a las directoras de cada centro educativo.

El cuerpo directivo juega un papel muy importante en la conducción y liderazgo de los equipos docentes. Su relevancia requiere un lugar específico en el análisis. Las directoras implicadas desempeñan su cargo por más de un año en sus respectivos centros. Entre ellas se diferencian por el carácter del cargo, dado que las directoras de los centros especializados son efectivas, en cambio la directora de la E.P. es suplente. Esta diferencia es sutil pero es importante pues influye en la postura ante las docentes, la propuesta y el vínculo con las familias.

La directora del J.I tiene como particularidad que este año comienza a desempeñarse únicamente como directora, pues se desempeñaba simultáneamente como maestra y directora. Este cambio involucra una nueva relación con las docentes, tanto en la relación

vincular como en la relación de poder como una nueva construcción del rol. Esta cita nos ilustra como fue construyendo ese rol simultaneo y como en la actualidad lo afronta.

“El tema de haber tenido dirección con clase, en los dos primeros años fue difícil estar en la postura de maestro y director a la vez. Si bien lo positivo fue el trabajo en equipo ¿verdad? porque yo era una más yo tenía que planificar lo de la institución y también lo mío fue muy difícil.....”

“...ese grupo había sido mío, entonces a mi me costó, me costó sepárame del grupo de alguna manera entonces yo estaba muy pendiente del grupo” MD.J.I.

Al centrar la atención en las docentes lo primero que surge de las entrevistas es que todas las docentes implicadas directamente en este trabajo son efectivas y trabajan hace más de un año en el Centro. Esto es importante por dos motivos: implica considerarlas como parte de la historia reciente del centro, y por el conocimiento que poseen de las dificultades y las fortalezas de la comunidad en la que trabajan.

Las directoras de los centros en las que coexisten Primaria e Inicial, destacan la inestabilidad docente de las clases de Primaria como problema del centro. La movilidad docente es un problema reconocido por las autoridades, pero pocas son las estrategias implementadas para remediarlo.<sup>10</sup>

Esta situación ilustra la limitación que posee el director en el sistema público y abre la discusión sobre el “poder y control” de los directores dentro del sistema, pues su gestión afronta problemas que exceden su función.

El cuadro 3.2 resume las similitudes y diferencias de los centros educativos involucrados.

**Cuadro 3.2 Comparación entre los centros educativos**

	<b>ESCUELA PRIMARIA</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES DE CICLO INICIAL</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES</b>
<b>Diferencias</b>	Rotación docente del centro 43%. (6 cargos)	Rotación docente del centro 38% (3 cargos)	Desdoblamiento del cargo del director. Rotación docente del 20%. (1 cargo)
<b>Similitudes de los centros</b>	Directoras con más de un año en el centro. Maestras que tienen como mínimo dos años en la organización. Todas del sexo femenino y son mayores de 30 y menores de 53. Mayor estabilidad docente en el área de inicial.		
<b>Fuente: elaborado con información recabada de las encuestas realizadas a las maestras y entrevistas a las directoras.</b>			

### 3.3 RECURSOS

Los recursos son definidos como el capital material que posee cada Centro para fortalecer aprendizajes. (Zabala, 2000) A partir de esos aportes teóricos y con los insumos obtenidos de las visitas a los Centros, surge la discusión de qué se considera recursos para el aprendizaje. En el afán de abarcar todas las estrategias que se utilizan como recursos se definirán tres grandes categorías: actividades especiales, uso del espacio y material didáctico.

Las actividades especiales se refieren a tareas que los niños desarrollan con un docente que no es el docente de aula y que aporta desde su especialidad.

<sup>10</sup> El Censo docente realizado en 2007 concluye que el 4,6 % de los docentes de Primaria son interinos.

Los tres centros desarrollan actividades especiales que son financiadas desde Primaria o por Comisión Fomento. Esta diferencia define, quien lo financia y por ende que propuesta y que docente contratar.

En las notas de campo y en las entrevistas se diferencia lo que sucede en las organizaciones especializadas, de lo que sucede en la E.P. En las primeras se realiza la selección de propuestas mediante el acuerdo, se utilizan espacios formales e informales, para definir aspectos curriculares, en cómo y en qué se utiliza el tiempo pedagógico, en cambio en la E.P. es decidido por Primaria<sup>11</sup> o por la directora.

Los espacios educativos son las zonas concretas que el docente cuenta para desarrollar su propuesta. Dos criterios que se utilizaron para clasificar los espacios fueron: abiertos ó cerrados y colectivos ó de aula. El primero responde al criterio de características concretas, y el segundo refiere a quién define su creación, uso, y mantenimiento.

Los tres centros cuentan con espacios cerrados, no utilizados como espacios de aula. Está es una potencialidad de los centros, pues permite diversificar los contextos de enseñanza. En este punto se vuelven a diferenciar por su especificidad. Entre las organizaciones específicas esos están adecuados para los requerimientos de los niños de inicial; en cambio en la E.P, están orientados a los niños de educación primaria exclusivamente.

Esta diferencia involucra la propuesta, pues las maestras de inicial que trabajan en las escuelas el desarrollo del currículo se reducen al aula, a diferencia de las maestras de los otros centros que cuentan con otros espacios para diversificar su propuesta.

En cuanto a los espacios abiertos, todos los centros tienen patios utilizados para el recreo, pero en la E.P, fuera del salón no existe una planificación ni espacios para las necesidades de los niños más pequeños. Frente a este problema, las maestras permiten el traslado de juegos desde el salón al recreo. Las maestras en este centro pasan a tener responsabilidad de crear espacios para la E.I. supliendo la ausencia espacios para este tramo etario.

En relación al espacio colectivo, o sea el que es utilizado por todos los participantes de la organización, se encuentra que en las organizaciones específicas todo espacio de la organización es utilizado para estimular los aprendizajes de los niños pequeños. Se emplea una estrategia denominada “rincones”: espacios de juego simbólico de elección libre que estimulan el desarrollo cognitivo y social del niño. En estos centros la ambientación y la utilización de ésta estrategia no se limita al salón, sino que se extiende a todos los espacios. Específicamente en el J.I.C.I. las maestras lo citan como producto de decisiones colectivas.

“Hay determinadas cosas en colectivo que se hacen, digo, el tema de los rincones, por ejemplo que se esta organizando este año es un tema colectivo que todas vamos a trabajar en los rincones y también en la elaboración de los rincones (...) hay un Proyecto institucional que nos da una estructura, que nos guía a todas hacia un mismo objetivo, después cada una de acuerdo a su clase trabaja distintas cosas” M5BJICI

<sup>11</sup> Bajo las normas que son parte del sistema para la elección de horas de los profesores especiales, como música y educación física.

En cuanto al uso de los espacios las docentes que se desempeñan en E.P, se limita al aula, en los espacios colectivos no tienen incidencia ni en su creación, ni mantenimiento. El aula de clase es el espacio para desarrollar su propuesta, la ambientación y el uso de rincones son limitados a ese espacio, y el mantenimiento está a su cargo. Las maestras expresan que hay coordinación en este punto; pero la dificultad de comunicación, la falta de espacios para dialogar y la poca valorización que se da por parte del la gestión del director, produce que esos espacios no estén en condiciones adecuadas.

“Si nos comunicamos en el tema de la ambientación del salón y en la parte de la compra de juegos todo eso hacemos un fondo común con los materiales, lo que tratamos de hacer es un poco renovar este el tema de sector de juego y todo eso y tratar de brindarle a los dos grupos lo mismo...” ME5A

Los materiales didácticos son los recursos que el docente utiliza con un fin meramente didáctico a fin de enseñar contenidos curriculares. En las clases de Inicial los recursos son fundamentales y muy costos, los mismos son proporcionados mínimamente por Primaria y en gran medida financiado por los Centros Educativos.

Como surge de la cita anterior y de las visitas del centro en la E.P. la compra y selección de estos recursos están a cargo de las docentes, en cambio en las organizaciones específicas es compartido con la dirección y las auxiliares de clase. Las maestras de la E.P seleccionada asumen responsabilidades de todo lo que sucede en el centro respecto al niño de E.I.

Las docentes de la E.P intentan cubrir espacios en cuanto al área, pero cabe preguntarse ¿Qué sucede en las otras Escuelas? ¿La responsabilidad de cómo se imparte E.I. en las Escuelas depende en gran medida de la voluntad, compromiso docente?

El cuadro 3.3 resume lo obtenido hasta el momento y compara los tres centros en tanto las dimensiones consideradas.

<b>Cuadro 3.3 Comparación del uso de los recursos entre los centros educativos</b>			
	<b>ESCUELA PRIMARIA</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES DE CICLO INICIAL</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES</b>
<b>Act. especiales</b>	Actividades definidas desde dirección. Gimnasia. Música.	Actividades y profesores seleccionados en acuerdo docente. Corporal. Música. Psicomotricidad	Actividades y profesores seleccionados en acuerdo docente. Inglés Corporal. Música. Psicomotricidad
<b>Espacios Usos comunes del área. Patios Rincones</b>	Espacios específicos del centro. Patios espaciosos. Específicamente en el salón.	Toda organización destinada para el área. Patios interiores y exteriores, en buen estado y con juegos adecuados para la edad. En salón y espacios comunes.	Todo el centro educativo esta destinado para ser utilizado por el área. Patios exteriores con juegos en buen estado y adecuado para la edad. En el salón y en espacios comunes.
<b>Material didáctico</b>	Material en común: seleccionado en acuerdo por las docentes.	A cargo de la directora. Consulta a las docentes.	A cargo de la directora. Consulta a las docentes.

**Fuente: elaborado con información recabada de las encuestas realizadas a las maestras y entrevistas a las directoras**

---

### 3.4 VINCULO CON LA COMUNIDAD

---

La interacción-escuela permite dotar a la propuesta pedagógica de pertinencia y significación. Estos agentes son ejes básicos, donde se pueden instituir nuevas formas de vida individual, familiar, grupal y comunitaria. "... la institución debe reconocer el código de comunicación del niño y su familia, pues si el código escolar no lo valora, ellos rechazarán a la escuela, inhabilitando el proceso educativo y la relación familia-escuela". (Programa de Educación Inicial, 1997:27).

Los procedimientos para efectivizar una relación positiva, coherente, activa, reflexiva, entre la familia y la institución educativa deben basarse en la coordinación, colaboración y participación entre estos dos agentes. Ello generará un modelo de comunicación que habilite el desarrollo de estrategias de intervención programadas de acuerdo al contexto social.

La coherencia entre los modelos afectivos familiares y los que la escuela promueve, se constituyen a partir de una potenciación mutua. Las familias son los incentivadores por excelencia del aprendizaje de sus hijos, y la escuela debe integrarlos a su labor, para el apoyo de la tarea educativa, ya que constituyen un recurso fundamental en la generación de ese vínculo que determina la comunicación fluida y permanente.

Para analizar cómo se desarrolla ésta relación se consideran: las estrategias del director hacia la comunidad, el lugar otorgado a esta relación por parte del director, y en relación a las actividades, interesa saber quién las lleva a cabo y cómo se planifican.

En las entrevistas a las directoras, señalan que este vínculo es central en lo que respecta a su gestión. En el J.I.C.I. como la Escuela este vínculo es central, en la propuesta educativa. Estas citas expresan la opinión de cada una de las directoras.

"Por eso yo creo que eso es lo que nos falta, poder hincarle más el diente a la familia y convertirla en co educadora. Y solamente se va a convertir en co educadora cuando reconozca la importancia y la metodología que se usa y que ellos puedan utilizar también en situaciones de la vida práctica esta misma metodología como una herramienta de enseñanza ¿no? y explotar esas situaciones de la vida diaria como situaciones de aprendizaje. ¿no?" MDJ.I.C.I.

"...a mi me encanta el planificar por proyectos. Entiendo que el valor del proyecto es brutal. Este donde yo he trabajado siempre he tratado de hacer proyectos pero que salgan puertas afuera que involucren a la comunidad. No siempre el maestro acompaña eso porque el maestro generalmente prefiere estar en el salón. Pero acá tuve que empezar por definir que era proyecto y como se hace un proyecto." MDJ.I.

"La atención de los niños en cuanto a los a la relación de los padres y los niños dentro de la escuela. Es decir cuando yo, el primer mes que yo estuve los padres entraban libremente sin pedir permiso a nadie a cualquier hora del día a cualquier clase. Este se consideró que no era lo más educativo y se pusieron horarios de atención. Es decir los padres son atendidos siempre en cualquier momento, en cualquier horario por el equipo director pero no por los maestros de clase. Los maestros de clase como tú viste ahí en la entrada tienen días y horario de atención a los padres. Siempre los padres pueden comunicarse a través de notas que envían por sus hijos o en forma telefónica, pero no entrar libremente a la clase a cualquier hora." DEP

El vínculo Escuela-familia en el J.I.C.I. está asociado a ganancias en cuanto a los aprendizajes de los niños. En cambio la directora del E.P replantea este vinculo para formalizarlo cerrando el espacio escuela, valora la relación, pero las estrategias que emplea construyen un vinculo distante con roles diferenciados. En comparación, el J.I.C.I. avanza en esta relación y plantea la responsabilidad de los Centros que es educar a la familia. Le otorga a la familia y a la escuela una nueva conceptualización, en la que la comunicación y el respeto son las estrategias para la intervención.

Las estrategias que se utilizan para vincularse con las familias son muy diversas y responden a cómo conciben esta relación. Los aportes para analizar este punto son obtenidos de las notas de campo realizadas en las distintas visitas realizadas.

Las carteleras son un instrumento que históricamente las escuelas se comunican con las familias y es un recurso que los tres centros utilizan. Analizar el contenido da cuenta del tipo de relación con la familia. El J.I.C.I. es quien propone una relación más allá de lo curricular y de lo estrictamente institucional, su cartelera además de información respecto a las actividades colectivas para el mejoramiento del centro, involucra aspectos que tienen que ver con informaciones generales que la familia puede necesitar, como son las fechas de vacunación, actividades de la administración, llamados de la intendencia. Este tipo de información apela a un vínculo con la familia que trascienda el rol tradicional de la Escuela.

En cambio, en la E.P. la cartelera centra su atención en contenidos patrióticos, y efemérides, como por ejemplo La Batalla de las Piedras, y el Día del Agua.

En el J.I. la cartelera se refiere a aspectos institucionales tales como rifas, beneficios, actividades especiales. Su contenido se asocia con la dependencia económica entre el jardín y las familias.

Estos elementos configuran un tipo de relación con ciertos propósitos educativos. El J.I.C.I., a diferencia de los otros dos centros, impulsa acciones donde se inspira el rol “familia Escuela” que valora los conocimientos de las familias y parte de eso para apoyar a la construcción de sus roles paternos. Los tres centros valoran y generan acciones para fortalecer la relación con las familias, pero la forma en que estas se llevan adelante corresponde con la forma de gestionar una propuesta educativa.

Otras acciones con las familias que surgen de las entrevistas son las referidas al invitar a las familias a alguna actividad escolar, en la E.P las actividades están referidas a los actos culturales y beneficios.

En el J.I.C.I. y el J.I. se planifican en colectivo actividades que tienen que ver con los actos culturales, beneficios y con fechas temáticas, por ejemplo el día de los abuelos, de las madres, del niño, etc. Las docentes de E.P también lo realizan, pero está a cargo de ellas, cómo lo hacen y los recursos a utilizar. Ésta es una diferencia con las otras docentes, donde la actividad colectiva es parte de su propuesta.

El cuadro 3.4 resume lo que sucede en cada centro.

<b>Cuadro 3.4 Vínculo comunidad/institución educativa</b>			
	<b>ESCUELA PRIMARIA</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES DE CICLO INICIAL</b>	<b>ESCUELA PRIMARIA</b>
<b>Estrategias</b>	Carteleras patrióticas. Horario de atención a los padres.	Cartelera que incluye aspectos de interés para la familia.	Cartelera con aspectos referidos al jardín.
<b>Lugar en el trabajo del director</b>	Central - lo destaca como una fortaleza de su gestión.	Central - no solo lo destaca como fortaleza de su gestión sino que declara que es un punto importante para los aprendizajes de los niños.	Central - en su gestión para poder mantener el status que el jardín tiene.
<b>Actividades</b>	Referida principalmente a los actos y a lo que la maestra planifique.	Planificación promovida desde la dirección para generar espacios para compartir con la familia.	Planificación promovida desde la dirección para generar espacios para compartir con la familia

Fuente: elaborado en base a las entrevistas con las directoras y registros de notas de campo.

---

### 3.5 HISTORIA

---

Comprender la realidad de un centro requiere conocer su historia, ya que cada uno tiene rituales, códigos, problemas que si bien parte del presente se originan en el pasado.

Los tres centros tienen más de diez años de creación. La E.P. es la más antigua, y fue creada en 1924, con clases de E.I. incluidas desde sus inicios.

El cambio más relevante en los centros estudiados, es la transformación del jardín a J.I.C.I., en el año 1998. El Proyecto J.I.C.I. surge en la Reforma Educativa de los años 90. Su estructura general implica que tiene clases desde los tres años hasta segundo año. Este proyecto de coordinación involucra a las maestras de primero y cinco años con una compensación económica por coordinar fuera de horario, éste cambio implicó integrar a la otra área y lograr espacios de coordinación, comunicación y planificación colectiva. Participar de este proyecto conlleva apostar en otro modelo de educación, que apuesta a etapas escolares diferentes a las tradicionales en el Uruguay.

En el J.I. como elementos históricos, su directora destaca es el uso del espacio ya que anteriormente era una cantina con discoteca. El cambio más importante que vivió el centro es la separación del cargo de director con clase, este elemento es parte de la historia reciente del centro.

---

### 3.6 CLIMA ORGANIZACIONAL

---

El clima organizacional refiere a la visión que tienen los propios actores sobre la organización, cómo son percibidos los conflictos, cómo son concebidas las relaciones humanas en las estructuras íntimas de la organización. (Fernández, 2001)

Para este apartado se analizan las entrevistas a las maestras, directoras y las encuestas a las maestras. El análisis se divide por Centro, comenzando por la opinión de la directora, siguiendo por la opinión de las maestras triangulando lo obtenido en las entrevistas y encuestas.

La directora de la E.P. en la entrevista contesta con palabras esperables dentro de un rol rígido y establecido, evita mostrar rasgos de debilidad o dificultad del Centro. Se posesiona en un rol de “protector” de su organización y de sus maestros; esto hace difícil distinguir cuáles, son las problemáticas que enfrenta la Institución. Sus respuestas se refieren a conceptos teóricos generales, no analiza la particularidad del centro, y define problemáticas que propias de vida actual como es el multi empleo y las dificultades económicas.

“El docente es una persona maravillosa que se compromete con todo aquello que le importa, y cuando tú le das el espacio para que el docente demuestre lo que le importa, ya esta no necesita mas, yo pienso que un docente que es respetado y que es animado, ya esta eso es un profesional de la educación que gusta de de la educación y que nosotros tenemos que permitirles desarrollarse”.  
MDE.P

Al centrar la atención a las maestras de la E.P. en las encuestas exponen una visión muy positiva de lo cómo es vivida la organización. Pero esta percepción se opaca al analizar las entrevistas; pues de su exposición se desprende que existen dos grupos, uno involucra a las que trabajan hace más años en la institución, y el otro a las maestras que ingresaron nuevas. Cada una se adhiere a un grupo de pertenecía, la maestra del grupo más “antiguo” evitó plasmar las dificultades del centro, ofreciendo respuestas teóricamente aceptadas, evadiendo lo que ella percibe del centro. Situación similar a la

directora, la cual se esconde en discursos teóricos aceptados que evitan transmitir al otro su visión de lo que allí sucede. A pesar de esta situación surge en la entrevista entre líneas y explícitamente una insatisfacción respecto a aspectos de aislamiento y falta de comunicación con lo que sucede en el Centro. Se ubican desde el exterior del problema y generalizan su situación a todas las Escuelas con clases de Inicial.

“El área de educación Inicial es la única jardinera entonces como que se crea como una isla dentro de lo que es la Escuela.” (ME5A)  
“...Como que voy desfasada de la institución. No es que, porque dicen a Inicial se aísla pero en realidad tratamos de integrarnos pero no, no, nos falta, nos falta espacio, nos falta, este nunca me entero de nada” (ME5B).

Al centrar la mirada en el J.I. la directora en la entrevista refleja un clima muy positivo. Expresa una visión muy positiva de cómo se trabaja en la organización, demostrando preocupación por las debilidades, pero con certezas en cuanto a las fortalezas que vincularmente se genera en el centro.

Al analizar los datos recogidos de las encuestas en el J.I. la visión del centro por parte de las maestras es muy positiva, pero al referirnos a las entrevistas, los discursos se oponen. Una maestra es indiferente a lo que es la organización y la otra la idolatra y crea un discurso ideal de lo que es el jardín. Respecto al conflicto, las posiciones nuevamente se dividen, una es muy positiva y la otra es muy negativa, una maestra menciona el conflicto pero no presenta cómo se aborda, ni los canales de solución.

En todas las organizaciones se trabaja igual. Lo que cambia es el medio en que se trabaja. MJ5A  
No, este Jardín es el mejor que hay en el Uruguay (se ríe) no la verdad que es bárbaro digo, yo soy relativamente nueva acá soy efectiva pero ingresé el año pasado. Pero así me abrieron las puertas. Somos como muy amigas todas, con algunas obviamente tenemos más afinidad que con otras. Somos más que compañeras. MJ5B

En cuanto a este tema en el J.I.C.I. la situación es distinta que en centros anteriores, la directora en la entrevista destaca las debilidades del centro, y fortaleza que tiene la organización. Realizando una crítica particular a sí misma y a sus maestras de no lograr mayor nivel de comunicación y de mejores coordinaciones, y críticas en general en relación a aspectos propios del sistema educativo.

“Te digo que las maestras que son efectivas tiran mucho para adelante, apoyan muchísimo y se suman a cualquier emprendimiento desde la institución. El personal auxiliar también que es un personal que hace muchísimos años... Yo creo que la mayor debilidad ese este...el hecho de que los cargos de común sean interinas eso te quiebra, te quiebra, la coordinación se te va al...diablo ¿viste?...Entonces a veces hay buena disposición y nos reunimos y nos organizamos pero de repente no todas las veces que quisiéramos hacerlo, lo ideal sería cada quince días, pero es en esta realidad totalmente imposible. Creo que todas las instituciones tienen esa dificultad, esa falta de espacio y el multiempleo te mata. Y la gente después de hora tiene que ir a la casa a satisfacer sus necesidades tiene que vivir, hacer los mandados, hacer la comida y a ocuparse de sus hijos que estuvieron todo el día sin madre. Es muy complicado. D J.I.C.I.

Las maestras de este centro destacan que se sienten muy cómodas, y expresan gran conformidad en el marco del trabajo de aula y de la gestión de la directora.

Creo que es una tipa muy abierta y muy de brindarse y de brindar espacios y generar espacios para que los demás se acerquen y entonces creo que eso ha facilitado mucho, el acercamiento de los padres.

“...yo me siento bárbara, me siento muy bien, digo yo trabaje antes en realidades muy distintas muy distintas a estas, muy distintas y muy complicadas y para mi trabajar acá es como maravilloso, (sonríe) es como que no puedo creer, después de venir de otras realidades que exista esto no es como que, yo siento que todos los maestros deberíamos de poder trabajar en ámbitos como este. Que es como una excepción ¿no? vos decís jardín público que tenga psicomotricidad, canto, que si precisas pinturas las tenés, si precisas materiales lo tenés, que hay todo un apoyo institucional que necesitas asesoramiento y la directora te brinda ese espacio que, todas esas cosas que en otros lados no las encontras y que decís tendría que ser así en todas partes. M5BJICI

En cuanto al conflicto, las docentes tienen una visión consensuada: destacan que hay conflictos, pero éstos son verbalizados y son considerados como parte de la vida en colectivo. El verbalizar las situaciones de conflicto y los caminos para su solución son un rasgo que diferencia a esta organización.

El cuadro 3.5 resume lo expuesto en el apartado.

---

### 3.7 GESTIÓN DEL CURRÍCULO

---

Gestionar el desarrollo del currículo, y apostar a un aprendizaje institucional es parte de las funciones del director. Cómo lleva adelante su gestión sella una particularidad que influye la cultura escolar de cada organización escolar. Las dimensiones para analizar la gestión son: las acciones hacia el desarrollo del currículo, y espacios de evaluación.

En las entrevistas las directoras de los centros especializados explicitan preocupación de cómo lograr un mejor desarrollo del currículo, en cambio en la E.P. la directora no se reconoce como parte de esa problemática, no lo integra como parte del rol, sino que se desliga y traslada a las docentes esa responsabilidad.

E: En relación con Inicial “hay planificaciones coordinadas”

“En inicial las maestras se comunican bastante por distintas causas ellas, ellas, tienen una comunicación no tan fluida como las otras maestras, porque tú sabes que XXX esta estudiando y este XXX es madre primeriza con un bebuto muy pequeño, pero de todas maneras funcionan muy bien con ellas tanto el teléfono como la hojita en la lista.” MDE

Es plausible pensar por los datos recogidos en las entrevistas, las notas de campo y la ausencia de espacios de planificación que en la E.P. la relación con la E.I. está caracterizada por una omisión, y un traspaso de responsabilidades a los docentes. Los diferentes espacios donde se definen las decisiones “de qué se enseña” y “cómo se enseña” recaen en la voluntad, capacidad y compromiso del docente.

“En las Escuelas trabajamos con mucha libertad. Es como que a veces el director de común no esta muy empapado en como se trabaja en educación inicial entonces como que en esa área bueno ustedes son los técnicos yo los puedo asesorar mas en el área pedagógica, sociológica pero como que la parte más del aprendizaje, la parte de encarar la organización nos dejan una total libertad nuestra”. ME5A

En el J.I.C.I. las maestras evalúan la gestión de la directora como mediadora y como generadora de espacios para “pensar” en lo que se enseña. En las entrevistas las metas

están centradas en mejorar el nivel de enseñanza. Este elemento relacionado con aportes de Murillo que define que para que se realice una “mejora en la Escuela”, el objetivo debe estar centrado en el avance de los aprendizajes de los niños. En comparación, es el único centro en que esta característica está verbalizada en estos términos.

En el J.I. la directora cuestiona las dificultades de las docentes para poder construir una nueva cultura institucional, dadas las características del multiempleo y la falta de espacios para pensar el centro. La gestión de la directora es vista por las maestras con contradicciones, las cuales podrían explicar por su situación de dejar de ser maestra/directora, para ser directora.

En cuanto a la evaluación del centro se distinguen en organizaciones específicas, y no específicas del área. Las primeras valoran a la evaluación como actividad que se realiza en las organizaciones en forma constante, que es parte de la cotidianidad y que se utilizan canales informales.

E ¿Existe un momento de evaluación de cómo se trabaja en esta organización?
“Si si, si, si, si, generalmente hay una re planificación a mediados de años con las evaluaciones grupales y de nosotras mismas. Y hay vemos si hace falta sacar algo, hay que poner algo, se cambia. Y a fin de año también”. M5AJICI
“Si se da este no es una cosa planificada este hoy vamos a evaluar, no, pero yo creo que si, que con la directora este siempre se esta cuestionando ¿no? De que por donde vamos que es lo que falta que, que es lo que...eso si, en forma como espontánea y así no, no en forma de reunión formal. M5BJICI
¿Evaluación de la organización? ME5A
E: Evaluación que impliquen como funciona la organización.
“Si o se hace eso lo que te hace el director a fin de año, el A3, la evaluación de tú desempeño en el año”. ME5A
E: esa la hace el director pero quisiera saber si desde el cuerpo docente hay un espacio para evaluar como se esta funcionando, si como funcionaros les dio resultado, si hay algo para cambiar.
“No, no, no hemos hecho evaluaciones, de nuestra actividad, una auto evaluación.” ME5A

Los centros especializados poseen elementos que nos acercan más a un aprendizaje institucional, pero al no existir formalidad en los canales de evaluación, el aprendizaje no llega a institucionalizarse. El aprendizaje institucional requiere movilizar procesos internos y conjuntos de autorrevisión, requiere tiempo para desarrollar esta visión compartida, que permitan un proceso colectivo.

En el cuadro 5.6 se explicita la gestión del director comparativamente entre los tres centros con las dimensiones utilizadas.

<b>Cuadro 5.6 Gestión del director</b>			
	<b>ESCUELA PRIMARIA</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES DE CICLO INICIAL</b>	<b>JARDÍN DE INFANTES</b>
<b>Desarrollo del currículo de Inicial</b>	No hay acciones registradas desde la gestión del director.	Descripción crítica de la situación y preocupación por el problema. Utiliza estrategias para remediar la situación.	Inquietud en cuestionar estructura en las planificaciones de las docentes. Busca estrategias para solucionar el problema.
<b>Evaluación</b>	Espacios formales.	Espacios formales e informales.	Espacios formales e informales.

Fuente: elaborada en base a las entrevistas realizadas a las directoras y maestras y del análisis de documentos de las maestras.

---

### 3.7 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

---

A partir de las evidencias se concluye que las organizaciones educativas aportan distintos niveles de calidad en el sistema educativo. No hay una uniformidad en cuanto a condiciones educativas y oportunidades de aprendizaje.

Estas diferencias se expresan en menor o mayor medida en las dimensiones consideradas. Hay una diferencia a favor de las organizaciones específicas en cuanto al marco de cómo se vinculan y relacionan en la organización.

En las organizaciones específicas de E.I. los recursos, la en su definición más amplia, y la gestión de estos, están definidos desde el director o en espacios de participación, para los niños de E.I. En cambio en la E.P. la responsabilidad de lo que sucede con los niños de inicial, está a cargo del docente individual.

En relación con la comunidad, es el JICI el que marca una relación más comprometida y más centrada en las necesidades con la familia, resignificando su valor como co educadora y otorgándole un valor protagónico en la organización. Las propuestas en las organizaciones específicas son producto de una planificación colectiva, la comunicación con las familias es sentida como de la gestión del director. En contraposición en la escuela estas recaen en las docentes y que la directora no lo asocia como parte de su responsabilidad.

En las organizaciones específicas hay espacios utilizados para la evaluación, pero son informales, sin lograr una sistematización de los aprendizajes organizacionales. En la E.P. no existen estos espacios. Esto trunca cualquier nivel de aprendizaje organizacional, y fortalece prácticas individualistas y aisladas.

Las organizaciones especializadas brindan mayores oportunidades de aprendizajes, como así también mejores condiciones para el desarrollo profesional. En resumen, en las organizaciones específicas hay mejores condiciones materiales (recursos) y subjetivas (clima, gestión) que favorece tanto las condiciones laborales de los docentes como el proceso de aprendizaje de los niños

## 4. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO

---

### 4.1 INTRODUCCIÓN

---

En este capítulo se analiza qué formas adquiere el desarrollo del currículo en los distintos Centros Educativos. Consta de cuatro partes: el primero refiere a qué se identifica con proyectos colectivos, el segundo al nivel de concreción de los distintos proyectos, en el tercero se analiza las otras formas de planificación colectiva que emergen del trabajo de campo y por último se exponen las conclusiones del capítulo.

---

### 4.2 PROYECTOS COLECTIVOS

---

En el año 1997 se culmina la elaboración del Programa de Educación Inicial. Diseño curricular vanguardista en relación a la tradición curricular del Uruguay, dado que su implementación requiere la contextualización de los contenidos a enseñar por parte de los docentes implicados. Este Programa se define como “abierto, flexible y contextualizable”, se aproxima a prácticas educativas denominadas, como gestión por proyectos (Pozner, 1995). La propuesta involucra un cambio en el rol docente, el rol del director, el papel del conocimiento, el relacionamiento entre los docentes y el propio rol de la organización.

“La contextualización reclama un docente, comprometido y capaz de realizar una lectura inteligente de los emergentes de la realidad áulica, institucional y comunitaria. Un docente productor de currículo, que use con responsabilidad y creatividad, los amplios intersticios de autonomía que ofrece el diseño para posibilitar la atención a la diversidad y diferenciación que hoy más que nunca en la historia de la escuela, dan vivacidad a nuestras aulas de Educación Inicial”. (ANEP, 2000:120)

Los proyectos colectivos adquieren un nuevo significado, y deberían ocupar un papel protagónico en la propuesta educativa. Para que sea una herramienta autores como Pozner, sostienen que: debe partir de acuerdos, tener su acento en la dimensión pedagógica didáctica y ser originario de espacios de participación y compromiso de los actores. Los proyectos colectivos, más que un producto en sí mismo, sirven para orientar un modo particular de organización, una forma de pensar y de actuar en la institución.

La elaboración de proyectos colectivos requiere la participación de la comunidad, con el cometido de integrar la diversidad de posturas. Los procedimientos para realizarlos de una manera u otra dependerá entre otras razones de: el grado de cohesión entre los docentes, el grado de compromiso de los mismos, el tipo de formación, la predisposición que tengan para trabajar en equipo y la disponibilidad de tiempo.

Se analizará primero que entienden los actores por proyectos para luego analizar que suceden con cada uno de ellos en cada centro.

---

### 4.2 IDENTIFICACIÓN DE PROYECTOS COLECTIVOS POR PARTE DE LOS ACTORES

---

Para iniciar un análisis de cómo se desarrolla el currículo en E.I, lo primero que interesa es saber qué definen como proyecto colectivo las maestras implicadas. Para obtener información al respecto se utilizaron como técnicas entrevistas semi estructuradas a las maestras y las directoras. Ante el interrogante “si existen proyectos colectivos” surge una heterogeneidad de respuestas.

En la E.P las maestras asociaron como proyecto colectivo: a) el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y b) lo que ellas definen como proyecto inter niveles.

En el J.I. denominan como proyecto colectivo: a) Proyecto de Centro, b) Proyecto Institucional y C) planificación con paralelas.

En el J.I.C.I. identifican a los proyectos colectivos al: a) Proyecto Curricular de Centro (PCC), b) Proyecto de Centro, C) Proyecto inter niveles y d) formato de la planificación.

En los tres centros educativos hay una fuerte identificación entre proyecto colectivo y proyecto educativo de centro (PEC). Más allá de que luego se analizará qué es lo que las docentes identifican por PEC, esta correspondencia es importante pues el término está acuñado entre las docentes, asociándolo a una forma de trabajo colectivo.

---

#### 4.2.1 ¿QUÉ ES UN PEC?

---

Al analizar qué es realmente el PEC para las maestras, en tanto contenidos a abordar y funcionalidad, surgen tanto en las entrevistas como en los documentos, matices que cuestionan qué es realmente lo que se entiende por PEC.

En la jornada de “Reflexión docente” realizada en 12 de mayo de 2006, se aplica la técnica de observación. En ese espacio estaban todas las maestras del centro reunidas con el fin de realizar el “proyecto”. Al iniciar la reunión surge desde una maestra la duda sobre qué se entiende por PEC, PCC entre otros y cuál sería su función. Esto generó gran confusión entre las docentes y ante esta situación la directora motivó con preguntas para luego aportar material teórico para clarificar sobre el tema.

Es necesario interrogar qué es lo que el colectivo docente entiende por PEC, y qué uso se le está dando en los centros educativos, más teniendo en cuenta lo significativo que son estos Proyectos para la implementación del Programa de E.I.

Hasta hoy todavía no está claro lo que es un proyecto institucional, eeeeh, el PEI, proyecto educativo institucional que antes se llamaba PEC, ¿verdad?, proyecto educativo de centro, el PCC, que es el proyecto curricular de centro y el proyecto de aula, como que me ha costado mucho transmitirle a las chiquilinas (...) como que todavía tampoco no está bien claro... no solamente para los maestros, para la directora y para la inspectora, digo porque se piden cosas que a veces se superponen, entonces seguimos pidiendo papeles que no tiene sentido.(DJ.I.)

A la luz de este fragmento y de la gran confusión presentada en el J.I. el día de la Reflexión docente, deja entre ver una situación de conflicto vivida por las maestras. Este refiere a una continua contradicción entre: el conocimiento de los docentes, los nuevos avances en los conocimientos teóricos y los requerimientos de las autoridades<sup>12</sup>.

“Es partiendo de los intereses de los niños, de lo que tengan ganas de trabajar. Claro que siempre hay una propuesta para hacer pero ésta no es rígida depende de sus conocimientos previos, de sus intereses. (...)Ahora la inspectora nos pide una selección cuatrimestral, pero bue, no sé, la vamos a conversar entre todas el día de la reunión.” MJ.I.

Este tipo de relaciones autoritarias plasma la rigidez de un sistema, en el cual se vinculan relaciones autoritarias, con una permeabilidad del colectivo docente, que permite que este tipo de situaciones altere su quehacer diario sin un fundamento teórico. Este tipo de relación entre docente, autoridad y conocimiento, cuestiona en gran medida la propuesta de trabajar en proyectos. Esta relación pone en riesgo la autonomía que tiene la

---

<sup>12</sup> Inspectores, con alto grado de rotación.

organización de lograr proyectos, prácticas que partan del compromiso, del saber y del trabajo docente, ya que muchas veces esta relación contradice o ignora las construcciones grupales.

---

### 4.3 NIVELES DE CONCRECIÓN DE LOS DIFERENTES PROYECTOS COLECTIVOS

---

Al pretender contestar ¿cómo se desarrolla el currículo en los distintos centros? Importa abordar aspectos relativos al plano de los registros escritos, pues es donde se plasman: las ideas, se formalizan los acuerdos y cómo llegan al aula.

Este apartado analiza: qué características tienen los proyectos presentados por los distintos centros y qué rol le otorgan en el aula a cada uno de los proyectos presentados. Para realizar este análisis se utilizaron las entrevistas y los análisis de documentos.

---

#### 4.3.1 FORMAS QUE ADQUIERE EL PEC

---

Como fue analizado en el apartado anterior, el PEC es la forma de planificación colectiva que reconocen todas las maestras involucradas. Bajo este concepto son muy variadas las bibliografías al respecto. Para este análisis se considera la clasificación realizada por Tabaré Fernández y Moriana Siri (1997)<sup>13</sup> quienes agrupan a los autores que realizan este tipo de propuestas en dos grupos: uno liderado por Antúnez y la FIDE y otro integrado por Pozner y SEP.

En la E.P como en J.I.C.I. los proyectos refieren a problemas que enfrenta la organización en aspectos sociales. Específicamente en la relación entre la familia y la escuela. Ambos son proyectos elaborados en años anteriores (2003-2004).

En base a esta clasificación los proyectos de estos Centros estarían bajo el marco de lo definido por la clasificación de Antúnez y FIDE. Pues parten de enunciados generales y por el tiempo de aplicación.

Estos autores plantean que para que los proyectos con estas características tengan éxito, es importante la participación directa de sus elaboradores en su ejecución. En los casos estudiados la mayoría de las maestras que elaboraron el proyecto ya no son parte de la organización; esta situación es una dificultad presenta por las propias docentes.

“Porque, este, digo en mi caso particular, claro yo no participé de su elaboración, me siento un poco..., no es lo mismo si uno lo armó, lo vivenciaste, lo discutiste, a lo que llegué es esto, ¿no? No digo que esté mal que sea así, no van a rearmar porque yo no llegué. Pero este lo vas tomando así, pero no es que te ciñas sólo a eso, por eso ahora se esta viendo como de cambiarlo.” (M.J.I.C.I.)

En el J.I. el proyecto se refiere a un problema con origen en la convivencia entre los niños en el aula. La estrategia para remediar el problema es trabajar con libros de cuentos.

Partiendo de la clasificación de Fernández y Siri este proyecto carece de elementos para ser definido como tal. Si bien hay dimensiones que acercan lo propuesto a autores como Pozner, ya que parte de situaciones de aprendizaje, y pretende una mejoría de estos. Faltan elementos para definir si bajo esta autora este proyecto es considerado un PEC o un proyecto colectivo. Puesto que el PEC debe formular estrategias para transformar el

---

<sup>13</sup> Clasificación utilizada en Fernández, Tabaré y Siri Moriana (1997) *El Proyecto Educativo en el Uruguay* Departamento de Sociología UdelaR

Centro, debe contener un marco de acciones generales y no meramente una estrategia puntual para solucionar determinada problemática.

---

#### 4.3.1.1 EL PEC EN EL AULA

---

Para constatar cómo se concreta el PEC definido en cada centro se analizan dos técnicas: los registros de las maestras y las entrevistas. En la primera técnica mencionada se utilizaron como parámetros que: si hay cuatro o más actividades referidas al PEC, hay un alto nivel de concreción alto, si hay tres actividades, el nivel de concreción es medio y si hay dos o menos, el nivel de concreción es bajo.

Las maestras de los tres centros reconocen que lo acordado en el PEC es importante conocen su contenido, y que surge de una problemática general. Pero existe ambigüedad en cuanto que las maestras asumen que el proyecto se concreta en la cotidianidad. Lo que explicaría porque no existen registros en su carpeta de trabajo.

“En mi trabajo del año yo lo trato de bajar al Proyecto de aula, este... que esté inmerso en mi Proyecto de aula en ese Proyecto de la institución y diariamente en todo momento en lo que tiene que ver con el tema de hábitos de, este..., de límites.” ME

“Por ejemplo, si llegara a salir el Proyecto de valores es todos los días que uno lo está trabajando”. MJ.I.

“En la planificación cotidiana a veces está y a veces, como que es algo que vos sabés que está ahí, es como más bien como una cosa transversal a lo que es mi planificación.” MJ.I.C.I.

En los tres centros tienen un bajo nivel de concreción esto se podría explicar de dos maneras: una es que el PEC no se implementa en el aula, la segunda explicación estaría referida a que hay insuficientes registros de cuándo se lleva a cabo, qué acciones se realizan y cómo es evaluado.

Más allá de la de las definiciones teóricas sí es un PEC o no, es imprescindible trabajar para que el PEC sea parte de la realidad del aula y pueda ser registrado para diferenciarlo de otras prácticas educativas.

---

#### 4.3.2 PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (PCC). DEFINICIÓN

---

El PCC es una concreción del currículo y surge como documento que ordena a nivel de centro educativo qué contenidos y valores merecen ser priorizados por el colectivo docente. Tanto el PEC como el PCC son constitutivos de la actividad docente y se formaliza en estos documentos la propuesta educativa de cada Centro.

A nivel nacional, en el 2002 esta terminología comienza a difundirse en el colectivo docente, siendo introducida en la formación recibida por los docentes de los J.I.C.I.

Tanto en el J.I. como en el J.I.C.I. el PCC fue elaborado en el 2004, en este documento se formalizan, se explicitan y se priorizan ciertos contenidos.

---

#### 4.3.2.1 EL PCC EN EL AULA

---

Para analizar la existencia y concreción de este proyecto se utiliza como técnica el análisis de documento. De este análisis surge que el PCC se encuentra en la carpeta de trabajo del J.I.C.I. y J.I. y no en la E.P. Para analizar esta situación primero se compara a los centros que sí tienen el PCC como parte de sus documentos de trabajo, para luego abordar que sucede con la Escuela en particular.

Las maestras del J.I.C.I. son las únicas que en la entrevista identifican como “proyectos colectivos” a los PCC. En este centro la directora apostó este año a reformular este proyecto, y entre las maestras está la problemática sobre qué función tienen y cómo reelaborarlo para que sea una herramienta que facilite la tarea docente. Esta evaluación es importante porque: se está realizando por un movimiento propio de la organización, y no por solicitud de las autoridades de fuera de la escuela, porque está en la preocupación del cuerpo docente y porque es en el colectivo que surgen las estrategias para lograr una reelaboración.

“Lo que estamos haciendo de nuevo es una revisión de esos contenidos y, este..., cómo diagramarlos, este... diferente y a su vez cómo secuenciarlos, estamos en ese camino, todavía no hay nada en concreto, (...) que sea un esquema digamos, abierto por así decirlo y que ahí cada una lo pudiera entrar de acuerdo al nivel, pero también estamos tratando de mirar eso. (...)La idea sería tenerlo en cuenta a veces, este..., (silencio) es como que, este, hay reverlo mucho”. MJ.I.C.I.

Las maestras del J.I. tienen el documento de PCC como parte de su carpeta de trabajo pero ninguna de las dos maestras en el correr de la entrevista lo menciona como herramienta de trabajo.

Tomando los mismos indicadores que para el PEC para analizar el nivel de concreción en el aula de este proyecto, surge que en ambos centros educativos el nivel de concreción es bajo, o sea, no está registrado en forma explícita cuándo se trabajan esos contenidos y en qué forma se trabajan.

En la E.P. no está plasmada en forma colectiva y cada docente tiene su propia selección de contenidos de enseñanza y parte de un análisis individual de situación.

El documento por sí mismo no colabora con la tarea docente, no hace a una coherencia institucional, pero que exista como documento es una forma de plasmar ciertas ideas y prioridades que se pretenden para el centro.

---

#### 4.3.3 PROYECTOS “INTER NIVELES”. ¿DÓNDE SURGEN?

---

De los tres centros educativos seleccionados, el J.I.C.I. y la E.P. tienen en común que coexisten clases de inicial y primaria en la misma organización. En estos centros surgen proyectos “inter niveles”, o sea, se refieren a actividades que se realizan con otras clases.

En cuanto al J.I.C.I., este proyecto es su esencia, es parte de su identidad como organización, dado que está en los fundamentos de esta forma de organización. Existe para eso una compensación económica destinada a que realicen la coordinación fuera de horario.

En la E.P. el proyecto surge desde las Inspectoras como una estrategia de integrar la E.I. a la escuela primaria.

“A ellas en común le exigieron o le sugirieron (se sonrío) un proyecto que estuviera incluida a jardinera primero y segundo.(...) Se elaboró en base a que cada clase describió cuál era la debilidad que tenía este..., y bueno y bueno de parte de Primaria se sugirió también que fuera más sobre lenguaje que sobre matemática. Y bueno y más o menos hicimos hincapié en lenguaje y bueno más o menos lo seleccionamos.” ME.P.5B

#### 4.3.3.1 LOS PROYECTOS INTER NIVELES EN EL AULA

Al analizar el nivel de concreción, en ambos centros se observa un alto nivel de concreción en todas las maestras implicadas. En ambas organizaciones hay un Proyecto como documento, contiene como puntos en común: objetivos, actividades, y un cronograma tentativo. En el plan diario de todas las maestras se realiza un registro de las actividades realizadas.

Respecto a la forma de elaboración y el origen de la participación, coinciden que en los dos centros este proyecto tiene una participación predominantemente obligatoria. La necesidad de elaborar el proyecto surge afuera del centro educativo, desde las autoridades. Estas citas ilustran qué distinta es la forma de elaborar el mismo proyecto en distintos centros.

“Se da porque nosotros tenemos ganas de hacerlo pero también se da porque existen espacios para poder hacerlos” (M J.I.C.I.5b).

“A mi me gusta estar en las otras clases, de ir a otras clases y entonces este lo hago más, naturalmente pero digo, es este, también propiciado a nivel personal, desde mi persona pero el Jardín como que apoya eso y estimula.” (M J.I.C.I.5A)

Desde el principio de año que estábamos tratando de coordinar, este, le sugerimos a la dirección si en la sala docente podíamos tener un espacio donde nosotras tres reunirnos y nos dijeron que no, que en realidad la sala docente teníamos que estar todas juntas”. ME

De estas citas se concluye que las diferencias se dan por: existencia de espacios para realizar ese proyecto, actitud de trabajo equipo, y gestión del director que estimule ese tipo de prácticas.

En la E.P. la forma de elaboración y su ejecución está a cargo de las maestras. Los proyectos se elaboran en espacios informales, o sea, de conversaciones de pasillo.

“Entonces en esos ratitos y bueno realmente fue un recorte y pegue, cada una trajo de lo suyo, de su Programa lo que le parecía, bajarlo del lenguaje sugiriendo actividades y bueno realmente fue un recorte y pegue. Instancias así de estar las tres juntas, fuera de acá no pudimos”.ME5B

La interrogante planteada es si en las condiciones en que fue elaborado este proyecto, se puede considerar como un proyecto colectivo, el que debería apostar a un dialogo y una reflexión compartida.

#### 4.4 OTRAS FORMAS DE PLANIFICACIÓN COLECTIVAS

Desde las entrevistas surge que hay propuestas que son planificadas desde el colectivo. Éstas son actividades puntuales que no están incluidas en el formato de “proyecto” pero que hacen a una forma desarrollar el currículo.

Respecto al trabajo diario no hay equipo de maestras que trabaje sistemáticamente como paralela, pero sí existen distintos niveles de acuerdos en cuanto a la planificación diaria.

En la E.P. surge desde las técnicas aplicadas, que son mínimos los espacios de comunicación y de coordinación en cuanto a la planificación. Esto se podría explicar desde cuatro factores determinantes: a) no compartir el mismo horario de trabajo, b) no tener espacios para planificar con compensación económica, c) no haber una gestión para lograr una planificación colectiva en cuanto al nivel inicial, d) no haber motivación personal para buscar mínimos acuerdos.

“...este... no hay, no tengo otra jardinera, otra paralela. Trato de estar más o menos en contacto con la maestra de primero porque más o menos la población es la misma pero no tengo una maestra. (...)No tengo una maestra colega paralela de Inicial para poder comentar ...”ME

En el J.I. las respuestas ante la inquietud de cómo planificaban fue contradictoria entre las maestras. Una negó rotundamente puntos de contactos con su paralela y la otra maestra asumió que existía una planificación coordinada. Al analizar la entrevista de la directora, los documentos de las maestras y las continuas visitas realizadas a la escuela, se constató que hay puntos de contacto en la elaboración de alguna unidad, y que los canales para llegar a esos acuerdos son fuertemente informales (cartas, llamadas, etc.).

E: ¿En el correr del año tú planificas con alguna docente?

MAJ.I.5A: “No, la verdad que no.”

MJ.I.5B: “Sí, sí existe, nosotros... yo planifico con mi paralela de la mañana.”

En el J.I.C.I. las maestras tienen un acuerdo discursivo en cuanto a lo que sucede y una idea que refleja la situación que es recogida de las distintas técnicas. Tanto las docentes como la directora exponen que hay dimensiones que acuerdan, y que se plasman en ciertas unidades, pero que aún no se ha podido lograr una coherencia institucional; las tres acuerdan que es un problemática que está siendo pensada y reflexionada por el colectivo docente pero que aún falta para resolverlo.

“En algunos temas nos encontramos y en otros no, eso es así. Pero en los que nos encontramos intentamos coordinar. Sí intentamos coordinar y unificar criterios. MJ.I.C.I.

En el J.I. y el J.I.C.I. se constata en el análisis de documento y las entrevistas una fuerte coordinación entre las maestras en relación a: las salidas didácticas, la planificación de las actividades con las familias, y los actos patrióticos. En la Escuela los paseos o las actividades con los padres las realizan las maestras individualmente, con excepción de los días de actos patrióticos.

Estas actividades puntuales son la base para construir un desarrollo del currículo creativo y participativo. Es de enfatizar su presencia en las organizaciones específicas y su prácticamente ausencia en la E.P.

---

#### 4.5 SÍNTESIS DEL CAPITULO

---

Desde el punto de vista metodológico, la elaboración del proyecto no es un mero trámite, sino una fase importante que define qué se quiere enseñar y cómo. La

participación en cada proceso varía de acuerdo al modo de participación: espontánea, inducida y obligatoria. Se considera participación espontánea cuando los implicados toman la iniciativa de participar en alguna situación sin una convocatoria previa. Inducida es la participación que corresponde a una estrategia de dirección, quien promueve preguntando e invitando a participar. La participación obligatoria se produce cuando la autoridad de supervisión o la dirección impone la participación indicando cuándo y cómo se deberá participar.

Las antedichas formas de participación fueron tomadas de Cecilia Bixio, pero cabe aclarar que en contexto de la E.P. uruguaya escolar regida por normas de trabajo la participación obligatoria se torna la base de toda relación. De todos modos, cada organización, por sus características propias, logra llevar adelante proyectos con distintos niveles de participación. Si bien estas categorías son muy útiles para el análisis, no existen de manera pura en la realidad; si no que se consideran tipos ideales para realizar un estudio más profundo de cada centro.

En la E.P. en distintas instancias se constató un alto grado de compromiso y responsabilidad de parte de las docentes, en cuanto a la capacidad de resolver situaciones. A diferencia de lo que pasa en otros centros en que distintas situaciones son resueltas por las directoras. La forma de participación en estas situaciones es en gran medida espontánea.

Pero en lo que respecta a la forma de participación, en la planificación colectiva, es predominantemente de manera obligatoria; en E.P. es donde las maestras trabajan con mayor soledad y las decisiones son predominantemente individuales. La forma de elaboración de los proyectos y el origen de estos, surge de solicitudes de las autoridades que no son parte de la realidad educativa. Sólo en el proyecto inter niveles hay dimensiones de trabajo colectivo, pero por la forma de elaborar, es cuestionable si es una forma de planificación colectiva. No se constató otra forma de planificar colectivamente.

En el J.I.C.I. hay participación espontánea e inducida en general. En cuanto a la creación de nuevas formas de planificar predomina la participación definida como espontánea. En cuanto al proyecto de integración hay sin duda, pues hay una obligación por la situación salarial, en cuanto a elaborar el proyecto y llevarlo a cabo. Es de destacar que al aplicar la técnica de observación en espacios de coordinación, fue predominante la actitud de compartir, de pensar actividades, de buscar estrategias creativas, actitudes que apelen a la participación espontánea.

En cuanto al PCC su reformulación parte de una participación inducida por las orientaciones de la directora. Propiciar espacios de diálogo produce que este los proyectos (como el PCC) se cuestione, se piense y salga adelante.

En el J.I. la participación es predominantemente inducida, con un fuerte grado de participación obligatoria. Desde la dirección se promueve que los proyectos sean participativos, pero no se registran otras formas de pensar en colectivo que no sean las sugeridas o exigidas desde las distintas autoridades.

Es indudable que la forma de desarrollar el currículo es compleja y se agudiza en organizaciones públicas donde el control del director está sujeto a las reglas de Primaria. Éstas poseen una rigidez tal que llegan a contradecir en aspectos el legítimo objetivo de pretender gestionar un centro por proyectos. Pero si es posible afirmar que las organizaciones específicas logran un desarrollo del currículo más participativo, que en las organizaciones que no lo son. Al relacionar esta observación con lo concluido en el capítulo anterior es consistente pues las organizaciones específicas existe un clima de

trabajo más propicio para integrar espacios de planificación y un sentimiento positivo y de compromiso con la organización.

## 5. LOS APRENDIZAJES DE LENGUA

---

### 5.1 INTRODUCCIÓN

---

Este capítulo está destinado al análisis de la hipótesis referida a los procesos de aprendizaje en los niños. Consta de cuatro secciones, la primera describe las decisiones metodológicas tomadas respecto al análisis de los resultados de la prueba, la segunda refiere a la comparación de los resultados por centro educativo, y en la tercera se analizan los hipótesis rivales y en el final del capítulo se concluye sobre los resultados obtenidos.

### 5.2 DECISIONES METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

---

#### 5.2.1 PROCESOS DE APRENDIZAJES DE LENGUA

---

Para recabar información sobre los aprendizajes de lengua, se utilizó una prueba estandarizada pero de respuestas abiertas elaborada por el equipo de Gerencia de Investigación y Evaluación de la ANEP y que fuera aplicada en la evaluación de aprendizajes en el Primer Ciclo de Enseñanza en el 2002. Esta prueba abarca diferentes dimensiones que involucran el aprendizaje de lengua oral y escrita; por este motivo se divide en secciones que involucran aspectos como: lectura, reflexión sobre el lenguaje, oralidad y escritura<sup>14</sup>. Fue diseñada para niños desde cinco años hasta los siete, así que dadas las características del trabajo al momento de procesar y analizar los datos se tomaron decisiones para lograr un índice adecuado a la población que abarca el estudio.

Toda evaluación en lengua supone que existe una discontinuidad fundamental en su aprendizaje desde el momento en que un niño ingresa a la escuela, sea inicial o primaria. Porque si bien el aprendizaje de la lengua es un proceso que se inicia en los primeros momentos de la vida, es a través de la acción de las instituciones educativas donde comienza la transmisión pautada de los conocimientos lingüísticos formales que garantizarán el pleno desarrollo de la competencia. La alfabetización escolar representa la construcción de un sistema nuevo de comunicación que superpone a otro ya existente: la oralidad. Si bien la escritura y la oralidad tienen estrecha relación, son consideradas como dos modalidades de comunicación que requieren niveles de organización cognitivas diferentes. De aquí se desprende que la primera decisión metodológica fue descartar los datos obtenidos sobre oralidad para el análisis.

La segunda decisión consistió en descartar los módulos sobre producción de textos y reflexión de lenguaje. El primero por ser una actividad propia de la escuela Primaria y no de las clases de Inicial, y el segundo por requerir de procesos complejos de escritura y lectura.

En consecuencia, sólo se tomarán en cuenta los módulos e indicadores referidos a la competencia lectora, o sea, la capacidad del niño para oralizar un texto escrito, para lo cual

---

<sup>14</sup> Prueba en anexos 99 y análisis de aplicación capítulo 2

apelará tanto a lo visual como a la no visual. “Leer consiste en extraer informaciones de la lengua escrita para construir directamente un significado.”(Garibaldi, 1998:12)

Los niños construyen estrategias de lectura antes de alcanzar la lectura convencional, el significado del texto no está totalmente determinado por el texto en sí, porque el lector hace jugar sus saberes en un proceso donde continuamente formula hipótesis acerca de lo que está escrito, infiere lo "no escrito", anticipa lo que encontrará escrito más adelante y hasta saltea partes de la escritura que no necesita procesar para comprender el todo. Un lector integra estas estrategias en un proceso permanente de autocontrol de lo que va comprendiendo. Todas estas estrategias no son iguales ante textos diferentes, ya que las características propias de cada tipo de texto van modelando las estrategias del lector.

Los niños muy pequeños, ante el esfuerzo por comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa, pueden diferenciar la escritura de otros sistemas de representación gráfica y establecer las condiciones internas para interpretar lo escrito.

---

### 5.2.2 CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE

---

Al ser una investigación con un diseño de panel (como se explicitó en el capítulo metodológico) se utilizó la misma prueba (referenciada en el apartado anterior) al mismo grupo de niños en dos tiempos distintos, el tiempo 1 refiere a la prueba aplicada en el mes de abril y el tiempo 2 a la aplicada en el mes de agosto del mismo año.

En busca de establecer el nivel de competencia resumiendo los distintos indicadores referidos a los procesos de lectura, la primera tarea consistió en computar un índice sumatorio simple que resulta de la suma de 11 indicadores, obteniendo así una medida única que permite la comparación entre estudiantes, entre tiempos y entre centros. La tarea se realizó tanto para la primera aplicación de la prueba (abril) como para la segunda (agosto).

Una vez construido el índice, se procedió a analizar su confiabilidad y consistencia interna mediante el estadístico Alpha de Cronbach. El mayor valor teórico de este estadístico es 1, y en general 0.70 se considera un valor aceptable. En este caso, se obtuvieron resultados buenos y además estables: en la primera aplicación el alfa fue de 0.75 en tanto que en la segunda aplicación de la prueba fue de 0.82<sup>15</sup>.

En resumen, se obtienen dos índices de lectura con un buen nivel de estabilidad, el primero (tiempo 1) sintetiza el nivel de competencia lectora de los niños en el momento de ingresar en el nivel 5 años de Educación Inicial y el segundo índice (tiempo 2) informa sobre la competencia lectora desarrollada luego de casi 5 meses de enseñanza sistemática de la lengua en un centro de educación formal.

---

### 5.2.3 LECTURA DEL ÍNDICE

---

Este apartado pretende dar luz para comprender e interpretar los resultados del índice construido. Se definirá el rango de los resultados obtenidos, y se realiza una clasificación por nivel de avance en los procesos de lectura.

Con los puntajes de ambos índices se establece el rango de repuestas obtenidas, específicamente se logra un valor mínimo de 5 puntos y el máximo refiere a 37 puntos.

---

<sup>15</sup> Resultados del Alpha de Cronbach en anexo 9.3 página 88

A partir de éste se establece una clasificación para definir el nivel de avance en el proceso de lectura. Se clasifican en tres niveles, el primero refiere a los niños que obtienen entre 5 y 15 puntos, lo que significa que están comenzando el proceso de lectura. En el segundo nivel se ubican los que obtuvieron entre 16 y 26 puntos, lo que implica que logran un nivel medio de avance y el tercer nivel se encuentran los niños que obtuvieron entre 27 y 37 puntos en el índice, en este nivel los niños tienen mayor avance en el proceso de lectura.

Estos resultados se traducen en ciertas habilidades que los niños puedan hacer. En el primer nivel refiere a los niños que obtienen menor puntaje, son capaces de diferenciar lo que son imágenes de lo que no son pero aún no logran diferenciar entre lo que son las letras de otros elementos del texto como pueden ser los números, ni logran construir el significado global de algunas palabras solicitadas. En el caso de los niños que se encuentran en el nivel medio ya son capaces de diferenciar las letras de otros elementos del texto e identificar letras y palabras. Y en el tercer nivel se encuentran los niños que se encuentran en un mayor nivel de conceptualización, estos son capaces de diferenciar lo que son las letras de otros elementos del texto, identificar letras y números, construir el significado de ciertas palabras claves y decodificar las palabras que se le solicitan.

**Cuadro 5.1 Lectura del Índice**

	<b>TIEMPO 1</b>	<b>TIEMPO 2</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Nivel de inicio</b>	41	11
<b>Nivel medio</b>	51	72
<b>Nivel avanzado</b>	8	17
<b>Total</b>	100	100

Fuente: elaboración en base a las pruebas de lectura GIE (2002) aplicadas en abril y agosto de 2006

En la lectura del cuadro 5.1 se desprende que entre abril y agosto se ha producido un importante desplazamiento de la población escolar desde el nivel de inicio al nivel medio, así como también una duplicación del nivel avanzado en la competencia de lectura. Es clara la incidencia de la escuela en el desarrollo de la competencia.

## 5. 3 DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS POR CENTRO EDUCATIVO

### 5.3.1 CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE “APRENDE”

El objetivo central del análisis estadístico es extraer conclusiones generales a partir de una muestra<sup>16</sup> de la población, éste salto es lo que se denomina inferencia estadística. Exige el uso de herramientas que garanticen la confiabilidad de los resultados.

Uno de los estadísticos más utilizados es la media, que es la suma de todas las puntuaciones dividido el número de casos. Es muy utilizada en el análisis estadístico por ser una forma útil de comparar poblaciones, es por este motivo que se incluye para el análisis en este trabajo.

La hipótesis central de esta investigación sostiene que la diferencia de aprendizajes de los niños está dada de manera significativa por el tipo de organización educativa a la

<sup>16</sup> Muestra construida en el capítulo dos anexos

que asisten, controlando los demás factores del modelo. En contrapunto la hipótesis nula sostiene que las organizaciones no generan diferencias en los aprendizajes.

Para contrastar la hipótesis propuesta, se debe comparar promedialmente que sucedió en cada centro educativo. Dado la hipótesis del trabajo, lo central es, no solo comparar que sucede entre los centros, sino cuantificar los cambios producidos en el propio centro.

Se utilizan las medidas resumen de los índices creados para los procesos de lectura y se ha añadido una tercera columna, "Aprende", que informa la diferencia de las medias ( $T_2 - T_1$ ) observada en el período.

El cuadro 5.2 resume el promedio de resultados de los índices de lectura en el tiempo 1 y tiempo 2 según los tres tipos de organización educativa.

<b>CUADRO 5.2 INDICE APRENDE</b>			
<b>Índice de lectura</b>	<b>TIEMPO 1 (ABRIL)</b>	<b>TIEMPO 2 (AGOSTO)</b>	<b>APRENDE (<math>T_2 - T_1</math>)</b>
<b>J.I</b>	19,6	23,8	4,2
<b>J.I.C.I.</b>	16,6	21,2	4,6
<b>Escuela</b>	13,9	18,3	4,5
<b>Promedio general</b>	16,9	21,3	4,4

Fuente: elaboración en base a las pruebas de lectura GIE (2002) aplicadas en abril y agosto de 2006

Del cuadro 5.2 se observa que en el tiempo 1 el J.I es el que obtiene mayor promedio (19,6) en contraposición con la Escuela que obtiene el promedio más bajo (13,9). En términos de la clasificación anterior, el JI se encuentra promedialmente en un nivel medio en el proceso de lectura, en cambio la Escuela se ubica en el nivel más bajo.

Al realizar la lectura de tiempo 2, se percibe una mejoría en los tres centros, en promedio, en referencia a los aprendizajes de lectura. Manteniendo comparativamente el mayor promedio en el J.I. (23,8) y el menor en la Escuela (18,3).

Al analizar la diferencia de las medias incluida como índice "Aprende", se observa una variación positiva global de 4,4 puntos, lo que permite concluir que los niños indistintamente al centro educativo donde concurren, incrementan sus aprendizajes en el breve periodo de cuatro a cinco meses.

Pero al realizar la comparación de las diferencias por centro educativo se puede observar que los tres centros han mejorado el promedio de competencia lectora de sus alumnos y que lo han hecho en una magnitud de orden similar, con una leve diferencia a favor del JICI. Por ser una diferencia ajustada y dado el valor que se le otorga a este resultado en esta investigación, se requiere de un análisis más profundo para definir si estas diferencias son estadísticamente significativas y teóricamente sustantivas.

### 5.3.2 ANÁLISIS DE DOBLES DIFERENCIAS

En este apartado se pretende establecer si las diferencias observadas entre los centros son estadísticamente significativas, o sea, que estas diferencias puedan ser generalizables a toda la población de estudio.

Para evaluar si los centros educativos difieren entre si de manera significativa respecto a sus medias, se utiliza el estadístico t de Student.

Es por ello que se realiza un análisis de dobles diferencias; es decir, se compara las medias de los resultados de APRENDE en los tres centros educativos implicados. Para

comparar medias se aplica la prueba estadística que permite contrastar hipótesis referidas a una media poblacional denominada prueba t.

Primero se restan las diferencias obtenidas del centro definido de control (escuela), en contraposición con las organizaciones específicas (JICI y JI) y luego se contraponen las medias obtenidas entre las organizaciones específicas. En total se hacen tres pruebas t de comparación, donde la hipótesis nula sigue la misma lógica: no existen diferencias significativas entre centros.

La primera columna del cuadro informa cuál es el centro tomado como referencia para comparar, en tanto que la segunda columna informa el centro comparado. La tercera columna incluye el resultado de la resta entre las dos magnitudes: si el signo es positivo, es más alto el valor del centro de referencia y si es negativo es mejor el centro comparado. La cuarta columna reporta el valor del estadístico t de Student y la quinta, la probabilidad de que cometer un error de Tipo I si se rechaza la hipótesis nula.

**CUADRO 5.3. RESULTADOS DE COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

Medias por centro educativo		Diferencia de medias	Prueba t	Significación
Escuela - 4.5217	JICI 4.6154	-0.0937	-0.119	0.906
Escuela - 4.5217	J.I. 4.1923	0.3294	0.159	0.673
JICI - 4.6154	J.I. 4.1923	0.4234	0.693	0.549

Fuente: elaboración en base a las pruebas de lectura GIE (2002) aplicadas en abril y agosto de 2006

En la lectura del cuadro 5.3 se desprende que los niños que concurren al JICI, obtienen mejores resultados, tanto cuando se compara con la escuela como con el J.I. Este resultado ya se había observado en el cuadro anterior, aunque en la lectura de las diferencias de media, APRENDE, la magnitud es reducida.

Para leer los resultados de la Prueba t, se establece un nivel de significancia de 95 % y se compara el valor obtenido contra el valor teórico. Al analizar los resultados expuestos en la tabla se percibe que ninguna de las diferencias de APRENDE entre los centros permite rechazar la hipótesis nula con menos del 5% de error. En consecuencia, es necesario a esta altura del análisis rechazar la hipótesis de la investigación.

Este tipo de análisis compara medidas de competencia que no consideran las diferencias generadas por otras variables que puedan afectar tanto el nivel de ingreso, como el nivel final de los alumnos; particularmente, el origen sociocultural.

#### 5.4 ENFRENTAR LAS HIPÓTESIS RIVALES

Frente a esta crítica legítima, se requirió realizar un análisis más sofisticado, incluyendo precisamente esas variables que también inciden en los aprendizajes y que han sido documentados ampliamente por la sociología de la educación. Dos son las variables que fueron incluidas en el cuestionario y que serán analizadas: la educación de la madre, indicador de capital cultural institucionalizado del hogar; y la previa concurrencia a educación inicial de nivel de 4 o 3 años, como indicador de capital cultural incorporado del niño.

A fin de establecer qué factores influyen en la diferencia de aprendizaje de los niños se utiliza el modelo de regresión lineal múltiple. Este tiene por objetivo cuantificar el valor promedio de una variable dependiente en función de otras variables independientes.

El modelo a construir contiene variables nominales y de intervalo. Para incluir variables nominales en el análisis de regresión se deben traducir en variables “ficticias”; se trata de variables dicotómicas que señala la presencia (1) o ausencia (0) de la variable. Para este modelo se definió las variables nominales: institución educativa especializada (JICI/JI)<sup>17</sup> como (1) y no especializada, (escuela) como (0). En relación a la educación de la madre se definió educación terciaria (1) y no terciaria (0), y la concurrencia a la educación preescolar (1) y (0) a los que no lo hacen. Es incluida la variable de intervalo: Índice de lectura 1 que es el resultado obtenido en la primera prueba aplicada.

En la ecuación 5.1 se construye un modelo con una variable dependiente, Índice de lectura 2 y se integran las variables independientes: institución educativa, educación de la madre, educación inicial previa e índice de lectura 1. Además incluye una constante ( $\beta_0$ ) y un componente aleatorio (residuo:  $\epsilon$ ) que recoge todo lo que las variables independientes no explican de la dependiente.

#### Ecuación 5.1

$$\text{Índice de lectura}_2 = \beta_0 + \beta_1 \text{ Ed. madre} + \beta_2 \text{Institución educativa} + \beta_3 \text{Escolaridad previa} + \beta_4 \text{I. de lectura}_1 + \epsilon$$

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error tip.	Beta			Tolerancia	FIV
(Constante)	6.274	1.273		4,931	0,000		
Educación de la madre	0.364	0.680	0.033	0.536	0.594	0.878	1.139
Institución educativa	0.392	0.700	0.36	0.560	0.577	0.828	1.207
Escolaridad previa	0.225	0.966	0.14	0.233	0.817	0.971	1.030
Índice de lectura 1	0.853	0.068	0.843	12.585	0.000	0.759	1.317

Variable dependiente Índice de lectura 2

Para analizar los resultados obtenidos en una ecuación de regresión hay que establecer que grado de predicción tiene el modelo en general. Para ello se utiliza el coeficiente de determinación  $R^2$ . Se define como la proporción de varianza total de la variable dependiente (Y) que queda explicada por el modelo propuesto. Este coeficiente es una medida de bondad de ajuste y sus valores oscilan entre 0 (no existe relación entre las variables independientes y la dependiente) y 1 (relación perfecta).

En este caso el modelo presenta  $R^2 = 0.761$  ( $F = 55,840$  sig.= 0.000), constituye que se explica el 76,1 % de la varianza de la variable dependiente. El estadístico F permite establecer si existe relación entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. El valor del nivel crítico (sig.=0.000) es menor que 0.05, o sea que existe

<sup>17</sup> Se definen como organizaciones especializadas en el marco teórico.

relación lineal significativa. En concreto puede afirmarse que el modelo definido por la ecuación 5.1 ofrece un buen ajuste.

Al realizar el análisis por cada término de la ecuación, se analizan los valores  $t$  y su valor de significación, en el modelo se observa que ninguna de las variables de control introducidas, educación de la madre, escolaridad previa, institución educativa, es significativa, ya que superan el valor de 0.5, y que sólo logra significatividad el índice del proceso de lectura del tiempo 1.

Estamos frente a un modelo que es significativo en su conjunto, pero no así en los coeficientes individuales. Estos resultados nos alertan que puede estar alterando algún supuesto que se requiere para aplicar esta técnica estadística.

Para que el modelo de regresión sea válido debe de cumplir ciertos supuestos y uno de ellos es el de ausencia de multicolinealidad perfecta. El problema de multicolinealidad, implica que una, varias o todas las variables independientes son una función perfecta de las restantes variables independientes.

Para detectar si el modelo está afectado por multicolinealidad se disponen de distintos instrumentos, en este trabajo se utiliza el estadístico Tolerancia (T) y el estadístico llamado Factor de Inflación de Varianza (VIF).

El estadístico Tolerancia mide la proporción de varianza libre para cada uno de los regresores del modelo. Para analizar sus resultados se tiene: el valor de tolerancia máximo (1), cuando el regresor no tiene ningún grado de multicolinealidad con los restantes, un valor mínimo (0) significa una combinación perfecta con otro regresor.

El otro estadístico VIF implica que a medida que es mayor la multicolinealidad en uno de los regresores del modelo, la varianza de su coeficiente aumenta. Toma valores 1 cuando no hay ningún grado de multicolinealidad y no está establecido el límite superior.

Al analizar los resultados del estadístico T, los valores que asume la educación de la madre, escolaridad previa, institución educativa e índice de lectura 1, superan ampliamente 0.8, y al realizar el análisis con el estadístico VIF en todos los regresores, los valores superan el valor 1. De los resultados se concluye que el modelo no está afectado por un problema de multicolinealidad.

Habiendo descartado multicolinealidad, se sigue sin resolver por qué el modelo tuvo este resultado. En esta búsqueda, se procedió a trabajar con la hipótesis de que el modelo ajustado estaba afectado por endogeneidad. Esto significa que hay dentro del modelo variables independientes que en realidad son producto de otras variables independientes.

Para superar esta situación se utiliza el método de regresión lineal en dos etapas. En la primera etapa se propone un modelo para hallar el valor pronóstico de las variables afectadas, que permita cuantificar su efecto en el modelo. En la segunda etapa se vuelve al modelo original sustituyendo las variables afectadas por el valor pronóstico de su relación más la variable que no se introdujo en el primer modelo.

En primera etapa, se plantea la ecuación de la variable endógena que actúa como regresor. Las estimaciones de estos coeficientes generan un valor estimado de la variable endógena de dicha ecuación. El modelo (ecuación 5.2) está definido por la variable dependiente Índice de lectura 1, y como independientes la educación de la madre y la escolaridad previa. Como resultado se obtuvo que el Índice de lectura 1 está afectado por las variables de la educación de la madre y la escolaridad previa del niño.

### Ecuación 5.2

$$\text{Índice de lectura}_1 = \beta_0 + \beta_{1\text{Educ. madre}} + \beta_{2\text{esc. previa}} + \varepsilon$$

Como primer paso se obtiene un modelo con un  $R^2 = 0.52$  ( $F = 6.364$ ,  $\text{sig.} = 0.000$ ), de este modelo se obtiene un valor pronóstico, que refiere al aprendizaje del niño en tanto se mantenga constante la educación de la madre y la escolaridad previa. El resultado de esta ecuación es lo que se utilizará en la segunda etapa, para poder controlar el efecto de estas variables en el modelo.

En la segunda etapa se construye otro modelo que pretende explicar los resultados del índice de lectura 2 sustituyendo de la ecuación 5.1, los valores de la ecuación 5.2 que se define como el valor pronosticado ( $\text{pre\_indice1}$ ).

Por tanto, el modelo se expresa en la ecuación 5.3, con una variable dependiente Índice de lectura 2 y como variables independientes: el valor pronosticado de la ecuación 5.2 y la variable institución educativa (definida en el primer modelo).

### Ecuación 5.3

$$\text{Índice de lectura}_2 = \beta_0 + \beta_{1\text{Inst. ed.}} + \beta_{2\text{pre\_Indice1}} + \varepsilon$$

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error tip.	Beta		
(Constante)	0.6378	4.678		1.363	0.177
Institución educativa	3.462	1.166	0.317	2.968	0.004
Pre-índice 1	0.741	0.283	0.280	2.622	0.011

Variable dependiente: índice de lectura 2

El modelo presenta un  $R^2 = 0.620$  ( $F = 10,175$ ,  $\text{sig.} = 0.000$ ), que se traduce a que éste modelo explica el 62% de la variabilidad del Índice de lectura 2.

Al realizar el análisis por variable independiente, nos indica que las variables  $\text{pre\_indice1}$  e Institución educativa son significativas, ya el valor de Sig. es inferior a 0,05.

La lectura de los coeficientes beta informan sobre el cambio hipotético que se produciría en la variable dependiente si cambiara en una unidad, permaneciendo constante la otra variable independiente. Analizando los resultados de los coeficientes no estandarizados, se obtiene que al asistir a una institución educativa especializada brinda una mejoría de 3,46 puntos más que los centros no especializados.

Los coeficientes beta estandarizados están basados en las puntuaciones típicas y, por tanto, son comparables entre sí. Indican la cantidad de cambio, en unidades típicas que se produciría en la variable dependiente por cada cambio en la unidad de la variable independiente, manteniendo el resto de las variables del modelo constantes. Este coeficiente nos informa sobre la importancia relativa de cada variable independiente en la ecuación de regresión. Al analizar los resultados se observa que la institución educativa tiene un beta mayor que el valor  $\text{pre\_indice1}$ , por lo que es posible concluir que tiene

mayor incidencia comparativamente que la variable predicha de `pre_indice1` en los resultados de lectura.

Al hacer uso de un modelo de regresión con variables “ficticias”, la lectura de los dos coeficientes permite afirmar que los centros educativos especializados logran mayores avances que la escuela primaria controlando la educación de la madre y la escolaridad previa.

Este conjunto de resultados nos permiten concluir que existe una mayor incidencia de las organizaciones educativas especializadas en los procesos de aprendizajes, que las que no lo son. Los centros educativos especializados colaboran y mejoran los aprendizajes de lengua.

---

## 5.5 CONCLUSIONES DEL CAPITULO

---

Luego de realizar un análisis de los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas en las distintas organizaciones, se puede concluir que en los tres centros educativos considerados logran un avance en los aprendizajes referidos al proceso de lectura.

Al analizar los resultados por centro educativo los resultados no son tan claros, por lo que requirió diferentes estrategias para su análisis. Primero se realiza un análisis de dobles diferencias, el cual permite establecer ciertas diferencias, para aceptar que son estadísticamente significativas se realiza una comparación de medias. Como resultados obtuvimos que si bien hay diferencias no son estadísticamente significativas.

Esta situación requiere realizar un análisis de regresión múltiple integrando las variables rivales a fin de saber cuánto influyen estas variables. Para construcción del modelo se establece una confianza de 0.1 ya que si se considera la significación habitual de 0.05 no permite arribar a resultados concluyentes. Dado que el análisis de las relaciones entre las organizaciones y el aprendizaje son parte de las nuevas problemáticas que enfrenta la educación parece sustancial definir un nivel de confianza de (0.1).

Con este nivel de confianza se obtiene que los niños que no hay variables significativas en el modelo. Se realiza un estudio de multicolinealidad y hay concluir que no está afectada ese supuesto se sospecha que se está frente a un problema de endogeneidad. Para superar esta situación se utiliza un modelo de regresión de dos etapas.

Luego de controlar la situación de endogeneidad se obtiene un modelo que informa sobre el aporte que realizan los centros especializados en contraposición con o que no lo son. De los resultados del mismo se puede concluir que la población que asiste a los centros especializados logra mayores aprendizajes que los que concurren a las escuelas. Esto permite aceptar la hipótesis de investigación la cual sostiene que las organizaciones especializadas logran mayores diferencias en los aprendizajes de la lectura.

## 6. EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES EN EL APRENDIZAJE

### 6.1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es recoger los hallazgos obtenidos en los capítulos de análisis, y a través de la triangulación indagar su consistencia.

En el capítulo cinco y seis predominó un enfoque cualitativo en cambio en el capítulo siete, predomina un enfoque cuantitativo. Se persigue realizar una mirada global de los hallazgos, apostando a lograr una complementariedad en los resultados.

### 6.2 OBJETIVO DEL CAPÍTULO

Se pretende dar un paso adelante y dejar de lado la discusión sobre cuali- cuanti planteada desde el plano teórico, y se apuesta a una complementariedad de visiones para comprender y analizar al objeto de estudio desde su complejidad.

El eje central de este trabajo radica en analizar la relación entre las organizaciones y el aprendizaje, y establecer en qué se diferencia cada organización, las hipótesis se centran específicamente en indagar si las organizaciones específicas logran ganancias en los aprendizajes de los niños, tanto en los aprendizajes como en la calidad educativa. A lo largo del trabajo se han obtenido diferentes hallazgos que establecen si hay diferencias o no, y se cruza en el cuadro 6.1 en si estos se obtuvieron con una mirada cualitativa o cuantitativa.

6.1 DIFERENCIA ENTRE CENTROS		
	DIFERENCIA	NO DIFERENCIA
<b>CUANTITATIVA</b>	*	
<b>CUALITATIVA</b>	*	

Fuente: elaborado en base a los resultados de los capítulos anteriores

El cuadro 6.1 resume que se evidenciaron diferencias en las organizaciones tanto desde una mirada cualitativa como cuantitativa.

### 6.3 CONSISTENCIA DE LOS RESULTADOS

Se retoman las hipótesis planteadas al inicio del trabajo, y los hallazgos más relevantes obtenidos en cada capítulo, presentando una triangulación entre hipótesis y los hallazgos.

Se comienza el análisis al respecto de cómo se desarrolla el currículo en los distintos centros, con la intención de interpelar el papel de las organizaciones en el aprendizaje.

Con los aportes del capítulo cinco y seis es posible concluir que en el J.I.C.I. y II el currículo se desarrolla de una forma más participativa que en la E.P., dado que en las organizaciones específicas las docentes tienen más oportunidad de: participar en decisiones colectivas, de dialogar y de reflexionar sobre lo que sucede en el Centro.

El desarrollo del currículo en la gestión del director de la E.P. está centrada exclusivamente en las clases de Primaria. No es vivido como parte de la gestión, el área de educación inicial, o sea, no se registraron acciones que promoviera, o valorará la

coordinación, generando una falta de estímulo y por una desmotivación ante la tarea. Por su parte las docentes no generan estrategias para fortalecer estos canales, y esto está muy relacionado con las rutinas de trabajo personales.

En las organizaciones específicas seleccionadas parte de la gestión del director está relacionada con la gestión del currículo en el área. Es evidencia una preocupación y esfuerzo por crear espacios en relación a aspectos del desarrollo del currículo, condiciones que no suceden en la Escuela involucrada.

Los espacios para planificar en la E.P., se utilizan casi en exclusividad los espacios formales, designados desde fuera de la organización. La situación se agrava cuando en estos espacios se desconoce la problemática de inicial, centrándose casi en exclusividad en las clases de primaria. Los espacios informales son utilizados mínimamente por las docentes.

Los centros específicos tienen para planificar espacios formales, y se crean espacios informales, promovidos tanto las docentes como las directoras. Estos son esenciales pues constituye la trama donde se gesta: la acción colectiva, la innovación y se fortalecen los vínculos personales.

Retomando la hipótesis de la investigación que plantea: “Las organizaciones específicas logran un desarrollo curricular más participativo; donde las decisiones de qué enseñar se realizan colectivamente”. Ésta se corrobora pues tanto en el J.I.C.I. y en el J.I. se logra un desarrollo del currículo más participativo. Esta afirmación no significa que exista una coherencia institucional en cuanto a los contenidos a enseñar, ni una planificación colectiva sistemática, pero en comparación con la E.P. se hallan más propuestas que se sustentan en decisiones colectivas.

Otra inquietud de este trabajo se refiere a si el clima de trabajo incide en la forma en llevar adelante el desarrollo del currículo. En las organizaciones específicas la mayoría de los actores expresa una mayor conformidad en cómo se siente en el centro. A diferencia de la E.P. que ambas docentes emplean sentimientos de aislamiento y soledad en relación a cómo es vivido trabajar en el centro.

La hipótesis planteada respecto a este tema se refiere a que: “En las organizaciones donde el clima de trabajo es favorable, se obtiene un desarrollo del currículo más participativo”. Es aceptada dado que en los centros educativos específicos, es donde se desarrolla un currículo más participativo, y es en esos centros donde las expresiones de cómo se sienten apelan a sentimientos positivos. En los centros involucrados se constata que el clima de trabajo positivo incide en que el desempeño laboral. Un clima favorable involucra a los sujetos a una participación y búsqueda de nuevas estrategias.

En el capítulo siete se explicita la medición de aprendizaje para determinar que tipo de organización brinda mayores ganancias en los aprendizajes. La hipótesis planteada dice: “Las organizaciones específicas logran mayores avances en los conocimientos de lengua, que las que no lo son”. El análisis realizado en el capítulo siete permite aceptar esta hipótesis.

Las organizaciones específicas logran obtener mayor diferencia entre los aprendizajes con los que el niño ingresa y los que integra en su interior. Esta diferencia permite afirmar que las organizaciones son un factor importante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

---

## 6.4 TRIANGULACIÓN

---

Al relacionar los resultados se concluye que es consistente afirmar que los centros donde el clima es más favorable, se logra el desarrollo de currículo más participativo y esto repercute positivamente en los aprendizajes de su alumnado.

Los centros específicos seleccionados para este trabajo apuestan a un currículo participativo, y aunque en la práctica no se logra concretar sistemáticamente. Esa forma de desarrollar el currículo compone el marco teórico de la mayoría de las docentes y de las directoras de esos centros, en cambio en la E.P. seleccionada no es planteado como problema por la mayoría de los implicados, sólo fue mencionado por una maestra que viene de trabajar en un jardín.

En la E.P. la selección de contenidos se realiza generalmente en forma individual, limita la coordinación a espacios formales, y existen escasos espacios informales que permitan una discusión acerca de qué enseñar. En cambio en los otros centros desde la dirección, los espacios son creados para planificar, así como también son muy utilizados los canales informales. En cuanto al J.I.C.I., se le agregan otros espacios que son compensados económicamente.

Las docentes de las organizaciones específicas expresan sentirse más decisoras de lo que sucede en el centro lo que invita a pensar respuestas ante las distintas problemáticas que se le plantean, a diferencias de las docentes de la escuela que si bien hay cierta conformidad con el centro no se sienten incluidas a la hora de definir líneas de trabajo.

En cuanto a las inquietudes que refieren a la relación entre los aprendizajes y los centros educativos, es de destacar que se seleccionaron los contenidos de lengua. Es pertinente aclarar que hay aprendizajes que escapan a esta prueba y a su población de estudio y esto se expresa al relacionar los resultados que refieren a aspectos más cualitativos de cómo se vive y se piensa la organización. Pues en los centros donde el clima es predominante positivo y las propuestas están pensadas desde una reflexión grupal, hay aprendizajes que apelan al desarrollo personal y social que no son medidos en esta prueba. En los centros educativos que apuestan a un desarrollo del currículo colectivo apuesta al crecimiento grupal e inevitablemente generan crecimiento individual. Partir de propuestas colectivas es concebir a un docente que crece, cambia y reflexiona.

En cuanto a los resultados de la prueba de lengua, expuestos en el capítulo cinco, es posible afirmar que en las organizaciones específicas es donde se evidencian mayores avances en los aprendizajes de los niños. Estos resultados son consistentes al vincularlo con los resultados anteriores, que explicitan que en las organizaciones específicas existe un clima más favorable y un desarrollo del currículo más participativo. Es importante aclarar que esta situación no está asociada a la voluntad o actitud de las maestras únicamente, sino que es la propia organización la forma en la división de la tarea y recursos que hace diferente entre una organización y otra.

El análisis de los centros sustenta y complementa los resultados de la prueba, y permiten afirmar que las organizaciones potencian o inhiben ciertos procesos educativos, tanto de los docentes como de los niños.

Estos resultados, permiten interpelar la forma de implementar la Reforma de los 90, pues incluir clases de inicial en las E.P., hace a la cantidad de niños que ingresan al sistema educativo, pero no a un acrecentamiento de la calidad educativa.

## 7. CONCLUSIONES

---

### 7.1 INTRODUCCIÓN

---

Este apartado recoge los principales hallazgos de la investigación, y persigue integrarlos a la realidad educativa con el fin de aportar nuevas miradas en este marco de cambios que está viviendo el país, tras la implementación de la nueva Ley de Educación.

### 7.2 LA CALIDAD EDUCATIVA

---

La educación de calidad en las edades tempranas de vida ha sido motivo de interés y preocupación por parte de los especialistas desde Rousseau, Pestalozzi, Froebel y Montessori hasta nuestros días. Lo que se pone en cuestión es qué se entiende por calidad y cómo se traduce en acciones en las políticas educativas de la Reforma implementada en la administración de Germán Rama

Autores como Zabala, plantea que para analizar la calidad en los procesos educativos se deben considerar tres dimensiones: vinculada a los valores, a la efectividad y a la satisfacción de los actores. La primera es de carácter axiológico y refiere a lo que socialmente se espera de esa institución, la segunda refiere a los resultados obtenidos por esa organización y la tercera refiere a la valoración de los propios actores del proceso educativo.

La Reforma Educativa impulsada por Rama introdujo fuertemente el discurso sobre calidad, a pesar de que el objetivo central de esta Reforma fue la incorporación de niños de 4 y 5 años al sistema educativo, lo que acarrió en su implementación incongruencias entre el discurso teórico y las acciones propuestas.

Se priorizó un ingreso masivo de niños del nivel inicial a las escuelas de Primaria sin tener en cuenta: las condiciones de enseñanza y aprendizaje, el espacio físico, y la estructura docente. Este cambio alteró las organizaciones escolares de ambas que significó áreas educativas inicial y primaria. Pues exige al director de Primaria nuevas funciones, a los docentes de educación inicial responsabilidades que exceden los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en los niños repercute en los procesos de aprendizajes por no contar con las condiciones adecuadas para aprender.

A esta situación de cambio se le agrega la incorporación de un Diseño Curricular que requiere para su implementación de procesos de decisiones colectivas.

Estas acciones políticas que se contraponen, no atendió a la necesidad de las organizaciones en sí, y no respetó la realidad y complejidad que viven las escuelas de Primaria. Estas acciones no se inscriben en un marco de calidad de enseñanza y aprendizaje definida por Zabala; sino por el contrario favorece el desconcierto y el aislamiento, que se traduce en una definición individual en cuanto a qué contenidos enseñar. Esta contradicción profundizó la brecha entre los centros no especializados y los especializados.

Se concluye que la Reforma Educativa de los noventa apostó y logró avanzar en aspectos de cobertura de los niños de esta edad, pero a pesar de ser parte del discurso es cuestionable si apostó a una educación de calidad en el área.

El discurso oficial anunció y defendió una educación inicial de calidad, pero al priorizar el crecimiento indiscriminado de la matrícula ha invalidado el discurso sobre la calidad. La implementación de políticas incongruentes, como la analizada en esta

investigación, invita a preguntarse ¿Se evaluó qué sucedió con esta propuesta curricular? ¿Por qué éste tipo de diseño curricular no se trasladó a otras áreas educativas?, y lo central ¿Se valoró el área de Educación Inicial?

---

### 7.3 ¿QUÉ LUGAR OCUPAN LAS ORGANIZACIONES EN EL APRENDIZAJE?

---

Este apartado sintetiza los hallazgos obtenidos en la investigación relativa a la inquietud de responder cuánto lugar ocupan las organizaciones en los aprendizajes de los niños. Para ello se recogen las conclusiones obtenidas en los distintos capítulos y a partir de estos hallazgos se proponen características generales sobre las organizaciones que potencian los aprendizajes y se establecen las diferencias entre las organizaciones específicas y la que no lo son.

En el capítulo tres, referido a los centros educativos, se concluye que existen diferencias en las condiciones de enseñanza y aprendizaje de las diferentes organizaciones. Estas diferencias implican aspectos subjetivos que atañen a cómo se siente el docente en la organización, como a aspectos más materiales que refiere a los recursos con que se cuenta para desarrollar las prácticas de enseñanza. En las organizaciones especializadas hay condiciones materiales más adecuadas para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje que en las que no lo son.

Al analizar la percepción sobre el clima de la organización, se explicitó una diferencia entre quienes participan en las organizaciones especializadas y las que no. En las organizaciones específicas se explicitan sentimientos positivos, así como también lo hacen al realizar una lectura de la organización a diferencia de las que no son especializadas.

En el capítulo cuatro se evidencian las diferencias entre los centros especializados y no especializados, en lo que refiere a la forma de desarrollar el currículo. En las organizaciones especializadas hay una mayor distribución de las tareas y participación en la formulación de propuestas. En cambio en la organización no especializada, las decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, recaen en la voluntad del docente, quienes realizan un trabajo aislado, con mínimos niveles de participación colectiva.

A partir de los aportes de los capítulos tres y cuatro se aceptan las hipótesis referidas a que: las organizaciones específicas logran un desarrollo curricular más participativo; donde las decisiones de qué enseñar se realizan colectivamente; y que en las organizaciones donde el clima de trabajo es favorable, se obtiene un desarrollo del currículo más participativo

En el capítulo cinco se observa que las organizaciones especializadas, logran mayores niveles de aprendizaje en los procesos de lectura, que las organizaciones que no lo son, controlando los efectos de la educación de la madre y la escolaridad previa. Esta diferencia permite concluir que se acepta la hipótesis de que las organizaciones específicas logran mayores avances en los conocimientos de lengua, que las que no lo son

En el capítulo seis se triangula los hallazgos obtenidos en los diferentes capítulos y se retoman las hipótesis del trabajo. Por lo se concluye que los centros educativos no aportan de igual manera a los aprendizajes de los niños y que las organizaciones específicas logran diferenciarse positivamente de los centros no especializados, tanto en aspectos cualitativos como cuantitativos.

Las diferencias entre la calidad de un centro y otro, redundan en dos ejes centrales, uno tiene que ver con la cultura escolar, y otro con las mejoras en los aprendizajes de los niños.

La primera dimensión refiere a aspectos vinculados con la forma cómo se vive la organización y cómo repercute en la forma de desarrollar el currículo, lo que incide en la segunda dimensión, en relación a factores que influye en los aprendizajes de los niños.

La diferencia en términos de calidad entre en una organización especializada y una que no, redundan en aspectos como:

- Atención específica a las necesidades del nivel etario, dado que tienen una menor variabilidad de población a atender, dado que la organización específica lo hace tres a cinco años, la no específica abarca niños de cuatro a doce.
- El tamaño de la organización, pues en la especializada son 3 niveles por centro, en la no especializada son 2 niveles de inicial más 6 grados de educación primaria.
- En la variedad de recursos y espacios para desarrollar la propuesta educativa.
- En mejores condiciones para el desempeño docente, que se traducen en: mayor accesibilidad a recursos, orientación pedagógica y mayores espacios colectivos para desarrollar su actividad profesional.
- Mayores oportunidades de aprendizaje para los niños, por la diversidad de contextos de enseñanza, recursos y estrategias didácticas.

De lo obtenido en este trabajo los centros que potencian los aprendizajes tienen ciertas características, estas son:

- Docentes dispuestos a trabajar en equipo e innovar.
- Directores que generan espacios para la reflexión, que acompañan e impulsan los cambios, promoviendo metas concretas.
- Trabajo con la comunidad con la convicción que al intervenir en la familia se apuesta a potenciar los aprendizajes.

---

#### 7.4 Los desafíos de la educación inicial en la nueva realidad educativa

---

La E.I. hoy se debe preocupar no sólo por el acceso y el mayor nivel de cobertura, sino también por plantear el problema de la calidad ofrecida a los niños. De éste trabajo se desprende que si bien los aspectos de cobertura son fundamentales, las políticas educativas hoy deberían apostar al incremento de calidad.

Investigaciones de Zabalza 1996, Trujillo 1997, Peralta 2000, destacan la importancia de considerar las necesidades de los niños y ofrecer una educación acorde a las exigencias de la sociedad de hoy ofreciendo oportunidades para que desarrollen competencias que les permita hacer frente a las adversidades de este tiempo y sean capaces de crear transformaciones en la sociedad del mañana.

La calidad del trabajo en términos generales abarca desde las condiciones en que el docente desempeña su labor como en las que el niño aprende, éstas son distantes entre una organización u otra.

A pesar de los cambios de administración sigue en el deber de las Políticas Educativas espacios de coordinación regulares, que permitan y exijan al docente a reflexionar sobre sus prácticas sobre su organización, sin los cuales es inviable contextualizar una propuesta educativa, ni definir el qué y cómo colectivamente. Se parte del supuesto que el docente en el compromiso con su tarea, lo realice en horas invisibles, que no son remuneradas ni valoradas por el sistema. ¿Puede todo el desarrollo de un área sostenerse en voluntades individuales?

El 2009 nos enfrenta con una Ley de Educación, en donde expresamente en el artículo 24 hace referencia a la E.I. “La educación inicial tendrá como cometido estimular el

desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.” La Ley no sólo define el nivel etario que comprende la E.I. sino que le otorga un sentido como etapa específica en el proceso educativo.

La Ley de Educación define el rol de los centros educativos, expresamente en el Artículo 41. “El centro educativo (...) será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes....”

Al definir los centros educativos como espacios de aprendizajes, e integrar los hallazgos de esta investigación, es inminente la incorporación de horas de planificación, reconocidas y remuneradas<sup>18</sup>. Estos cambios son necesarios para que el sistema habilite cambios que colaboren a eliminar o reducir el trabajo aislado, solitario, y apostar a prácticas colaborativas donde surjan propuestas ricas en creatividad a las necesidades de la niñez de este tiempo.

En el marco de las políticas educativas las demandas que emergen de esta investigación es el centrar los cambios en la incorporación de espacios para la reflexión, la planificación y producción de conocimiento, y lo fundamental es el reconocimiento de del área.

Para satisfacer estas demandas implica generar políticas que contribuyan reconstruir la especialización en el sistema educativo público y generar espacios para que el docente, se apropie de su organización, comprometiendo su accionar en el colectivo. Que cuente con las condiciones para desarrollar su profesión, y dotarlo de potestades para transformar posturas competitivas y poco colaborativas, por un profesional que permita avanzar en las necesidades de esta niñez que requiere posturas firmes, actualizadas y desafiantes.

El desafío central radica en valorar el área en términos de calidad de enseñanza dejando atrás la idea de la E.I. como preparatoria para otra etapa o de que es un espacio meramente recreativo. Para ello requiere que, todos los actores que de alguna manera intervienen en el proceso educativo, generen estrategias que apuesten a mayores niveles de calidad, tanto en el trabajo docente como en los procesos de aprendizajes de los niños.

---

<sup>18</sup> Es de destacar que los docentes de Primaria son los únicos en ANEP a los que no se les reconocen y retribuyen horas para coordinar.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

---

- Aguerrondo, Inés (1996) *La Escuela como organización inteligente*. Toquel ediciones. Buenos Aires.
- Ander- Egg (1996) *La planificación educativa*. Argentina- Buenos Aires. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Antúnez, S y otros (2003) <sup>º1</sup> *Del proyecto educativo a la programación de aula*. España. Ed. Grao.
- Appel Michel (1986) *Ideología y currículo* Ed. Akal Universitaria. Madrid España.
- Alfiz Irene (1997) *El proyecto de educación institucional*. Argentina. Ed. Aique.
- ANEP/ CEP (1997) *Programa de Educación Inicial para 3,4 y 5 años*. Montevideo.
- ANEP/ CEP (2000) *Una visión integral del proceso de la reforma educativa en el Uruguay 1995-1999*.
- ANEP-Gerencia de Investigación y Evaluación (2005), *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004*, Montevideo
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata. Madrid. [Primera edición en inglés 1996].
- Bixio C (1999) *Cómo construir Proyectos en la E.G.B.* Ed. Homosapiens. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, Escuela y espacio social*. Siglo XXI. México
- Bolívar Antonio (1999) *Los centros educativos como organizaciones. Qué aprenden*. Ed La muralla. S.A. España.
- Bruner Jerome (1990) *El habla del niño*. Ed. Paidós. Barcelona. España.
- Campbell Donal & Stanley, Julián (1982) *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Cortés Fernando (2004) *Selección no aleatoria y validez. A propósito de la evaluación cualitativa de oportunidades* Centro de estudios sociológicos.
- Fernández Claudia (2004) *Entre la socialización, el asistencialismo y la enseñanza: un acercamiento a los modelos de Educación Inicial en Uruguay* Monografía Universidad de la República.
- Fernández, Tabaré (2004) *Clima organizacional en las Escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay* Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Fernández, Tabaré (2001) *Contribución al análisis organizacional en educación*. Ediciones FCS / Plural.
- Fernández, Tabaré y Siri Mariana (1997) *El Proyecto Educativo en el Uruguay* Departamento de Sociología UdelaR

- Garibaldi, Luis (1998) *Sale el Sale la lana, Guía del maestro*, Uruguay Ed. Polo
- Gimeno Sacristán *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata Madrid
- Giroux, Henry (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Ed. Niño y Dávila editores. Madrid.
- Ibáñez, Jesús (2000) *Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas* En García Ferrando El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación Tercera edición Alianza Editorial Madrid.
- Harf Ruth (1998) *Conduciendo la Escuela* Ed. Tiempos. Argentina.
- Hernández, Roberto (2003) *Metodología de la investigación*. Ed. Mc Graw Interamericana. México.
- Imbernón Francisco *En busca del discurso educativo. La Escuela, la innovación educativa, el currículo, el maestro y su formación*. Ed. Mag. del Río de la Plata Bs. As.
- King, Gary, Keohane, Robert & Verba, Sidney *El diseño de la investigación social: la inferencia en los estudios cualitativos*. Alianza editorial Madrid.
- Kemmis, S. (1998) *Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid
- Klimosvsky, Gregorio *Las desventuras del conocimiento científico. Introducción a la epistemología*. Editorial A-Z. Bueno Aires
- Mancebo, M<sup>a</sup>. (2000) *El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio y Diagnóstico y Propuestas Públicas para el sector*. Banco interamericano de Desarrollo.
- Mara, S. (2001) *Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay*. MECAEP, ANEP. Montevideo.
- Mara, S. Gutiérrez, R. González, M. y Mara, G. (1999) *Estudio del lenguaje de los niños de cuatro años en el Uruguay*. MECAEP, ANEP. Montevideo.
- Mintzberg, Henry (1996) *Diseño de organizaciones eficientes*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Peralta M<sup>a</sup>. (1998) *El currículo en el Jardín Infantil*. (un análisis crítico).Alfa Santiago.
- Perkins, David (1995) *La Escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Ed. Gedisa.
- Pozner, Pilar (1995) *El director como gestor de aprendizajes* Bs As. Ed. Aique.
- Puentes Osma, Yecid (2001) *Organizaciones escolares inteligentes*. Argentina Ed. Aula abierta magisterio.
- Ravela, Pedro (1999) *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las Escuelas de contextos desfavorecidos en el Uruguay*. ANEP/ MECAEP.

- Ravela Pedro (2002) *Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria*. ANEP.G.I.E.
- Rodríguez, Darío (2001) *Gestión organizacional*. Elementos para su estudio. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago
- Sagastizabal, M<sup>a</sup> de los Ángeles (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina
- Sánchez Blanco lidia (1995) *Los grupos de práctica, equipos de trabajo*. En revista Trabajo social nº 89. Ed. Escuela nacional de trabajo social. México.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1994) *Entre bastidores*. Granada- España. Ed Alj.I.be.
- Stenhouse, (1984) *La investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- Tyler, William (1991) *Organización escolar*. Ediciones Morata. Madrid.
- Vázquez M. *Fortaleciendo capacidades institucionales*. Cuadernos de investigación, Vol., N<sup>o</sup>5: Universidad ORT Uruguay.
- Yin, Robert (1997) *Case study. Research* ed Sage thousand Oaks CA. England.
- Weber, Max (2001) *¿Qué es la burocracia?* Ediciones Coyoacán Sociología. México
- Zabala Antonio (2000) *La práctica educativa* Ed. Grao