

# Las formas escolares en Jornada Extendida

---

Año  
2019

Autora  
Linares, Romina Ximena

Directora de tesis  
Gobetto, María Isabel

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Linares, R. X. (2019). *Las formas escolares en Jornada Extendida*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



# Las Formas Escolares en Jornada Extendida

Prof. Romina Ximena Linares



## Las Formas Escolares en Jornada Extendida



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE VILLA MARÍA**

**INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS HUMANAS**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TRABAJO FINAL DE GRADO**

**“LAS FORMAS ESCOLARES EN JORNADA EXTENDIDA”**

**Autora**

**ROMINA XIMENA LINARES**

**DNI 27.707.450. LEGAJO 20956**

**Director**

**Lic. MARÍA ISABEL GOBETTO**

**La Tordilla, 22 de Abril de 2019**

## Agradecimientos

Agradecer es un gesto de educación y quién más que nosotros para hablar de ella. Agradecer forma parte de lo que somos y de lo que hemos hecho con eso que somos, por eso para algunos será más fácil hacerlo que para otros... Y gracias a Dios a mí me resulta gratamente sencillo.

En primer lugar agradezco a mis profesores por avivar en mí la chispa de la pregunta hasta convertirla en la vital flama que me empujó a encontrar las respuestas. Encarar una carrera universitaria no es fácil para aquellos que tenemos familia por eso considero que es más que importante mantener las ganas de continuar el camino y cuando uno se encuentra con gente que tiene ganas de “enseñar a pensar” el camino se transforma en el curso por el cual elegís seguir.

En segundo lugar quiero agradecer a mis colegas que transitaron conmigo el cursado de la licenciatura porque de cada pregunta, de cada charla, de cada debate, de cada inesperada reacción rescaté conocimientos que me llevaron hasta el final.

A mi amiga Mirta porque emprendimos este viaje que me llevó hasta aquí, siempre juntas.

A mi familia que siempre me acompañó. En especial a mis hijos Jeremías, Jerónimo y Jonás que durante dos años y medios tuvieron que “esperarme”.

A Ríos, que por una causalidad casual se cruzó en el CUSF para ser mi colega y mi compañero hasta convertirse en mi gran amor, pilar fundamental en este recorrido académico.

## ÍNDICE

Resumen.....	9
--------------	---

Palabras clave.....	9
---------------------	---

### ASPECTOS INTRODUCTORIOS

1. Introducción .....	10
2. Problema .....	14
3. Objetivos.....	15
3.1 General.....	
3.2 Específicos.....	
4. Anticipaciones de sentido .....	16
5. Justificación .....	17
6. Antecedentes.....	18

### MARCO CONCEPTUAL

1. La ampliación del tiempo escolar como respuesta .....	22
2. La institución escolar como unidad organizacional.....	24
3. La escuela moderna .....	24
4. Las Formas Escolares y sus componentes .....	25
5. La Construcción Metodológica, herramienta de cambio .....	27
6. Componentes Duros de las Formas Escolares.....	28
6.1 Organización del tiempo y del espacio.....	28
6.2 Clasificación, distribución y agrupamiento.....	31
6.2.1 Clasificación.....	31
6.2.2 Distribución.....	31
6.2.3 Distribución de los estudiantes en el espacio.....	32
6.3 Formas de organización de los conocimientos a los fines de la enseñanza .....	34
6.4 Posición de saber y no saber .....	36
6.5 Evaluación.....	37

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Supuestos Teóricos- Epistemológicos y Estrategia Metodológica.....	40
2. Dispositivos de producción de información.....	43

### ANÁLISIS DE DATOS

1. Organización del tiempo y el espacio .....	44
1.1 El tiempo.....	44
1.1.1 Tiempo Instruccional.....	45
1.1.2 Tiempo Instruccional Interactivo.....	47

1.1.3	Regulativo.....	49
1.1.4	Administrativo.....	51
1.2	El espacio.....	52
2.	Clasificación, distribución y agrupamientos.....	55
2.1	Distribución de los estudiantes en el espacio.....	57
3.	Organización de los contenidos a los fines de la enseñanza.....	61
4.	Posición de saber y no saber.....	63
5.	Evaluación.....	65
	<b>CONCLUSIONES</b> .....	67
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	70
	<b>ANEXOS</b> .....	74



## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ETC: Escuela de Tiempo Completo

JE: Jornada Extendida

LEC: Ley de Educación de Córdoba N° 9870

LEN: Ley de Educación Nacional N° 26.206

OEI: Organización de los Estados Iberoamericanos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

SUM: Salón de Usos Múltiples

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## **RESUMEN**

El presente Trabajo Final de Grado correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación muestra la configuración de los componentes duros que caracteriza a las instituciones escolares en la extensión del tiempo escolar bajo la forma de Programa de Jornada Extendida en la provincia de Córdoba.

Este trabajo se inscribe en la lógica epistemológica del paradigma interpretativo ya que se realiza una lectura crítica de un momento de la realidad. En nuestro estudio de caso, centrado en una escuela del interior de la provincia de Córdoba, este recorte se corresponde a las clases desarrolladas por la profesora de Literatura y Tic con el objetivo de caracterizar la organización del tiempo y el espacio; agrupamientos; la organización de los contenidos a los fines de la enseñanza; la posición de saber y no saber; y la evaluación que son considerados los componentes duros del formato escolar.

La estrategia metodológica para el análisis de datos producidos mediante observaciones de clases es cuantitativa y cualitativa, ya que los datos son sintetizados en tablas de frecuencia que permiten calcular el porcentaje de aparición de los indicadores de un fenómeno y favorece la lectura crítica sobre los mismos.

## **PALABRAS CLAVE**

Jornada Extendida- Formas Escolares- Componentes Duros

## ASPECTOS INTRODUCTORIOS

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo final de grado es elaborado en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Villa María a fin de integrar aspectos teórico-metodológicos para la resolución de un problema vinculado a la educación y obtener el título de grado. Nuestra investigación pretende describir la configuración de los componentes duros de las formas escolares en Jornada Extendida.

Desde nuestra perspectiva, los componentes duros son considerados aspectos centrales para producir cambios significativos en el ámbito educativo a fin de dar respuestas favorables a problemáticas actuales que los sistemas educativos deben afrontar. La extensión de la jornada escolar se presenta como una política educativa de inclusión que pretende elevar la calidad educativa a fin de fortalecer las trayectorias escolares, por tal motivo su implementación se destina a los estudiantes que cursan los últimos años de la Educación Primaria. Un aspecto que se destaca dentro del marco regulatorio de esta política es el vinculado al formato escolar, ya que

*“supone una revisión de la organización tradicional de la escuela primaria y de las prácticas docentes, proponiendo como objetivo específico el desarrollo de una gestión institucional compartida a través de una propuesta pedagógica articulada que nutra la experiencia escolar de los estudiantes”* (Dirección de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa, 2015, pág 2)

Este aspecto se convierte en el foco de nuestro trabajo de investigación, ya que uno de los temas que preocupa y se mantiene en debate, desde hace algunos años en distintos ámbitos referidos a la educación, es la imposibilidad que muestra la escuela de dar respuestas a las necesidades actuales de la sociedad. Dentro de las explicaciones que se dan a esta situación se encuentran desarrollos teóricos que afirman que en esta época en que la globalización, la postmodernidad, la modernidad líquida o el postcapitalismo toma posesión de todos los aspectos inherentes a las actividades humanas, la escuela se encuentra en un proceso de estancamiento en donde las formas escolares se mantienen inmutables en condiciones que han cambiado, perdurando con ello las características de la escuela moderna que dio respuestas exitosas a las necesidades sociales durante el siglo XIX y principios del Siglo XX.

La escuela argentina guarda características que perduraron a través del tiempo y que le han permitido, a decir de Pineau (2001), “triunfar” frente a otras formas de educación. La gradualidad, la organización del tiempo y el espacio, la enseñanza homogénea, los sistemas de evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes son componentes duros del sistema que muestran resistencia a las innovaciones y no permitirían dar respuestas reales a los problemas educativos a los que tiene que hacer frente la escuela del siglo XXI.

Los debates actuales plantean la necesidad de cambios en la organización institucional con el fin de comenzar a dar respuestas valiosas a las necesidades sociales y al mejoramiento de la calidad y equidad en los distintos niveles del Sistema Educativo. Es por eso que las políticas educativas tienden

a impulsar líneas de acción con el objetivo de cambiar las formas de organización en las escuelas para que la inclusión y la calidad educativa sean posibles.

En los inicios del año 2000, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declara los objetivos para el nuevo milenio. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio son ocho y entre ellos se cuentan la reducción de la pobreza extrema y la universalización de la enseñanza primaria. Haciendo eco a la declaración de la ONU los estados americanos comienzan a trabajar en la consecución de dichos objetivos diseñando y adaptando políticas específicas al contexto. Es por ello que, en 2008, los ministros de Educación de los países que conforman la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) elaboran un documento presentando un plan de acción estratégico para la región conocido como "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios".

Este ambicioso proyecto tiene por objetivos mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad favoreciendo la inclusión social. Además se propone abordar retos no resueltos como el analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública y hacer frente a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento mediante la incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, la innovación y la creatividad, el desarrollo de la investigación y el progreso científico. Por eso el objetivo final de las "Metas Educativas 2021: la educación que deseamos para la generación de los Bicentenarios" para los países iberoamericanos es:

*"lograr una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social". (OEI, 2010, pág. 16)*

Por tal motivo, garantizar el acceso a la educación, otorgándole el carácter de derecho, se convierte en uno de los propósitos inmediatos a conseguir e implica la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones sobre los temas pendientes en la agenda educativa. El plan estratégico de las Metas 2021 reconoce que en los países iberoamericanos se ha producido un incremento en el acceso a la educación, lo que disminuye el analfabetismo en la región, pero también deja en evidencia una calidad educativa deficiente y plantea la necesidad de una transformación educativa que implica el compromiso de toda la sociedad. Una sociedad que plantee políticas y propuestas de transformación y mejora de la educación escolar que deben trascender el sistema formal para incorporar al conjunto de instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de la vida. Además, proponen el fortalecimiento de las instituciones educativas; educar en la diversidad; asegurar doce años de educación de calidad; reconocer a los docentes como agentes de cambio; elevar el nivel educativo y cultural de las familias; impulsar un nuevo sistema técnico profesional y reforzar la investigación científica.

En el documento oficial se propone un conjunto de medidas para lograr los objetivos previstos y son presentadas como metas generales que se subdividen en metas específicas con indicadores y

nivel de logro. En la Meta General Quinta se plantea Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar para

*“mejorar el nivel de adquisición de competencias básicas y conocimientos fundamentales” (Meta Específica 10); “potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas. Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos” (Meta Específica 12) y; “ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria” (Meta Específica 14) (OEI, 2010, pág. 152-153)*

Estas metas específicas ponen a consideración de las instituciones escolares de los países que conforman la región iberoamericana nuevas formas de organización que proponen la ampliación del tiempo escolar en las escuelas de educación primaria promoviendo un currículo significativo para los estudiantes que favorezca el desarrollo de capacidades básicas y adquirir conocimientos fundamentales a fin de garantizar la igualdad y equidad regional.

En nuestro país, comienza a considerarse la ampliación del tiempo escolar como política garante de derecho en la Ley de Financiamiento Educativo. Esta ley, sancionada en el año 2005, establece como objetivo primario el acceso del 30% de los estudiantes a una propuesta global que garantice la calidad educativa a través de la ampliación de la jornada escolar, priorizando los sectores sociales y zonas geográficas menos favorecidos. Dicha ley antecede a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que en su artículo N° 28 postula que *“las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley”* (LEN Cáp. III, art. 28), dejando la libre organización a cada jurisdicción. En nuestra provincia, la Ley de Educación de Córdoba N° 9870 (LEC) ratifica en el artículo N° 36 lo expuesto en la LEN afirmando que *“las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa”* (LEC, Apartado Tercero, art. N° 36), marco regulatorio que cobra impulso y se materializa con el “Programa de Jornada Extendida” (JE).

La ampliación del tiempo escolar en la provincia establece una jornada de seis horas para las escuelas de jornada extendida, es decir que a las cuatro horas habituales se agregan dos, que deberán cumplirse previo al inicio o a continuación de la jornada habitual. Se estipulan veinte minutos para almuerzo o refrigerio y los docentes a cargo de los campos de formación deben acreditar trayectos formativos en los espacios curriculares que forman parte de la propuesta teniendo prioridad los titulares de la institución.

La extensión de la jornada se diseña como una política de inclusión que aspira a elevar la calidad de la propuesta educativa de la escuela primaria con la finalidad de posibilitar a los niños, que atraviesan los últimos años de escolaridad en el nivel, el acceso a experiencias educativas que favorezcan el tránsito a la Educación Secundaria (Dirección General de Nivel Inicial y Primario. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009).

Avanzando en la descripción de este programa, otro aspecto destacado en la Propuesta pedagógica Programa provincial de Jornada Extendida (Dirección General de Nivel Inicial y Primario. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009) es la revisión de la organización tradicional de la escuela y de las prácticas docentes, o sea del formato escolar.

Esta nueva propuesta implica que las instituciones escolares tomen decisiones referidas a la manera de organizar las prácticas de enseñanza a los fines de (re)configurar las formas escolares (Rockwell, 1995) de la escuela moderna, en los distintos campos de formación, a fin de conseguir los objetivos que esta política educativa se plantea.

Hacia el año 2011, la propuesta de Jornada Extendida se incorpora al Diseño Curricular 2012-2015 para la educación primaria con el propósito de universalizar la extensión de la jornada escolar a todas las escuelas de Nivel Primario de la provincia de Córdoba, y hacia finales de 2011 la JE se instala en varias escuelas de la provincia, entre las que se cuenta el Centro Educativo Margarita Latorre Mercado ubicado en la localidad de La Tordilla en el departamento San Justo.

Esta localidad dista a unos 120 kilómetros de la capital provincial. Se constituye en un pueblo pequeño de 1300 habitantes, aproximadamente, incluyendo la zona rural. Las actividades económicas que se desarrollan se centran en torno a labores rurales y domésticas, actividad comercial y changas. Uno de los mayores problemas que se presentan en el contexto es la falta de trabajo formal y la carencia de viviendas.

Las instituciones de educación formal que se encuentran en el pueblo son de gestión pública y privada. La oferta académica de Nivel Inicial y Primario es de gestión pública y, al igual que el Nivel Medio que es de gestión privada, desarrollan sus actividades en edificios propios. La gestión del nivel medio es privada porque hacia mediados de la década del '80 un grupo de padres y vecinos, considerando de suma urgencia la necesidad de ofrecer educación secundaria a sus hijos y habitantes de la localidad, gestionaron y lograron inaugurar el Instituto Privado Secundario La Tordilla. En la localidad, también se ofrece educación para adultos en nivel medio en el CENMA N°60 Anexo La Tordilla. Esta institución, que lleva más de una década trabajando para la educación de adultos que por diversos motivos interrumpieron sus trayectorias escolares, no cuenta con edificio propio y desarrolla sus actividades en dos aulas de la escuela primaria.

Las actividades deportivas y culturales que se desarrollan en la localidad son escasas y la mayoría son propuestas por el municipio y dos clubes. Estos clubes se consideran propuestas educativas no formales y adquieren importancia en el contexto, ya que permiten que los niños y jóvenes puedan conocer y practicar algunos deportes tales como fútbol, para los varones, y hockey, las niñas. En la Casa de la Cultura Municipal se desarrollan talleres de distintos tipos destinados en su mayoría a mujeres y niños. Entre estos talleres se destacan corte y confección, peluquería, cocina y talleres de arte, folclore, inglés, karate y patín.

Como todo cambio, la implementación de la JE en este contexto tuvo aspectos positivos y negativos. El aspecto más favorable para la implementación fue que la escuela funciona en un solo turno, por lo que el total de las instalaciones queda destinado a las actividades de JE. En otro sentido, la institución educativa tuvo que hacer frente a la resistencia de las familias que consideraban que la ampliación del tiempo escolar rompía e impactaba negativamente en la vida

familiar. Además la nueva propuesta pone en evidencia las resistencias de los docentes y la falta de conocimientos sobre su implementación. Durante los primeros años, los docentes de planta permanente no formaron parte del plantel de JE, por lo que la cobertura de campos se hacía con profesores que prestaban servicio en instituciones de otras localidades. Algunos docentes expresaron su disconformidad por la falta de capacitación y la escasa remuneración que se ofrecía por las horas de JE.

Teniendo en cuenta lo anterior y concordando con lo expresado por Ezpeleta (2000) cuando afirma que es en el salón de clases donde se juega la calidad de la enseñanza, consideramos de interés estudiar la configuración de los componentes de las formas escolares en las prácticas de enseñanza para determinar si se modifican y dan respuesta a los desafíos actuales de la escuela que se centran en romper con esas formas tradicionales que insisten en mantenerse a pesar del paso del tiempo.

Nuestra investigación tiene como objetivo describir cómo se configuran los componentes de las Formas Escolares en las Prácticas de Enseñanza en Jornada Extendida. Para ello describimos el fenómeno partiendo del conocimiento de las variables que lo componen y su relación a partir del marco teórico delimitado.

Para producir la información que permita responder nuestra pregunta observamos el desarrollo de algunas clases de un campo de formación que forma parte de la propuesta en una escuela primaria de jornada extendida, adoptando un diseño observacional mediante el registro narrativo basado en notas de campo. El análisis de la información producida a partir de este dispositivo es de carácter cualitativo, lo que nos permitirá identificar la configuración o configuraciones que adquieran las Formas Escolares en el campo delimitado como muestra de la investigación.

## **2. PROBLEMA**

La JE es una política educativa provincial que irrumpió en las escuelas de una manera abrupta y sorpresiva. Este acontecimiento marcó la vida institucional ya que modificó la organización de las instituciones escolares en las que se desarrolla, lo que trajo aparejado problemas referidos a la puesta en marcha de la propuesta tales como el desconocimiento de la implementación por parte de los directivos y docentes, escaso material bibliográfico para la organización pedagógica y capacitaciones para los profesores. Además, esta ampliación del tiempo escolar impacta en la vida familiar modificando la organización de las mismas en rutinas como el almuerzo familiar provocando gran rechazo y críticas. Fueron estas resistencias por parte de los actores institucionales lo que desató el interés por investigar la implementación de JE en las escuelas, por lo que comenzamos a indagar y realizar un recorrido bibliográfico que nos permitió conocer más sobre el tema.

Avanzando en las lecturas pudimos ver que la categorización de Programa le otorga a la JE el carácter de propuesta obligatoria a desarrollar en los centros educativos. Esto nos lleva a dejar de lado las resistencias, porque a pesar de que son reales y constituyen un problema no serían un impedimento para el desarrollo del programa. Entonces nuestra línea de análisis da un giro y se dirige hacia los logros obtenidos en la implementación de JE en las escuelas: evaluación. Investigar sobre evaluación supone abrir muchas líneas de análisis y consideramos que no estaba a nuestro alcance realizar dicha investigación, por lo que decidimos buscar otras posibilidades.

Partiendo de la premisa de que JE es una fuerza instituyente que mueve las estructuras organizativas de las escuelas tocando los componentes duros de las formas escolares tradicionales logramos plantear nuestro problema de investigación, que se centra en indagar sobre la configuración de los componentes de las formas escolares en las prácticas de enseñanza diseñadas por los profesores en el marco del Programa Jornada Extendida en las Escuelas Primarias de la provincia de Córdoba.

Comenzamos nuestro trabajo indagando sobre ¿Cómo se configuran los componentes de las Formas Escolares en Jornada Extendida? para luego formular de manera definitiva el interrogante que guiará nuestra investigación:

¿Cómo se configuran los Componentes Duros de las Formas Escolares en las Prácticas de Enseñanza desarrolladas por la profesora de Literatura y Tic en el marco del Programa Jornada Extendida durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2015 en el Centro Educativo Margarita Latorre Mercado de la localidad de La Tordilla, provincia de Córdoba?

### **3. OBJETIVOS**

#### 3.1 Objetivo General

Describir la configuración de los Componentes Duros de las Formas Escolares en las Prácticas de Enseñanza desarrolladas por la profesora de Literatura y Tic en el marco del Programa Jornada Extendida durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2016 en el Centro Educativo Margarita Latorre Mercado de la localidad de La Tordilla, provincia de Córdoba.

#### 3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar el uso del tiempo.
- Describir la disposición de los estudiantes y recursos materiales y tecnológicos en el espacio.
- Identificar los tipos de distribución, agrupamientos y clasificación de estudiantes.
- Identificar la posición que asume el docente en las clases con respecto a la posesión del saber.
- Reconocer el sentido que adquiere la evaluación.
- Caracterizar los modos de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza.
- Identificar las relaciones que se establecen entre los componentes de las Formas Escolares.

### **4. ANTICIPACIONES DE SENTIDO**

- La organización del tiempo y el uso del espacio guardan las formas de la escuela de la modernidad caracterizadas por un tiempo lineal gestionado por la docente y el aula como lugar ideal para el desarrollo de las propuestas de enseñanza.

- La clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos varían de acuerdo a los propósitos didácticos y las actividades diseñadas, lo que favorece la interacción entre los estudiantes que



participan de la clase, de diferentes maneras y con diferentes objetivos, en la que cada estudiante adquiere un rol específico de acuerdo a sus capacidades.

- En las Prácticas de Enseñanza diseñadas por la profesora de Literatura y Tic se otorga una posición de saber a los estudiantes que posibilita la interacción con los compañeros favoreciendo otras formas de aprender en las que el docente actúa como guía.

- La organización del conocimiento a los fines de la enseñanza adopta formas flexibles y tiene en cuenta las sugerencias de los estudiantes.

- Las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes suponen la participación activa de los mismos para dar cuenta de los procesos de aprendizaje. Los estudiantes determinan criterios de evaluación y reflexionan sobre los mismos. Se favorece la evaluación entre pares y la del docente.

## 5. JUSTIFICACIÓN

La eficacia de la escuela en el nuevo milenio es un tema de debate y preocupación permanente de los organismos gubernamentales y no gubernamentales del ámbito nacional e internacional, así como en publicaciones especializadas, congresos, conferencias e investigaciones. Desde hace más de dos décadas, las discusiones sobre educación hacen foco en los cambios que deben realizarse en los sistemas educativos para mejorar la calidad y la equidad educativa. De acuerdo a los debates y discusiones, los cambios que se pretenden son necesarios para hacer frente a problemas sociales irresueltos como la pobreza y la desigualdad, la deserción, el analfabetismo, trabajo infantil, entre otros.

En la región conformada por los países iberoamericanos se considera que la extensión del tiempo escolar es una política que genera las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos previstos para el nuevo milenio y dar respuesta a las demandas de la sociedad actual. En nuestro país, la ampliación del tiempo escolar, en la forma de jornada extendida o jornada completa (LEN, 2006), en las escuelas primarias presenta un desafío al poner en movimiento transformaciones vitales para los centros educativos y sus actores institucionales. La JE cuestiona los modos de pensar la organización escolar poniendo en evidencia la necesidad de una reconfiguración de los núcleos duros de la escuela tradicional y de replantear lo que se enseña, la organización de eso que se desea enseñar, la manera en que se abordan los conocimientos, la organización de los tiempos didácticos y los espacios. Por eso esta política educativa es una ocasión para repensar la organización escolar y hacer efectivo el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Extender el tiempo escolar se ha constituido en desafío para las instituciones escolares. La JE supone contar con determinadas condiciones para su puesta en movimiento y pensar en equipo de otro modo la propuesta pedagógica de una escuela adecuándola al contexto. Pensar de un modo que trascienda las estructuras vitales ancladas en las escuelas y que han sido efectivas durante mucho tiempo. JE invita a pensar nuevas formas de disposición del espacio, diferentes modalidades de trabajo en las aulas y fuera de ellas, implica reconocer el valor de lo que saben los estudiantes y de lo que pueden hacer con lo que saben. Además supone seleccionar los contenidos que se priorizan para su

enseñanza y sus modos de evaluación, tareas compartidas entre colegas, fortalecer las vías de diálogo con las familias y la comunidad.

Este programa, de insipiente implementación en nuestra provincia, abre importantes líneas de investigación, entre ellas las referidas a la re-organización de los tiempos y espacios en las instituciones, el impacto en las trayectorias escolares por su intención de fortalecer el tránsito de la educación primaria a la secundaria y las miradas de los actores institucionales. En el recorrido bibliográfico de búsqueda de antecedentes encontramos investigaciones que relacionan la ampliación del tiempo escolar y el espacio, pudiendo dar cuenta que, a decir de Alejandra Castro, la JE es un espacio que busca espacio en la organización de las instituciones. Para la autora, la implementación del Programa “implica cambios importantes en el formato escolar, en la organización del trabajo docente, en los contenidos, en el uso de los tiempos y los espacios” (Castro, 2015, pág.170). Castro afirma que la JE implica una planificación ajustada y racional del uso de los espacios aunque desde la Dirección de Infraestructura provincial se sostiene que el formato de JE abre paso a una organización diferente a la tradicional grupo-clase-aula, lo que lleva a considerar todos los espacios de la institución disponibles para la enseñanza. En el centro educativo donde realizamos nuestra investigación la disponibilidad de espacios destinados a JE se abre a toda la escuela ya que, finalizada la jornada de cuatro horas para Primer Ciclo, todas las instalaciones del edificio escolar quedan a disposición del Programa. En este contexto se favorece el análisis de el o los modos en los que se gestiona el espacio para trascender la organización tradicional grupo-clase-aula a la que hace referencia la autora antes mencionada.

Otro aspecto que consideramos de importancia y justificación de nuestro trabajo es el cuestionamiento que realiza Flavia Terigi (2010) de los supuestos pedagógicos sobre los que se apoya el sistema escolar y que determinan en gran medida la didáctica empleada, en cuanto a la homogeneidad organizacional que implica en la enseñanza. Poner una mirada crítica en la manera en que se organizan las propuestas pedagógicas nos permitirá dirimir si se trasciende la organización de la escuela tradicional asentada en la homogeneización como clave educativa; una enseñanza centrada en una organización pensada para que todos los alumnos aprendan lo mismo al mismo tiempo en un mismo espacio.

Dijimos anteriormente que JE abre diversas líneas de investigación e interpela a los diversos actores institucionales a repensar la organización institucional. Uno de los aspectos a considerar en estas nuevas organizaciones refiere a las propuestas didácticas en las que los núcleos duros del formato escolar se convierten en constitutivos y se hacen visibles. Con nuestra investigación pretendemos analizar la configuración o configuraciones de los núcleos duros del formato escolar, considerados como aspectos específicos de esta política que pretenden ser modificados para dar respuesta a los nuevos desafíos de la agenda educativa.

Nuestro trabajo de investigación contribuye a la revisión y mejora de las prácticas de enseñanza desarrollada por docentes a cargo de la propuesta pedagógica del Programa Jornada Extendida de la escuela Margarita Latorre Mercado de la localidad de La Tordilla, ya que es aplicable a los otros campos de formación.

En otro nivel administrativo, a la Inspección Técnica N° 2320 le permite conocer los modos en que las escuelas plantean las políticas educativas y considerar el aporte de nuevas formas de llevar adelante las prácticas de enseñanza, ya que podrá utilizar el presente formato investigativo para aplicarlo en otras instituciones escolares que dependen de la misma inspección logrando obtener información valiosa y rigurosa con respecto a la organización de los componentes de las formas escolares del Programa Jornada Extendida.

Además, esta investigación puede ser desarrollada en otras instituciones escolares, asentadas en distintos contextos a nivel regional, haciendo posible el estudio de nuevos casos para ampliar el conocimiento sobre el tema y tomar decisiones para la mejora en la implementación del Programa.

## 6. ANTECEDENTES

En nuestro recorrido bibliográfico de búsqueda de antecedentes que refieren a la ampliación del tiempo escolar bajo el programa de jornada extendida o completa podemos reconocer que se encuentran investigaciones de orden nacional e internacional. Los tópicos que se abordan en estos trabajos relacionan la ampliación del tiempo escolar y el rendimiento de los estudiantes; la ampliación de la jornada escolar y sus efectos en las escuelas y actores institucionales y, otros, relevantes para nuestra investigación, analizan la organización clásica o estándar del tiempo escolar en las instituciones educativas.

UNESCO (2010) publica un trabajo titulado “Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina” coordinado por Emilio Tenti Fanfani en Buenos Aires. Este documento, partiendo del interrogante ¿cuáles son las características de la jornada escolar de los alumnos de nivel primario en escuelas estatales?, permitió caracterizar escuelas donde se desarrolla la jornada de tiempo completo, describiendo las características centrales de la jornada escolar y de las políticas orientadas a su extensión y la reducción o re-organización en las escuelas estatales de una selección de países de Europa y de América Latina, durante las últimas dos décadas. En América Latina, se seleccionan una serie de países en los que se implementa la ampliación de la jornada escolar: Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela. La sección de la investigación destinada a Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela se concentra en las características de sus políticas de extensión escolar. En particular:

*“se analiza su contexto de emergencia, las formas de organización curricular y pedagógica que promueven, y su implementación. Asimismo, se ofrece una síntesis de las evaluaciones más importantes sobre este tipo de políticas y las características principales de infraestructura y dotación de recursos humanos, requeridas en la extensión de la jornada. Este mapa de políticas pondrá en evidencia las preocupaciones comunes en estos países (en torno a la equidad y calidad educativa); así como la diversidad de enfoques, poblaciones y metodologías de extensión de la jornada escolar”* (UNESCO, 2010, pág. 8).

En su recorrido bibliográfico para la elaboración del estado del arte sobre la ampliación del tiempo escolar, UNESCO da cuenta de que en Chile se han estudiado diversos aspectos de la ampliación del

tiempo escolar y sus efectos en las escuelas, actores, y procesos pedagógicos. Estos estudios han privilegiado el análisis de datos cuantitativos del uso y distribución del tiempo escolar y de las opiniones de los actores escolares sobre la implementación de la Jornada Escolar Completa (UNESCO, 2010).

En Uruguay la mayoría de los trabajos examina el impacto de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) en el rendimiento educativo de los estudiantes o en los resultados del proceso de aprendizaje. Un grupo de trabajos brinda información estadística acerca de los recursos para los docentes, la eficiencia interna y los resultados educativos en ETC y en otras categorías de escuelas (urbanas y/o rurales) (UNESCO, 2010).

En Argentina se han encontrado pocos estudios que aborden la extensión del tiempo escolar. Dentro de los temas considerados a nivel país se encuentran el rendimiento educativo de los alumnos según tipo de jornada. En la Ciudad de Buenos Aires se investigó sobre el impacto de la Jornada Completa en los aprendizajes, la perspectiva de los actores escolares respecto del funcionamiento, ventajas y desventajas de la Jornada Completa y las diferencias de resultados escolares de 6º grado de escuelas primarias de Jornada Completa y de Jornada Simple (UNESCO, 2010).

Uno de los trabajos investigativos elaborados en Argentina que toma como objeto de estudio la ampliación del tiempo escolar es el realizado por Cecilia Veleda (2013). En “Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar“, la autora sistematiza la literatura en la que se aborda la jornada extendida y presenta datos estadísticos de nuestro país. En su investigación plantea el impacto y el costo de implementar la extensión de jornada y sus ventajas frente a la jornada simple. Veleda presenta, compara y analiza datos estadísticos, normas y documentos oficiales que regulan la implementación de JE en cinco provincias argentinas; efectuando, además, entrevistas a supervisores, directivos y docentes de escuelas urbano-marginales y rurales donde se implementó la jornada extendida. Su trabajo de investigación está centrado en los procesos y modalidades de aplicación de la política, procurando reflejar necesidades, visiones y experiencias en diversos contextos de aplicación. Además, esta investigación permitió recopilar las miradas de los actores institucionales sobre las prácticas pedagógicas a través del relato de sus experiencias en el marco de la JE, lo que implica una visión subjetiva de la aplicación del programa. El estudio de corte cualitativo realizado por Veleda afirma que el aumento de las horas de clase mejora los resultados académicos, especialmente en los estudiantes de bajo nivel socioeconómico y sostiene que estas mejoras dependen de la definición de las prácticas organizativas y pedagógicas que se desarrollan en torno a la ampliación del tiempo escolar, las que dependen de las mismas escuelas y las capacidades profesionales de quienes las integran.

Por su parte, Soledad Vercellino (2013) realiza su estudio en dos escuelas de la provincia de Río Negro donde analiza las formas en que se (re) organiza el dispositivo escolar en instituciones en las que se implementa el Programa Escuelas de Jornada Extendida. Esta investigación, de tipo cualitativa, ha privilegiado el estudio de caso y analiza el tiempo y el espacio como elementos constitutivos del “dispositivo escolar“, entendiendo el concepto desde la perspectiva foucaultiana. En este trabajo obtiene la información del análisis documental, observaciones semiestructuradas y entrevistas en profundidad para describir la organización del espacio y el tiempo escolar dando cuenta de la red que ellos configuran. Por otro lado, describe cómo la forma de organización de dichos

elementos del dispositivo implica la de otros componentes de lo escolar, como los agrupamientos, los saberes, entre otros. La presentación de los resultados se organiza en torno a las dimensiones de análisis: espacio y tiempo escolar. En las conclusiones, Vercellino articula las dimensiones analizando la configuración estándar del dispositivo escolar para responder a la forma en que éste se (re) organiza con la implementación de jornada extendida y advierte *“la escasa permeabilidad del dispositivo escolar a modificar sus componentes más duros, como el espacio y el tiempo”* (Vercellino, 2013, pág.125) afirmando que:

*“existe una estructura, formato o gramática difícil de conmovir, constituida por una compleja red (...) de elementos imbricados, superpuestos o menos solapados (...) que hunde sus raíces hasta los inicios del sistema educativo argentino (...) en decisiones que atañen (...) a la organización de la temporalidad escolar”* (Vercellino, 2013, pág.125)

E insiste, *“(...) este entramado de relaciones entre elementos heterogéneos y naturalizados podrían explicar las dificultades y limitaciones que la literatura encuentra en las políticas de extensión o modificación de la planificación del tiempo escolar.”* (Vercellino, 2013, pág. 126).

Por su parte, en la provincia de Córdoba, Laura González (2016) realiza una valoración del impacto de jornada extendida a partir de los resultados académicos de los estudiantes en nivel medio y plasma la variedad de necesidades, experiencias y visiones del contexto desde la mirada de los propios actores institucionales en dos centros educativos. En su trabajo, González concluye que la ampliación del tiempo escolar no ha impactado fehacientemente en los índices de repitencia y abandono escolar, pero ha disminuido el número de desaprobados en “Lengua Extranjera”, no pudiendo afirmar lo mismos en las áreas de Lengua y Ciencias. Uno de los aspectos positivos de la política es que facilita el tránsito de la escuela primaria a la escuela secundaria fortaleciendo el oficio del estudiante por generar el hábito de estar más tiempo en la institución y la adquisición de herramientas para el estudio. En lo que refiere a la mirada de los actores institucionales, sostiene que los directivos, docentes y personal de la escuela muestran un marcado desconocimiento de los aspectos claves de esta política, sobre todo en lo que concierne a la organización. La autora reconoce que la re-organización de los tiempos de la escuela constituye una variable a considerar en otras investigaciones, ya que la manera en que cada establecimiento implemente la extensión, elabore su proyecto y organice su funcionamiento determinará, en alguna medida, el cumplimiento de los objetivos de esta política educativa.

Por otra parte, Jable, Martorina y Vallejos (2016) realizan una aproximación a las representaciones que directoras, docentes, estudiantes y padres tienen sobre los cambios suscitados a partir de la implementación de JE. La investigación cualitativa desarrollada permitió relevar distintos puntos de vistas a favor y en contra de la JE. En las conclusiones se reconoce a JE como política pública que mejora la oferta de nivel primario, se valora la riqueza de la modalidad taller y el trabajo por proyectos y la posibilidad de utilizar recursos didácticos recibidos de programas nacionales (laboratorios móviles, cañones, netbooks, libros); se otorga importancia a la JE porque permite presentar propuestas que favorecen la ampliación del horizonte cultural, la exploración de nuevas vivencias, la incorporación de nuevos lenguajes y formatos desestructurados; el fortalecimiento de las

trayectorias, la exploración de propuestas más interesantes, formas más justas de distribución del saber, el carácter constructivo y de afianzamiento de lo trabajado en el resto de la jornada; también valoran los modos de explorar las múltiples inteligencias, descubrir habilidades motoras, o ampliar temas vistos en el curriculum oficial. Entre las dificultades se mencionan apresuramiento en la implementación, lo que impactó en la organización escolar; la dificultad para la cobertura de cargos y retención de personal, lo que resulta una dificultad para la constitución de equipos de trabajo; problemas de convivencia, carencia de espacio físico, interrupción de almuerzo familiar y aumento de costos en presupuestos familiares por viandas y baja calidad de los alimentos; cansancio en los estudiantes; inexistencia de articulación, lo que supone superposición de contenidos; y falta de limpieza, entre otros.

Lo expuesto hasta aquí nos permite afirmar que no hay investigaciones que hayan puesto la mirada en la organización de los componentes de las formas escolares en las prácticas de enseñanza desarrolladas en las instituciones educativas, por lo que nuestro estudio de caso se considera novedoso para el ámbito investigativo.

## MARCO CONCEPTUAL

### 1. La ampliación del tiempo escolar como respuesta

La LEN, en su artículo N° 28, dispone que las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa a fin de lograr los objetivos fijados para este nivel del sistema educativo. La política educativa de la provincia de Córdoba, ajustándose a lo dispuesto por dicha ley, asume el compromiso de generar estrategias en beneficio del enriquecimiento de las propuestas educativas que ofrecen las escuelas con el fin de garantizar aprendizajes de calidad y aportar al sostenimiento del proceso de escolarización de los sujetos.

Entre las estrategias que el Ministerio de Educación de Córdoba plantea como respuestas a las líneas establecidas por la Nación se encuentra el Programa Jornada Extendida. El objetivo principal de este Programa es generar acciones para fortalecer los conocimientos y estrategias socio-cognitivas necesarios para poder avanzar y completar la trayectoria educativa. Para tal fin, se dispone la extensión de la jornada escolar a 6 (seis) horas diarias en todas las escuelas de Nivel Primario de la provincia de Córdoba.

En su etapa inicial, este Programa, prioriza las instituciones escolares que atienden a una población de estudiantes en situación de vulnerabilidad con la finalidad de brindar acceso a diferentes experiencias educativas que favorezcan y habiliten el tránsito a la Educación Secundaria. Dentro de sus notas características se destaca que los destinatarios serán, en primera instancia, los estudiantes que se encuentren cursando el sexto grado, con posibilidades de extender la propuesta a los que cursan quinto y/o cuarto grado; que la extensión de la jornada será de dos horas diarias; que el énfasis estará puesto en un trabajo específico de conocimientos de ciertos campos de formación que se pretenden fortalecer; que los agrupamientos serán flexibles y se conformarán grupos de 25 (veinticinco) estudiantes como mínimo; que el taller es la modalidad de trabajo privilegiada y; que el acompañamiento a los docentes se realizará a través de capacitación y asistencia técnica.

El programa plantea un conjunto de objetivos específicos, centrados en el alumno:

- Favorecer el tránsito de los niños de la Educación Primaria a la Educación Secundaria mediante la mejora de sus trayectorias escolares reales.
- Fortalecer los aprendizajes de los niños que transitan los últimos años de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria.
- Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes.
- Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios.
- Favorecer una justa distribución del saber y de los bienes culturales con el objetivo de disminuir las brechas educativas de los niños y niñas que las habitan.

El desarrollo de esta propuesta pedagógica se orienta a ofrecer a los estudiantes múltiples ocasiones que permitan:

- Establecer relaciones de confianza, reflexión y disfrute con la palabra literaria para descubrir y experimentar nuevos modos de entender y expresar el universo personal y social.

- Presentar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje partiendo de los intereses de los estudiantes para que encuentren nuevas preguntas y respuestas, piensen, expresen e intercambien ideas, aprendan y produzcan saberes encontrando el aspecto lúdico y experiencial de las ciencias, sin perder de vista su complejidad.

- Habilitar diferentes oportunidades para el acceso, dominio y apropiación de los contenidos de los diferentes lenguajes del Arte.

- Abrir variados espacios de interacción con el aprendizaje de la lengua extranjera.

- Promover el desarrollo de actividades ludomotrices que vinculen a los estudiantes con el cuerpo, el movimiento y el deporte.

Y se organiza en cinco campos de formación:

- Literatura y TIC
- Ciencias
- Expresiones Artísticas y Culturales
- Lenguas Extranjeras (Inglés)
- Educación Física

Se considera la modalidad taller como la más pertinente para llevar adelante este programa porque constituye una práctica innovadora y un ámbito de trabajo colectivo donde cada participante es un actor responsable y capaz de aprender con otros. El taller se centra en el saber hacer, que integra el saber, el ser y el convivir, posibilitando la producción de procesos y/o productos. Su planificación ha de tener en cuenta una serie de componentes básicos:

- Objetivos y acuerdos
- Aprendizajes y contenidos
- Actividades
- Previsión de espacios y ambientes
- Organización de los agrupamientos y la previsión de roles
- Técnicas de trabajo grupal e individual
- Materiales de apoyo
- Modalidades, los criterios e instrumentos de evaluación

Teniendo en cuenta que las políticas educativas operan como planes y programas que forman parte del curriculum prescripto y que son ejecutados en distintos Niveles de Concreción Curricular (Terigi,1999), cabe aclarar que adquieren formas específicas y particulares en las instituciones educativas en las que se desarrollan, ya que cada institución los interpreta y ejecuta atendiendo a las necesidades de contextos, posicionamiento ideológico, tradición institucional, organización, recursos,



entre otros. Coincidimos con Rockwell (1995) cuando afirma que “las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso escolar<sup>1</sup> pero no lo determinan en su conjunto” (pág. 14).

## **2. La institución escolar como unidad organizacional**

En el discurso acerca de la educación, “institución” puede entenderse desde la amalgama de dos miradas. Una hace referencia a los establecimientos educacionales, organizaciones observables en espacios y tiempos concretos. La otra, define a la institución como configuraciones de ideas, valores, significaciones instituidas, que se expresan en leyes, normas, pautas y códigos (Garay, 2000).

Graciela Frigerio (1998) sostiene que la Institución Educativa puede ser pensada como el territorio específico de lo social que tiene como mandato la educación sistemática (pág. 27). A su vez, coincidiendo con la primera acepción del concepto de Institución propuesto por Garay (2000), Frigerio (1998) avanza diciendo que la Institución Educativa como Institución Escolar es el “contexto específico de acción, como unidad organizacional o establecimiento”. En este trabajo, cuando hagamos referencia a Institución Escolar remitiremos a la definición propuesta por Frigerio (1998) considerando la Institución Escolar como una unidad organizacional, forma concreta que adopta una institución.

## **3. La escuela moderna**

La escuela es la institución educativa hegemónica de la modernidad, ya que absorbió y desplazó otras instituciones educativas anteriores o contemporáneas a ella, como la familia, la iglesia, los ejércitos, consideradas instituciones educadoras dominantes. Este proceso por el cual la escuela adquiere hegemonía sobre otras instituciones se conoce como institucionalización, porque se instituyó, impregnó con su modelo la vida social y cultural haciendo difícil reconocer otras formas educativas (Garay, 2000). El triunfo de la escuela implicó la adopción de prácticas pedagógicas previas o contemporáneas y la desaparición de otras, volviéndose sinónimo de educación y subordinando el resto de las prácticas educativas (Pineau, 2001). Este triunfo de la escuela en el siglo XX se asocia a ciclos de expansión basados en la “ampliación de la oferta” para los cuales los sistemas educativos cumplieron la función de garantizar una homogeneización. Hoy, en el siglo XXI, con ciclos de expansión basados en la “satisfacción de la demanda”, la forma escolar parece no dar respuestas (Pineau, 2007).

La escuela primaria común de mediados del siglo XIX en Argentina fue una combinación particular de saberes, tecnologías y relaciones sociales, que configuraron algunas equivalencias que perduraron en el tiempo. Las tecnologías usadas por la escuela del siglo XIX fueron las mismas que se usaron en el XX (papel, libros, pizarrón, cuadernos, tizas). La disposición de los cuerpos en el espacio también se mantuvo estable, sosteniendo la organización de la clase “frontal” en la que el docente se ubicaba al frente. En cuanto a los contenidos, los referentes históricos y geográficos ganaron prioridad en las aulas (Dussel, 2006).

Es así, que el dispositivo escolar moderno posee una serie de características que Baquero y Terigi (1996) llaman Determinantes Duros:

---

<sup>1</sup> Rockwell (1995) define el proceso escolar como el conjunto de relaciones y prácticas institucionales que configuran una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza, en donde el currículum oficial constituye solo un nivel normativo.

- Organización gradual, simultánea y obligatoria
- Organización espacio-temporal
- Aprendizaje descontextualizado

Por su parte, Trilla (1985, en Terigi 2006) aporta notas distintivas de la escuela como institución educativa:

- Constituye una realidad colectiva
- Se ubica en un espacio específico
- Actúa en unos límites temporales determinados
- Define los roles de docente y discente
- Predetermina y sistematiza contenidos
- Propone una forma de aprendizaje descontextualizado.

En “Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza”, Flavia Terigi (2006) afirma que las aulas de esta escuela tienen una configuración fácilmente reconocible y enumera los determinantes duros de las prácticas escolares aportados por Diker (2005):

- Espacios cerrados, capaz de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos;
- Disposición “misa” de los alumnos y los maestros (alumnos alineados mirando al maestro que se ubica al frente);
- Conformación de grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etéreo;
- Instrucción simultánea;
- Monopolio de la transmisión del saber (del maestro hacia el alumno);
- Organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos;
- Seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines);
- Registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas).

Estas características se han mantenido estables a través del tiempo constituyéndose en aspectos centrales para la organización de las escuelas y las innovaciones educativas. La transformación de los componentes duros del sistema es considerada una de las claves para el éxito de las instituciones escolares en la postmodernidad.

#### **4. Las Formas Escolares y sus componentes**

Una de las perspectivas desde las que se aborda a la Institución Escolar como objeto de estudio, es el análisis de la forma de organización de tiempo y espacio; clasificación, distribución y agrupamientos; definición de posiciones de saber y no saber; formas de organización del conocimiento; y evaluación, que obedecen a un conjunto de reglas estables que se conocen como componentes duros (Ávila, 2007).

En nuestro recorrido bibliográfico hemos encontrado que la forma de organización escolar adquiere distintas acepciones entre las que se cuentan Forma Escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994),

Gramática Escolar (Tyack y Cuban, 2000), Cultura Escolar (Viñao, 2002), Proyecto Institucional (Dubet, 2006) y Formas Escolares (Rockwell, 1995).

La Forma Escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994) es una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones, que posee unidad por un principio de engendramiento, es decir, de inteligibilidad, que se define en relación a reglas impersonales:

*“la constitución de un universo separado para la infancia; la importancia de las reglas en el aprendizaje; la organización racional del tiempo; la multiplicación y la repetición de los ejercicios, cuya única función consiste en aprender y aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo por fin su propio fin”* (Vincent; Lahire; Thin, 2001 en Terigi, 2011)

A partir de allí toman sentido los diversos aspectos de la forma y el proceso por el cual se constituye y tiende a imponerse, no sin tensiones y dificultades.

Por otra parte, uno de los conceptos más difundidos en Pedagogía es el de Gramática de la escolaridad (Terigi, 2011) o Gramática de la escuela, concepto desarrollado por Tyack y Cuban (1995) y recuperado por (Dussel, 2002), quienes entienden por «gramática» de la escolarización las reglas y estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción, como las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y en la separación del conocimiento en «temas». La idea de gramática de la escolaridad remite a un conjunto de reglas sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. La gramática de la escolaridad posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Terigi, 2011).

Desde otra perspectiva, Viñao (2002) acuña el concepto de Cultura Escolar y la define como un sedimento formado a lo largo del tiempo, que refiere a lo que permanece, lo que dura, lo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, ya que sobrevive insistentemente a todos sus intentos de cambio.

Avanzando en el planteo de enfoques que nos permitan comprender lo institucional recuperamos el concepto de Programa Institucional, que es definido por Dubet (2006) a partir de la noción de valores y principios compartidos, que funcionan como marcos externos desde su función universal en el proceso de socialización y poseen cierta voluntad de control al sujeto, empero rara vez resultan impugnados por su fuerza, coherencia y su capacidad de reducción de tensiones. El Programa Institucional en un mismo movimiento socializa al individuo y le inculca una identidad, mientras sus objetivos son construir un sujeto capaz de dominar o construir libertad por vía de la fe o de la razón. De esta manera cumple con un doble proceso de socialización y subjetivación. Además, posee un valor mágico en tanto transforma principios y valores abstractos en prácticas y disciplinas que resultan completamente llenas de sentido cuando los actores creen y participan de determinados cuadros cognoscitivos y morales indispensables para cumplir el proyecto de socialización. En sus definiciones,

los autores antes mencionados citan algunas características regulares y agregan otras que amplían lo que se conocería como organización.

En la investigación que desarrollamos adoptamos el concepto Formas Escolares que sostiene Rockwell (1995) y los Componentes Duros que enumera Ávila (2007) como constitutivos de las mismas. Hablamos de formas, en plural, y no de forma porque no hay una única configuración de los componentes que dan la nota definitoria de la organización. A decir de Rockwell (1995), las Formas Escolares se sostienen en ciertas regularidades que han estabilizado la escuela de la modernidad. Estos componentes son producto instituido e instituyente de las escuelas y se conjugan por obra de los sujetos en el seno de redes flexibles que las condiciones históricas e institucionales ofrecen. Por su parte, Ávila (2007) aporta una enumeración de componentes que permiten hacer evidente las formas de lo escolar y, con ellos, interrogar a la institución. La autora afirma que:

*“Las formas hacen alusión a la organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definiciones de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes (...) prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables (...) componentes duros”.* (pág.136)

En nuestra investigación pretendemos dar cuenta de la configuración de los componentes que definen la Forma Escolar en las Prácticas de Enseñanza, entendiendo como tales al

*“proceso de intervención que involucra regularidades específicas junto a las múltiples determinaciones institucionales y sociales más amplias. El docente imprime cierta racionalidad a los procesos en juego desde la selección de contenidos que realiza, los modos de presentación que prevé, el tipo de interacciones que promueve y los criterios y formas de evaluación que define”* (Edelstein, s.f. pág. 19).

## **5. La Construcción Metodológica, herramienta de cambio**

Para Frigerio (2007), el formato escolar deriva de modalidades organizacionales consolidadas en torno a ciertas invariantes. Estas modalidades organizacionales otorgan un marco general para el desarrollo de prácticas pedagógicas en las instituciones escolares permitiendo que dicho formato se replique. Es en este punto en el que lo metodológico cobra relevancia ya que *“el método se ha presentado como una forma de enseñar todo a todos sin considerar los elementos estructurantes que intervienen en el proceso de construcción metodológica”* (Araujo, 2006, pág.166).

Hablar de lo metodológico implica establecer la diferencia entre método y técnica. El método se define como *“el conjunto de procedimientos lógicos y psicológicamente estructurados de los que se vale el docente para orientar el aprendizaje del educando, a fin de que éste desarrolle conocimientos, adquiera técnicas y asuma actitudes e ideas”*. Por otra parte, la técnica es

*“el conjunto de procedimientos lógicos y psicológicamente estructurados de los que se vale el docente para orientar el aprendizaje del educando, pero en un sector limitado o en una fase del estudio de un tema, como*

*la presentación, la elaboración, la síntesis o la crítica del mismo”* (Nerici, 1985 en Araujo, 2006).

Desde nuestra perspectiva, siguiendo a Gloria Edelstein (1997) en su posicionamiento frente a lo metodológico, consideramos que la Construcción Metodológica permite a los docentes la toma de decisiones capaces de resignificar el formato de la escuela moderna y dar nuevos sentidos a las prácticas, tendiendo a morigerar o flexibilizar, hasta cierto punto, algunos de dichos determinantes. Lo metodológico opera como un aspecto central ya que incluye la fase de programación de la enseñanza, el momento de la ejecución de la propuesta y la valoración crítica de la misma y constituye una síntesis de opciones relativas a la estructuración de los contenidos, de las actividades de enseñanza, de los materiales utilizados y de las interacciones en el grupo (Edelstein, 1996 en Araujo, 2006).

Consideramos que las Prácticas de Enseñanza implican un nivel de producción por parte del docente respecto a la toma de decisiones de qué, cómo, cuándo y para qué abordar ciertos contenidos en las clases, por lo que la Construcción Metodológica deviene de un acto creativo del docente que elabora una propuesta de enseñanza en la que existe una articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde estas lógicas se entrecruzan (Edelstein, 1997). Siguiendo estos desarrollos teóricos, consideramos que el registro de clases es la manera más provechosa de producir información a los fines de interpretar las lógicas de la Construcción Metodológica.

Sonia Araujo (2006) cita a Gimeno Sacristán (1988), quien centra la mirada en las tareas o actividades escolares como la concreción de la intencionalidad educativa que lleva implícita una concepción de aprendizaje, de conocimiento y de determinados contenidos a enseñar, constituyendo el elemento central de la práctica pedagógica que define un estilo de enseñanza. Sostenemos que la Construcción Metodológica implica una instancia creativa respecto a la configuración de los componentes constitutivos de las Formas Escolares, adoptando una manera particular en las prácticas de enseñanza diseñadas. A continuación, desarrollaremos las maneras de entender y ver esos componentes.

## **6. Componentes Duros de las Formas Escolares**

### *6.1 Organización del Tiempo y Espacio*

En el recorrido bibliográfico realizado por Miriam Rodríguez (2007), en su estudio de caso sobre el uso del tiempo en las prácticas pedagógicas, pudimos identificar dos corrientes o enfoques en el campo educativo que definen este componente. Una corriente objetivo-cuantitativa en la que el tiempo aparece de manera lineal, estático y funcionando desde una normativa institucional y siguiendo un orden preestablecido. Otra corriente, la subjetiva, caracteriza al tiempo como un proceso flexible, sin término de duración, donde la construcción intersubjetiva juega un papel importante. Esta dimensión afirma que el tiempo debe adecuarse al estudiante y no al contenido

El tiempo objetivo es compatible con una planificación que opera de manera rígida y de carácter estático, cerrando la posibilidad a nuevas experiencias. Además limita el desarrollo profesional, la creatividad y la iniciativa de docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva, el tiempo es externo al sujeto y responde a la normativa que funciona de manera uniforme y lineal. Desde la posición subjetiva,

el tiempo es vivido, varía de persona a persona. Es el tiempo en el cual los profesores y alumnos interactúan, construyen e interpretan sus trabajos.

El uso del tiempo en la escuela de la modernidad se caracterizó por una excesiva fragmentación del horario a los fines de conseguir los objetivos de orden académico en el cual el docente imparte una enseñanza uniforme, desconociendo la diversidad de estudiantes. Desde la perspectiva subjetiva, el trabajo en el aula conduce a analizar las múltiples relaciones para inferir el lugar del estudiante en su proceso de aprendizaje y el modo de gestionar el tiempo por parte del docente.

Desde hace más de un siglo, la unidad de tiempo de enseñanza es la hora de clase, que permanece como unidad pedagógica básica de la enseñanza. La planificación de las clases se estructura en función de este parámetro quedando dividida la jornada escolar en horas, determinando el mecanismo metodológico de la clase.

En nuestro estudio, cuando nos referimos al Tiempo Escolar aludimos al tiempo destinado por el profesor a actividades con intencionalidad pedagógica. Dicho componente está constituido por una dimensión cronológica y una dimensión lógica y vivencial. La dimensión cronológica, es representada como el acontecer físico de los alumnos y maestros en la escuela, mientras que la dimensión vivencial del tiempo escolar se construye a partir de las interacciones entre los maestros y los alumnos. Estas últimas acontecen en periodos destinados y condicionados para ello, lo que convierte al tiempo en un recurso fundamental para lograr los fines propuestos en la escuela (Razo Pérez, s.f).

El Tiempo Escolar engloba muchos otros momentos: tiempos disciplinarios, tiempos de instrucción, tiempos de monitoreo, tiempos de socialización, tiempos de evaluación, tiempos administrativos e incluso, tiempos sin ocupación específica (Razo Pérez, s.f). Siguiendo esta línea, Martinic y Villalta (2015) proponen otra clasificación considerando la unidad temporal de la clase asociada a contenidos o tipos de actividades e intervenciones de profesores y alumnos, en la que se reconocen un tiempo instruccional expositivo, un tiempo instruccional interactivo, un tiempo regulatorio y otro administrativo.

El tiempo de instrucción es definido como *“la cantidad de tiempo que el profesor destina de manera consiente y deliberada en actividades con intencionalidad pedagógica para intervenir en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes”* (Razo Perez, s.f, p.5). Es el tiempo destinado para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje definido de manera estructural por el sistema educativo y en donde el docente realiza diversas intervenciones a tener en cuenta a la hora de caracterizar el tiempo escolar. Entre estas intervenciones del docente podemos reconocer: exposición de contenidos de la materia o unidad; instrucción sobre procedimientos; preguntas; evaluación simple; evaluación elaborada; disciplina; sin intervención y observa; instrucción o información administrativa (Martinic y Villalta, 2015).

En nuestra investigación abordaremos el estudio del Tiempo de Instrucción definido por Razo Pérez bajo las categorías de análisis propuestas por Martinic y Villalta, considerando al tiempo de instrucción como la cantidad de tiempo destinada por el profesor a actividades con intencionalidad pedagógica (Perez Razo, s.f) en las que se establecen diversas interacciones entre profesores y alumnos, que dan cuenta de un tiempo instruccional expositivo, un tiempo instruccional interactivo, un

tiempo regulatorio y otro administrativo en los que el docente realiza múltiples intervenciones (Martinic y Villalta, 2015).

Para Martinic y Villalta (2015) en el tiempo:

- Instruccional expositivo el profesor expone materias. Ocupa la mayor parte del tiempo entregando contenidos y procedimientos asociados al contenido curricular de la clase. En esta categoría se incluye acciones tales como entrega de información sobre pasos, procedimientos y enmarcamiento de ejecución de las tareas; formas de organizarse, ya sea para una actividad grupal o individual; formas de trabajar algún material, guía o tarea en relación con el contenido que se aborda en la clase (Martinic y Vergara 2007).

- Instruccional interactivo el profesor dialoga con alumnos en función de contenidos, realiza preguntas y evalúa respuestas en forma simple o elaborada en relación con los contenidos.

- Regulatorio las intervenciones están centradas en observar la clase o a alumnos en forma verbal o física (sólo observación). Tiene como objetivo normalizar la clase y disciplinar a los alumnos. Además hay momentos en los cuales el profesor no interviene y observa el trabajo de los estudiantes. Aquí se incluyen las acciones de observación y control de los alumnos en el momento que ejecutan o realizan las actividades propuestas por el profesor (observación desde el escritorio, paseo por los pasillos) (Martinic y Vergara, 2007).

- Administrativo el tiempo es ocupado en intervenciones cuyos contenidos no refieren al currículo o materia de la clase. El profesor da informaciones o instrucciones no relacionadas con los contenidos o con la disciplina de la clase. Entrega instrucciones ajenas a los contenidos de la materia (Por ejemplo: celebración de festividades; pasar la lista, avisos varios).

Abordar el tiempo desde la perspectiva vivencial nos permite identificar el modo en que el profesor gestiona la clase e inferir la posición que otorga al estudiante.

El Tiempo Escolar guarda estrecha relación con el espacio en el que se desarrollan las actividades pedagógicas. Los Espacios son todos aquellos lugares físicos en donde se disponen los actores intervinientes en el acto pedagógico y los recursos destinados para desarrollar diversas actividades diseñadas por el docente con intenciones didácticas. En nuestra investigación daremos cuenta de los espacios con los que cuenta la institución y los destinados al desarrollo de las actividades en clase.

Consideramos pertinente recordar que en la Escuela Moderna, el aula se constituyó en el espacio privilegiado para el desarrollo de las actividades pedagógicas propuestas y que el profesor determinaba el uso de los espacios, por lo que consideramos necesario determinar quién participa en la elección de los espacios destinados al desarrollo de la clase en JE.

El Tiempo Escolar y el Espacio son componentes estructurados y estructurantes de las prácticas. En relación con ellos, los actores institucionales despliegan actividades y se disponen de diversas maneras. Para identificar las características de la relación entre estos componentes es fundamental conocer los criterios según los cuales los estudiantes se clasifican, distribuyen y agrupan.

## 6.2 Clasificación, distribución y agrupamientos

La escolarización graduada de la escuela de la modernidad supone un docente a cargo de un grupo de alumnos y la idea complementaria que reconoce la existencia de una correspondencia edad/etapa de escolarización. Según Terigi (2006), la homogeneización etaria de alumnos que integran un mismo grupo-clase resulta poco sensible a la conformación de grupos escolares con edades diversas. Bajo esta posición, se pierde de vista la heterogeneidad que caracteriza al grupo-clase y se extiende una mirada normalizadora que invisibiliza la especificidad de los agrupamientos.

### 6.2.1 Clasificación

La clasificación de la población escolar puede hacerse en base a la edad, capacidades cognitivas, conocimientos e integración social. En nuestro trabajo final el criterio cronológico hace referencia a la edad cronológica y está íntimamente ligado a la organización vertical. Este criterio es determinante de la clasificación de los estudiantes en el sistema educativo de nuestro país, ya que la gradualidad está regida bajo este criterio. Uno de los propósitos de la JE es romper con la tradicional manera de clasificar a los estudiantes, por lo que realizaremos una descripción de la manera en que se clasifican los estudiantes en JE y los modos en que se constituyen los grupos y se distribuyen entre los docentes bajo las categorías de Grupo Homogéneo, Grupos Heterogéneos y Grupos Flexibles.

El criterio psicológico hace referencia a las capacidades cognitivas del estudiante, el criterio pedagógico o instrumental es el que valora las experiencias y conocimientos del estudiante y el criterio sociológico es el que se basa en la integración social del estudiante en el grupo. Consideramos que los criterios antes mencionados merecen un tratamiento especial, por lo que no serán abordados en la presente investigación.

En el ámbito escolar pueden distinguirse dos tipos de organización de los grupos de estudiantes. Una es la vertical, que define la organización de los estudiantes en los diferentes niveles educativos hasta el final de la escolaridad. La otra es la denominada horizontal, que se refiere a los modos en que se distribuyen los estudiantes entre los docentes.

Hay 3 formas de agrupación horizontal:

- Grupos homogéneos: en función de un criterio de aprendizaje (edad, cociente intelectual)
- Grupos heterogéneos: flexibilización de los grupos.
- Grupos flexibles: agrupación de distintas formas con el fin de adecuar su progreso, intereses, necesidades, etc., a distintas situaciones escolares. Los alumnos pueden variar de grupo.

### 6.2.2 Agrupamientos

Para la resolución de las actividades, el grupo formado por los profesores puede perseguir diversos propósitos, por lo que se pueden identificar tres posibilidades de agrupamiento en una clase:

- Por decisión propia del docente en función de la percepción que tiene respecto al carácter de sus alumnos y a las posibilidades de colaboración de los mismos (convivencia de alumnos con distintos caracteres, niveles intelectuales y sociales o que no interactúan en clase)
- Siguiendo un sistema aleatorio, favoreciendo la creación de relaciones sociales nuevas, buscando así la alternancia en los grupos que favorece el cambio de roles de los alumnos.



- En torno al interés que pueden mostrar ciertos alumnos hacia temas concretos, se organizan así los alumnos por subgrupos de amigos según los temas que les gustan, lo que favorece las relaciones inter e intragrupalas.

Teniendo en cuenta la cantidad de participantes que integra un grupo de trabajo, las cuatro formas de agrupamiento más utilizadas en el aula son:

- Gran grupo o grupo de clase: todos los estudiantes participan en la actividad como un solo grupo.
- Individual: todos los alumnos tienen que realizar tareas que les supone enfrentarse de forma personal con la misma y llevarla a cabo independientemente o con apoyo de la docente.
- Grupos: la clase se divide en pequeños grupos, de diferente tamaño o naturaleza en función del objetivo que se pretenda lograr con él. Pueden tener entre 2, 3, 4 y 6 miembros para asegurar que todos tengan la oportunidad de participar activamente.
- Otras conformaciones posibles: incluye grupos de diversa cantidad de estudiantes que por decisión del docente o los propios estudiantes se agrupan para la resolución de actividades con un objetivo establecido.

### 6.2.3 Distribución de los estudiantes en el espacio

La Escuela Moderna se caracterizó por presentar una distribución uniforme en todas las aulas. Esta distribución se correspondía con una posición “misal” en la que los estudiantes se disponían en filas orientadas hacia el profesor que se encontraba ubicado delante del grupo exponiendo contenidos de la clase. Esta configuración de las aulas permitió resolver el problema de la escolarización masiva mediante el método de enseñanza simultáneo y la vigilancia del maestro hacia el grupo de alumnos (Diker, 2005). Diker también afirma que la modificación permanente del ordenamiento espacial pone en cuestión el método de enseñanza simultáneo y la vigilancia. Por tal motivo daremos cuenta de la distribución de los estudiantes en el espacio durante el desarrollo de las clases de JE, considerando al programa como un desafío que pone en tensión la configuración moderna de las Formas Escolares.

Teniendo en cuenta que la distribución de los estudiantes en el espacio puede variar de acuerdo a las propuestas diseñadas por el docente, para nuestra investigación se tendrán en cuenta las formas de distribución propuestas por Herrera Cardozo (2014):

- En líneas horizontales: útiles para el trabajo independiente del alumno en su sitio, para las explicaciones, las preguntas y respuestas; estimulan a los alumnos a concentrarse en el profesor. Habilita escasa interacción entre los alumnos. Además, si se utiliza como única forma de organización se genera un tipo de educación donde el fin es reproducir la información.

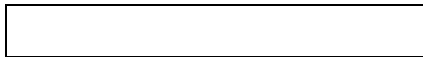


- Grupos de cuatro y parejas: favorece la interacción entre los estudiantes y permite trabajar en equipo, trabajos cooperativos, tutorías por un compañero o grupo, heteroevaluación, etc. Esta disposición no es adecuada cuando se trata de explicar algo al conjunto de la clase y puede hacer más difícil el control de ésta.





- Formación en bloques: los alumnos se sientan muy juntos, próximos al foco de atención.



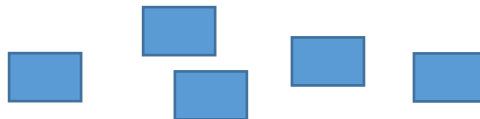
- Herradura-círculo-semicírculo: favorecen los debates y la puesta en común en clase al tiempo que permiten que los estudiantes trabajen independientemente en sus asientos.



- En ele: favorece el trabajo cooperativo



- Repartición en el espacio personal: cada estudiante decide la ubicación en el espacio para el trabajo individual.



- Distribución independiente
- Estilo congreso, simulaciones, teatro y debate (Corcuera, 2013)
- Otras formas

En el presente estudio pretendemos identificar las decisiones tomadas por la profesora sobre los modos de agrupar a los estudiantes para la resolución de actividades teniendo en cuenta las categorías arriba mencionadas. Además, las Prácticas de Enseñanza suponen la toma de decisiones con respecto a la distribución de recursos humanos, materiales y tecnológicos en el Espacio. Esta distribución permite llevar a cabo dichas prácticas, a la vez que favorece la interacción entre docentes, estudiantes y recursos. Por tal motivo realizaremos una descripción de los modos que se ocupan y distribuyen los estudiantes y recursos en los Espacios destinados para las actividades propuestas y determinaremos en qué medida el docente y los estudiantes disponen dicha organización.

### 6.3 Formas de Organización de los conocimientos a los fines de la enseñanza

El aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas a partir del método simultáneo, gradual o frontal. Dicha organización otorgó al docente un lugar privilegiado en el proceso pedagógico, de forma tal que el aprendizaje queda fundido en la enseñanza. Hacia finales del siglo XIX las prácticas de enseñanza tenían como destino un alumno pasivo y vacío, asocial al cual es necesario controlar el cuerpo y formar la mente. El docente, fundido en el Método, es reducido a ser un robot enseñante de saberes acabados y nacionalizadores (Pineau, 2001).

*“La escuela tradicional privilegia los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. El alumno es comprendido como una “tabula rasa”, como no portador de saberes previos” (Pineau, 1996, pág. 241).*

Una de las características centrales que constituye a la escuela como institución educativa hegemónica es la predeterminación y presentación de los contenidos.

*“La escuela, como espacio determinado para enseñar, produce una selección y ordenamiento de los saberes que se considera que debe impartir por medio del proceso de elaboración y concretización del currículo prescrito. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a su agente como a su receptor (Pineau, 2001, pág. 37).*

La descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar es condición constitutiva de la escuela. La escuela genera su currículo como selección de conocimientos, descontextualizándolo de su universo de producción y aplicación asumiendo el carácter de saber escolar. El saber científico se convierte en saber escolar por la forma en que es presentado, por las condiciones en que esto se lleva a cabo, por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición (Pineau, 2001).

El aprendizaje escolar posee carácter artificial y, a decir de Baquero y Terigi (1996), produce efectos descontextualizadores en el desarrollo cognitivo por los efectos de la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio-temporal, etc. considerados los determinantes duros del dispositivo escolar que se hacen evidentes en la actividad apreciada como unidad de análisis.

La escuela excede el ámbito témporo-espacial de la vida cotidiana en donde los estudiantes se relacionan y acceden a ciertos medios de información, por lo que se los considera portadores de saberes previos. El dominio de contextos espacio-temporales remotos supone la apropiación y dominio de instrumentos de representación cuyos procedimientos y condiciones de utilización definen los objetivos educativos para una utilización válida para todo tiempo y lugar.

Según Baquero y Terigi (1996):

*“...una de las modalidades centrales de funcionamiento del aprendizaje escolar radica en que exige el dominio de sistemas de representación que permitan a su vez la creación y manipulación de contextos espacio-temporales remotos. Tales contextos pueden ser en buena medida imaginarios, y es por esto que en el desarrollo psicológico encontrará en el juego simbólico un precursor importante de esta posibilidad de dominio” (Baquero y Terigi, 1996, pág. 7).*

La estructura gradual de los currículos presupone que para alcanzar logros específicos es necesaria la inversión de tiempos relativamente regulares u homogéneos. En el nivel de las prácticas escolares, toda actividad reconoce cierta regulación del uso del tiempo, como el plazo máximo estimado para la resolución de un ejercicio o un examen, o el número estimado de ejercicios que se puede resolver en una clase. Las prácticas escolares suelen proponer invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido escapan a los referentes que trascienden los límites de la escuela (Baquero y Terigi, 1996).

Las actividades escolares definen en forma sistemática los contenidos y tareas que regulan el trabajo, distribuyendo posiciones subjetivas determinadas del alumno y el docente. Estas posiciones poseen un código de conducta que regula el propio comportamiento y las relaciones intersubjetivas. Tanto estudiantes como docentes están sujetos a obtener ciertos logros con ciertos recursos en un determinado tiempo. En esta relación se hace evidente la asimetría, ya que el que está atravesando su posición de alumno tendrá acceso parcial o nulo a los objetivos que regulan la actividad y a la decisión sobre el curso que tomará el proceso de enseñanza- aprendizaje (Baquero y Terigi, 1996)

El alumno se constituye en sujeto, definido en el seno de una comunidad que determina las reglas y división de tareas. La posición que ocupa el alumno en el dispositivo de distribución de tareas y de lugares o jerarquías está dada por la definición de la tarea misma. En la comunidad se definen las relaciones intersubjetivas y los lugares de los estudiantes.

Considerar la actividad como unidad de análisis nos obliga a reconocer el carácter idiosincrásico que porta y nos permite avanzar sobre los determinantes duros de las prácticas pedagógicas, sin desconocer los modelos diádicos y triádicos, para identificar las reglas que definen el uso de tiempos, espacios y recursos y el carácter artificial de las prácticas escolares que se reflejan en las tareas. Con el propósito de caracterizar la organización de los conocimientos a los fines de la enseñanza e identificar la posición que asumen los actores centrales del acto pedagógico, nos proponemos identificar las acciones desarrolladas por la docente relacionadas con los siguientes indicadores:

- Recuperación de los saberes previos de los estudiantes, entendidos como las experiencias y conocimientos adquiridos en la vida cotidiana u otras experiencias escolares previas que sirven como base a otros conocimientos.
- Propuesta de Sistema/s de representación, que suponen la creación de contextos imaginarios que permiten creación y manipulación de contextos remotos.
- Indicación de tareas como reguladores del trabajo para obtener ciertos logros en ciertos tiempos con determinados recursos.

- Explicitación de los objetivos que regulan la actividad.

#### 6. 4 Definición de Posiciones de Saber y No Saber

La educación tradicional puso en primera plana la acción del docente frente a un grupo de alumnos considerados “tabulas rasas” carentes de conocimientos. Este escenario coloca al profesor en un rol asociado a la trasmisión unidireccional de la información que promueve la memorización de contenidos y la competencia. El docente es considerado el poseedor absoluto del conocimiento y el poder de su difusión es lo que define su posición de saber: el docente sabe más que el alumno y basa en un sistema de recompensa-castigo donde el error no es explotado como elemento para el aprendizaje.

Según Aguerrondo (1999), el paradigma de la educación moderna considera *“el aprendizaje como la resultante de un proceso de estímulo-respuesta, en el que tiene un papel preponderante el esfuerzo individual, el estímulo de los textos y la acción de transmisión del docente sobre el alumno. Es decir, la relación docente-alumno debe ser directa, personal, y permanente”*, lo que *“implica la disposición de los alumnos en pupitres individuales, en los cuales deben realizar su tarea de manera solitaria y aislada. No se puede conversar, no se puede trabajar con el compañero, es decir el alumno trabaja para sí mismo sin jugar un rol grupal”*.

Bohoslavsky (1975) enuncia aspectos sobre la actitud que adopta el docente frente al grupo de estudiantes y el saber. Dentro de las características que define el autor se encuentran:

- el profesor sabe más que el alumno,
- el docente determina los intereses de los alumnos,
- el profesor define la comunicación posible con los alumnos,
- el docente debe proteger a los alumnos de cometer errores,
- el profesor puede y debe juzgar al alumno.

Evolucionando en el tiempo, los nuevos movimientos pedagógicos centran la atención en el estudiante y lo reconocen como portador de conocimientos. El rol del docente cambia de dirección, de ser el poseedor absoluto del conocimiento pasa a dirigir el trabajo de los alumnos teniendo en cuenta sus intereses.

Siguiendo las ideas de Aguerrondo (1999), la educación del siglo XXI requiere más que saberes, requiere competencias. Una competencia es entendida como un ‘saber hacer’, con ‘saber’ y con ‘conciencia’. Las competencias permiten resolver problemas y provienen de la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. En nuestro estudio nos proponemos identificar la posición que asume el docente frente al saber, por lo que trataremos de identificar las características de la relación pedagógica referida a este componente con los siguientes indicadores:

- Posición frente a los saberes previos
- Trabajo con el conocimiento
- Valoración de intereses
- Posición frente al error

### 6.5 Evaluación

El último componente que desarrollaremos es la evaluación, concepto polisémico por su arraigo en diferentes concepciones sobre educación, currículum, aprendizaje y la vinculación de las instituciones educativas con la sociedad más amplia. La evaluación de tradición positivista de principios del siglo XX se inscribe en la calificación asociada al examen y la práctica de examinar se apoya en la necesidad de certificar conocimientos y habilidades aprendidos por el estudiante limitándose a constatar éxitos o fracasos (Araujo, 2006).

Díaz Barriga establece la diferencia entre evaluación y acreditación. La acreditación está relacionada con la necesidad institucional de certificar los conocimientos y se relaciona directamente con ciertos resultados de aprendizajes que pueden estar contemplados en los objetivos de aprendizajes, siendo estos cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. En cambio, la evaluación está orientada a que los estudiantes reflexionen sobre lo que alcanzó a integrar, lo que no alcanzó, estableciendo las causas que pueden explicar la situación y qué se puede hacer para lo futuro (Díaz Barriga 1992 en Araujo, 2006)

Teniendo en cuenta los lineamientos de la política educativa que enmarca a la JE podemos afirmar que esta propuesta privilegia la evaluación formativa, instrumento que le permite al docente orientar la enseñanza y posibilitar a los estudiantes la regulación de sus aprendizajes, lo cual supone (Serrano de Moreno, 2002):

- Integrarla al proceso pedagógico, esto es, realizarla de modo permanente para ir obteniendo un claro conocimiento de los procesos que siguen los alumnos al aprender, sus fortalezas y debilidades para llevar a cabo el aprendizaje.
- Dejar claros los criterios que se utilizan para valorar su desempeño, sus competencias durante la actividad de aprendizaje, de modo que esto ayude a cada estudiante a revisar lo que hace, tomar conciencia acerca de sus logros, de sus éxitos y dificultades y a crear un contexto propicio para el estudio y el trabajo académico para superar dificultades.
- Promover situaciones de comunicación o devolución de resultados de la corrección, para proceder, con la participación de todos, a discutir y analizar esos resultados, con la finalidad de que los estudiantes comprendan dónde y por qué se han equivocado y cómo corregir los errores.

La Evaluación debe sustentarse en las competencias a desarrollar en los estudiantes en las áreas de conocimiento que se evalúa.

*“La competencia es la actuación idónea, realizada por el estudiante frente a una tarea concreta, utilizando conocimientos o saberes estudiados en las diferentes disciplinas. Supone entonces, la utilización de un conocimiento asimilado con propiedad, aplicado a una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (Bogoya, 2000)*

En este proceso, los estudiantes y docentes adquieren diversos roles que permitirán dar cuenta de los aspectos que caracterizan la evaluación en JE. A continuación desarrollaremos estos roles:

En cuanto al rol del profesor:

- Definir e identificar las competencias a desarrollar y sistematizarlas.

- Definir los indicadores de evaluación de las competencias.
- Decidir sobre los procedimientos de evaluación a seguir, en los cuales se le otorgue responsabilidades a los alumnos para que sean ellos quienes revisen su trabajo, comprendan por qué se han equivocado y propongan acciones para su solución.
- Conceder importancia al trabajo en grupo y propiciar formas de participación de los estudiantes en el proceso de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Realizar la evaluación inmersa en las situaciones didácticas en desarrollo.
- Construir pautas en colaboración con los estudiantes, llevar registros diarios de lo observado e informar a los alumnos de sus progresos.
- Analizar la información recogida, reflexionar sobre los resultados alcanzados, las debilidades y fortalezas descubiertas y tomar decisiones pensando siempre en cómo conseguir que cada estudiante identifique y corrija los errores y aprenda a superar las dificultades que enfrenta.
- Sostener con bastante frecuencia encuentros y entrevistas con los estudiantes, para conversar y analizar con ellos más cercanamente sus logros y dificultades y acordar con ellos nuevas actividades y tareas de aprendizaje para trabajar sobre las fortalezas y debilidades de cada estudiante en función de sus necesidades.
- Reflexionar sobre su actuación pedagógica, su acción mediadora del proceso de aprendizaje y de la evaluación y su influencia en los resultados obtenidos.
- Evaluar periódicamente los proyectos definidos, en lo relativo al grado de logro de los objetivos del proyecto, de la realización de las situaciones didácticas programadas y de las tareas cumplidas: qué funcionó y qué no con los alumnos, con el docente y con la institución. Tomar decisiones.

Por su parte, el rol del alumno supone:

- Tomar conciencia de su rol en el proceso de aprendizaje y de evaluación, reflexionar sobre su hacer, su participación, su disposición al trabajo y sus aportes.
- Hacer reflexiones, individualmente y con los compañeros sobre lo aprendido y sobre el proceso realizado para aprender.
- Valorar sus aprendizajes y participar activamente en la revisión y análisis de los resultados del aprendizaje así como en las acciones a realizar para superar las dificultades y corregirlas.
- Reflexionar sobre sus intereses, actitudes, disposición y estrategias de aprendizaje. Revisar su participación en el proceso.

Afirmamos que la evaluación es uno de los aspectos determinantes del rumbo que tomen las Prácticas de Enseñanza en el aula y que los instrumentos diseñados tendrán ciertas particularidades, funciones y finalidades según la concepción y las características que adopta de enseñanza. Juan Carlos Molineri (2007), en una ponencia desarrollada en el marco del en el IV Encuentro Taller General sobre el proceso de transición de la escuela primaria al nivel medio, del Programa A.P.E.A., en la Agencia Córdoba Ciencia, reconoce que la evaluación es más que una estrategia de control de resultados y que en el pasaje de la dimensión técnica a la comprensión crítico-reflexiva existen numerosos estadios intermedios. Para el autor, la evaluación puede ser concebida desde una dimensión técnico-positivista

transformándose en un fenómeno técnico que se incorpora a procesos de medición y cuantificación en los que las explicaciones del fracaso son atribuibles al estudiante, importando sólo los resultados y las calificaciones. Desde la perspectiva hermenéutica, evaluar es comprender. La evaluación es entendida como un proceso reflexivo permanente en el que se recuperan evidencias de distintos géneros y con diversos instrumentos favoreciendo el diálogo, el debate, el diagnóstico de la situación del estudiante, la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la retroalimentación.

Los rasgos que caracterizan a la evaluación y los roles que adoptan los docentes en el proceso evaluativo nos permitirán caracterizar y describir el sentido que se le otorga a la evaluación en JE.

Llegados a este punto, luego del recorrido por los antecedentes del tema de investigación y la delimitación de nuestro marco teórico, nos encontramos en condiciones de avanzar hacia la explicitación de los aspectos metodológicos de nuestro trabajo. Definido esto último, podremos alinearlos hacia nuestro objetivo: Describir la configuración de los Componentes Duros de las Formas Escolares en las Prácticas de Enseñanza desarrolladas por la profesora de Literatura y Tic en el marco del Programa Jornada Extendida en la institución escolar seleccionada.



## ASPECTOS METODOLÓGICOS

En esta sección presentaremos la perspectiva metodológica en la que se asienta nuestra investigación, explicando los supuestos teóricos y epistemológicos que la fundamentan y la estrategia metodológica seleccionada. Además, daremos a conocer los criterios y procedimientos que nos llevaron a seleccionar el caso que se estudia, las fuentes y técnicas de producción de información y la lógica del proceso de análisis de la información obtenida.

### 1. *Supuestos Teóricos- Epistemológicos y Estrategia Metodológica*

Indagar sobre la configuración de los Componentes Duros de las Formas Escolares implica conocer y comprender una realidad particular atravesada por múltiples factores en diversas direcciones. Esta realidad es entendida como “realidad(es) construida(s) por los mismos sujetos sociales y reconstruidas por el investigador” (Yuni y Urbano, 2012, pág. 88). No es cuantificable porque está construida en base a esquemas cognoscitivos y al sistema de creencias propio de un momento histórico o de la sociedad particular, por lo que, a través de la metodología cualitativa podremos comprender la realidad que se estudia a fin de elaborar modelos holísticos, contextuales y sustentados en las prácticas de los actores sociales y sus contextos (Yuni y Urbano, 2012).

La investigación que llevamos a cabo se enmarca en los supuestos epistemológicos del paradigma Interpretativo Comprensivo, ya que tiene como finalidad describir cómo se configuran los componentes duros de las Formas Escolares en las Prácticas de Enseñanza en Jornada Extendida. Priorizando la producción de categorías interpretativas, describimos el fenómeno partiendo del conocimiento de las variables que lo componen y su relación, conocimiento aportado por el marco conceptual definido para el presente estudio de caso.

Para realizar la investigación tomamos una serie de decisiones previas al ingreso al campo teniendo en cuenta los objetivos del estudio. Estas decisiones contemplaron las categorías e indicadores de análisis y el estudio de caso como enfoque, ya que nos permite concentrarnos en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que los conforman (Walker, 1982 en Arnal, Rincón y Latorre, 1992).

Con respecto a las categorías de análisis e indicadores que son considerados en nuestra investigación diremos que nos centramos en los Componentes Duros de las Formas Escolares para determinar sus características e interrelaciones. Esto nos permitirá dilucidar la configuración de los mismos en el tiempo extendido de la jornada escolar.

Las categorías de análisis que utilizamos para nuestra investigación son las siguientes:

- Organización de tiempo y espacio

Hacemos referencia al tiempo destinado por el profesor a actividades con intencionalidad pedagógica. Este componente están constituido por una dimensión cronológica y una vivencial que engloba muchos otros momentos: tiempos disciplinarios, tiempos de instrucción, tiempos de monitoreo, tiempos de socialización, tiempos de evaluación, tiempos administrativos e incluso, tiempos sin ocupación específica (Razo Perez, s.f). Continuando en la misma línea, Martinic y Villalta (2015) proponen otra clasificación entre las que se cuenta el tiempo instruccional interactivo, el tiempo

instruccional expositivo, el tiempo regulatorio y el tiempo administrativo. Estas dos visiones sobre el mismo objeto de análisis nos permite abordar el tiempo desde la perspectiva vivencial a los fines de determinar la manera en la que se gestiona dicho componente y el lugar que ocupan profesor y estudiantes en esta gestión.

Los Espacios son todos aquellos lugares físicos en donde se disponen los actores intervinientes en el acto pedagógico y los recursos destinados para desarrollar diversas actividades diseñadas por el docente con intenciones didácticas.

- Clasificación, distribución y agrupamiento

En todos los centros educativos pueden distinguirse dos tipos de organización de los grupos de estudiantes. Una es la vertical que se corresponde con la edad-clase y otra es la organización horizontal que refiere a los modos en que los estudiantes se distribuyen entre los docentes.

Cuando hablamos de clasificación nos referimos a los criterios a partir de los cuales se clasifica a los estudiantes dentro de un centro educativo. La clasificación de la población escolar puede hacerse en base a la edad, capacidades cognitivas, conocimientos e integración social. En esta investigación se aborda el criterio cronológico de clasificación de los estudiantes que está ligado a la organización vertical asociado a la gradualidad que organiza la escuela de la modernidad. A su vez este criterio se relaciona con la distribución de los estudiantes entre los profesores ya que puede favorecer la formación de grupos homogéneos, heterogéneos y flexibles para el desarrollo de las propuestas de enseñanza lo que implica otros modos de estructurar este componente o mantener su forma tradicional. A su vez en el desarrollo de las propuestas de enseñanza se puede evidenciar diferentes formas de agrupamientos de los estudiantes. Estas formas varían de acuerdo a la perspectiva que adopte el docente que puede favorecer la toma de decisiones por parte de los estudiantes o ser él el que lo decida. Los agrupamientos varían en cantidad de estudiantes y modos en los que se ubican en el espacio dando indicios de los modos de organización y gestión de este componente.

- Formas de organización de los contenidos a los fines de la enseñanza

Según Baquero y Terigi (1996), el aprendizaje escolar posee carácter artificial y produce efectos descontextualizantes en el desarrollo cognitivo por efecto de la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio-temporal que se hacen evidentes en las actividades que se proponen. Consideramos a las actividades como unidad de análisis para identificar las reglas que definen el uso del tiempo, espacios, recursos y el carácter artificial de las prácticas con el propósito de caracterizar la organización de los conocimientos a los fines de la enseñanza teniendo en cuenta la recuperación de ideas previas, las presencia de propuestas de sistemas de representación, la indicación de tareas para la obtención de logros en cierto tiempo y con determinados recursos y la explicitación de los objetivos que regulan la actividad.

- Definición de posiciones de saber y no saber

Desde la perspectiva tradicional de la educación los estudiantes han sido considerados “tabulas rasas” colocando al profesor en el rol de poseedor absoluto del saber que transmite contenidos bajo un sistema de recompensa-castigo. El aprendizaje es la resultante de un proceso de estímulo-respuesta en el cobra relevancia el trabajo individual, el estímulo de los textos y la transmisión del docente sobre

el alumno (Aguerrondo, 1999). La actitud que adopta el docente frente al grupo de estudiantes y el saber asume las siguientes características (Bohoslavsky, 1975):

- a) el profesor sabe más que el alumno,
- b) el docente determina los intereses de los alumnos,
- c) el profesor define la comunicación posible con los alumnos,
- d) el docente debe proteger a los alumnos de cometer errores,
- e) el profesor puede y debe juzgar al alumno.

Los nuevos movimientos pedagógicos dan un cambio de dirección a la labor docente y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconoce a los estudiantes como portadores de conocimientos previos y muestran que es necesario asumir una actitud que promueva el desarrollo de capacidades para resolver problemas y la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas.

- Evaluación

Es un instrumento que le permite al docente orientar la enseñanza y posibilitar a los estudiantes la regulación de sus aprendizajes. Supone ser integrada al proceso pedagógico, es decir, realizarla de modo permanente, al mismo tiempo que se desarrollan las actividades de aprendizajes como parte de las estrategias y actividades diseñadas. Además implica dejar en claro los criterios de evaluación que se utilizarán para evaluar el desempeño y competencias adquiridas, como así también promover situaciones de comunicación y devolución de los resultados.

La producción de información se realizará bajo el diseño observacional y será producida mediante dos dispositivos, uno cualitativo y otro cuantitativo. El primero es un registro narrativo basado en notas de campo y el segundo consistirá en la aplicación de la técnica de registro sistemático denominada lista de control. El análisis de la información producida a partir de ambos dispositivos será de carácter cualitativo y cuantitativo con el fin de identificar la configuración o configuraciones que adquieran las Formas Escolares en el campo delimitado como muestra de la investigación.

La dimensión temporal que guía nuestra investigación es de tipo transversal, ya que se estudia el fenómeno tal cual se presenta en un momento determinado.

La población que delimitamos incluye a las Instituciones Escolares en los que se desarrolla el Programa Jornada Extendida en la provincia de Córdoba. La institución que hemos seleccionado tiene la particularidad de haber sido una de las primeras en las que comenzó a implementarse dicho programa, a partir del año 2.011. Este hecho es significativo ya que consideramos cuenta con una trayectoria que le permitiría afianzar el proceso de implementación de las prácticas pedagógicas. En particular, el estudio se realizará sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas en el Campo de Literatura y Tics. Esta decisión se fundamenta en varias razones. Una de ellas es que la docente está a cargo del campo desde el inicio de la implementación del Programa en la institución elegida para llevar adelante la investigación que proponemos. Otra razón es que el Campo de Educación Física implica de por sí prácticas de enseñanza diferentes a las de las Formas Escolares de la modernidad. Con respecto al Campo de Ciencias, por motivos laborales de superposición de horarios no nos sería posible asistir a presenciar las clases. Por último, los Campos de Expresiones Artístico- Culturales e

Inglés no tienen docente a cargo. Hechas estas consideraciones, decimos que el muestreo es de tipo intencional cualitativo.

El trabajo de campo se llevará a cabo entre los meses de setiembre y diciembre del ciclo lectivo 2016 en las instalaciones de la institución escolar. La frecuencia de las clases es semanal y tienen una duración de dos horas de 12:30hs a 14:30hs con un tiempo de refrigerio de quince minutos que se establece de 12:30hs a 12:45hs. El toque de campana a las 12:45hs da inicio a la JE.

El tratamiento de los datos se realizará cruzando la información producida mediante los dispositivos ya mencionados a los fines de identificar las configuraciones que adopten los componentes de las Formas Escolares.

## 2. *Dispositivos de producción de información*

La presente investigación se centra en la descripción de un fenómeno tal como se presenta en la realidad. Es por ello que consideramos que el dispositivo de producción de información que nos permite aprehender el fenómeno es el registro de observaciones de clases. Este registro nos ofrece gran caudal de información, por lo que decidimos enumerar los pasajes para luego recuperar los que resulten pertinentes a cada categoría de análisis a los fines de describirlas.

Los datos obtenidos para las categorías de Organización del Tiempo y del Espacio y Clasificación, distribución y agrupamientos se registran en tablas numéricas a partir de recuento de frecuencia, para luego calcular el porcentaje de uso de cada una. El tratamiento de las demás categorías se basa en la recuperación de pasajes del material narrativo que incluyen las consignas de trabajo, actividades, disposición de estudiantes y objetos en el espacio, las intervenciones de la profesora.

La exposición y presentación de los datos se realiza a través de matrices temáticas descriptivas en las que se detallan categorías, indicadores y los registros de clase que corresponden a dichos componentes (Yuni y Urbano, 2012).

## ANÁLISIS DE DATOS

### 1. Organización del Tiempo y del Espacio

#### 1.1 *El Tiempo Escolar*

En nuestra investigación el análisis del Tiempo Escolar es abordado mediante métodos cuantitativos y cualitativos a fin de analizar la relación entre las categorías de análisis definidas. Para la construcción y validación de los indicadores seguimos un procedimiento cualitativo que nos permite indicar sus características principales. Estos indicadores son aplicados al conjunto de registros de clases producidos y se realiza un análisis cuantitativo a fin de identificar la cantidad de intervenciones que realiza el docente para cada indicador en las clases observadas.

Observamos cuatro clases, una al principio del tercer trimestre y las restantes fueron clases consecutivas con el fin de conocer el trabajo continuo sobre una misma propuesta didáctica. En la Institución observada, se desarrollan tres clases de Literatura y TIC por semana con una duración de dos horas reloj cada una. Estas dos horas asumen la denominación de módulo en JE. Cada módulo está destinado a un grupo de estudiantes diferente cada día. Da inicio a las 12:30hs y finaliza a las 14:30hs con un tiempo para el refrigerio de quince minutos antes de iniciar las clases. A modo de síntesis diremos:

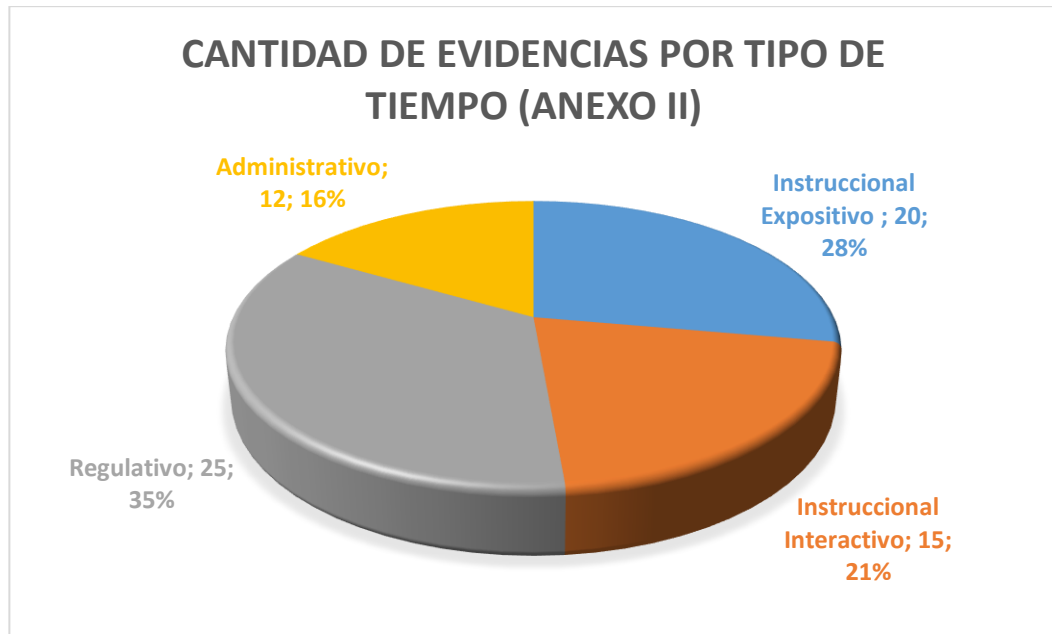
La profesora de Literatura y Tic desarrolla Prácticas de Enseñanza tres veces por semana. Cada módulo de trabajo es de dos horas con un recreo de quince minutos antes de dar comienzo a la clase. El tiempo total de observación fue de 7 (siete) horas reloj, lo que equivale a 1 (una) hora y 45 (cuarenta y cinco) minutos de registro en un total de cuatro módulos.

El tiempo objetivo se hace presente en JE y es estipulado por los lineamientos de la política educativa de este Programa en la provincia de Córdoba que postula que las escuelas de JE serán de 6 (seis) horas, sumando así dos horas de clases a la jornada escolar simple. Además, la política reconoce la autonomía institucional y otorga libre organización del tiempo extendido en las escuelas. En la Institución Escolar en la que realizamos el presente estudio, primó el sentido de otorgar mayor cantidad de tiempo para el almuerzo y recreación de los estudiantes antes de iniciar las actividades en la extensión del tiempo escolar, que se caracteriza por no presentar recreos o pausa durante la jornada educativa.

En el análisis de datos consideramos las interacciones que se producen en el desarrollo de la clase entre docente- estudiante. Estas interacciones se evidencian en conversaciones, definiendo como unidad de análisis las intervenciones o turno de habla reconocidos por el otro. Las intervenciones forman parte de una unidad mayor llamada intercambio, los cuales se integran en secuencia o fases de la clase en función de las tareas que desarrollan los profesores y estudiantes. En nuestra investigación hacemos foco en las intervenciones de la profesora y las actividades que desarrolla en las secuencias de tiempo que organizan el trabajo con los estudiantes.

Con respecto al tiempo subjetivo, en las clases observadas se registraron un total de 72 (Setenta y dos) evidencias que dan cuenta del uso del Tiempo Escolar. Estas evidencias son las interacciones de la profesora con los estudiantes y diversas actividades que no refieren a los contenidos desarrollados

en la clase. De ese total, 20 (veinte) dan cuenta de momentos de Tiempo Instruccional Expositivo, 15 (quince) de Instruccional Interactivo, 25 (veinticinco) al Regulatorio y 12 (doce) al Administrativo.

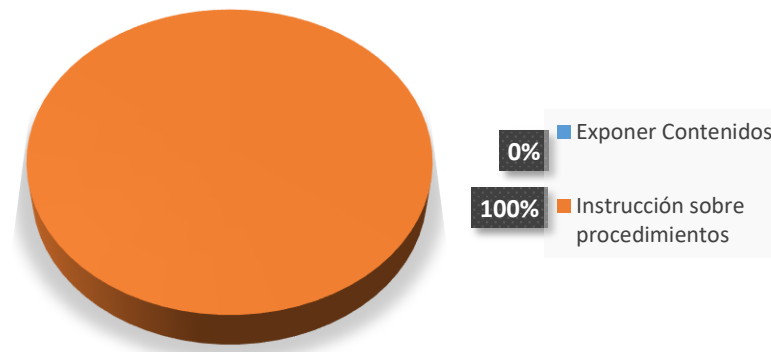


A continuación analizaremos pormenorizadamente cada tipo de tiempo en el desarrollo de las clases:

#### 1.1.1 Tiempo Instruccional Expositivo

El Tiempo Instruccional Interactivo da cuenta de las intervenciones que realiza la profesora para exponer contenidos y definir reglas y normas para realizar distintas actividades relacionadas con los contenidos de las clases. En el caso de estudio no observamos exposición de contenidos, pero sí indicaciones de procedimientos asociados a las tareas que los estudiantes deben realizar para la resolución de las actividades propuestas. Estos procedimientos se indican en las consignas de trabajo y durante el desarrollo del trabajo de los estudiantes. Este Tiempo ocupa el 28% de las evidencias identificadas en el registro de las cuatro clases observadas y el 100% de las intervenciones se corresponden a la instrucción de procedimientos.

## Tiempo Instruccional Expositivo



Citamos a continuación algunos ejemplos de registros de las clases:

### ***Instrucción sobre procedimientos***

5-8

Profesora A: Bue... A ver ¿Nos tranquilizamos un poquito? (muestra un folleto) este es un folleto que hizo una parte del grupo. Hoy vamos a terminar el cronograma (...) Además del cronograma van a tener que hacer carteles para el telón para colaborar con la decoración del escenario. Fijense que tienen que ver el tamaño, los colores y pasar el cronograma.

Irrumpe alumna del módulo de Inglés pidiendo a los estudiantes carpetas.

La profesora continúa dirigiéndose a los estudiantes mientras éstos forman grupos de trabajo según elección propia.

Profesora A: el grupo que tiene que dibujar. Acá tiene (entrega afiches para desarrollar la actividad)

84-88

Profesora A: ¿No se animan a grabar todavía?

Los estudiantes a coro responden:

Estudiantes: ¡Noooooooooooooooooooooo!

Los estudiantes comienzan a grabar la obra de radioteatro.

La profesora sugiere que lo hagan pausado y los graba con su teléfono celular.

174

Profesora A: Van a tener que hacer un guion, chicos.

303-306

Estudiante J: Señor, ¿Cómo hacemos los marcos?

Profesora A: ¡Cómo ustedes quieran! Fijensé el tamaño de la foto.

Estudiante P: (Levantando un marco) ¿Nosotros podemos así?

Profesora A: Sí, todos pueden trabajar. Diseñen los marcos como quieran.

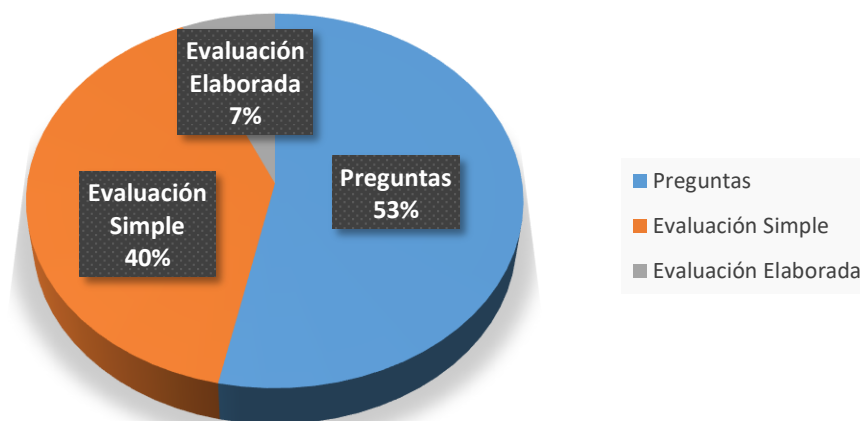
### 1.1.2 Instruccional Interactivo

Según nuestro marco teórico, en este tiempo la docente dialoga con estudiantes en función de contenidos, realiza preguntas y evalúa respuestas en forma simple o elaborada. En nuestro análisis de datos se puede determinar que el 21% de intervenciones que se registraron se corresponden con este tipo de tiempo. Además podemos notar que en estas interacciones la profesora dedica el mayor tiempo a realizar preguntas dirigidas a los grupos de trabajo o grupo clase. Estas preguntas refieren a acciones que los estudiantes realizarán para dar respuestas a las actividades que se plantean, lo que pone en acción al grupo y grupo clase.

La evaluación simple también ocupa un número importante de intervenciones, participando en un 40 % del total. En esta instancia evaluativa la docente no se remite a evaluar las respuestas de los estudiantes referidas a un contenido específico, sino que dirige sus apreciaciones hacia las acciones desplegadas por los estudiantes a nivel individual, en el trabajo en grupo y al grupo clase en relación con la resolución de variadas tareas.

Con respecto a la evaluación elaborada, identificamos una única intervención en la que la profesora valora el trabajo en grupo y el trabajo individual.

## Tiempo Instruccional Interactivo





Tomamos los siguientes pasajes de registros como evidencia de las interacciones durante el Tiempo Instruccional Interactivo.

***La profesora realiza una pregunta dirigida a un alumno:***

***La profesora realiza una pregunta a un grupo de estudiantes:***

84.

Profesora A: ¿No se animan a grabar todavía?

Estudiantes: ¡Nooooooooooooooooooooo! (responden a coro)

240-248

Profesora A: ¿Sobre qué van a trabajar?

Estudiante L: Vamos a organizar para la exposición de fotos artísticas.

Se dirige a otro grupo.

Profesora A: Ustedes, ¿en qué van a trabajar?

Estudiante A: ¡En el Mannequin!

Profesora A: Hoy se filma eso ¿no?

Se dirige a otro grupo.

Profesora A: Ustedes ¿en qué van a trabajar?

Estudiantes: En el Mannequin Challenge, seño.

***La profesora pregunta a todo el grupo clase:***

193

Profesora A: (Dirigiéndose a todo el grupo) A ver otra opinión ¿cómo podríamos presentar los trabajos?

195

Profesora A: ¿Otra opinión? (...)

199

Profesora A: (Dirigiéndose a todo el grupo) ¿Se creen capaces de explicar todo el trabajo? ¿Cómo lo harían?

218

Profesora A: (Dirigiéndose a todos los estudiantes) está en ustedes ver. Para ustedes era un poncho para otros es un pedazo de papel de colores. Está en ustedes poder defender su trabajo en una exposición ¿Cómo realizamos la exposición? ¿Cómo la organizarían?

**En los momentos de evaluación simple** (evalúa respuesta de alumno positiva y/o negativamente sin justificar)

56-58

Los estudiantes leen.

La profesora se ubica al lado de la puerta.

Profesora A: ¡Eso! ¡Muy bien! ¡Así está muy bien!

69- 70

Un grupo de estudiantes se dirige a la docente para que vea su producción.

Ella los felicita diciendo:

Profesora A: ¡Muy bien! ¡Está hermoso!

**En los momentos de evaluación elaborada** (Evalúa positiva o negativamente la respuesta o intervención de los alumnos, pero entrega retroalimentación; incorpora más contenidos o desarrolla una idea con extensión).

216.

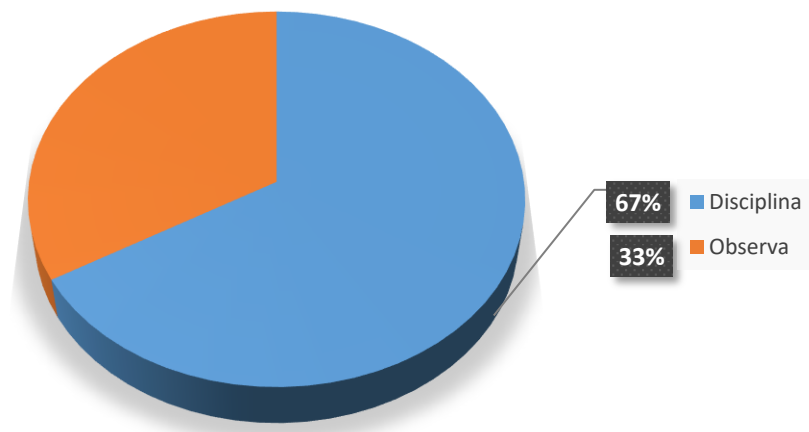
Profesora A: trabajaron en colaboración. Todos trabajaron. Muy pocos estuvieron sin participar. También pudieron realizar el trabajo porque previamente hubo una investigación.

### 1.1.3 Regulatorio

Con respecto al Tiempo Regulatorio identificamos 25 (veinticinco) intervenciones en las que la profesora centra su actividad en observar y mantener el control y enmarcamiento de las clases. Durante los momentos de observación, la docente no habla, se detiene y observa desde un lugar a todo el grupo clase, camina por el espacio donde se desarrollan las actividades y busca material. Estas acciones le permiten mantener el control de la clase. Otras intervenciones apuntan a la disciplina de los estudiantes, lo cual se hace evidente cuando ordena y regula la atención y el compromiso del estudiante con la tarea.

En las clases desarrolladas por la profesora de Literatura y TIC se puede apreciar que el 35 % del total de las intervenciones registradas para el análisis del Tiempo Escolar se corresponden con el Tipo Regulatorio. Podemos afirmar que en las clases observadas el mayor número de intercambios refiere a la disciplina con el fin de guiar a los estudiantes a la participación en las actividades que propone. En las intervenciones de disciplina puede observarse que la tendencia es regular la participación de estudiantes que se encuentran sin hacer ninguna actividad, que se desplazan por el espacio, corren, golpean objetos o muebles, se acuestan sobre los bancos, ingresan al aula sin pedir permiso, conversan entre ellos cuando la profesora quiere dirigirse a todo el grupo, entre otros.

## Tiempo Regulativo



Los siguientes pasajes de las clases dan cuenta de lo expresado anteriormente:

### ***Disciplina***

147.

Profesora A: ¡Chicos, vengan un ratito! Los llamé tres veces... Vamos.

331-332

Tres estudiantes golpean bancos.

Profesora A: A ver, a ver... ¿qué pasa ahí? J y J ¡a trabajar!

44.

Profesora A: (entrando al aula observa a una estudiante acostada sobre las sillas) Bajate del banco, mamita. ¿Qué haces acostada sobre las sillas?

190.

Profesora A: A... (Nombra al estudiante) ¿Te quedás quieto por favor?

200.

Dos alumnos corren.

Profesora A: ¡M y K! (Nombra a los estudiantes levantando la voz) ¿Por qué no pueden explicar?

Estudiante M: Porque trabajamos poco.

386.

La Profesora A llama a un estudiante que, al parecer, no está haciendo ninguna actividad.

Profesora A: ¿Qué trabajo estás haciendo? ¿Me podés mostrar?

Estudiante J: Nada, no estoy haciendo nada porque no tengo grupo.

Profesora A: Te pasaste todo el día sin trabajar ¿Te viste en la Bandera? No te quedabas quieto ¿Qué te pasa? (Con tono pausado y firme)

El estudiante no responde y se retira sin mediar palabras.

### ***Sin intervención y observa***

99.

La profesora monitorea el trabajo de los estudiantes en silencio y registra una nota en el cuaderno de comunicados de uno de ellos (se desconoce el contenido).

258.

La Profesora A recorre los grupos de trabajo. Se detiene a escuchar las interacciones entre los estudiantes. Sonríe. Asiente con la cabeza, sin emitir palabras.

278.

La Profesora A recorre el espacio caminando y se detiene en un rincón a observar el trabajo de los estudiantes sin realizar intervención.

#### *1.1.4 Administrativo*

Recordamos que el tiempo Administrativo es aquel que se ocupa en intervenciones que no refieren al currículum o materia de la clase. En este tiempo, el docente entrega instrucciones y realiza actividades ajenas a los contenidos de la materia. En el análisis de las intervenciones registradas podemos dar cuenta que el 20% del total de las mismas se corresponden con el Tiempo Administrativo en el que la profesora realiza diferentes acciones ajenas al contenido de la clase, como pedir colaboración para ordenar el espacio y materiales de trabajo; buscar y revisar cartucheras y mochilas; completar informes de seguimiento de los estudiantes.

A continuación se describe el Tiempo Administrativo con los siguientes pasajes:

112-113

Faltan objetos personales.

La profesora solicita que revisen las cartucheras y mochilas.

310.

La profesora A indica ordenar el espacio.

El tiempo en las clases se muestra como un componente flexible que se ajusta a cada grupo de trabajo o individuo particular. En la clase 1 y 3 la profesora indica acciones a realizarse ese día que nos permite afirmar que gestiona el tiempo de la clase teniendo en cuenta las particularidades de los grupos de trabajo y las individuales.

## **1.2 El Espacio**

En nuestro estudio se considera que los Espacios refieren a los lugares físicos en los que se disponen los estudiantes, profesores y recursos destinados para el desarrollo de diversas actividades diseñadas por los docentes con intenciones didácticas. Por lo antes dicho, en esta investigación nos ocupamos de enumerar los espacios de la institución y los que se usan en el desarrollo de las clases de Literatura y TIC observadas. Además realizaremos un análisis cuantitativo de la frecuencia de uso de los distintos espacios de la escuela y enunciaremos qué actores deciden los que se ocupan para el desarrollo de las actividades. Para el análisis de este aspecto se toman los segmentos de las clases observadas en las que aparezcan registros que refieran a la ocupación del espacio escolar a fin de inferir e identificar en qué medida participan en la toma de esta decisión los estudiantes y la docente.

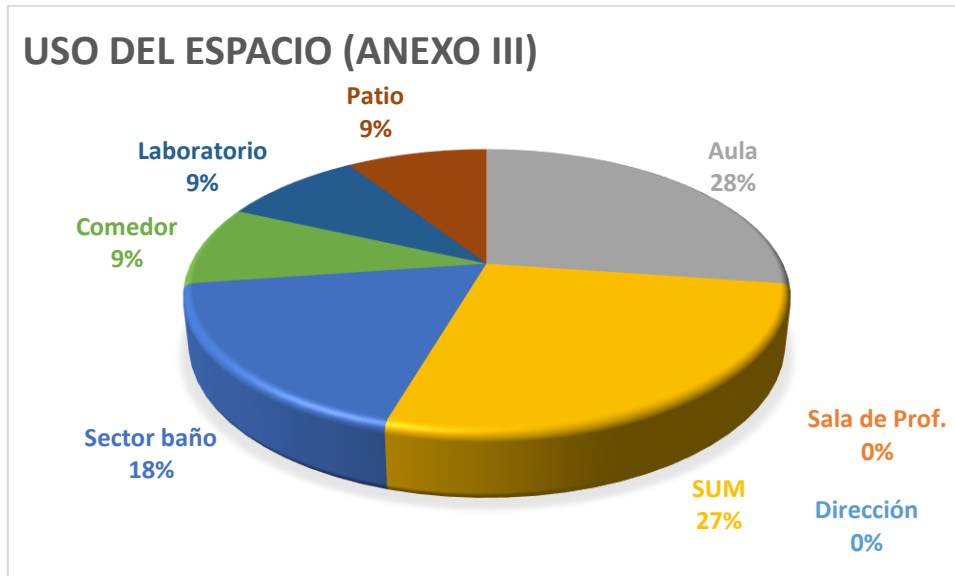
La escuela cuenta con los siguientes espacios<sup>2</sup>:

- ✓ Dirección
- ✓ Sala de Profesores
- ✓ Aula 1
- ✓ Aula 2
- ✓ Aula 3
- ✓ Aula 4
- ✓ Laboratorio
- ✓ Aula 5
- ✓ Aula 6
- ✓ Aula 7
- ✓ Aula 8
- ✓ Sector baño (Docentes, nenas y varones)
- ✓ Comedor
- ✓ SUM (espacio techado con el que todas las aulas y dependencias tienen comunicación)
- ✓ Patio

En las clases observadas registramos los espacios utilizados por las estudiantes. El presente gráfico señala la frecuencia de uso de los espacios de la institución escolar en el total de las clases que se observaron:

---

<sup>2</sup> Se describen en el apartado "Distribución de los estudiantes en el espacio".



El presente gráfico muestra que el aula y el SUM son los espacios más elegidos para el desarrollo de las actividades en los módulos de Literatura y TIC, si bien se habilitan otros espacios como el comedor, el patio y el laboratorio para que los estudiantes trabajen en la resolución de las propuestas planteadas por la profesora. Cabe aclarar que en la institución escolar seleccionada el sector de baños está a continuación del SUM, por lo que podría considerarse una prolongación de este último, lo que nos permite afirmar que el SUM es el espacio más utilizado en JE, desplazando así al aula como espacio privilegiado para el desarrollo de las actividades escolares. Excepto en las aulas, observamos ausencia total de pupitres y adecuación para el trabajo en grupos. En esta escuela, el SUM se constituye en el espacio privilegiado para desarrollar las clases, caracterizándose por la ausencia total de pizarrones y pupitres, lo cual evidencia otros modos de habitar el espacio.

Analizados los espacios, pasamos a considerar ahora las decisiones acerca de su uso, para lo cual recuperamos y citamos los pasajes del registro de clases que evidencian dicho componente. Esto nos permitirá determinar quién participa y decide en la elección de los espacios para el desarrollo de las propuestas pedagógicas en JE.

#### Clase 1

12:45

Toque de campana

Los estudiantes ingresan al aula.

12:48

1. La docente ingresa al aula, se ubica al costado izquierdo del escritorio y, mirando a los estudiantes, saluda.

11. Los estudiantes salen del aula por propia decisión para realizar la actividad en el SUM.

14. Habla con la portera mientras u grupo de estudiantes acomoda las mesas en el espacio del SUM y otro se dirige al comedor.

19. Un grupo de estudiantes está en el comedor con la tarea de diseñar el cronograma de la Jornada de Puertas Abiertas, otro grupo está en el aula ensayando radioteatro y el tercer grupo diseña el cartel para la ornamentación del escenario de la Jornada de Puertas Abiertas en el SUM.

20. La Profesora A vuelve al aula donde se encuentran los estudiantes ensayando radioteatro.

37. Profesora A: Ensayen una vez y los grabo. Acá adentro los voy a grabar así no hay tanto ruido.

## Clase 2

12:45

Toque de campana

Los estudiantes se concentran en el SUM.

118. Todos los estudiantes de los espacios de Ciencias y Literatura y TIC se reúnen en el SUM.

167. Los estudiantes se encuentran en diferentes espacios (Aulas, patio y laboratorio).

## Clase 3

12:45hs

Toque de campana

182. Los estudiantes de Jornada Extendida se reúnen en el SUM.

183. El Profesor de Educación Física (C) retira su grupo.

184. La Profesora de Literatura y TIC (A) junto a la Profesora de Ciencias (B) se quedan con sus grupos en el mismo espacio.

189. Un grupo trabaja con los marcos para las fotos y otros con Mannequin Challenge en el SUM.

## Clase 4

12:45hs

Toque de campana

316. Los estudiantes se reúnen en el SUM y se sientan en el piso.

330. Se ubican en el SUM y el sector de baños. Se sientan en el suelo para llevar a cabo la actividad.

333. Un grupo formado por diez estudiantes (Grupo 1) se dirige a un aula a trabajar.

346. Un estudiante que está trabajando en el sector de baños la llama.

Según los pasajes rescatados del registro de observación de clases podemos decir que el toque de campana indica el momento en que los estudiantes se reúnen en algún espacio de la escuela (SUM o aula) a fin de dar inicio a las actividades de JE<sup>3</sup>. Cuando la docente socializa la consigna de trabajo los estudiantes, formando grupos, se desplazan por el espacio libremente sin consultar ni dar a conocer los lugares elegidos a la docente, se ubican y llevan a cabo la actividad propuesta.

Esto nos permite concluir que el toque de campana convoca a los estudiantes en un lugar específico, pero desconocemos si el lugar está previamente establecido por la docente, los alumnos o alguna disposición institucional. Los estudiantes deciden los espacios a utilizar y no se evidencia que informen la decisión tomada a la profesora. También queda en evidencia que los alumnos no acceden a la Sala de Profesores y Dirección libremente. En los casos que ingresaron lo hicieron con la profesora y se recalcó la importancia de pedir permiso antes de entrar.

## **2. Clasificación, distribución y agrupamientos**

El Programa de JE está destinado a los estudiantes de segundo ciclo de la educación primaria, es decir a los niños que cursen cuarto, quinto y sexto grado. Las disposiciones de la política educativa postulan que los criterios de agrupamiento en las escuelas serán flexibles a los requerimientos institucionales, sin perder de vista que los estudiantes podrán organizarse por ciclos, no por grados o secciones, y se conformarán grupos de 25 (veinticinco) alumnos o más.

En el presente estudio de caso no es posible dar cuenta de la clasificación y distribución de los estudiantes, ya que nuestro dispositivo de producción de información no permite inferir dichos componentes. A continuación desarrollamos el agrupamiento de los alumnos en las clases de Literatura y TIC. Para ello recuperaremos pasajes del registro de clases en los que se puedan observar qué criterios se tienen en cuenta al momento de organizar los grupos de trabajo y en qué medida los estudiantes y la profesora deciden la conformación de los agrupamientos. Además realizamos un análisis cuantitativo que exprese la cantidad de grupos que se conforman según la clasificación propuesta en nuestro marco teórico.

Comenzamos entonces el análisis citando pasajes que muestran la conformación de los agrupamientos en las clases desarrolladas en el campo de Literatura y TIC para determinar quién asume el rol principal en dicha organización:

7.

---

<sup>3</sup> En la Clase 1 los estudiantes se dirigen y ubican en el aula. En las Clases 3,4 y 5 se reúnen todos en el SUM con el toque de campana.



La profesora continúa dirigiéndose a los estudiantes mientras éstos forman grupos de trabajo según elección propia.

12.

Profesora A: ¿Quieren sacar mesas? ¿El grupo que queda es el de radioteatro? A y R pueden formar el grupo (de carteles) para dibujar porque son buenos. Los que tienen que ensayar, ensayen (refiriéndose al grupo de radioteatro).

154-155

Profesora A: Vamos a hacer una actividad relacionada con violencia de género. Se reúnen por grupo. Cada grupo va a tener una computadora para buscar videos que muestren de qué se trata el Mannequin Challenge. Lo organizan entre todos. Lo practican y lo filmamos con alguna compu.

Los estudiantes eligen grupos de trabajo.

228-233

Estudiante A: Señor, no tengo grupo.

Profesora A: buscá un grupo e integrate.

Estudiante M: no sé dónde está mi grupo.

Profesora A: ¿Cuál era?

Estudiante M: el de J.

Profesora A: M, acá está tu grupo. Vení a trabajar, corazón. Este es el grupo que tenías.

329.

Los estudiantes forman seis grupos y se distribuyen el material de trabajo.

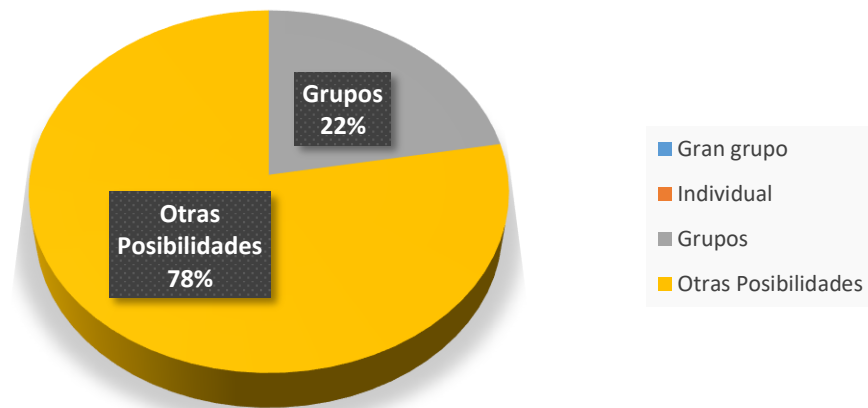
Estas evidencias nos permiten afirmar que los estudiantes deciden cómo se forman los grupos de trabajo en las clases observadas. En esta categoría de análisis, los alumnos asumen un rol activo frente a la toma de decisiones. La profesora cede la libre elección a cada sujeto, lo que favorece las relaciones intersubjetivas. Los grupos varían en el número de integrantes y se conforman según la decisión de cada uno<sup>4</sup>.

A continuación graficamos los agrupamientos presentes en las clases para identificar el o los tipos predominantes en JE.

---

<sup>4</sup> En un momento de la Clase 1, la docente designa a dos estudiantes para que formen parte de un grupo para la realización de una tarea específica rescatando sus habilidades.

## TIPOS DE AGRUPAMIENTOS (ANEXO IV)

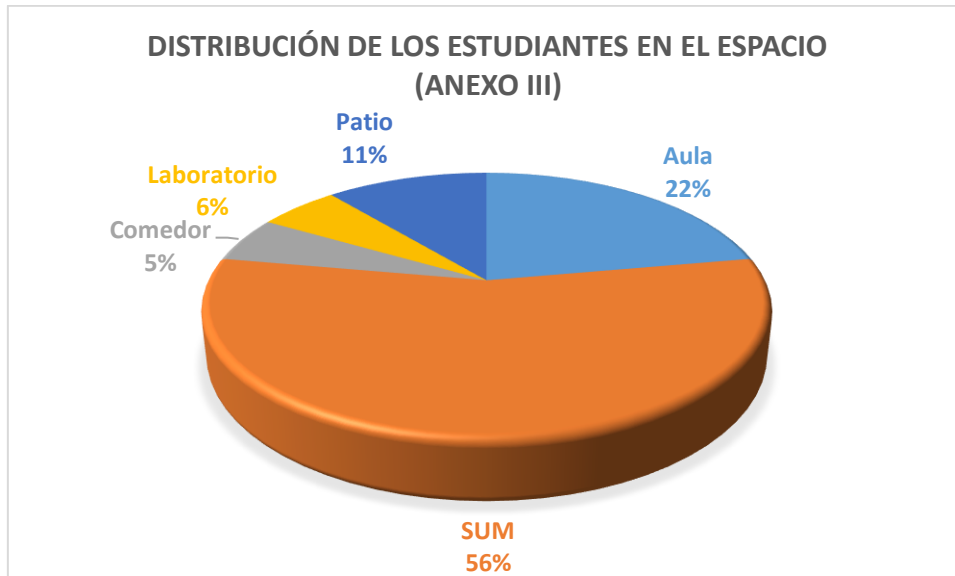


Este gráfico permite decir que en las clases de JE los estudiantes trabajan agrupados, grupos que se conforman con diferente cantidad de alumnos predominando los de más de 8 (ocho) integrantes. Por otra parte, si realizamos un análisis cualitativo de los agrupamientos, podemos afirmar que durante las clases observadas estar agrupados no significó necesariamente que los estudiantes trabajen colaborativamente ya que, por ejemplo en la clase N°4, los estudiantes forman grupos pero trabajan individualmente.

Otro aspecto que se identifica en las clases observadas es la posibilidad de agrupamientos flexibles. Desde nuestro punto de vista, este componente también es regulado por la docente. Esta afirmación se fundamenta en las propuestas que presenta en las clases. Si bien deja la libre elección de agrupamientos, consideramos que previamente la profesora ha decidido trabajar en grupos, considerando que dicha decisión favorece el logro de los objetivos que se propone. A su vez plantea algunas actividades que se resuelven de manera individual. En este sentido la docente no hace explícita su intención de trabajo individual, permitiendo que los estudiantes se agrupen de acuerdo a sus intereses y resuelvan las tareas de manera individual dispuestos en agrupamientos que se ubican en diversos espacios.

### **2.1 Distribución de los estudiantes en el Espacio**

Durante las cuatro clases observadas pudimos identificar un total de 18 grupos de trabajo, los cuales se distribuyeron en distintas dependencias de la escuela en las que desarrollaron las actividades. El siguiente gráfico expresa la frecuencia de distribución de los grupos en el espacio destinado para el desarrollo de las clases de JE.



El análisis del gráfico nos permite afirmar que el 56% de los grupos de trabajo de JE se distribuyeron en el SUM; recordemos que consideramos el sector de baños como una prolongación de aquel, y el 22% de los grupos lo hizo en las aulas.

En la Clase 1, los estudiantes se dirigen a un aula con el toque de campana. Cada uno ubica un banco y una silla. La profesora ingresa al aula y se ubica al costado del escritorio de pie para saludar y dar la consigna. En esta clase, los agrupamientos de estudiantes son 3 (tres) y utilizan el SUM, el comedor y un aula para trabajar. Los estudiantes de Grupo 1 se ubican en el SUM, en línea recta a la puerta del aula donde se encuentran trabajando los alumnos del Grupo 3; utilizan seis pupitres dobles para apoyar los materiales de trabajo y se disponen alrededor de ellas formando un círculo. Cada uno ocupa un lugar y se mantienen toda la clase de pie preparando los carteles para la decoración del escenario de la Jornada de Puertas Abiertas. La docente provee los materiales necesarios para que los alumnos lleven a cabo la actividad: marcadores y papel afiche. Los estudiantes agregan papeles de colores y lentejuelas a los carteles sin consultar a la docente. Este grupo no utiliza ningún dispositivo tecnológico en la resolución de la propuesta planteada.

Los estudiantes del Grupo 2 trabajan en el comedor, alejados de los Grupos 1 y 3. Se observan tres mesas que ocupan casi el largo total del comedor con bancos de madera a su alrededor. Los integrantes del grupo se sientan enfrentados (tres de un lado, tres del otro y uno en la punta de la mesa) uno al lado del otro en la primera mesa que se encuentra ubicada al lado de la puerta de entrada. Este grupo de trabajo utiliza afiches, hojas blancas A4, lápices de colores, marcadores y pequeños papeles de colores para la folletería de la Jornada de Puertas Abiertas. Los afiches y las hojas blancas son entregadas por la profesora, el resto de los materiales son provistos por los estudiantes.

Por último, el Grupo 3 se dedica al Radioteatro y se instala en el aula para trabajar, la cual cuenta con pupitres dobles con sillas ubicados en filas frente al pizarrón, arriba del mismo hay un reloj, hacia un costado se ubica el escritorio con una silla y del otro costado del pizarrón hay un armario de madera con candado. Los estudiantes se disponen de diferentes maneras en la sala: cuatro se sientan en el suelo apoyados en contra de la pared debajo del pizarrón; dos estudiantes se sientan en sillas enfrentados a los anteriores y los otros dos se sientan a los costados sin apoyo ni mobiliario. Podemos

decir que forman una especie de óvalo. Este grupo utiliza recursos tecnológicos en el desarrollo de la actividad: micrófono, celular de la profesora y caja de sonido, todos provistos por la docente.

En el desarrollo de la Clase 2 todos los estudiantes se concentran en el SUM. Se sientan en forma de semicírculo (irregular) en el piso y escuchan a las profesoras que indican las actividades correspondientes a la jornada de trabajo. Terminada la primera actividad la profesora convoca nuevamente a los estudiantes al SUM, quienes se sientan en el piso en pequeños grupos, parejas y de manera individual para escuchar a la docente. Luego de conocer la consigna de trabajo se agrupan en cinco grupos que se ubican en distintos espacios del centro educativo: dos aulas, patio y laboratorio.

El Grupo 1 se ubica en el aula, la cual dispone de pupitres dobles con sillas que se ubican en cuatro filas uno detrás de otro, dos pizarrones que se ubican frente a los bancos, un escritorio con silla colocado a un lado del pizarrón con vista a los bancos destinados a los estudiantes y un armario del otro costado de los pizarrones. En este espacio tres estudiantes se sientan en el suelo frente al pizarrón, dos se quedan parados (uno apoyado en el escritorio y otro parado al lado del armario) y siete se sientan en sillas formando un semicírculo.

Por su parte, el Grupo 2 dispone su trabajo en otra aula que presenta la misma disposición mobiliaria que la anterior. En este espacio los alumnos forman una mesa de trabajo uniendo cuatro bancos y se sientan alrededor en sillas.

Los Grupos 3 y 5 eligen trabajar en el patio y circulan por una puerta de cuatro hojas que lo comunican con el sector de baños, manteniéndose abierta durante toda la jornada de clase. En el patio, debajo de un árbol, se distribuyen cuatro mesas de piedra con dos bancos cada una. Los grupos de estudiantes ocupan dos mesas, una por grupo respectivamente. Se observa que algunos estudiantes se sientan en los bancos, otros quedan parados y un grupo de cuatro se aparta, se sientan en unos asientos de madera que separan las mesas de piedra de la cancha de fútbol y se mantienen en ese lugar sin intervenir en la resolución de la consigna propuesta en esta clase.

El Grupo 4, por último, elige el laboratorio para realizar la actividad propuesta, el cual cuenta con una mesada central, un lavadero y un armario. Los estudiantes se disponen alrededor de la mesada para trabajar.

En esta clase los estudiantes disponen de dos netbooks por grupo que fue entregada por la profesora al momento de iniciar la actividad, cuadernos o anotadores y útiles varios como lapiceras, lápices, microfibras que se encuentran en sus cartucheras. Durante el desarrollo de la clase se mueven libremente por el espacio para ensayar las producciones diseñadas.

Durante la Clase 3 pudimos observar que los estudiantes se concentran en el SUM con el toque de campana. En este espacio se constata la presencia de tres profesores. El profesor de Educación Física retira a un grupo de estudiantes. Las profesoras de Literatura y TIC y de Ciencias permanecen de pie frente a un grupo de 34 (treinta y cuatro) estudiantes que se encuentran sentados en el piso en pareja, individual y en grupos de entre tres y seis. En este momento de la clase los estudiantes y profesoras interactúan y reflexionan sobre una actividad realizada en clases anteriores. En un segundo momento las profesoras plantean una consigna de trabajo que se añade a la de la clase anterior. Los estudiantes se dividen y forman 5 (cinco) grupos de trabajo que se ubican voluntariamente en el SUM y sector de baños. Los Grupos 1,2 y 3 continúan trabajando bajo la consigna de la clase anterior y el

Grupo 4 se aboca a la tarea asignada en el día. Se puede observar que los alumnos de los Grupos 1, 2 y 3 se desplazan libremente por el espacio, buscan y disponen de las dependencias de la institución para trabajar y responder a la consigna planteada. En esta actividad los alumnos usan las netbooks que le proporciona la docente, celulares personales que los estudiantes trajeron de sus hogares, maquillaje y algunos accesorios como gorras, lentes, pañuelos que utilizan para la caracterización en la propuesta diseñada para resolver la actividad propuesta por la profesora en la clase anterior. El Grupo 4 se ubica en un solo lugar del SUM y resuelve la tarea ubicando los materiales de trabajos sobre los bancos largos de madera que se encuentran apoyados contra la pared. En esta actividad utilizan hojas blancas A4 que provee la docente y útiles escolares como lápices de colores, fibras y marcadores que los estudiantes tienen en sus cartucheras.

En la Clase 4 los alumnos de los campos de Literatura y TIC y Ciencias se reúnen en el SUM; algunos se sientan en el suelo y otros en los bancos de madera que se disponen alrededor del espacio contra la pared. En el mismo lugar se encuentran la coordinadora y dos profesoras paradas frente al grupo. La coordinadora en el centro y las profesoras al costado de la misma, una de cada lado. Una profesora da inicio a la clase se queda de pie frente al grupo total de estudiantes que permanecen en sus lugares en pareja, grupos de tres, de cuatro y de cinco integrantes. Las actividades que se proponen son dos y para la resolución de las mismas los estudiantes forman 6 (seis) que se ubican en el SUM, sector de baños y un aula. El aula guarda correspondencia con la disposición citada en la Clase 2 y los alumnos utilizan pupitres dobles con sillas, un grupo de tres se sienta en el piso con los materiales indicados por la profesora al dar la consigna. Los estudiantes de los Grupos 2, 3, 4, 5 y 6 se ubican en el SUM sentados en el piso, algunos utilizan los bancos de madera para apoyar los materiales de trabajo. Al utilizar los bancos de madera, los alumnos se disponen en líneas horizontales. En esta actividad utilizan fotos que son entregadas por las profesoras, tijeras, plasticola, cartucheras. La profesora se sienta en el SUM en un banco simple con silla ubicado en línea recta a unos tres metros de la puerta del aula donde trabaja el Grupo 1.

Un aspecto regular en todas las clases observadas es que la campana marca el inicio de la jornada y los estudiantes se dirigen a un lugar específico: aula (Clase 1) y SUM (Clase 2, 3 y 4). En el aula, docente y estudiantes se disponen de una manera tradicional al inicio de la clase<sup>5</sup>. Esta ubicación se revierte y se transforma luego de dar las consignas de trabajo. En el SUM, las profesoras y los estudiantes también adoptan una manera particular de ubicarse que varía luego de dar las pautas de trabajo. En ambos casos al inicio de la jornada escolar se ve a los estudiantes que miran al profesor ubicado frente al grupo para recibir indicaciones.

La descripción pormenorizada de la distribución de recursos humanos y materiales en el espacio que se ha dado anteriormente nos muestra que las aulas guardan la configuración tradicional de la escuela moderna: un espacio en el que se encuentran pupitres y sillas en fila frente al pizarrón y al escritorio del profesor. Pero en JE el aula no es utilizada de la forma tradicional, los estudiantes se disponen de diversas maneras de acuerdo a las actividades propuestas. Este es el caso de las Clases 1 y 3 en las cuales los alumnos se sientan en el piso o silla formando una especie de óvalo, lo que les permite mayor interacción. En la Clase 4 los estudiantes utilizan los pupitres para resolver la actividad

---

<sup>5</sup> "Posición misal" (ver Marco Teórico)

en forma individual y cada uno elige el lugar donde ubicarse, lo que se corresponde con la repartición personal en el espacio. En cuanto a los recursos, son regulados por la docente, quien provee de los materiales necesarios en cada clase y solicita algunos a los alumnos cuando lo considera oportuno y necesario.

Otra observación a tener en cuenta es que los alumnos disponen de manera voluntaria la forma de ubicación dependiendo de la actividad. Pueden formar grupos y trabajar colaborativamente lo que implica disponerse en semicírculos y óvalos para definir las líneas de trabajo. También vemos que, aunque se forman grupos, pueden realizar trabajo individual y eso da otra distribución en el espacio. Esto se ve en la Clase 4, cuando trabajan de manera individual en fila horizontal sobre un banco de madera ubicado en el SUM. Esta disposición permite escasa interacción entre los participantes.

### **3. Organización de los contenidos a los fines de la enseñanza**

La presente categoría de análisis se aborda teniendo en cuenta los aspectos centrales del acto pedagógico que se evidencian en las prácticas desarrolladas en JE. Estos aspectos son los objetivos, contenidos presentados, los sistemas de representación que se proponen, la recuperación de ideas previas y las tareas. Además, se tienen en cuenta los agrupamientos y tiempo, los recursos y la evaluación que son tratados específicamente en apartados especiales. Para el abordaje de esta categoría realizamos una descripción de los componentes presentes en los registros de clase y recuperamos algunos pasajes que den cuenta de lo descripto. Además analizamos las consignas de trabajo presentadas por la profesora.

A continuación recuperamos las consignas de trabajo para luego presentar el análisis de las mismas teniendo en cuenta el marco teórico:

Clase 1

5.

Profesora A: Bue... A ver ¿Nos tranquilizamos un poquito? (muestra un folleto) este es un folleto que hizo una parte del grupo. Hoy vamos a terminar el cronograma. Tenemos una nueva alumna, la seño Romi que está realizando observaciones para su tesis (refiriéndose a mi presencia en la clase). Además del cronograma van a tener que hacer carteles para el telón para colaborar con la decoración del escenario. Fijensé que tienen que ver el tamaño, los colores y pasar el cronograma.

12.

Profesora A: ¿Quieren sacar mesas? ¿El grupo que queda es el de radioteatro? A y R pueden formar el grupo (de carteles) para dibujar porque son buenos. Los que tienen que ensayar, ensayen (refiriéndose al grupo de radioteatro).

## Clase 2

153.

Profesora A: ¡Deje esa remera, G... (Apellido)! No coma la remera, mi amor! ¿Qué les dijo la Señorita A... (Nombra a la Coordinadora)? Ella les propuso ¿jugar a qué? (Espera respuesta) Mannequin Challenge. A ver chicos, les vamos a proponer una actividad con Mannequin Challenge (Nombra a estudiantes para que hagan silencio)

13:13 hs

154.

Profesora A: Vamos a hacer una actividad relacionada con violencia de género. Se reúnen por grupo. Cada grupo va a tener una computadora para buscar videos que muestren de qué se trata el Mannequin Challenge. Lo organizan entre todos. Lo practican y lo filmamos con alguna compu.

160.

Profesora A: Tienen que preparar una representación sobre violencia de género para hacer en Mannequin Challenge.

174.

Profesora A: Van a tener que hacer un guion, chicos.

## Clase 3

189. La Profesora B presenta un banner con fotos con estudiantes vestidos con trajes de la época colonial y organiza los grupos de trabajo designando actividades: un grupo trabaja con los marcos para las fotos y otros con Mannequin Challenge en el SUM.

320. La Profesora de Literatura y Tic (A) y La Profesora de Ciencias (B) se encuentran paradas frente al grupo en silencio.

321. La Profesora B da inicio a la clase.

322. La Profesora B solicita silencio.

323. La Profesora B Explica que han traído fotos de distintas actividades realizadas durante el año para hacerles el marco, realicen una cartelera y al finalizar el ciclo escolar se las repartan.

324. La Profesora A interviene.

325. Profesora A: Buscamos tijeras, plasticolas, cartucheras.

#### Clase 4

323.

La Profesora B Explica que han traído fotos de distintas actividades realizadas durante el año para hacerles el marco, realicen una cartelera y al finalizar el ciclo escolar se las repartan.

En nuestras observaciones se han registrado las interacciones que se producen entre la profesora y los estudiantes a los fines de la enseñanza. En estas intervenciones se puede ver la ausencia de contenidos explícitos. Con esto queremos decir que las clases no son de tipo expositivas y no giran en torno a contenidos explícitos, es decir, que la profesora no explicita a los alumnos qué contenido están trabajando.

En la Clase 1 se presenta una situación particular relacionada íntimamente con la literatura y la creación de un sistema de representación que es el radioteatro. En esta clase se presentan tareas como leer, ensayar, grabar y organizar una presentación que trasciende la escuela para ser presentada a la comunidad a través de la radio local. Las otras actividades desarrolladas refieren a la organización de carteleras y folletos para presentar una muestra en el centro educativo. Los estudiantes resuelven las actividades que se presentan de manera autónoma, aunque no podemos identificar los contenidos presentes en estas propuestas. Lo mismo ocurre en la Clases 3 y 4 con la preparación de marcos para las fotos.

La propuesta de mannequin challenge se considera novedosa y aborda un tópico de actualidad teniendo en cuenta nuevas formas de expresión. Aquí aparece el guion como condición necesaria para la producción, aunque no se presentan actividades para el desarrollo de dicho contenido, lo que nos hace suponer que fue trabajado con anterioridad.

La presentación de los objetivos se hace en cada clase, refiriéndose a los objetivos que se pretende que logren los estudiantes y están relacionados con las actividades que se desarrollan. Es evidente la ausencia de objetivos que refieran a contenidos específicos. Además, se ve la ausencia de recuperación de ideas previas en todas las clases. Todas las actividades que se proponen giran en torno a un 'saber hacer'. Los estudiantes se encuentran realizando actividades siguiendo tópicos que presenta la profesora en los que no podemos identificar contenidos propios del campo de literatura.

A partir de lo expuesto anteriormente podemos decir que en las clases observadas no hemos podido identificar los contenidos que se presentan. Con esto no queremos decir que se encuentren ausentes. Consideramos que los contenidos pueden encontrarse presentes implícitamente en las tareas que se desarrollan, reconociendo que el 'saber hacer' que se propone pone en juego la recuperación de ciertos saberes necesarios para obtener los objetivos previstos.

#### **4. Posición de saber y no saber**

La posición de saber y no saber se analiza teniendo en cuenta las intervenciones que realiza la profesora en la presentación de la propuesta pedagógica. Para ello se tomarán los pasajes en los que se hagan presentes los contenidos y tareas propuestos en las clases.



### Trabajo con el conocimiento

5.

Profesora A: Bue... A ver ¿Nos tranquilizamos un poquito? (muestra un folleto) este es un folleto que hizo una parte del grupo. Hoy vamos a terminar el cronograma (...) Además del cronograma van a tener que hacer carteles para el telón para colaborar con la decoración del escenario. Fijense que tienen que ver el tamaño, los colores y pasar el cronograma.

154.

Profesora A: Vamos a hacer una actividad relacionada con violencia de género. Se reúnen por grupo. Cada grupo va a tener una computadora para buscar videos que muestren de qué se trata el Mannequin Challenge. Lo organizan entre todos. Lo practican y lo filmamos con alguna compu.

### Valoración de intereses

240- 244

Profesora A: ¿Sobre qué van a trabajar?

Estudiante L: Vamos a organizar para la exposición de fotos artísticas.

Se dirige a otro grupo.

Profesora A: Ustedes, ¿en qué van a trabajar?

Estudiante A: ¡En el Mannequin!

304-306

Profesora A: ¡Cómo ustedes quieran! Fijense el tamaño de la foto.

Estudiante P: (Levantando un marco) ¿Nosotros podemos así?

Profesora A: Sí, todos pueden trabajar. Diseñen los marcos como quieran.

### Posición frente al error

97.

Los estudiantes de radioteatro escuchan la grabación desde el celular de la profesora realizando observaciones sobre sus producciones.

284- 290

Estudiante A: ¡Mirá seño! ¡Con más gente! Hay que cortarlo porque está mal.

Profesora A: A ver, mi amor.

La profesora mira el video detenidamente sin hablar. El grupo mira el video y se ríen. Los estudiantes interactúan entre ellos con preguntas.

Estudiante A: Seño, ¿querés que le aplique una edición?

Profesora A: ¡Bueno! ¿Se controlaron el tiempo?

Estudiante A: Un minuto veintidós. Ahí dice (señala la pantalla)

Profesora A: Sí, apliquen edición.

335-337

Un estudiante le acerca un marco a la Profesora A.

Estudiante D: ¿Así puede ser el marco?

Profesora A: ¿Te parece que así se puede amoldar a la cartelera central? Fijate, pensalo.

En los registros de clases recuperados podemos distinguir la presentación de situaciones problemáticas variadas que los estudiantes tienen que resolver teniendo en cuenta las consignas que se plantean. En las clases observadas no hemos podido identificar los contenidos trabajados ni pasajes en los que se recuperen ideas previas. Pero aunque no se puedan identificar podemos decir que la profesora otorga un rol activo a los estudiantes, ya que ponen en juego el 'saber hacer' para resolver las tareas que se plantean. Este 'saber hacer' promueve el desarrollo de diversas competencias que en nuestro estudio no se enumeran, pero podemos reconocer que están presentes.

Todo 'saber hacer' implica un 'saber' y la 'conciencia' sobre ese saber. En estas clases podemos ver que los estudiantes identifican las acciones que deben realizar para conseguir los objetivos que guían la labor en cada clase y cobran relevancia sus intereses. Además, en la propuesta de autoevaluación de los procesos que se presentan en JE se hace presente la 'conciencia', ya que los estudiantes reconocen los modos de trabajo y estrategias de resolución, logrando corregir y mejorar sus producciones.

## 5. Evaluación

Para el análisis de la presente categoría se han definido criterios a los fines de reconocer el rol que asume el docente respecto a la evaluación. Estos criterios se manifiestan en la realidad y pueden identificarse según ciertos indicadores que remiten a diversas acciones que el profesor lleva a cabo en sus propuestas didácticas, por lo que nos proponemos identificar las situaciones en las que la maestra interactúa con los estudiantes a los fines de dar cuenta del sentido que le otorga a dicho componente.

En nuestro recorrido de registros de clases pudimos identificar algunas interacciones de la profesora con sus estudiantes y colega que refieren a la instancia de evaluación. En estas situaciones se observa que la docente otorga un lugar significativo a los estudiantes en el proceso evaluativo, lo cual se plasma en modos de evaluación que potencian la autoevaluación y coevaluación a los fines de identificar las diversas maneras de resolver situaciones problemáticas variadas con sus fortalezas y dificultades. Los estudiantes han podido identificar ciertos problemas y errores que se revisan por medio de la investigación proponiendo soluciones para la reformulación. Estas observaciones nos permiten afirmar que la evaluación se integra al proceso pedagógico adquiriendo variadas formas que incluyen la evaluación simple, la evaluación elaborada, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Para ilustrar estas afirmaciones presentamos algunos pasajes de clases en los que se hace presente la evaluación:

97.

Los estudiantes de radioteatro escuchan la grabación desde el celular de la profesora realizando observaciones sobre sus producciones.

207.

Profesora A: les pregunto, ¿Qué les pasó con este trabajo?

Estudiante P: las fotos son el reflejo de nuestro trabajo.

Estudiante L: Nos da orgullo porque con un pedazo de papel mirá todo lo que pudimos hacer.

217.

Estudiante E: hubo un poncho que no iba con lo que investigamos.

Además, se ha presentado la evaluación del proceso de aprendizaje de cada estudiante. En dicho momento se presenta una situación compartida entre dos colegas que interactúan a los fines de compartir sus observaciones. Estas observaciones están guiadas por criterios que se definen para cada espacio curricular y se plasman en una lista de cotejo en la que aparecen apreciaciones que van desde el escasamente logrado al muy logrado. Este instrumento de evaluación aparece en la última clase observada y fue cedido por la docente a los fines de incluirlo como anexo en nuestra investigación.

En el análisis de esta categoría podemos afirmar que existen criterios de evaluación anual que se utilizan a los fines de dar a conocer los niveles de desarrollo de las capacidades del campo denominado Literatura y Tic, aunque no podemos afirmar que los estudiantes tengan conocimiento de los mismos ya que no se presentaron situaciones que lo plasmen. Además, la evaluación se integra al proceso pedagógico aunque no se evidencian situaciones de comunicación o devolución de resultados.

## CONCLUSIONES

La ampliación del tiempo escolar en las escuelas ha sido considerada la estrategia que permite dar solución a diversos problemas que atraviesan a los sistemas educativos. Desde los primeros años del nuevo milenio se proponen alternativas de trabajo que ponen en tensión los componentes duros del formato escolar. Estos componentes que, inmóviles a lo largo del tiempo, le han otorgado a la escuela la hegemonía sobre otras formas de enseñanza.

Los nuevos escenarios políticos y sociales ponen de manifiesto la necesidad de un cambio de rumbo en el trazado de los caminos de la enseñanza. Dar respuestas a los requerimientos actuales de la sociedad del conocimiento implica pensar nuevas formas de organización del tiempo y el espacio vivido en las escuelas; nuevas formas de clasificación, distribución y agrupamientos de los estudiantes; nuevas formas de organización de los contenidos a los fines de la enseñanza; pensar la definición de posiciones de saber y no saber; y echar nuevas miradas sobre la evaluación para que las fuerzas instituidas sean movilizadas por fuerzas instituyentes que rompan con la forma moderna de lo escolar.

En esta investigación nos propusimos caracterizar la configuración de los componentes duros del formato escolar partiendo de las premisas de Rockwell (1995) y Justa Ezpeleta (2000), quienes afirman que “las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso escolar pero no lo determinan en su conjunto” y que “es en el salón de clases donde se juega la calidad de la enseñanza”. Estas afirmaciones nos llevaron a realizar un recorrido a nivel macropolítico de los lineamientos propuestos sobre la ampliación del tiempo escolar y a nivel micropolítico nos llevó a observar las prácticas de enseñanza desarrolladas en Jornada Extendida.

En la provincia de Córdoba la ampliación del tiempo escolar se presenta bajo la forma del Programa de Jornada Extendida. En esta propuesta se enfatiza la necesidad de nuevos modos de gestión y organización de las propuestas de enseñanza en las que los grupos de docentes cobran un rol fundamental, por lo que decidimos adentrarnos en la escuela para observar las propuestas didácticas que se presentan a los fines de describir sus componentes. Para ello nos nutrimos de las características distintivas que cobran en la escuela moderna y las nuevas formas de organización que proponen diversos autores, lo que nos permite arribar a las conclusiones que se esbozan a continuación.

El tiempo en la escuela puede ser analizado desde las perspectivas objetiva y subjetiva. Desde la perspectiva objetiva podemos decir que el marco regulatorio de Jornada Extendida en Córdoba establece una jornada escolar de 6 horas, ampliando así en dos horas el tiempo de permanencia de los estudiantes en las escuelas. El marco regulatorio deja libre organización a las instituciones escolares. En el caso estudiado, la ampliación para los estudiantes de Segundo Ciclo comienza a las 12.30 hs., después del almuerzo que se realiza en las instalaciones del comedor, y culmina a las 14.30 hs otorgando un tiempo de descanso de quince minutos previos al toque de campana que indica el comienzo de las clases de JE.

Con respecto al tiempo subjetivo diremos que durante el tiempo destinado al desarrollo de prácticas pedagógicas se suceden múltiples interacciones entre los diversos actores institucionales. En este tiempo de interacciones se hacen presentes los diferentes componentes duros del formato escolar

y se producen variadas conjugaciones que le otorgan a la Jornada Extendida rasgos distintivos que se detallan en las líneas que continúan.

La organización del tiempo objetivo guarda las formas de la escuela de la modernidad, caracterizándose como un tiempo lineal que es gestionado para la organización institucional. En lo que refiere al tiempo subjetivo diremos que la docente gestiona este componente teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes y las actividades que se proponen permitiendo la autoregulación de los alumnos a los fines de alcanzar los objetivos que se proponen en las variadas actividades presentadas. Estas actividades promueven un saber hacer que implica la recuperación de diversos saberes que son transferidos a situaciones problemáticas en las que el trabajo en grupo cobra relevancia. Las situaciones problemáticas que se presentan son múltiples y en una misma jornada de trabajo se evidencian más de una. En las clases observadas, los profesores y alumnos interactúan, construyen e interpretan sus trabajos, permitiendo que los estudiantes elijan en qué actividad quieren participar posibilitando que aparezcan diversos tipos de agrupamientos.

El aula deja de ser el lugar ideal para el desarrollo de las propuestas de enseñanza, quedando a disposición diversos espacios, tales como el laboratorio, SUM, comedor, patio, aulas para el desarrollo de las tareas. Estos espacios son habitados por los diferentes agrupamientos de trabajo que se conforman teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y varían de acuerdo a los propósitos didácticos y las actividades diseñadas. Esto favorece la interacción entre los estudiantes que participan de diferentes maneras y con diferentes objetivos. En las clases, la docente otorga a cada estudiante un rol específico de acuerdo a sus capacidades reconociéndolo como portador de un saber que posibilita la interacción con sus compañeros, lo cual favorece otras formas de aprender en las que el docente actúa como guía. La presencia de grupos flexibles marca un avance en las formas de distribuir a los estudiantes. En JE se promueve el trabajo en grupo dirigido por dos docentes que tienen a su cargo campos de conocimiento diferentes, pudiendo identificarse que ambos profesionales conocen la propuesta pedagógica y pueden guiar el grupo reconociendo la especificidad de cada campo.

La forma de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza muestra la presencia de sistemas de representación que permiten a los estudiantes trascender los muros de la escuela y presentar sus trabajos en otros espacios, tales como la radio, jornada de puertas abiertas, desfiles. Este modo de organización posibilita que los alumnos trabajen en busca de un objetivo común que es conocido por todos desplegando diversas estrategias de resolución en las que se recuperan conocimientos para ser transferidos. Se detecta la ausencia de recuperación de ideas previas y explicitación de contenidos.

Las situaciones problemáticas que se presentan implican un producto final que es evaluado por los estudiantes favoreciendo su participación activa para dar cuenta de los procesos de aprendizaje. En este proceso evaluativo se reconoce el error como una instancia de aprendizaje que promueve la reflexión y búsqueda de soluciones para la reformulación. En este campo se favorece la autoevaluación, la evaluación entre pares y la del docente. La evaluación se integra al proceso pedagógico bajo las formas de evaluación simple en la que no se explicitan los criterios de evaluación y acreditación.

El camino recorrido hasta aquí nos permitió hacer visibles algunos rasgos que nos posibilitan afirmar que la Jornada Extendida es una propuesta integral que favorece nuevas configuraciones de

los componentes duros que trascienden la forma escolar característica de la escuela de la modernidad, abriendo paso a variadas formas de gestión de las propuestas de enseñanza en las que la construcción metodológica cobra relevancia a los fines de conseguir los objetivos que la política plantea. Nos permite ver al docente como agente creativo, un agente de cambio que propone nuevas maneras de gestionar las clases en las que la diversidad, los intereses y los modos de trascender los muros de la escuela son pensados a los fines de que los estudiantes puedan desarrollar múltiples capacidades. Nos permite ver que este programa puede constituirse en una fuerza instituyente que movilice las fuerzas instituidas de la escuela tradicional a través de la gestión de una escuela que se piense diferente para ofrecer algo nuevo.

Esta investigación nos permitió pensar algunas variantes en su desarrollo para poder dar respuestas más acabadas al interrogante que la guió. Podemos decir que el dispositivo de producción de información dejó algunos aspectos sin poder analizar por lo que consideramos que la entrevista a la docente nos permitiría dar mayor claridad a cuestiones tales como la clasificación y distribución de los estudiantes, la organización de los conocimientos a los fines de la enseñanza, el análisis de la posición de saber y no saber y la evaluación. Además, podrían realizarse observaciones en diferentes etapas del ciclo lectivo y continuarlas en otros para poner en evidencia la permanencia o no de las decisiones tomadas por la docente.

Pensar la Jornada Extendida nos posibilita plantear nuevas líneas de investigación que implican seguir observando las prácticas de enseñanza de la docente a lo largo de varios ciclos; ahondar en los posicionamientos ideológicos que guían la construcción metodológica y pensar la articulación del programa con la jornada de cuatro horas para poder determinar si estamos frente a Escuelas 'con' Jornada Extendida o Escuelas 'de' Jornada Extendida.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo*. Buenos Aires. Consultado el 25 de Agosto de 2018 en <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>

Araujo, S. (2006). Cap. III Aportes para el debate en torno de la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica. En *“Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica”*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires.

Ávila, S. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Baquero, Diker, Frigerio (2007) *“Las formas de lo escolar”*. Del estante editorial. Buenos Aires.

Baquero, R.; Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires. Consultado el 25 de agosto de 2018 en [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/En\\_Busqueda\\_de\\_una\\_Unidad\\_de\\_Analisis.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/En_Busqueda_de_una_Unidad_de_Analisis.pdf)

Bohoslavsky, R. (1975). Picopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1975, pp53-87. Rosario. Consultado el 13 de junio de 2015 en [http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha\\_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antolog%C3%ADa\\_PA\\_101/Boholavsky.pdf](http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antolog%C3%ADa_PA_101/Boholavsky.pdf)

Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba. Consultado el 25 de julio de 2018 en [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2536/Tesis\\_Alejandra\\_Castro.pdf?sequence=1](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2536/Tesis_Alejandra_Castro.pdf?sequence=1)

Corcuera, M. (2013). *Distribuciones del aula para entrenar habilidades del SXXI*. Consultado el 10 de mayo de 2015 en <http://creamomentos.blogs.crecerfeliz.es/2013/10/28/9-distribuciones-del-aula-para-entrenar-habilidades-del-sxx1/>

Córdoba, Dirección de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa (2015). *JORNADA EXTENDIDA Reporte abreviado (ANÁLISIS SINTÉTICO DEL ALCANCE E IMPACTO)*. Córdoba: Autor. Consultado el 18 de agosto de 2018 en [file:///C:/Users/romin\\_000/Downloads/I-Jornada-extendida%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/romin_000/Downloads/I-Jornada-extendida%20(1).pdf)

Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En Frigerio, G. y Diker, G. (2005) *Educación: ese acto político*. Del Estante. Buenos Aires.

Dussel, I. (2002). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. En *Historia de la educación*, 4, 11-36. Consultado el 8 de abril de 2017 en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160715030953/AnuarioN4.pdf>

Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En Terigi, F. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.

Edelstein, G. (1997). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A y otros (1997) *Corriente Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.

Ezpeleta, J. (2000). Reforma educativa y prácticas escolares. En Frigerio, Poggi, Giannoni (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Novedades educativas. Buenos Aires.

Frigerio, G. (1998). Cara a cara. En Frigerio, G (1998) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Kapeluz. Buenos Aires.

Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (2007) *Las formas de lo escolar* -1ª ed.- Del Estante Editorial. Buenos Aires

Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la educación. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

González, L. (2016). Más tiempo en la escuela... ¿Mejor educación?. Universidad Siglo 21. Córdoba. Consultado el 1 de agosto de 2018 en <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/13124/GONZALEZ%20Laura%20Mabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera Cardozo, J. (2009). La distribución de los pupitres en el aula de clase. Consultado el 15 de mayo de 2015 en <http://pedagogoviva.wordpress.com/2009/08/03/la-distribucion-de-los-pupitres-en-el-aula-de-clase-javier-herrera-cardozo-bogota-mayo-2009/>

Jable, M.; Martorina, N.; Vallejos, T. (2016). Jornada Extendida en Escuelas Primarias de Morrison y Bell Ville. Una aproximación a las representaciones de Directoras, Docentes, Padres y Estudiantes. Córdoba.

Ley de Educación Nacional N° 26206. Consultado el 20 de octubre de 2014, de: [http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870. Consultado el 15 de julio de 2016, de: [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/normativas-provinciales/upload/LEP\\_9870.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/normativas-provinciales/upload/LEP_9870.pdf)

Martinic, S; Vergara, C. (2007) Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. En REICE, vol. 5, núm. 5e,



diciembre, 2007, p. 3-20. Red Iberoamericana de Investigación Sobre cambio y Eficacia Escolar. España. Consultado en 23 de junio de 2018 de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025002.pdf>

Martinic, S.; Villalta, M. (2015) La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares. En Revista Perfiles Educativos Vol. XXXVII, núm. 147, 2015 p. 28-49. IISUE-UNAM. México. Consultado el 23 de junio de 2018 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a3.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Metas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Cudipal. Madrid. Consultado el 15 de julio de 2016, de: [https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=111](https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111)

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2009). Programa Provincial Jornada Extendida Educación Primaria Propuesta Pedagógica. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Nivel Inicial y Primario. Córdoba. Argentina. Consultado el 26 de octubre de 2014, de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003237.pdf>

Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, H. (1996). *Historia de la escuela en debate*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. Buenos Aires.

Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (2007) “*Las formas de lo escolar*” 1a ed. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

Razo Pérez, A. (s.f). El tiempo de instrucción escolar parte de la investigación en proceso del Programa de Doctorado en Políticas Públicas del CIDE. Consultado el 20 de mayo de 2015 <http://web.flacso.edu.mx/micrositios/documentos/images/pdf/ensayos/pubanarazo.pdf>

Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscriptas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, año 8, 2, 2007*. Consultado el 25 de junio de 2016 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2724047.pdf>

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. “*La escuela cotidiana*”. Fondo de Cultura Económica. México.

Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras Revista Electrónica Educere, vol. 6, núm. 19, octubre-diciembre, 2002, pp. 247-257 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Terigi, F. (1999). Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana. Buenos Aires.

Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.

Terigi, F. (2010, febrero). Las cronologías de los aprendizajes: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia presentada en la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Consultado el 15 de julio de 2018 de [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. En Revista Quehacer Educativo (Junio 2011) pp. 15-22. FUM-TEP. Montevideo. Consultado el 24 de Agosto de 2018 de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>

UNESCO. (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Secretaría de Educación Pública de México. IIPPE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires. Consultado el 30 de abril de 2015 [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado\\_arte%2520jornada%2520escolar.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf)

Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la jornada escolar. CIPPEC y UNICEF. Buenos Aires

Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. Revista Electrónica Educare, vol. 16, núm. 3 2012, septiembre-Diciembre 2012, pp 9-36. Consultado el 20 de abril de 2015 <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

Yuni, J. y Urbano, C. (2012). Aproximación al Proceso Metodológico de la Investigación Cualitativa. En *“Investigación Etnográfica e Investigación Acción”*. Editorial Brujas. Córdoba.

## ANEXOS

**ANEXO I: Matriz con pregunta de investigación, objetivos, categorías de análisis, indicadores, fuente de información y técnica de recolección (Adaptado de Vercellino, S, 2013)**

Pregunta de investigación	Objetivos	Componentes Duros	Categorías de análisis	Indicadores	Dispositivo de producción de información
¿Cómo se configuran los Componentes Duros de las Formas Escolares en las Prácticas de Enseñanza desarrolladas por la profesora de Literatura y Tics en el marco del Programa Jornada Extendida durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2015 en el Centro Educativo Margarita Latorre Mercado de la localidad de La Tordilla, provincia de Córdoba?	<p>Describir la configuración de los Componentes Duros de las Formas Escolares en las Prácticas de Enseñanza desarrolladas por la profesora de Literatura y Tic en el marco del Programa Jornada Extendida durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2015 en el Centro Educativo Margarita Latorre Mercado de la localidad de La Tordilla, provincia de Córdoba.</p>	<p>Componentes Duros de las Formas Escolares</p> <p>Organización del tiempo y del espacio</p> <p>Clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos</p> <p>Definiciones de las posiciones de saber y no saber</p> <p>Formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza</p> <p>Las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes</p>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar el uso del tiempo.</li> </ul>	<p>Organización del tiempo</p>	<p>Tiempo Instruccional</p> <p>Instruccional interactivo</p> <p>Regulativo</p>	<p>Profesor expone materias. Ocupa la mayor parte del tiempo entregando contenidos y procedimientos asociados al contenido curricular de la clase.</p> <p>Profesor dialoga con alumnos en función de contenidos, realiza preguntas y evalúa respuestas en forma simple o elaborada.</p> <p>Intervenciones están centradas en observar la clase o a alumnos en forma verbal o física (sólo observación).</p>	<p>Registro de clases</p> <p>Lista de control</p>

			Administrativo	Tiempo ocupado en intervenciones cuyos contenidos no refieren al currículo o materia de la clase.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir la disposición de recursos humanos, materiales y tecnológicos en el espacio.</li> </ul>	Organización de los espacios	<p>Espacios</p> <p>Distribución de los estudiantes en el espacio</p>	<p>Espacios destinados al desarrollo de actividades</p> <p>Líneas horizontales</p> <p>En pareja o de a cuatro</p> <p>Formación en bloques</p> <p>Herradura-Círculo-Semicírculo</p> <p>En ele</p> <p>Repartición en el espacio personal</p> <p>Distribución independiente</p> <p>Estilo congreso, simulaciones, teatro y debate</p>	<p>Registro de clase</p> <p>Lista de control</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los tipos de distribución, agrupamientos y clasificación de estudiantes.</li> </ul>	<p>Clasificación</p> <p>Distribución</p>	<p>Organización Vertical</p> <p>Organización Horizontal</p> <p>Grupo flexible</p> <p>Establecido por el docente</p> <p>Aleatorio</p>	<p>Criterio Cronológico (edad)</p> <p>Grupo homogéneo (En función de un criterio de aprendizaje)</p> <p>Grupo heterogéneo (Flexibilización de los grupos)</p> <p>Grupo flexible (Agrupación de distintas formas con el fin de adecuar su progreso, intereses, necesidades, etc., a distintas situaciones escolares. Los alumnos pueden variar de grupo).</p> <p>El docente organiza grupos</p> <p>Conformación variable de los grupos de acuerdo a criterios negociados previamente o en el momento (sorteo, juego)</p>	<p>Registro de clase</p> <p>Lista de control</p>

		Agrupamientos	Intereses comunes  Según cantidad de estudiantes	Los estudiantes deciden la conformación de grupo sin intervención docente.  Único grupo formado por todos los estudiantes.  Cada estudiante trabaja solo.  Pequeños grupos (2,3, 4 y 6 estudiantes) en función del objetivo que se pretende lograr.  Gran grupo o grupo clase  Individual  Grupos  Otras posibilidades	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer el sentido que adquiere la evaluación</li> </ul>	Las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes	Deja claro los criterios de valoración de desempeño y competencias.  Integración al proceso pedagógico	Define competencias a desarrollar  Sistematiza competencias a desarrollar  Define los indicadores de evaluación de las competencias  Otorga responsabilidades a los estudiantes para que revisen trabajos, comprendan errores y propongan soluciones.  Otorga responsabilidad a los alumnos para que propongan acciones para la solución.  Concede importancia al trabajo en grupo  Propicia formas de participación de los	Registro de clases Lista de control

			<p>Promueve situaciones de comunicación o devolución de los resultados</p>	<p>estudiantes en el proceso de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</p> <p>Realiza la evaluación inmersa en las situaciones didácticas en desarrollo.</p> <p>Construye pautas en colaboración con los estudiantes</p> <p>Lleva registros diarios de lo observado e informar a los alumnos de sus progresos</p> <p>Analiza la información recogida</p> <p>Reflexiona sobre los resultados alcanzados, las debilidades y fortalezas de los estudiantes</p> <p>Toma decisiones para que el estudiante identifique y corrija los errores y aprenda a superar las dificultades que confronta</p> <p>Sostiene con bastante frecuencia encuentros y entrevistas con los estudiantes para trabajar sobre las fortalezas y debilidades de cada estudiante en función de sus necesidades</p> <p>Reflexiona sobre su actuación pedagógica, su acción mediadora del proceso de aprendizaje y de la evaluación y su influencia en los resultados obtenidos</p> <p>Evalúa periódicamente los proyectos definidos, en lo relativo al grado de logro de</p>	
--	--	--	--	---	--

				los objetivos del proyecto, de la realización de las situaciones didácticas programadas y de la tareas cumplidas: qué funcionó y qué no con los alumnos, con el docente y con la institución. Tomar decisiones	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar la posición que asume el docente en las clases con respecto a la posesión del saber.</li> </ul>	Definiciones de las posiciones de saber y no saber	<p>Posición frente a los saberes previos de los estudiantes</p> <p>Trabajo con el conocimiento</p> <p>Valoración de los intereses</p> <p>Posición frente al error</p>	<p>No recupera</p> <p>Recupera y valora positivamente</p> <p>Recupera y valora negativamente</p> <p>Recupera y relaciona con lo nuevo</p> <p>Ejercitación, memorización</p> <p>Planteo de situaciones problemáticas</p> <p>El docente determina los intereses</p> <p>El docente tiene en cuenta los intereses de los estudiantes</p> <p>Motivo de recompensa o castigo</p> <p>Motivo de análisis, reflexión y reformulación</p>	<p>Registro de clases</p> <p>Lista de control</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar los modos de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza.</li> </ul>	Formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza		<p>Saberes previos</p> <p>Sistemas de representación</p> <p>Tareas como reguladores de trabajo para obtener ciertos logros</p> <p>Acceso a los objetivos</p>	<p>Registro de datos</p> <p>Lista de control</p>

## ANEXO II: TABLAS DE FRECUENCIA “Organización del tiempo escolar”

Organización del tiempo	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4
<b>Tiempo instruccional</b>	5-8;12; 15;37; 47; 62;74; 82; 84-88;108 10 (diez)	154; 158-160; 174 3 (tres)	236; 266; 294-297; 303-306 4 (cuatro)	325; 349-352; 393-394 3 (tres)
<b>Instruccional Interactivo</b>	100-102; 56-58; 69-70; 89-92 4 (cuatro)		193; 195; 199; 203-206; 218; 240-246; 253-257; 263-264; 274; 216-218 10 (diez)	335-342 1 (uno)
<b>Regulativo</b>	5; 44; 55;76; 27; 78; 99 7 (siete)	147; 153; 177; 180 4 (cuatro)	187; 190; 200-202; 227-233; 236; 249-251; 268-269; 276; 258; 270; 278-279; 307 12 (doce)	332; 386-390 2 (dos)
<b>Administrativo</b>	93-94; 98; 107-108; 112-113; 137-138 5 (cinco)	120; 124-133; 179; 181 4 (cuatro)	300-302; 310 2 (dos)	343-345 1 (uno)

Organización del tiempo	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Porcentaje
<b>Tiempo instruccional</b>	10 (diez)	3 (tres)	4 (cuatro)	3 (tres)	<b>27%</b>
<b>Tiempo instruccional interactivo</b>	4 (cuatro)		10 (diez)	1 (uno)	<b>22%</b>
<b>Regulativo</b>	7 (siete)	4 (cuatro)	12 (doce)	2 (dos)	<b>34%</b>
<b>Administrativo</b>	5 (cinco)	4 (cuatro)	2 (dos)	1 (uno)	<b>17 %</b>
<b>Total</b>	26 (veintiséis)	11 (once)	28 (veintiocho)	7 (siete)	<b>100%</b>



<b>Tipo de tiempo CLASE 1</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Instruccional Expositivo</b>		
Expone contenidos de la materia o unidad		<b>0%</b>
Instrucción sobre procedimientos	5-8;12; 15;37; 47; 62;74; 82; 84-88;108	<b>38,5%</b>
<b>Instruccional interactivo</b>		
Preguntas	100-102;	<b>3,8%</b>
Evaluación simple	56-58; 69-70; 89-92	<b>11,5%</b>
Evaluación elaborada		<b>0%</b>
<b>Regulativo</b>		
Disciplina	5; 44; 55;76;	<b>15,38%</b>
Sin intervención y observación	27; 78; 99	<b>11,5%</b>
<b>Administrativo</b>	93-94; 98; 107-108; 112-113; 137-138	<b>19,24%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>26 (veintiséis)</b>	<b>100%</b>

<b>Tipo de tiempo CLASE 2</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Instruccional Expositivo</b>		
Expone contenidos de la materia o unidad		<b>0%</b>
Instrucción sobre procedimientos	154; 158-160; 174	<b>27%</b>
<b>Instruccional interactivo</b>		
Preguntas		
Evaluación simple		
Evaluación elaborada		
<b>Regulativo</b>		
Disciplina	147; 153	<b>18%</b>
Sin intervención y observación	177; 180	<b>18%</b>
<b>Administrativo</b>	120; 124-133; 179; 181	<b>37%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>11 (Once)</b>	<b>100%</b>

<b>Tipo de tiempo</b> <b>CLASE 3</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Instruccional Expositivo</b>		
Expone contenidos de la materia o unidad		<b>0%</b>
Instrucción sobre procedimientos	236; 266; 294-297; 303-306	<b>14%</b>
<b>Instruccional interactivo</b>		
Preguntas	193; 195; 199; 203-206; 218; 240-246; 253-257	<b>25%</b>
Evaluación simple	263-264; 274	<b>7%</b>
Evaluación elaborada	216-218	<b>4 %</b>
<b>Regulativo</b>		
Disciplina	187; 190; 200-202; 227- 233; 236; 249-251; 268- 269; 276	<b>29%</b>
Sin intervención y observación	258; 270; 278-279; 307	<b>14%</b>
<b>Administrativo</b>	300-302; 310	<b>7%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>28 (veintiocho)</b>	<b>100%</b>

<b>Tipo de tiempo</b> <b>CLASE 4</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Instruccional Expositivo</b>		
Expone contenidos de la materia o unidad		<b>0%</b>
Instrucción sobre procedimientos	325; 349-352; 393-394	<b>43%</b>
<b>Instruccional interactivo</b>		
Preguntas		
Evaluación simple	335-342	<b>14%</b>
Evaluación elaborada		
<b>Regulativo</b>		
Disciplina	332; 386-390	<b>29%</b>
Sin intervención y observación		
<b>Administrativo</b>	343-345	<b>14%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>7 (Siete)</b>	<b>100%</b>

## ANEXO III: TABLA DE FRECUENCIA “Espacios”

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Frecuencia	Porcentaje
Dirección					0	0%
Sala de Profesores					0	0%
Aula 1		X		X	2	28%
Aula 2		X			1	
Aula 3	X				1	
Aula 4						
Aula 5						
Aula 6						
Aula 7						
Aula 8						
Laboratorio		X			1	9%
Comedor	X				1	9%
Sector baño			X	X	2	18%
SUM	X		X	X	3	27%
Patio		X			1	9%
Total					12 (doce)	100%

## TABLAS DE FRECUENCIA “Distribución de los estudiantes en el espacio”

	Aula	SUM	Comedor	Patio	Laboratorio	Total Grupos
Clase 1	1	1	1			3
Clase 2	2			2	1	5
Clase 3		4				4
Clase 4	1	5				6
Porcentaje	22%	57%	5%	11%	5%	100%

## ANEXO IV: TABLAS DE FRECUENCIA “Agrupamientos”

Agrupamientos	Establecido por docente	Aleatorio	Intereses comunes	Sin evidencia	Total de grupos
Clase 1			2 (dos)	1 (uno)	3 (tres)
Clase 2			5 (cinco)		5 (cinco)
Clase 3			4 (cuatro)		4 (cuatro)
Clase 4			6 (seis)		6 (seis)

Agrupamientos	Grupo clase	Individual	Grupos	Otras conformaciones	Total de grupos
Clase 1				3 (tres)	3 (Tres)
Clase 2				5 (cinco)	5 (Cinco)
Clase 3				4 (cuatro)	4 (cuatro)
Clase 4			4 (cuatro)	2 (dos)	6 (seis)
<b>Porcentaje</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>22%</b>	<b>78%</b>	<b>100%</b>

## ANEXO V: TABLA DE FRECUENCIA “Posición de saber y no saber”

Criterios	Indicadores	Evidencia en el registro de clases
<b>Posición frente a los saberes previos de los estudiantes</b>	No recupera	
	Recupera y valora negativamente	
	Recupera y valora positivamente	
	Recupera y relaciona con lo nuevo	
<b>Trabajo con el conocimiento</b>	Ejercitación, memorización	
	Planteo de situaciones problemáticas	5- 193-199-218
<b>Valoración de intereses</b>	El docente determina intereses	
	El docente tiene en cuenta los intereses de los estudiantes	156;160- 236;248- 254;257
<b>Posición frente al error</b>	Motivo de análisis, reflexión y reformulación	97- 212;213- 216- 280;282- 284;290- 335;342- 354;355
	Motivo de recompensa o castigo	

**ANEXO VI: TABLA DE FRECUENCIA “Organización de los contenidos a los fines de la enseñanza”**

	<b>Clase 1</b>	<b>Clase 2</b>	<b>Clase 3</b>	<b>Clase 4</b>
<b>Saberes previos de los estudiantes</b>	No hay evidencia	No hay evidencia	No hay evidencia	No hay evidencia
<b>Sistemas de representación</b>	Radioteatro	No hay evidencia	No hay evidencia	No hay evidencia
<b>Tareas como reguladores de trabajo para obtener ciertos logros</b>	Terminar el cronograma. Hacer carteles para el telón para colaborar con la decoración del escenario. Ver colores, tamaño y pasar el cronograma. Ensayar radioteatro. Grabar la obra.	Ordenar el espacio de trabajo. Jugar con mannequin challenge. Investigar en netbook sobre mannequin challenge. Organizar una presentación audiovisual cuyo tema es violencia de género. Practicar. Filmar.	Hacer marcos para fotos que se presentarán en una exposición de fotos artísticas. Organizar fotos. Terminar videos de mannequin challenge.	Hacer marcos. Organizar la cartelera.
<b>Acceso a los objetivos</b>	Organizar ambientación de la Jornada de Puertas Abiertas.  Grabar obra de radioteatro para presentar en la radio local.	Organizar una presentación audiovisual sobre un tema.	Organizar muestra fotográfica para los padres.	Hacer marcos para fotos que se presentarán en una cartelera de exposición de trabajos anuales que se exhibirá en la escuela.

## ANEXO VII: TABLA DE FRECUENCIA “Evaluación”

Crterios	Indicadores	No se evidencia	Evidencia de Registro de Clases
<b>Dejar claros los criterios que se utilizan para valorar el desempeño.</b>	Define e identifica las competencias a desarrollar	X	
	Sistematiza las competencias a desarrollar	X	
	Define los indicadores de evaluación de las competencias		368-374, 378-384, 403-404
<b>Integra al proceso pedagógico</b>	Otorga responsabilidades a los alumnos para que revisen sus trabajos y para que comprendan por qué se han equivocado.		97, 336-342, 354-355
	Otorga responsabilidad a los alumnos para que propongan acciones para la solución		348-352,
	Concede importancia al trabajo en grupo		216,236
	Propicia formas de participación de los estudiantes en el proceso de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación		207-209, 211-217
	Realiza la evaluación inmersa en las situaciones didácticas en desarrollo.		58, 70, 90-92, 216, 274, 377
	Construye pautas en colaboración con los estudiantes	X	
<b>Promueve situaciones de comunicación o devolución de los resultados</b>	Lleva registros diarios de lo observado e informar a los alumnos de sus progresos	X	
	Analiza la información recogida	X	
	Reflexiona sobre los resultados alcanzados, las debilidades y fortalezas de los estudiantes.		363-374, 378-384, 403-404

	Toma decisiones para que el estudiante identifique y corrija los errores y aprenda a superar las dificultades que enfrenta.	X	
	Sostiene con bastante frecuencia encuentros y entrevistas con los estudiantes para trabajar sobre las fortalezas y debilidades de cada estudiante en función de sus necesidades	X	
	Reflexiona sobre su actuación pedagógica, su acción mediadora del proceso de aprendizaje y de la evaluación y su influencia en los resultados obtenidos	X	
	Evalúa periódicamente los proyectos definidos, en lo relativo al grado de logro de los objetivos del proyecto, de la realización de las situaciones didácticas programadas y de la tareas cumplidas: qué funcionó y qué no con los alumnos, con el docente y con la institución. Tomar decisiones.	X	



**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES****Clase 1**

Escuela Margarita Latorre Mercado

Módulo: Literatura y Tic

Fecha: 16/09/16

Horario de clase: 12:45 hs. a 14:30 hs.

Espacios: SUM y aula

Número de estudiantes: 33 (treinta y tres)

Grupo	Número de estudiantes	Actividad	Espacio
Grupo 1	18 (Dieciocho)	Cartelera	SUM
Grupo 2	7 (Siete)	Folleto	SUM
Grupo 3	8 (Ocho)	Radioteatro	Aula

12:45

Toque de campana

Los estudiantes ingresan al aula.

12:48

1. La docente ingresa al aula, se ubica al costado izquierdo del escritorio y, mirando a los estudiantes, saluda.
2. Profesora A: ¡Buenas tardes! (estudiante se acerca y le muestra fotografías) ¡Ah, mirá qué bueno! Acá tengo una foto del bicentenario.
3. Profesora A: (Se dirige a todos los estudiantes) Los que tengan la foto, atrás con lápiz anotan. ¡Pero mirá que bonita ésta! ¡Tomá Lucrecia!
4. Los estudiantes conversan entre ellos mientras la docente comparte las fotografías con los estudiantes que le piden que las vea.

5. Profesora A: Bue... A ver ¿Nos tranquilizamos un poquito? (muestra un folleto) este es un folleto que hizo una parte del grupo. Hoy vamos a terminar el cronograma. Tenemos una nueva alumna, la seño Romi que está realizando observaciones para su tesis (refiriéndose a mi presencia en la clase). Además del cronograma van a tener que hacer carteles para el telón para colaborar con la decoración del escenario. Fijensé que tienen que ver el tamaño, los colores y pasar el cronograma.
6. Irrumpe alumna del módulo de Inglés pidiendo a los estudiantes carpetas.
7. La profesora continúa dirigiéndose a los estudiantes mientras éstos forman grupos de trabajo según elección propia.
8. Profesora A: el grupo que tiene que dibujar. Acá tiene (entrega afiches para desarrollar la actividad)
9. Los estudiantes encargados de la actividad se levantan de sus asientos, hablan entre ellos.
10. Profesora A: si son muy poquitos pueden incorporar otros compañeros.
11. Los estudiantes salen del aula por propia decisión para realizar la actividad en el SUM.
12. Profesora A: ¿Quieren sacar mesas? ¿El grupo que queda es el de radioteatro? A y R pueden formar el grupo (de carteles) para dibujar porque son buenos. Los que tienen que ensayar, ensayen (refiriéndose al grupo de radioteatro).
13. La Profesora A sale del aula.
14. Habla con la portera mientras un grupo de estudiantes acomoda las mesas en el espacio del SUM y otro se dirige al comedor.
15. Profesora A: ¿Ahí está bien? Me parece que necesitan otra mesa más. Acá, miren (acomodando los afiches sobre la mesa) tienen que distribuir bien para ocupar todo el afiche. Acá le pueden poner la frase (señalando un rincón del papel). (La profesora se ubica en el centro del grupo) Fijensé, agarrenló de tal manera que no se caigan (refiriéndose a los afiches).
16. Estudiante R: Seño, necesito la máquina 10 (netbook)
17. Profesora A: ¡Bueno!
18. Se dirige a la sala de profesores en donde se encuentran las netbooks para buscar la solicitada.
19. Un grupo de estudiantes está en el comedor con la tarea de diseñar el cronograma de la Jornada de Puertas Abiertas, otro grupo está en el aula ensayando radioteatro y el tercer grupo diseña el cartel para la ornamentación del escenario de la Jornada de Puertas Abiertas en el SUM.

20. La Profesora A vuelve al aula donde se encuentran los estudiantes ensayando radioteatro.

21. Estudiante E: Señor, no vamos a hacer nada.

22. Profesora A: ¿Cómo que no vamos a hacer nada? ¡Ensayen bien así lo leemos!

23. Estudiante P: Yo lo sé bien.

24. Estudiante U: Faltan A y Ch.

13:00hs.

25. Profesora A: ¿Dónde están?

26. La Profesora Sale del aula.

27. La Profesora A regresa al aula con los estudiantes que faltaban y observa el ensayo del radioteatro.

28. Una estudiante entra al aula y solicita una computadora.

29. La profesora se retira del aula para buscar la netbook solicitada.

30 Estudiante U: Señor, ¿buscamos a los otros para ensayar? (haciendo referencia a estudiantes que forman parte del grupo y se encuentran en el módulo de Inglés).

31. Profesora A: Sí, buscalos ¿Quiénes son?

32. El grupo del cartel pide asesoramiento sobre las telas.

33. La profesora no responde a la solicitud porque se acerca la Coordinadora a convocar a reunión.

34. Conversan del tema.

35. La Profesora A se dirige al aula de Inglés acompañando a los estudiantes de radioteatro a buscar a sus compañeros.

36. Vuelven al aula.

37. Profesora A: Ensayen una vez y los grabo. Acá adentro los voy a grabar así no hay tanto ruido.

13:07 hs.

38. La Profesora A se dirige a la Sala de Profesores.

13: 11 hs

39. La Profesora A sale de la sala de profesores.
40. Dos estudiantes le solicitan el cronograma de actividades de la Jornada de Puertas Abiertas.
41. La profesora lo busca en su agenda personal y se los entrega.
42. Los estudiantes se dirigen al comedor.
43. La profesora se dirige al aula donde están los estudiantes de radioteatro.
44. Profesora A: (entrando al aula observa a una estudiante acostada sobre las sillas) Bajate del banco, mamita. ¿Qué haces acostada sobre las sillas?
45. La estudiante se sienta en la silla.
46. La profesora escucha la lectura.
47. Profesora A: ¡Fuerte que no se escucha! A ver, digan aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa, eeeeeeeeeeeeeeeeeeee, iiiiiiiiiiiiii, oooooooooooooooooo, uuuuuuuuuuuuuuuuu. ¿Se escucha? (se ríen todos.)
48. Los estudiantes leen en voz alta.
49. La profesora se dirige a un estudiante.
50. Profesora A: ¿Vos qué parte lees?
51. Una estudiante irrumpe en el aula.
52. Estudiante: Señor, ¿no tiene una cartulina?
53. Profesora A: No, acá no.
54. La profesora se prepara para escuchar la lectura y una estudiante entra.
55. Profesora: ¡Ay! ¡Pedí permiso, querida!
56. Los estudiantes leen.
57. La profesora se ubica al lado de la puerta.
58. Profesora A: ¡Eso! ¡Muy bien! ¡Así está muy bien!
59. Se dirige a una estudiante.

60. Profesora A: ¿Vos quien sos? (refiriéndose al personaje que representa)
61. Estudiante G: Quiteria.
62. Profesora A: ¡Tiene que estar atentos! ¡Abran la boca!
63. Estudiante G: Póngale onda.
64. Profesora A: ¡Así, como dice la compañera! (Refiere a la Estudiante G)
65. La docente escucha y asiente con la cabeza parada a un costado.
66. Profesora A: Bueno, vamos a buscar la caja (refiere a la caja de sonido). Vamos a pedir permiso (dirigiendo la mirada a los estudiantes).
67. Tres estudiantes salen del aula y se dirigen a la Sala de Profesores.
68. Los estudiantes traen la caja de sonido y la arman con ayuda de la docente.
69. Un grupo de estudiantes se dirige a la docente para que vea su producción. Ella los felicita diciendo:
70. Profesora A: ¡Muy bien! ¡Está hermoso!
- 13:25hs
71. Arman la caja de sonido y el grupo de radioteatro.
72. Preparan los micrófonos para comenzar a grabar.
- 13:26hs
73. La profesora se dirige a los estudiantes del grupo presente en el aula.
74. Profesora A: Sientensé todos en círculo así van pasando el micrófono. Creo que va a ser mejor para que pase el micrófono.
75. Los estudiantes juegan con el micrófono y hacen hip-hop.
76. Profesora A: ¡Vamos!
77. Entra la profesora de Ciencias para organizar la actividad de reforestación. Conversan y se retira.
78. La profesora de Literatura y Tic monitorea de manera silenciosa el trabajo de los diferentes grupos.

13: 39 hs

79. Los estudiantes ensayan la obra de radioteatro con el micrófono.

80. Otro grupo diseñan y confeccionan carteles en el centro del SUM.

13: 40 hs

81. La profesora se dirige al aula donde se encuentran los estudiantes que realizan la actividad de radioteatro.

82. Escucha atentamente la lectura y acompaña con sugerencias de modulación y dicción en la lectura.

83. Dirigiéndose a los estudiantes pregunta sonriendo:

84. Profesora A: ¿No se animan a grabar todavía?

85. Los estudiantes a coro responden:

86. Estudiantes: ¡Nooooooooooooooooooooo!

13:45 hs

87. Los estudiantes comienzan a grabar la obra de radioteatro.

88. La profesora sugiere que lo hagan pausado y los graba con su teléfono celular.

13: 59 hs

89. Termina la grabación.

90. Profesora A: ¡Muy bien! ¡Muy bien!

91. La profesora se dirige a un estudiante:

92. Profesora A: ¡Muy bien, A! ¡Qué a veces le cuesta leer!

93. Ingresan los estudiantes de Inglés buscando la caja de sonido para ensayar la coreografía de Educación Física.

94. La profesora pide colaboración para que la ayuden a sacarla.

95. Los estudiantes de Educación Física se reúnen en el SUM para ensayar.

96. Los estudiantes abocados a la cartelería continúan trabajando en la gráfica.

97. Los estudiantes de radioteatro escuchan la grabación desde el celular de la profesora realizando observaciones sobre sus producciones.

14: 06hs

98. La profesora se dirige a la dirección para coordinar la presentación de la obra en la radio local.

14: 09hs

99. La profesora monitorea el trabajo de los estudiantes en silencio y registra una nota en el cuaderno de comunicados de uno de ellos (se desconoce el contenido).

14: 15 hs

100. Un estudiante se dirige a la docente y pregunta:

101. Estudiante L: ¿Al afiche lo podemos cortar un poquito?

102. Profesora A: Sí, sí... ¡Cómo a ustedes les resulte más cómodo!

103. Una estudiante se dirige a la docente para solicitar papel decorado.

104. Profesora A: Si consigo alguno a lunares, traigo.

105. La profesora observa los trabajos realizado por los estudiantes y sugiere pedir ayuda a la profesora de Expresiones Artístico- culturales.

106. Profesora A: Mañana pueden preguntarle a la seño R sobre los materiales de pintura.

14: 20 hs

107. Solicita que comiencen a limpiar el espacio y acomodar porque va a tocar la campana.

108. Profesora A: son las dos y veinte. Vamos guardando y dejando el espacio en orden. Mañana terminamos el afiche.

14:23hs

109. Todos los estudiantes y profesores se concentran en el SUM para ver el ensayo de la coreografía de Educación Física.

110. Ensayan la coreografía.

111. Algunos estudiantes se dirigen a las aulas.

14:28hs

112. Faltan objetos personales.

113. La profesora solicita que revisen las cartucheras y mochilas.

114. Aparecen los útiles extraviados.

115. Algunos estudiantes salen de las aulas.

14: 30 hs

116. Toca la campana.

### **Clase 2**

Escuela Margarita Latorre Mercado

Módulo: Literatura y Tic

Fecha: 30/11/16

Horario de clase: 12:45 hs. a 14:30 hs.

Espacios: SUM, aulas, patio y laboratorio.

Grupo de estudiantes formado por los agrupamientos de Ciencias Y Literatura y TIC a cargo de dos Profesoras.

Número de estudiantes: 58 (cincuenta y ocho)

Grupo	Número de estudiantes	Actividad	Espacio
Grupo 1	12(doce)	Mannequin Challenge	Aula A
Grupo 2	9 (nueve)	Mannequin Challenge	Aula B
Grupo 3	12 (doce)	Mannequin Challenge	Patio
Grupo 4	11 (once)	Mannequin Challenge	Laboratorio
Grupo 5	14 (catorse)	Mannequin Challenge	Patio



12:45

Toque de campana

Los estudiantes se concentran en el SUM.

12:48hs

117. Inicio de la clase a cargo de Docente B (Ciencias)

118. Todos los estudiantes de los espacios de Ciencias y Literatura y TIC se reúnen en el SUM.

119. Llega la Coordinadora y felicita a los estudiantes por el trabajo de trajes y fotografía.

120. Profesora A: Hay que ordenar el espacio de trabajo.

121. La Profesora B indica el trabajo a realizar: terminar los trajes que faltan y organizar una muestra fotográfica.

122. Profesora A sugiere realizar un sorteo para determinar quién se lleva las maquetas que los estudiantes realizaron en grupo sobre los Pueblos Originarios.

123. Alumno 1: (Dirigiéndose a la Profesora A) Faltan maquetas, profe.

124. La Profesora A dirigiéndose a todo el grupo de estudiantes:

125. Profesora A: Busquen en los distintos espacios. Ordenen las cosas que no utilizan ¿De quién será este boceto?

126. La Profesora A se dirige a un grupo de estudiantes mientras se desplaza por el espacio:

127. Profesora A: Consulten con la Señora B (Ciencias) qué hacen con las maquetas.

128. La Profesora A se dirige a otro grupo de estudiantes.

129. Profesora A: Vamos a ordenar los bocetos y maquetas.

130. La Profesora A se dirige a tres estudiantes que se encuentran parados contemplando la escena.

131. Profesora A: Busquen los integrantes de sus grupos para llevar esto.

132. La Profesora A, con cajas en las manos, se dirige al grupo en general.

133. Profesora A: ¿De quiénes son estas cajas, chicos?

134. Un grupo de estudiantes trabaja con la Profesora B en el diseño de decoración para la presentación de las fotografías.

135. Un estudiante se dirige a la Profesora A con materiales y boceto para la cartelera.

136. Estudiante J: Señor M, acá están todo lo de la cartelera.

137. La Profesora A, señalando materiales que hay en el suelo, se dirige a los estudiantes que se desplazan en el espacio sin actividad.

138. Profesora A: ¿Qué hacemos con esto? Averigüen de quién es todo esto.

139. La Profesora A se dirige a la Profesora B con una cajita en la mano.

140. Profesora A: Señor B, ¿necesita estos alfileres?

141. La profesora se acerca a un estudiante que tiene unas imágenes en la mano.

142. Profesora A: ¿De qué serán estas imágenes?

143. Los estudiantes realizan tareas de orden del espacio y decoración para la presentación de la muestra fotográfica.

144. La Profesora A va a la sala de Profesores.

13:05 hs

145. Cada grupo realiza una actividad.

13:07 hs

146. La Profesora A sale de la Sala de Profesores con computadoras en las manos y se dirige a todo el grupo de estudiantes.

147. Profesora A: ¡Chicos, vengan un ratito! Los llamé tres veces... Vamos.

148. Interviene Profesora B para reunir a los estudiantes en el SUM.

150. La Profesora A se dirige a Estudiante G.

151. Profesora A: Todos acá.

152. Se dirige a un estudiante

153. Profesora A: ¡Deje esa remera, G... (Apellido)! ¡No coma la remera, mi amor! ¿Qué les dijo la Señorita A... (Nombra a la Coordinadora)? Ella les propuso ¿jugar a qué? (Espera respuesta) Mannequin Challenge. A ver chicos, les vamos a proponer una actividad con Mannequin Challenge (Nombra a estudiantes para que hagan silencio)

13:13 hs

154. Profesora A: Vamos a hacer una actividad relacionada con violencia de género. Se reúnen por grupo. Cada grupo va a tener una computadora para buscar videos que muestren de qué se trata el Mannequin Challenge. Lo organizan entre todos. Lo practican y lo filmamos con alguna compu.

155. Los estudiantes eligen grupos de trabajo.

13: 17 hs

156. La profesora se dirige a un grupo y pregunta elegido grupo por grupo.

157. Escucha y asiente con la cabeza sin objeciones ni sugerencias.

158. Un estudiante se dirige a la Profesora A.

159. Estudiante C: ¿Qué tenemos que hacer?

160. Profesora A: Tienen que preparar una representación sobre violencia de género para hacer en Mannequin Challenge.

13:21hs

161. La Coordinadora llama a la Profesora A a la Dirección.

162. La Profesora B queda a cargo del grupo de estudiantes.

13:45hs

163. Los estudiantes trabajan y realizan consultas a la Profesora B.

164. La Profesora A continúa en la Dirección.

13:58hs

165. La Profesora A continúa reunida en la Dirección.

166. La Profesora B coordina la actividad.

167. Los estudiantes se encuentran en diferentes espacios (Aulas, patio y laboratorio).

14:07hs

168. Todos los estudiantes se reúnen en el SUM (Grupo A de Ciencias y Grupo B de Literatura y TIC) por pedido de la Profesora B.

169. La Profesora B interviene en el análisis de la actividad propuesta en el día.

170. La Profesora A continúa en la Dirección.

14:11hs

171. La Profesora A retorna y queda de oyente.

172. La Profesora B continúa indagando sobre los modos de organización de los grupos durante el trabajo realizado.

173. La Profesora A se dirige a todo el grupo.

174. Profesora A: Van a tener que hacer un guion, chicos.

175. La Profesora B cierra la clase.

14: 20 hs

176. Los estudiantes comienzan a ordenar los espacios utilizados por sugerencia de la Profesora B.

177. La Profesora A recorre los distintos espacios ocupados por los estudiantes para el desarrollo de las actividades y observa.

178. Se dirige a algunos estudiantes que están sin actividad

179. Profesora A: Vamos a juntar los diarios y papeles, guardar sillas y todo lo que está fuera de lugar.

180. Recorre el espacio observando a los estudiantes.

181. Indica que busquen las mochilas para arriar la bandera.

14: 30 hs

Toque de campana.

**Clase 3**

Escuela Margarita Latorre Mercado

Módulo: Literatura y Tic

Fecha: 02/12/16

Horario de clase: 12:45 hs. a 14:30 hs.

Espacios: SUM y Galería del Sector de baños

Grupo de estudiantes formado por los agrupamientos de Ciencias Y Literatura y TIC a cargo de dos Profesoras.

Número de estudiantes: 34 (treinta y cuatro)

Grupo	Número de estudiantes	Actividad	Espacio
Grupo 1	11 (Once)	Mannequin Challenge	Galería
Grupo 2	7 (siete)	Mannequin Challenge	SUM
Grupo 3	8 (Ocho)	Mannequin Challenge	SUM
Grupo 4	8 (Ocho)	Muestra de fotos	SUM

12:45hs

Toque de campana

182. Los estudiantes de Jornada Extendida se reúnen en el SUM.

183. El Profesor de Educación Física (C) retira su grupo.

184. La Profesora de Literatura y TIC (A) junto a la Profesora de Ciencias (B) se quedan con sus grupos en el mismo espacio.

185. La Profesora B inicia la clase.

186. La Profesora A se dirige a un grupo de cuatro estudiantes.

187. Profesora A: A ver esa reunión ahí, ¿escuchan? Hoy somos poquitos ¿Varios se han retirado?

188. Estudiante A: Sí, muchos seño.
189. La Profesora B presenta un baner con fotos con estudiantes vestidos con trajes de la época colonial y organiza los grupos de trabajo designando actividades: un grupo trabaja con los marcos para las fotos y otros con Mannequin Challenge en el SUM.
190. Profesora A: A... (Nombra al estudiante) ¿Te quedás quieto por favor? El profesor (refiere al Profesor C debe necesitar este espacio ¿nos quedamos acá? (dirigiéndose a los estudiantes)
191. Profesora B: pregunta cómo hacen para organizar las fotos y pide silencio.
192. Una alumna sugiere poner telas negras con las fotos y explicar oralmente el proceso.
193. Profesora A: (Dirigiéndose a todo el grupo) A ver otra opinión ¿cómo podríamos presentar los trabajos?
194. El Profesor C interrumpe y pregunta por unas pelotas.
195. Profesora A: ¿Otra opinión? Sentate NP (Nombre y apellido del estudiante) ¿Te sentís mal?
196. Una alumna pide la palabra levantando la mano
197. Profesora A: (Dirigiéndose a la alumna) ¿L (Nombre de la estudiante)? Te escucho.
198. Estudiante Z: las presentemos en una estera.
199. Profesora A: (Dirigiéndose a todo el grupo) ¿Se creen capaces de explicar todo el trabajo? ¿Cómo lo harían?
200. Dos alumnos corren.
201. Profesora A: ¡M y K! (Nombra a los estudiantes levantando la voz) ¿Por qué no pueden explicar?
202. Estudiante M: Porque trabajamos poco.
203. La Profesora A le otorga la palabra a otro estudiante que levanta la mano para hablar.
204. Profesora A: ¿Qué pasa, A (Nombra al estudiante)?
205. Estudiante A: podemos hacer un desfile y explicar a medida que pasan.
206. Estudiante D: Podemos presentarlo a la mañana.
207. Profesora A: les pregunto, ¿Qué les pasó con este trabajo?

208. Estudiante P: las fotos son el reflejo de nuestro trabajo.
209. Estudiante L: Nos da orgullo porque con un pedazo de papel mirá todo lo que pudimos hacer.
210. El Profesor C interrumpe.
211. Profesora B: los felicito por todo lo que han trabajado porque nosotras con la Señora A solo les dimos guías y ustedes con papeles y nylon hicieron cosas maravillosas. Hicieron muchas pruebas, cambiaron modelos porque eran grandes o chicos, tuvieron que resolver un montón de problemas que iban surgiendo.
212. Estudiante J: nosotros hicimos cinco pantalones.
213. Estudiante C: A nosotros se nos abrió todo. Tuvimos que elegir otro material.
214. Profesora B: Voy a rescatar el gran trabajo en equipo.
215. Estudiante D: individual hubiera sido mucho más difícil. En equipo es mucho más fácil.
216. Profesora A: trabajaron en colaboración. Todos trabajaron. Muy pocos estuvieron sin participar. También pudieron realizar el trabajo porque previamente hubo una investigación.
217. Estudiante E: hubo un poncho que no iba con lo que investigamos.
218. Profesora A: (Dirigiéndose a todos los estudiantes) está en ustedes ver. Para ustedes era un poncho para otros es un pedazo de papel de colores. Está en ustedes poder defender su trabajo en una exposición ¿Cómo realizamos la exposición? ¿Cómo la organizarían?
219. Estudiante E: con telas negras.
220. Estudiante C: ponemos telas con colores mezclados.
221. La Profesora B sugiere invitar a los padres a la exposición el martes próximo.
222. Profesora A: tenemos que reunirnos todos para ver que les dicen a los padres.
- 13: 04hs
223. Los estudiantes se reúnen en 3 (tres) grupos para trabajar.
224. La Profesora B se dirige a la Dirección)
225. La Profesora A se dirige a la Sala de profesores.

226. La Profesora A vuelve con 6 (seis) computadoras.
227. Profesora A: (Se dirige a un grupo de estudiantes reunidos en el SUM) ¿Trajeron para grabar?
228. Estudiante A: Señor, no tengo grupo.
229. Profesora A: buscá un grupo e integrate.
230. Estudiante M: no sé dónde está mi grupo.
231. Profesora A: ¿Cuál era?
232. Estudiante M: el de J.
233. Profesora A: M, acá está tu grupo. Vení a trabajar, corazón. Este es el grupo que tenías.
234. Se dirige a otro grupo.
235. Estudiante P: los chicos nos corrían.
236. Profesora A: (Con tono pausado) Vamos a trabajar en grupo. Hay que acordar. No pueden decidir quién se va del grupo. (Se dirige a cuatro estudiantes) Ustedes, son un grupo ustedes cuatro. A trabajar todos juntos ¡vamos! (Se dirige a otro grupo de estudiantes) ¿Ustedes que van a hacer?
237. Estudiante F: Mannequin, Mannequin.
238. Profesora A: Bueno, decidan.
239. Se dirige a otro grupo.
240. Profesora A: ¿Sobre qué van a trabajar?
241. Estudiante L: Vamos a organizar para la exposición de fotos artísticas.
242. Se dirige a otro grupo.
243. Profesora A: Ustedes, ¿en qué van a trabajar?
244. Estudiante A: ¡En el Mannequin!
245. Profesora A: Hoy se filma eso ¿no?
246. Se dirige a otro grupo.

13:23hs



247. Profesora A: Ustedes ¿en qué van a trabajar?

248. Estudiantes: En el Mannequin Challenge, seño.

249. La Profesora A se dirige a la Sala de Maestros.

250. Vuelve con hojas.

251. Las reparte entre los estudiantes que organizan la muestra fotográfica.

252. Se sienta en un banco con vista a todo el SUM.

253. Estudiante T se acerca a la Profesora A y le pregunta:

254. Estudiante T: ¿Nos podemos pintar la cara?

255. Profesora A: ustedes decidan, corazón.

13.30hs. Una estudiante se acerca.

256. Estudiante J: Seño ¿ponemos en el pizarrón Manneqin Challenge, no a la violencia de género?

257. Profesora A: sí, si les parece oportuno pueden ponerlo.

13:35hs

258. La Profesora A recorre los grupos de trabajo. Se detiene a escuchar las interacciones entre los estudiantes. Sonríe. Asiente con la cabeza, sin emitir palabras.

259. Se dirige al Grupo 2: ¿Qué organizaron?

260. Estudiante MM: Todavía nada ¿Cómo lo hacemos? ¿Te parece en el patio?

261. Profesora A: ¡Lo que ustedes quieran y dónde ustedes quieran!

13:37hs

262. La Profesora A se dirige a un aula sin estudiantes.

13:41hs

263. Un estudiante del Grupo C: Ya terminamos y filmamos con el teléfono.

264. Profesora A: ¡Muy bien! ¿Me muestran?

265. Mira el video desde el dispositivo.

266. Profesora A: Ahora buscamos a otro grupo para hacerlo más grande.

267. La Profesora A se dirige al Grupo A.

268. Profesora A: ¿Cómo están ustedes? ¿Ya terminaron? ¿Pueden integrarse a otro grupo?

269. Estudiante T: Sí, señor ¡Vamos!

13:46hs

270. Observa el trabajo realizado por los estudiantes desde un banco.

271. Se dirige al Grupo C.

272. Profesora A: Ustedes chicas, ¿están listas para filmar?

273. Estudiante D: ¡Sí!

274. Profesora A: ¡Muy bien! ¡Vamos! Ensayen. Muy bien el maquillaje.

275. Estudiante de Grupo B: Señor, vení. Nos faltan chicos.

276. Profesora A: están allá con el otro grupo. Faltan ustedes. Mientras más son, mejor es el video ¿se acuerdan? Vamos así participan ustedes.

13:50hs

277. Los estudiantes se maquillan, ensayan y filman con celulares.

13:52hs

278. La Profesora A recorre el espacio caminando y se detiene en un rincón a observar el trabajo de los estudiantes sin realizar intervención.

13:55hs

279. Continúa recorriendo el espacio de manera pausada mientras observa.

13:59hs.

280. Un estudiante se acerca a la profesora con un cartel que dice "NO VIOLENCIA DE GENERO"

281. La profesora señala con el dedo la palabra "genero".

282. Profesora A: Fijate si género se escribe así.

14:00hs.

283. La Estudiante A se acerca con el celular.

284. Estudiante A: ¡Mirá seño! ¡Con más gente! Hay que cortarlo porque está mal.

285. Profesora A: A ver, mi amor.

286. La profesora mira el video detenidamente sin hablar. El grupo mira el video y se ríen. Los estudiantes interactúan entre ellos con preguntas.

287. Estudiante A: Seño, ¿querés que le aplique una edición?

288. Profesora A: ¡Bueno! ¿Se controlaron el tiempo?

289. Estudiante A: Un minuto veintidós. Ahí dice (señala la pantalla)

290. Profesora A: Sí, apliquen edición.

291. Se acerca una estudiante de Grupo C.

292. Estudiante T: ¡Mirá el maquillaje!

293. Profesora A: Dale, T se la van a pasar pintando ¡Vamos!

14:03hs

294. Una estudiante del Grupo A se acerca.

294. Estudiante P: Seño, ¿hacemos la filmación?

296. Profesora A: Si tienen dispositivo, sí. Si no lo harán el lunes.

297. Estudiante P: Lo hacemos el lunes.

298. Profesora A: Bueno, dale.

299. El grupo que terminó Mannequin Challenge pide hojas para continuar trabajando para la exposición fotográfica.

14:10hs

300. La profesora se dirige a un aula y luego a la Sala de Maestros.

301. Regresa con hojas.

302. Se las entrega a los estudiantes.

303. Estudiante J: Señor, ¿Cómo hacemos los marcos?

304. Profesora A: ¡Cómo ustedes quieran! Fijense el tamaño de la foto.

305. Estudiante P: (Levantando un marco) ¿Nosotros podemos así?

306. Profesora A: Sí, todos pueden trabajar. Diseñen los marcos como quieran.

14:14 hs

307. La profesora recorre el espacio y observa a los grupos en silencio.

14:22hs

308. La profesora B vuelve de la Dirección.

309. La Profesora A conversa con la Profesora B.

14:24hs

310. La profesora A indica ordenar el espacio.

311. Los estudiantes ordenan todo el espacio.

312. Los estudiantes se dirigen al aula en compañía de la profesora.

313. Guardan los elementos utilizados en la resolución de diversas tareas.

314. La Profesora A saluda al grupo total de estudiantes.

315. Los estudiantes salen del aula.

14:30hs

Toque de campana.

Arrío de bandera.

Salida.

**Clase 4**

Escuela Margarita Latorre Mercado

Módulo: Literatura y Tic

Fecha: 05/12/16

Horario de clase: 12:45 hs. a 14:30 hs.

Espacios: SUM, aula y galería del sector de baños.

Grupo de estudiantes formado por los agrupamientos de Ciencias Y Literatura y TIC a cargo de dos Profesoras.

Número de estudiantes: 35 (Treinta y cinco)

Grupo	Número de estudiantes	Actividad	Espacio
Grupo 1	10 (diez)	Marcos antiguos para las fotografías.	Aula A
Grupo 2	6 (seis)	Armar cartelera de presentación.	Sector de Baños
Grupo 3	9 (nueve)		Sector de Baños
Grupo 4	2 (dos)		SUM
Grupo 5	5 (cinco)		SUM
Grupo 6	3 (tres)		SUM

12:45hs

Toque de campana

316. Los estudiantes se reúnen en el SUM y se sientan en el piso.

317. La Coordinadora que explica la organización prevista para la clase de natación que se realizará en el Natatorio Municipal en el marco del Proyecto de Educación Física.

318. Se presentan los grupos "Libertad" y "Revolucionarios" de los campos de Literatura y TIC y Ciencias a cargo de dos profesores.

12:55hs

319. Fin de la charla a cargo de la Coordinadora.

12:56hs

320. La Profesora de Literatura y Tic (A) y La Profesora de Ciencias (B) se encuentran paradas frente al grupo en silencio.

321. La Profesora B da inicio a la clase.

322. La Profesora B solicita silencio.

323. La Profesora B Explica que han traído fotos de distintas actividades realizadas durante el año para hacerles el marco, realicen una cartelera y al finalizar el ciclo escolar se las repartan.

324. La Profesora A interviene.

325. Profesora A: Buscamos tijeras, plasticolas, cartucheras.

326. La Profesora A camina hacia la Estudiante M (Nombre).

327. Profesora A: ¿R (Nombre) no vino hoy?

328. Estudiante M: No, hoy no tenía clases.

329. Los estudiantes forman seis grupos y se distribuyen el material de trabajo.

330. Se ubican en el SUM y el sector de baños. Se sientan en el suelo para llevar a cabo la actividad.

331. Tres estudiantes golpean los bancos.

332. Profesora A: A ver, a ver... ¿qué pasa ahí? J y J ¡a trabajar!

333. Un grupo formado por diez estudiantes (Grupo 1) se dirige a un aula a trabajar.

13:04hs

334. La Profesora A despegar unas fotos de la cartelera ubicada en una pared del SUM y las reparte entre los grupos.

335. Un estudiante le acerca un marco a la Profesora A.

336. Estudiante D: ¿Así puede ser el marco?

337. Profesora A: ¿Te parece que así se puede amoldar a la cartelera central? Fijate, pensalo.
338. Otro estudiante muestra su marco desde la puerta del aula.
339. Estudiante P: ¡Mirá, señor!
340. Profesora A: ¿Así? Está más grande de un lado que del otro.
341. Alumno C: ¡Mirá, señor!
342. Profesora A: ¿El marco antiguo? ¿Dónde lo van a hacer? ¿Te parece?
343. La Profesora A se sienta en un banco en el SUM.
344. Saca una carpeta y lapicera de una bolsa.
345. La Profesora A sentada en un banco completa informes de seguimiento de estudiantes.
346. Un estudiante que está trabajando en el sector de baños la llama.
347. Estudiante A: Señor M, te llaman. Vení.
348. Profesora A: Deciles que vengan ¿qué pasa? ¿TP (Nombre y apellido de estudiante) se fue hoy?
349. Estudiante A: Señor, preguntan si peón lleva acento.
350. Profesora A: ¿Vos qué opinás?
351. Estudiante A: ¡Sí!
352. Profesora A: Buscá en el diccionario.
353. Se acerca un estudiante a la Profesora A.
354. Estudiante P: ¿Le puedo hacer maripositas?
355. Profesora A: ¿Se corresponde con un marco antiguo?
356. La Profesora B se dirige a la Profesora A para preguntar si ponen sello a los informes de seguimiento.
357. Profesora A: ¡Sí! Así ya está.
358. Tres estudiantes movilizan bancos. Uno se lastima.
359. Profesora A: ¿Qué pasó? ¿Te golpeaste? Uhhhh, andá a lavarte al baño.

13:23hs

360. La Profesora A y la Profesora B, sentadas en el mismo lugar, completan las planillas de seguimiento de los estudiantes.

361. Intercambian opiniones sobre los estudiantes para evaluar según criterios establecidos para cada Campo.

362. Las Profesoras continúan trabajando en silencio.

13:33hs

363. Las Profesoras continúan trabajando en silencio.

364. Los estudiantes trabajan en las actividades designadas. Tres estudiantes no trabajan ni se integran a los grupos. Conversan entre ellos y se ríen.

365. Un estudiante se acerca con un marco en la mano.

366. Estudiante C: ¡Seño, mirá!

367. Profesora A: ¡Muy bien! ¡Felicitaciones! A los otros grupos les cuesta seguir la consigna.

368. La Profesora B consulta sobre el desempeño de una alumna.

369. Las profesoras continúan trabajando en silencio. Los estudiantes resuelven la consigna propuesta.

13:48hs

370. Los estudiantes trabajan sin realizar consultas.

371. La Profesora A llama a un estudiante que, al parecer, no está haciendo ninguna actividad.

372. Profesora A: ¿Qué trabajo estás haciendo? ¿Me podés mostrar?

373. Estudiante J: Nada, no estoy haciendo nada porque no tengo grupo.

374. Profesora A: Te pasaste todo el día sin trabajar ¿Te viste en la Bandera? No te quedabas quieto ¿Qué te pasa? (Con tono pausado y firme)

375. El estudiante no responde y se retira sin mediar palabras.

13:55hs

376. La Profesora A continúa trabajando con los informes de seguimiento.



377. Se acerca una estudiante.

378. Estudiante E: Señor, se nos acabaron las fotos.

379. Profesora A: Podés buscar los alfileres en el aula así acomodan la cartelera con las fotos.

380. La estudiante se retire. Se dirige al aula. Vuelve con los alfileres. Se dirige a las profesoras

381. Estudiante E: ¡Acá están!

382. La Profesora B indica se vayan a acomodar la cartelera.

13:58hs

383. La Profesora A y la Profesora B continúan completando las planillas de seguimiento.

384. Se consultan sobre estudiantes y completan el informe.

14:15hs

385. Los estudiantes se mantienen trabajando en las actividades designadas.

386. Completan la cartelera y ordenan el espacio de trabajo.

387. La Profesora A se dirige a la Profesora B y consulta sobre un estudiante.

14:18hs

388. Los estudiantes comienzan a guardar los útiles porque hay tormenta.

389. Los padres los retiran antes de terminar la hora.

14:20hs

390. La Profesora A se dirige a la Sala de Maestras.

14:22hs

391. La Profesora A sale de la Sala de Maestros y se queda en la entrada despidiendo a los estudiantes que se retiran anticipadamente.

392. La Profesora B pregunta si terminaron de acomodar la cartelera. Pide que se apuren y terminen el trabajo, que ordenen las cosas y evalúa el trabajo realizado por los estudiantes.

14:27hs

393. Toque de campana

394. Los estudiantes se reúnen en el SUM con sus útiles escolares.

395. Arrío de bandera.

396. La Coordinadora despide a los estudiantes.