




Implementación de doble escolaridad en cuatro Centros Educativos de Gestión Pública de Asunción y Cordillera



**Implementación de doble escolaridad en cuatro
Centros Educativos de Gestión Pública de
Asunción y Cordillera**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Ministra de Educación y Cultura

Marta Lafuente

Viceministro de Educación Superior

Gerardo Gómez Morales

Directora General del Centro de Investigación e Innovación Educativa

Gerda Palacios de Asta

ISBN: 978-99953-99-49-8



DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN

Rodrigo Britez Carli

JEFA DE INVESTIGACIÓN

Ana Teresa Recalde

COORDINADORA DE LA INVESTIGACIÓN

Mariana Gómez Villalba

INVESTIGADORES PRINCIPALES

Mariana Gómez Villalba

César Rodas

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Sara López

Claudia Ortellado

Nino Patiño

APOYO LOGÍSTICO

Lilian Garay

DISEÑO GRÁFICO

Jesica Samudio

ASESOR TECNICO PARA PROCESAMIENTO DE DATOS

Néstor Peralta

Año: 2015

Asunción - Paraguay

INDICE

RESUMEN	11
MBYKYHÁPE	12
INTRODUCCIÓN	13
3. MARCO DE REFERENCIA	14
3.1. Situando la Educación Paraguaya	14
3.2. Doble Escolaridad	16
3.3. La Gestión Escolar	18
4. MARCO METODOLÓGICO	29
5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS	35
6. CONCLUSIONES	67
7. RECOMENDACIONES	70
8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	72

RESUMEN

La doble escolaridad, como propuesta de jornada extendida fue introducida en nuestro país como estrategia para la mejora de la calidad educativa. La suposición implícita que justificaba su introducción es que el avance de las capacidades de los educandos puede darse a través del incremento de la carga horaria y del desarrollo de los contenidos programáticos.

En nuestro país, el inicio de dicha modalidad a nivel nacional se da a partir del año 2002. Sin embargo, hasta la fecha no han podido observarse revisiones en su implementación. En otras palabras, no es posible contar con evidencias que permitan constatar las características de su desarrollo, avances, logros y dificultades. Al tiempo que, no se identifican no se conocen de manera precisa los desafíos a mediano y largo plazo que la implementación de dicha modalidad supone para las instituciones educativas.

Este es el contexto que da sentido a la realización de este estudio: el caracterizar las experiencias de implementación de una modalidad de escolaridad extendida en nuestro país. Específicamente, interrogantes sobre el modo en como los diferentes ámbitos de gestión de las escuelas operan bajo este tipo de jornada ampliada. Este estudio, apunta a buscar respuestas a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características de implementación de la doble escolaridad en las dimensiones de gestión escolar administrativa, pedagógico curricular, comunitaria y organizacional?.

La investigación, plantea un diseño metodológico de corte cualitativo exploratorio. Se lleva a cabo en cuatro escuelas, dos de Asunción (Escuela 1 y Escuela 2) y dos de Cordillera (Escuela 3 y Escuela 4). Con este propósito, el trabajo de campo del estudio se realiza a partir del año 2014, concluyendo el procesamiento, análisis y conclusiones del mismo en el 2015.

Los resultados de la investigación muestran los modos en que diferentes actores se organizan para gestionar la escuela, a fin de afrontar los desafíos propios de un centro educativo con modalidad de doble jornada. En este sentido, el significado de doble escolaridad construido a lo largo del tiempo es un reflejo de: a) las experiencias vivenciadas, b) las estrategias que utilizan en el proceso de aula c) el tipo de acompañamiento que ofrecen a los estudiantes y padres, y d) el respaldo que reciben de las instancias locales y nacionales.

PALABRAS CLAVE: Doble escolaridad, jornada escolar, gestión escolar, tiempo pedagógico, tiempo escolar

MBYKYHÁPE

Paraguáipe ningo irundy aravonte kuri oñembo'e escuélape, ha upéinte 2002 jasy guive añembopuku mive pe aravo ambue escuélape, añeprû kuri saiminte ha upéi añemosarambi ohovo.

Ko ara pukuve rehegua ningo ndorekói peteî ñomongeta guasu hese, ha'ete ningo ndojekuaaporãiva mba'éichapa osêporãvéta pe tembiapo. Upévare ningo iporã jahechauka mba'éichapa umi escuela kuéra ajapo hina ko tembiapo, mba'épa osê porã vaicha chupekuèra hina terã mba'epa ikatu oñemoambueve.

Oî ramo tembiapo ipyahúva escuela ningo ohasávo peteî terã mokoî jasy jajeporekáma va'era tapykuerére, upéva ohechaukáta katuete tape ñamotenonde por ve rekavo.

Ko jetypeka ningo oipuru kuri pe método cualitativo-descriptivo, péva ningo he'ise hina jahecha umi ambue mba'e avave ohecha' va kueteri, ha jahechauka mba'épa mba'épa oreko hikuái. Ñamuesaka ramo mba'épa omoambue escuela rekove pe aravo tekombo'e rehegua ikatúta ñamosarambi porã ko ára puku escuélape.

ÑE'ÊYTA: Aravo puku, tembiapo escuélape, escuela ñemuakã, aravo tekombo'e rehegua, aravo escuela rehegua

INTRODUCCIÓN

El estudio sobre la escolaridad extendida en Paraguay que se presenta en este informe tuvo como principal objetivo caracterizar la implementación de la doble escolaridad en los cuatro ejes de la gestión escolar, en cuatro centros educativos, dos de Asunción y dos de Cordillera. Para la selección de los casos se ha utilizado un criterio por conveniencia, considerándose la accesibilidad a las escuelas, dada su ubicación geográfica, y que estas hayan participado en el plan piloto de la modalidad en el 2002.

Un primer paso realizado fue situar la realidad de estas cuatro escuelas, a fin de contar con informaciones que permitieran dar cuenta del modo en el cual esta modalidad ha afectado la permanencia de los y las estudiantes; esto ha permitido observar las formas en que estas instituciones se organizan para su implementación. Ante todo, esto permite brindar una descripción sobre el uso dado al horario ampliado. De este modo, se busca evidenciar nuevas líneas de estudios sobre el impacto de la doble escolaridad en el aprendizaje de los y las estudiantes, la formación docente, la organización escolar, la gestión del director y la relación de la escuela con la comunidad.

Teniendo en cuenta el objetivo principal de la presente investigación, se estimó necesaria la aplicación de diferentes técnicas de recolección de datos: entrevistas, observación de clases y grupos focales. Estas técnicas permitieron rescatar de los actores involucrados sus experiencias y opiniones expresadas con respecto a lo que se investiga e identificar las maneras en las que los miembros de la comunidad se relacionan y se organizan dentro y fuera de la institución educativa.

Actualmente, la revisión de las experiencias de doble escolaridad en la Educación Escolar Básica (EEB) se vuelve especialmente relevante para el diseño y ajustes de las políticas educativas nacionales, dados los objetivos enmarcados en la Agenda Estratégica del Ministerio de Educación 2013-2018. Una exploración inicial sobre la implementación de dicha modalidad puede ofrecer alertas sobre las particularidades y demandas de cada contexto escolar en vista a la potencial ampliación de esta innovación.

El informe se organiza en tres apartados: marcos de referencia, metodológico y de análisis de resultados.

3. MARCO DE REFERENCIA

3.1. Situando la Educación Paraguaya

La educación es un derecho humano fundamental y son los Estados quienes deben garantizar su cumplimiento; en este marco, todas aquellas iniciativas que se enmarquen en promover la calidad, la permanencia y la equidad son argumentos normativos que justifican las inversiones educativas, así tanto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su Art. 26 (1-3), la Declaración Mundial sobre Educación para todos (Declaración de Jomtien, 1990) son instrumentos internacionales que fundamentan este derecho.

En Paraguay, la Constitución Nacional, en su Artículo 74, “garantiza el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceso a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y la tecnología, sin discriminación alguna”. Por su parte, el Artículo 75 “establece que el Estado promoverá programas de complemento nutricional y suministro de útiles escolares para los alumnos de escasos recursos”.

En 1998 se promulga la Ley General de Educación N° 1264, que en su Artículo 4, establece la responsabilidad del Estado para asegurar a toda la población del país el acceso a la educación y las condiciones de una igualdad de oportunidades, haciendo énfasis especial al Artículo 24 de la misma Ley, “se facilitará el ingreso de las personas de escasos recursos en los establecimientos públicos gratuitos”.

Más allá de todos los compromisos asumidos a nivel nacional e internacional, incluyendo, los respaldos legales, la situación de la educación nacional sigue dando cuenta de una serie de precariedades persistentes dentro del sistema educativo. Se ha mejorado en la cobertura, sobre todo en el nivel de la educación inicial, asimismo, se han dado mejoras en los últimos 12 años en los niveles de repitencia y deserción escolar (Ministerio de Educación y Cultura, 2014). Sin embargo los bajos niveles de calidad y eficiencia en los servicios brindados a sus usuarios sigue siendo una constante. Por ejemplo, la tasa de desgranamiento de estudiantes al final de la educación formal obligatoria (12 años) se estima en un 63 %, son los que llegan a culminar; lo que significa que más de tres de cada cinco nuevos ingresos en la EEB dejan la escuela antes de cursar el último curso de la educación media (MEC, 2014).

Si bien, los argumentos legales son importantes, existen otros argumentos pedagógicos, sociológicos y psicológicos que sostienen la necesidad de pensar en estrategias de aseguramiento de la permanencia de los y las estudiantes en las instituciones educativas; así la modalidad doble escolaridad se plantea como una estrategia más para ofrecer a los y las estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje y socialización.

De este modo, la implementación de estrategias de modalidad extendida es justificada en textos oficiales como iniciativas relacionadas al aseguramiento de la calidad de las políticas educativas del Ministerio de Educación y Cultura, encuadradas en el Plan Nacional de Educación 2024. Al tiempo que, actualmente alineadas al Plan de Desarrollo 2013-2018, juntos a otras políticas públicas que hacen a la lucha contra la pobreza y que guardan relación con los Objetivos del Milenio Educación para Todos, Metas 2000 (ODM) asumidos por la nación para combatir la desigualdad, erradicar la pobreza y el hambre y universalizar la educación (MEC, 2014, p.22).

En cuanto a la situación de la eficiencia de la educación en Paraguay, los datos actuales según la Agenda Estratégica del MEC (2014) señalan los cambios dados en los últimos 12 años del sistema educativo, considerándose una disminución de la repitencia y la deserción escolar. Consecuentemente, se han incrementado la promoción, la retención, y la tasa de egreso escolar, como se detalla en los párrafos siguientes.

Según los datos publicados en la Agenda Estratégica del MEC (2014) señalan:

Se observa un descenso sostenido del porcentaje de repitentes de 7,9 % en 2000 a 4,6 % en 2012 en el 1° y 2° ciclo de la EEB; el mayor porcentaje de repitentes se encuentran en las zonas rurales del país y corresponden al 1° ciclo de la EEB. En la EEB y en la Educación Media (EM) el mayor porcentaje de repitentes corresponde al sector oficial, situación que se da en todo el periodo analizado (p. 4).

En cuanto a la deserción, el Ministerio de Educación y Cultura (2014) señala, “la deserción escolar se registra en todo el sistema educativo (4 %); y aumenta sensiblemente en el 3° ciclo de la EEB y EM manteniéndose cercana a 5 % durante todo el periodo 2000-2012.” Estos datos indican la necesidad de fortalecer las políticas de atención a la franja etaria entre los 12 y 17 años. Es importante señalar, que el “porcentaje de deserción en el sector oficial supera al sector privado y privado subvencionado, asimismo, la deserción es mayor en instituciones de zonas rurales, esto a su vez empeora

si se trata de mujeres” (p. 32).

La repitencia y la deserción son indicadores que inciden en el incremento de la retención escolar, el MEC (2014), ha reportado que las cohortes entre los años “1990-2001 y 2001-2012, que consiguen alcanzar 12 años de escolarización ha aumentado 10 puntos porcentuales a nivel nacional, pasando de 27% a 37%” (p. 32). En este sentido, los programas de innovaciones deben tomar en cuenta estos factores, el sistema educativo soporta permanentemente la situación de abandono por parte de los estudiantes, y así el esfuerzo de la captación de chicos y chicas en edad escolar no produce mucha incidencia, porque la estrategia de retención no da buenos resultados.

Todos estos factores de repitencia, deserción y retención tienen su incidencia en la calidad de los resultados. Así señala el resultado de rendimiento académico del año 2010 recogido por el Sistema Nacional de Evaluación de los Procesos Educativos (SNEPE); que a pesar de la mejora que presenta la eficiencia del sistema de la educación paraguaya, la calidad sigue siendo un desafío para cualquier iniciativa que aborda el Ministerio de Educación y Cultura. Los resultados de las evaluaciones nacionales revelan esta situación:

La evidencia muestra que los aprendizajes logrados por los estudiantes no son equivalentes a los esperados e incluso distan mucho de estos, comprometiendo severamente el ejercicio del derecho a la educación. Los resultados de las evaluaciones realizadas en el 2010 a través del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) a los estudiantes del 3°, 6° y 9° grado de la EEB, muestran bajos niveles de desempeño de los educandos en las áreas de Matemática y lengua. Es así que el 18,63% de los estudiantes del 3° grado se ubican por debajo del nivel 1 en comunicación y el 18,12% en Matemática, en contraposición solo el 7,59 % de los estudiantes alcanza el nivel IV (aprendizaje esperado para el grado) en comunicación, esta misma situación alcanza el 9,26% de los escolares en Matemática. El rendimiento promedio de los alumnos de las instituciones oficiales es menor al de las privadas y las diferencias por género no son significativas. Los resultados en el desempeño de los grados 6° y 9° presentan similar tendencia (MEC, 2014, p. 33).

3.2. Doble Escolaridad

La expresión “jornada escolar”, en general, se define como el período de escolarización o tiempo escolar diario de los y las estudiantes en las

escuelas. En Paraguay, la jornada escolar varía según el nivel y ciclo del sistema educativo nacional, la Educación Inicial (EI) y EEB en sus dos primeros ciclos oficialmente duran cuatro horas diarias, equivalentes a veinte horas semanales. Este horario, según el calendario oficial, es distribuido en doscientos días de clases anuales. Desde el año 2002 se inicia una progresiva ampliación de escuelas que extienden el horario escolar en la EEB a la cual se denomina “doble escolaridad”.

Según el memorándum N° 123/2014 del MEC sobre el “Proyecto Doble Escolaridad, Requisitos y procedimientos para la implementación de la propuesta pedagógica de la Doble Escolaridad (modalidad plurigrado y no plurigrado), en instituciones educativas del nivel de Educación Inicial y Escolar Básica”, la doble escolaridad es una modalidad que pretende mejorar el nivel y la calidad educativa promoviendo el desarrollo de las capacidades de los educandos, a través del incremento de la carga horaria y del desarrollo de los contenidos del programa. Con esta propuesta se busca que cada docente participe activamente en generar conocimientos sobre su propia práctica.

Tal como se menciona al principio, la modalidad comenzó en el año 2002 con la implementación en 14 escuelas de EEB, llegando posteriormente a 47 centros educativos en los años posteriores. Las áreas geográficas de la implementación incluyen Asunción, Concepción, Cordillera, Caaguazú, Misiones, Central, Ñeembucú, Presidente Hayes y San Pedro.

Para el año 2007, se amplió a 62 instituciones educativas de los departamentos mencionado, sumándose además los departamentos de: Paraguarí, Itapúa y Alto Paraná.

Entre los objetivos propuestos para esta implementación según el informe remitido por la DGEIEEB-MEC (Memorándum n° 123/2014) se encuentran.

- Contrarrestar los índices de repitencia y bajo rendimiento académico en la educación ofreciendo una alternativa pedagógica que apunte a mejorar la calidad con equidad.

- Estimular la asimilación de valores, desarrollando un programa de acción educativa reformando los sistemas de formación de los recursos humanos existentes.

- Ofrecer una alternativa de aprendizaje para las instituciones educativas implementando la doble escolaridad, a través de una intervención

pedagógica integral para el desarrollo con calidad de los procesos de aprendizajes, en las escuelas.

Es importante señalar que conclusiones remitidas en el año 2014 por técnicos y técnicas responsables de la implementación del Proyecto Doble Escolaridad, del Departamento de Proyectos de la Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica (DGEI y EB) (Memorándum N° 123/2014) resaltan la adhesión y compromiso de directivos, docentes y familias de la comunidad educativa. Al tiempo que, se recomienda que la provisión del almuerzo escolar se mejore, la organización y coordinación del mismo con las ACE. En este punto señalan que, desde la implementación de la modalidad se requirió que las ACE y la dirección de las escuelas asumieran la elaboración y provisión de almuerzo escolar.

Es importante señalar que la jornada escolar extendida es una modalidad aplicada en varios países de América Latina y Europa. Según, Rivas (2013, p. 2), estas “experiencias internacionales demuestran que la extensión de la jornada escolar tiene un impacto positivo en la calidad educativa, pero en muchos casos leve para el costo fiscal que implica; a su vez, esto supone, la necesidad de planificar con objetividad los ejes pedagógicos y curriculares de la política”

La ampliación de la permanencia de los y las estudiantes, nace con la idea de “mejorar las oportunidades y los resultados de aprendizaje de todos, especialmente de los sectores más pobres [a su vez esto], forma parte de la justificación más importante del esfuerzo por cambiar el régimen de jornada escolar” (García y Concha, 2009, p. 9). En teoría, más tiempo en los centros escolares debería mejorar los logros educativos.

3.3. La Gestión Escolar

En este apartado se examinarán los aspectos de la gestión escolar desde la literatura, la concepción sobre la gestión escolar y cuáles son sus principales componentes.

La disciplina que ayuda a dividir en diferentes tipos de atenciones; tareas, roles que se cumplen, se denomina “gestión escolar.” En palabras de Martínez (2012, p. 21):

(...) gestión educativa es la capacidad de generar una relación adecuada

entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo de liderazgo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada, así como la capacidad de articular los recursos que se dispone de manera a lograr lo que se desea.

A continuación se presentan las dimensiones de la gestión escolar. El orden de aparición de las mismas no implica niveles de importancias.

3.3.1. Pedagógico-Curricular

Esta primera dimensión de la gestión escolar, hace referencia a las prácticas pedagógicas, que según Frigerio, Poggy, Tiramonti y Aguerondo (1999, p. 33) “pueden entenderse como aquellos mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento”.

Espínola (1990), citado por Castro, Peley y Morillo (2006, p. 2) pone en cuestionamiento la idea que para una buena práctica bastan: “concentrar los esfuerzos en mejorar los contenidos de los programas, los planes de estudio, los libros de textos, los años de formación y los niveles de titulación de los docentes”. Este énfasis trae consigo una concepción, que coloca a la “escuela como una fábrica de producción en serie y no como un sistema que forja hombres y mujeres libres” (Castro, et al., 2006, p. 2).

Otra discusión interesante que plantea Espínola (1990) citado en Castro, et al. (2006, p.2) es la necesidad que tienen los docentes de “atender las diferencias individuales, y poner la debida atención a la diversidad de situaciones que se presentan en la vida escolar, y generar en todos los casos, igualdad de oportunidades a todos los educandos”. Si esta es la postura que se asume en el manejo pedagógico de la sala, en consecuencia, se deben revisar permanentemente las relaciones que se producen en las clases. Por tanto, los procesos individuales de los y las estudiantes deben ser acompañados por los y las docentes. Precisamente, Castro, et al. (2006, p.2) apoyándose en la idea de Espínola (1990), señala la necesidad de “no centrarse únicamente en los resultados, sino en los procesos que afectan tanto al que aprende como al que enseña”.

Por consiguiente, el docente es un actor clave para el logro de aprendizajes significativos, pero: ¿cuándo un aprendizaje es significativo? Según Ausubel (1963, p. 58), citado en Moreira (s.f, p. 2) el aprendizaje es significativo siempre y cuando cumplan dos características: “no arbitrariedad y sustantividad”. El aprendizaje no arbitrario implica reconocer la existencia de

una “estructura cognitiva del aprendiz”. Por otra parte, la sustantividad supone la incorporación de nuevas ideas, dentro de la estructura del conocimiento existente del educando.

Proceso de clase y sus momentos didácticos

Un elemento de la dimensión pedagógica de la gestión del aula se refiere al diseño del desarrollo de los procesos de clases y sus momentos didácticos. Por tanto, podemos identificar cuatros fases en la planificación pedagógica de las actividades en el aula asociadas a la interacción entre docentes y estudiantes. Las tres primeras de a) inicio, b) desarrollo y c) cierre de clase, son identificadas por Martinic y Vergara como parte de un estudio sobre, “Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile” (Martinic y Vergara, 2007, p.7). Estas se refieren al ordenamiento secuencial de interacciones conducentes a la a) apertura de los procesos de aprendizaje relacionándolos o no con procesos previos, b) acciones y actividades que permitan el desarrollo de contenidos, y c) procesos de afianzamiento, síntesis y fortalecimiento de los aprendizajes centrales desarrollados. La fase didáctica adicional se refiere a d) la evaluación como transversal de los momentos de interacción instruccionales dado que “el monitoreo y la retroalimentación, con fines instruccionales son constantes” (Feo, 2010, p. 231).

Estos procesos pueden ser desarrollados en el marco de la educación tradicional como moderna, si se trata de un enfoque tradicional que implica un “circuito didáctico dogmático” (Bini, 1977 citado por Zabala, 2007, p. 54) está conformada por el siguiente proceso:

- a- Comunicación de la lección.
- b- Estudio individual sobre el libro de texto.
- c- Repetición del contenido aprendido.
- d- Juicio o sanción administrativa (nota) del profesor o profesora.

En cuanto al inicio comprende acciones que van desde el saludo/contacto inicial a la presentación/ausencia de consignas que faciliten u obstaculicen la realización de actividades del aula. Esto supone, el encuadre y la socialización de experiencias previas. (Frigerio y Poggi, 1997, p. 79). Es momento además de actividades motivadoras, presentación de situaciones

conflictivas, y la socialización de “respuestas intuitivas o “hipótesis”” (Zabala Vidiella, 2007, p. 55) y si el enfoque corresponde a una didáctica basada en investigación es un momento de selección de fuentes de información y planificación de la misma.

En cuanto al desarrollo, el mismo comprende la transferencia y ejercitación del nuevo conocimiento a través de actividades diversas que implican, entre otras cosas, el tipo de actividad, el tiempo, la secuencia, el rol de estudiantes y el tipo de intervención de los docentes (Frigerio y Poggi, 1997, p. 80). Si se trata de una didáctica basada en investigación, esta etapa incluye la recogida, selección y ordenamiento de las informaciones y la elaboración de conclusiones (Zabala Vidiella, 2007, p. 55).

Finalmente, el cierre implica el momento de valoración del saber adquirido y su desarrollo. Esto se da a través de actividades que incorporen la aplicación y valoración (evaluación) de lo aprendido (Frigerio y Poggi, 1997, p. 81). En el caso de que la didáctica sea de investigación corresponde la exposición de resultados, la comparación con las hipótesis iniciales y la aplicación de los nuevos conocimientos en la realidad (Zabala Vidiella, 2007, p.55).

Asimismo, Ahumada (2001, p. 6) plantea que “la evaluación tradicionalmente suele estar asociada a la idea de la medición y la sanción, algo que paulatinamente ha ido cambiando a otros conceptos más formativos de su función”. También el aporte de De la Torre (2004) es muy importante recordar; él hace hincapié a la consideración de los desaciertos y errores como algo necesario en el proceso de evaluación. En este sentido, señala cuanto sigue:

El error es un indicador del proceso, y no un resultado sancionable o punible. [...] el error es, naturalmente, el proceso de aprendizaje [...] El error es un síntoma, un indicio del que ha de saber aprovecharse el profesor para su diagnóstico. Del mismo modo que eliminar la fiebre no supone erradicar la enfermedad, sino encubirla, el error es un indicador de que determinados procesos de enseñanza/aprendizaje no funcionan. Quien se empeña en evitar el error sin analizar sus características y tipología no mejora los procesos de aprendizaje (p. 8).

En todos los momentos mencionados en este apartado, los roles desempeñado por estudiantes y docentes en la relación de enseñanza y aprendizaje pueden ser pasivos o activos, según sea el nivel de involucramiento cognitivo de los y las estudiantes y docentes. En otras palabras, cuanto más involucrados estén los estudiantes más activa será la educación (Print, 2003, p. 17).

La disposición del aula

El segundo elemento de la gestión del aula se refiere a cómo se utiliza el espacio del aula. Esta organización del espacio debe ser incorporada en la planificación, requiriendo que los y las docentes tengan en cuenta la manera de organizar el espacio disponible al interior del salón de clase. La disposición del aula se establece según el objetivo de la clase. Teniendo en cuenta esta perspectiva, “el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado” (Laorden y Pérez, 2002, p. 134).

Los medios didácticos

El tercer elemento, los medios didácticos, cada medio se define “como el instrumento del que nos servimos para la construcción del conocimiento; y, finalmente, sobre los materiales didácticos se ha dicho que son los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje” (Moreno 2004, p.3).

Por lo tanto, se puede señalar que “el material didáctico debe reunir medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje” (Moreno, 2004, p. 6). Los materiales didácticos conviene ser utilizados dentro del ambiente educativo toda vez que facilite la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas; los docentes deben identificar los elementos que posibiliten un cierto aprendizaje específico. La selección de cada material de apoyo, desde una hoja blanca, un lápiz de color hasta una notebook tienen que tener una clara intencionalidad sobre que aprendizaje ayudará a alcanzar.

El rol de la lengua materna en el proceso de enseñanza aprendizaje

El tratamiento de la lengua es uno de los elementos más importantes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así se puede señalar, que la lengua materna juega un papel fundamental, en el sentido que, la apropiación del conocimiento en cualquiera de las áreas previstas en el currículum educativo implica un acto de comprensión lingüístico.

Cummins (2001, p. 5) expresa que “rechazar la lengua de un niño en el colegio es rechazar al niño. Cuando el mensaje, ya sea implícito o explícito, que se transmite al niño en la escuela es ‘olvidate de tu lengua y de tu cultura al pisar la escuela’”. El manejo de la lengua materna en la sala de clase por parte de los y las docentes es importante, pero difícil especialmente cuando no se tiene un buen diagnóstico de cuál es la lengua que traen los y las

estudiantes. Un potencial error que se puede cometer es imponer una u otra lengua durante la enseñanza, y eso, tal como se expresó más arriba puede darse de manera implícita o explícita.

Por un lado, enseñar teniendo en cuenta la lengua materna, asegura el aprendizaje, por otro lado, la persona en este caso el alumno y la alumna va reafirmando su identidad. Entonces, como menciona Cummins (2001) “los maestros tienen que ser proactivos y tomar la iniciativa para consolidar la identidad lingüística de los niños” (pp. 5-6).

Asimismo, en palabras de Quino (2014, p. 15-16), se resalta, “que los estudiantes, que asisten a la escuela llevan consigo un conjunto de experiencias y conocimientos que los expresan en su lengua materna, debido a que es su principal y único medio de comunicación que tienen para manifestar su cúmulo de conocimientos y comunicarse con los demás.”

Así también, Silva, García y Contreras (2014, p. 26) afirman “que la lengua materna es un elemento muy importante en el proceso educativo por el hecho de que permite capturar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión real y crítica de los conocimientos que se transfieren y aprenden en la escuela.”

3.3.2. Organizacional

Esta segunda dimensión de la gestión escolar, ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de la estructura que en cada centro educativo da cuenta de un estilo de funcionamiento. Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos, estilos y roles que asumen sus integrantes). De igual modo, permite estructurar la participación organizada de la totalidad de los actores educativos a través de: Centro de Estudiantes, Consejos de Grados, Asociaciones, Clubes, Asambleas, Círculos de Aprendizajes, que permitan la adecuada canalización de las expectativas, demandas y comunicación formales (Frigerio y Poggi, 1997, p. 82).

En este sentido, Aguerrondo (1996, p. 7) advierte que, “el conjunto del sistema educativo puede verse como una serie de organizaciones que traban o facilitan la provisión de un servicio equitativo de calidad. Es en la

institución escolar como ‘unidad de servicio’ donde se juega la suerte de la calidad y la equidad de la oferta educativa”

La posibilidad de cumplir con los objetivos de calidad y equidad en educación, involucra aspectos esenciales de la gestión y organización del sistema educativo. Por lo tanto, “también [son] facilitadores o condicionantes del cumplimiento de los objetivos políticos de la educación” (Aguerrondo 1996 p. 5).

3.3.3. Administrativa

Esta tercera dimensión de la gestión escolar, se reconoce como el espacio donde se decide el quehacer de los centros escolares. Frigerio, Poggi, y Tiramonti (1999, p. 10), refieren que esta dimensión ayuda a, “prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución permitiendo que la misma transita por los caminos que se ha trazado”

Asimismo, Frigerio et al. (1999, p. 10) recomienda, que:

Para resignificar la dimensión administrativa debemos recurrir a los conceptos de eficacia y eficiencia. El primero hace referencia a qué debe hacerse y el segundo a la manera en que debe ser hecho a partir de la optimización de los recursos. Una escuela es eficaz y eficiente, cuando los objetivos de saber, saber-hacer, saber-ser son alcanzados de modo satisfactorio; cuando los recursos humanos y profesionales son utilizados según sus competencias; cuando los recursos materiales y financieros son utilizados sin ser malgastados.

El uso pedagógico del tiempo

La organización, distribución y control del uso del tiempo es un componente de la dimensión administrativa. En este apartado se pretende tomar en consideración la relación existente entre el tiempo y la escuela. En este sentido, hoy día se requiere de cambios profundos en la forma de organizar y gestionar el tiempo educativo, de manera a responder a las exigencias de las transformaciones en el conocimiento; pedagogía e institucionalidad de los sistemas educativos.

La ampliación, y de manera más significativa, el mejor uso del tiempo escolar es uno de los cambios más importantes que afectan la cultura y gestión pedagógica de las escuelas hoy. En los conceptos de tiempo y de espacio

descansan los principios que separan las materias y regulan las relaciones entre los profesores y de estos con sus estudiantes. La ampliación de horas de clases; la disminución de otras; la incorporación de los tiempos que se requieren para llevar a cabo las innovaciones; las jerarquías internas; la disciplina; los espacios posibles para el trabajo en equipo y el cambio de prácticas en la sala de clases son cambios que afectan los tiempos de los actores educativos. En efecto, las escuelas innovadoras necesitan de más tiempo para desarrollar sus proyectos de investigación, lectura individual, trabajo de equipo entre docentes, atención diferenciada a los estudiantes e interacción con los padres, etc.

Cuando hablamos del tiempo y la escuela, es necesario entender esta relación desde la necesidad o el ritmo de los estudiantes. Esta es una reflexión necesaria, porque la distribución del tiempo en las escuelas se piensa desde lo administrativo, sin embargo existen discusiones interesantes como lo plantea Vázquez (2007, p. 8):

La idea de pensar el tiempo desde la ruptura de los horarios y del proceso didáctico y educativo, resulta incuestionable, al menos en el discurso, en concreto se trata de la atención a la diversidad, del respecto a las particularidades, a la no exclusión y segregación (...) el patrón que ha regido en la organización es aquel que responde a la siguiente premisa: la sincronía define la normalidad y al alumnado solvente, mientras que la diacronía, la anormalidad y al alumnado insolvente. Los horarios rígidos y comunes para todo los discentes de un mismo grupo que responde, a su vez, a un criterio temporal (edad) indudablemente ha provocado que algunos no hayan podido seguir, sincronizadamente, el ritmo establecido uniformemente para todos.

Asimismo, apunta Sacristán (2003, p. 177, citado por Vázquez 2007, p. 8), que:

(...) si el tiempo del sujeto-alumno (su ritmo de aprendizaje, lo que necesita para terminar una determinada tarea), no se acomoda al tiempo pautado escolar y al establecido para desarrollar el currículo por ser más lento, entonces el alumno será tachado de retrasado y hasta podrá ser excluido. “Rezagarse”, “no terminar a tiempo”, “realizar con lentitud una prueba de evaluación”, “no aprovechar adecuadamente el tiempo, son anomalías en la sincronía entre el tiempo personal y el escolar. Si el alumno es más rápido, entonces será calificado como adelantado o se considerará que el ritmo de desarrollo de la enseñanza le hace <perder el tiempo>”, y con el menos rápido nos parece que estamos perdiendo el tiempo.

El tiempo escolar está definido por el calendario escolar y la distribución curricular anual y los segmentos más pequeños de horas de clases. Por lo tanto, podríamos afirmar que la forma en que se organiza el tiempo en las instituciones educativas afecta el proceso de socialización de los y las estudiantes así como afectan a las actividades académicas.

Tener en cuenta estas consideraciones lleva a reflexionar sobre cómo a través de la historia se han considerado que ciertas actividades a ser desarrolladas son mejores al realizarse en un lapso de tiempo. Sobre todo, aquellas que se realizan en el ámbito escolar bajo la orientación de un profesional. En este sentido Sacristán (2008), expresa:

Alargar o acortar ese tiempo físico son opciones que deben ser sometidas a las consideraciones siguientes. Ganar tiempo para una actividad supone tener que quitárselo a otras, lo cual plantea el conflicto entre opciones y dilemas acerca de qué se gana y qué se pierde cuando se distribuye el tiempo [...] como la actividad humana ocupa tiempo, puede pensarse que a mayor disponibilidad de este más actividades pueden desarrollarse o bien cualquiera de ellas puede extenderse más en su desarrollo. El tiempo es un capital del que sólo disponemos mientras transcurre y dura. Dicho en otros términos, a más tiempo escolar, más funciones puede llevar a cabo la escuela, más actividades cabe que puedan realizar los estudiantes o puedan éstas extenderse en el horario y a lo largo del calendario escolar. La escolaridad, la jornada, son tiempos de posibilidades para hacer algo (p. 61).

Es así que la consideración del aumento del tiempo escolar exige una reflexión sobre el objetivo del mismo. Gimeno Sacristán (2008, p. 61) refiere a que debe haber cuestionamiento sobre “cuáles son los cambios cualitativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se implementarán en esos tiempos extendidos en los centros escolares”

El tiempo escolar y la función socializadora

La socialización ocupa un espacio central en los tiempos escolares, es para el ser humano un aprendizaje importante, así, “la socialización permite, desde temprana edad, aprender la concepción del tiempo convencional establecido para cada sociedad” (Piaget, 1979, citado por Pagés y Fernández, 2010, p. 4). Según, Pagés y Fernández (2010, p. 4) estos aprendizajes son de tres tipos, y son: concepto de tiempo como tiempo vivido o personal; tiempo percibido o social y tiempo concebido o histórico.

Las organizaciones temporales que pautan las instituciones educativas juegan un papel decisivo en el proceso de socialización de los y las estudiantes. Para proponer algunas innovaciones en relación a la organización del tiempo escolar no bastará con ampliar la jornada escolar: habrá que replantear nuevas formas de imaginar y distribuir el tiempo en la escuela. Los tiempos escolares deben entenderse como un elemento importante de los procesos de socialización y de actividades académicas pertinentes.

3.3.3. Comunitaria

Esta dimensión se refiere a la organización de la participación de la comunidad a fin de canalizar las demandas, problemas y necesidades educativas locales. De modo a considerarlas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por lo tanto, el PEI resulta de los acuerdos logrados entre los miembros de la comunidad educativa considerando “la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes” (Frigerio y Poggi, 1997, pág. 28).

Por tal razón resulta indispensable, entender lo que sucede en la comunidad, porque se espera que la escuela realice un tratamiento interdisciplinario, donde las múltiples dimensiones de la misma están conectadas e interrelacionadas a través de influencias mutuas de muy diversa naturaleza. Estas dimensiones están caracterizadas por elementos particulares que hacen necesario su análisis, reflexión y discusión. Desde luego que para intervenir sobre la realidad comunitaria escolar es imprescindible partir de esta visión integral.

Por otra parte, en palabras de Bolívar (2006, p. 120), “la escuela que necesitamos considera que la idea de «educación pública» no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de ella”, por lo tanto, la escuela difícilmente tendrá un ritmo diferente a la dinámica de la comunidad donde se inserta.

Por consiguiente, es importante comprender que la escuela no es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo.

Por ello, es preciso que comprendamos que “la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su

acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindible” (Bolívar, 2006 p. 120).

Por todo lo dicho, siguiendo a Bolívar (2006), “se precisa un «nuevo pacto educativo», que –a largo plazo– articule la acción educativa escolar y con la de otros agentes. Para no limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trata de crear una acción conjunta en la comunidad en la que se vive y educa” (p. 120).

4. MARCO METODOLÓGICO

Dada la carencia de informaciones sistematizadas sobre las características de la implementación de la doble escolaridad en los ámbitos de la gestión administrativa, pedagógico-curricular, comunitaria y organizacional de las escuelas, por lo que se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características de la implementación de la modalidad de doble escolaridad en las dimensiones de la gestión escolar administrativas, pedagógico-curricular, comunitaria y organizacional? La respuesta a esta, coadyuvará a la búsqueda de la comprensión de los modos en los cuales operan las escuelas caso seleccionadas bajo esta modalidad de escolaridad extendida.

La puesta en marcha de la modalidad doble escolaridad, actualmente requiere ser revisada a la luz de marcos interpretativos que expliquen sus características de implementación, sus avances, logros y dificultades como así también sus desafíos a mediano y largo plazo.

Es importante resaltar, que el presente estudio por sí sólo es insuficiente para generalizar sus resultados a nivel país. En otras palabras, no es el objetivo del estudio determinar el impacto en la calidad de la educación, la cobertura, permanencia y rendimiento que la doble escolaridad puede ofrecer a las escuelas de nuestro país. Sin embargo, una futura expansión de la modalidad de escolaridad extendida puede beneficiarse con la comprensión de los modos sobre cómo ha operado la misma en las escuelas caso.

Objetivo general

Describir las características administrativas, comunitarias, pedagógica-curriculares y organizacionales de la experiencia doble escolaridad implementadas entre los años 2002 y 2014, en dos instituciones de Asunción y dos instituciones de Cordillera de la Educación Inicial y Escolar Básica del sector oficial.

Objetivos específicos

1. Identificar las características de la implementación pedagógico-curricular en las instituciones educativas que implementan doble escolaridad.
2. Describir la organización de la comunidad educativa para el quehacer

educativo en las escuelas con doble escolaridad.

3. Caracterizar la relación entre la escuela y la comunidad.
4. Identificar los mecanismos y las medidas administrativas implementadas para la instalación y funcionamiento de la doble escolaridad.

Enfoque, tipo, diseño y modalidad

El enfoque del estudio de caso para esta investigación es cualitativo, de alcance exploratorio–descriptivo, considerando la ausencia de informaciones como resultados de indagaciones que hayan abordado la doble escolaridad como objeto de estudio.

Para la selección de casos se ha utilizado el criterio por conveniencia, considerándose la accesibilidad de las escuelas, dada su ubicación geográfica, y que estas hayan participado en el plan piloto de la modalidad en el año 2002. La investigación se realiza en cuatro escuelas, dos de Asunción y dos de Cordillera. Es preciso indicar que el análisis realizado sobre las cuatro escuelas caso tiene la limitación de la no consideración de manera explícita el área de su ubicación (urbana o rural). El diseño apunta a señalar las características de la gestión dentro de la escuela. El trabajo de campo, se realiza en el año 2014, y tuvo una duración de una semana en cada centro educativo.

Se utiliza técnicas cualitativas consistentes en entrevistas individuales y grupales con los actores principales: docentes, directores, miembros de las ACE y autoridades educacionales regionales, a más de observaciones del proceso de clase a docentes y estudiantes.

Los resultados fueron procesados en una planilla electrónica de datos (Excel) y un programa de análisis cualitativo de datos (ATLAS TI) para generar redes semánticas según las categorías del estudio. La validación de los procedimientos e instrumentos para el estudio se realizó mediante una prueba piloto en una escuela de Asunción que implementa la modalidad de doble escolaridad.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Para la selección de casos se ha utilizado el criterio por conveniencia, considerándose la mayor accesibilidad por su ubicación geográfica, que sean escuelas del plan piloto, dos del interior del país y dos de capital. Como

fuera señalado anteriormente, la investigación se realizó en cuatro escuelas, dos de Asunción (Escuela 1 y Escuela 2) y dos de Cordillera (Escuela 3 y Escuela 4). Se consideraron dos criterios principales para la selección de las escuelas caso:

a- Escuelas pertenecientes al sector público que implementan la modalidad doble escolaridad desde el 2002.

b- Escuelas ubicadas en Asunción y Cordillera.

Criterios Éticos

Los datos identificatorios de las escuelas y actores son codificados y se mantienen en el anonimato. La participación de los actores es voluntaria e informada, garantizándose la confidencialidad de la identidad de los mismos, el resguardo de los datos recogidos y su exclusivo uso con fines de investigación.

Categorías del estudio

La recolección, procesamiento y su posterior análisis se basó en algunas categorías y sub categorías definidas a priori y agrupadas según las dimensiones de la gestión escolar, que se presentan a continuación (ver Cuadro 1)

Tabla 1

Cuadro de operacionalización de las variables

Dimensiones	Categorías	Sub-categorías	Definición	Indicadores	Técnicas
Pedagógico -curricular	Momentos didácticos del desa- rrollo de clases	Inicio	Este proceso es propio del comienzo de la clase. Se refiere al momento en el cual los y las docentes señalan las actividades de incenti- vación y recu- peración de saberes previos.	Tipo de acti- vidad de los y las docentes o estudiantes con la cual comienza un desarrollo de clases.	
		Desarrollo	Proceso de actividad o actividades que introduce al estudiante a un nuevo saber o habilidad que conecta el proceso de inicio de clase.	Tipo de actividad propuesto para introducir al es- tudiante al nuevo saber. Tipo de actividad que fija este nuevo saber en el estudiante.	
		Cierre	Actividad o activi- dades con que se dan por concluido el proceso de clase desarrollado.	Tipo de actividad con la cual se da por culminado el desarrollo de clases.	Observación no partici- pante
		Tipo de idioma de enseñanza	El proceso de uso de idioma en la interacción observada en el aula durante el transcurso de activi- dades de escritura y conversaciones entre docente y es- tudiantes, así como, los y las estudiantes entre sí.	Tipo de idioma predominante en las conversacio- nes.	
		Tipo de mate- riales de apoyos empleados	Desde el inicio hasta la culminación qué tipo de material sirvió de apoyo a las actividades de los y las docentes y de los y las estudiantes.	Tipo de mate- rial de apoyo empleado en el momento de la realización de las observaciones.	

Dimensiones	Categorías	Sub-categorías	Definición	Indicadores	Técnicas
Pedagógico -curricular	Momentos didácticos del desarrollo de clases	Disposición espacial de estudiantes y mobiliarios en la sala de clase	Organización de los mobiliarios y estudiantes.	Presencia o ausencia de actividad colectiva, individual y/o grupal.	Observación no participante
	Percepción sobre resultados de aprendizajes según actores educativos		Modo en que perciben autoridades educativas, docentes, padres y estudiantes en general los aprendizajes logrados a partir de la implementación de la jornada extendida (doble escolaridad) en la escuela.	Ideas sobre los cambios a nivel educativos en los y las estudiantes.	Entrevistas individuales y grupales
Organizativo	Tipo de organización según actor educativo		A nivel escolar modos en que se organizan los actores para llevar adelante las actividades propias en la escuela.	Espacios de participación y organización escolar definidos.	Entrevistas individuales y grupales
Administrativo	Gestión de recursos disponibles para facilitar el funcionamiento y el desarrollo de las actividades escolares		Procedimientos, procesos y mecanismos para gestionar recursos en la escuela.	Se cuenta con proyecto. Se realizan encuentros con los diferentes actores educativos. Se cuenta con calendario de actividades y distribución de horas de clases. Se cuenta con presupuesto.	Entrevistas individuales y grupales
	Distribución del tiempo escolar		Formas de distribución de diferentes actividades según el tiempo disponible en el horario escolar, expresadas por los diversos actores educativos.	Distribución del tiempo escolar.	Entrevistas individuales y grupales
Comunitario	Formas de participación de actores en la definición curricular escolar		Instancias de participación en la escuela de cada actor educativo a fin de la concreción curricular escolar.	Actores que participan en la definición curricular escolar.	
	Relación entre escuela y comunidad		Tipo de vínculo entre la escuela y la comunidad.	Actividades desarrolladas a fin de vincular la escuela con la comunidad.	Entrevistas individuales y grupales

El instrumento

Una vez delimitado el propósito del estudio, como primer paso, se procedió a la identificación de las técnicas e instrumentos a ser utilizados para la recolección de los datos. Segundo paso, se han elaborado los instrumentos teniendo en cuenta los objetivos, categorías y subcategorías; estos instrumentos elaborados pasaron por revisiones de pares; y como tercer paso, se procedió a la aplicación de un piloto de los instrumentos seleccionados y elaborados. Por últimos, se han realizados los ajustes pertinentes a los instrumentos a ser aplicados en esta investigación.

Al ser una investigación cualitativa, se privilegió la utilización de entrevistas a informantes calificados, con participación directa en las actividades de las escuelas caso, tales como: docentes, padres y madres, estudiantes, directivos de las instituciones implicadas, y funcionarios y funcionarias y técnicos y técnicas de la Supervisión Educativa. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las actividades rutinarias de las escuelas.

Los criterios de identificación de los informantes calificados son los siguientes:

- Padres y madres: miembros de la Cooperadora Escolar (ACE) y otros líderes que hayan integrado la ACE y participado de las actividades escolares.
- Los y las estudiantes: miembros preferentemente de consejos de Grado y/o alumnos seleccionados por el o la docente.
- Docentes: ser docente de doble escolaridad en la escuela caso.
- Director: ser director de institución educativa cuya modalidad sea doble escolaridad.
- Supervisores pedagógicos: tener bajo su jurisdicción escuelas de doble escolaridad.

5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS

Los datos fueron procesados y analizados en el transcurso del año 2015. La sistematización y análisis de los mismos se realizó a través del programa informático ATLAS TI, que permitió agrupar y relacionar al interior de las cuatro dimensiones definidas a priori los datos de entrevistas y observaciones. Todo esto permite presentar el análisis y resultados en forma gráfica por medio de redes semánticas.

Los datos que se presentan corresponden a la recopilación en terreno a partir de observaciones de desarrollo de clases realizadas por un observador no participante; y las entrevistas a actores claves, realizados a actores individuales como grupales.

Los resultados y análisis se presentan en cuatro apartados según las dimensiones de la gestión escolar: 1. Pedagógico-curricular; 2. Organizativa; 3. Administrativa; y 4. Comunitaria.

Dimensión Pedagógico-curricular

Los datos relacionados a esta dimensión y sus correspondientes análisis se refieren a aspectos del desarrollo de clases y sus características, las materias desarrolladas, el idioma empleado, el tiempo distribuido, así como la percepción de los actores en relación a los resultados en los aprendizajes de los y las estudiantes. Estos datos fueron recabados a partir de entrevistas a informantes calificados realizadas en forma individual o grupal, y resultados de las observaciones de desarrollo de clases.

La dimensión pedagógica desde las observaciones de clase

El proceso de clase se refiere al proceso de desarrollo implementado por los y las docentes del primer y segundo ciclos de la EEB observados. No se realizó una selección de áreas por lo que la indagación se centró en las actividades realizadas en el aula desde el inicio del horario escolar hasta su culminación. Se observó un grado por día, en el transcurso de dos semanas del mes de septiembre del año 2014.

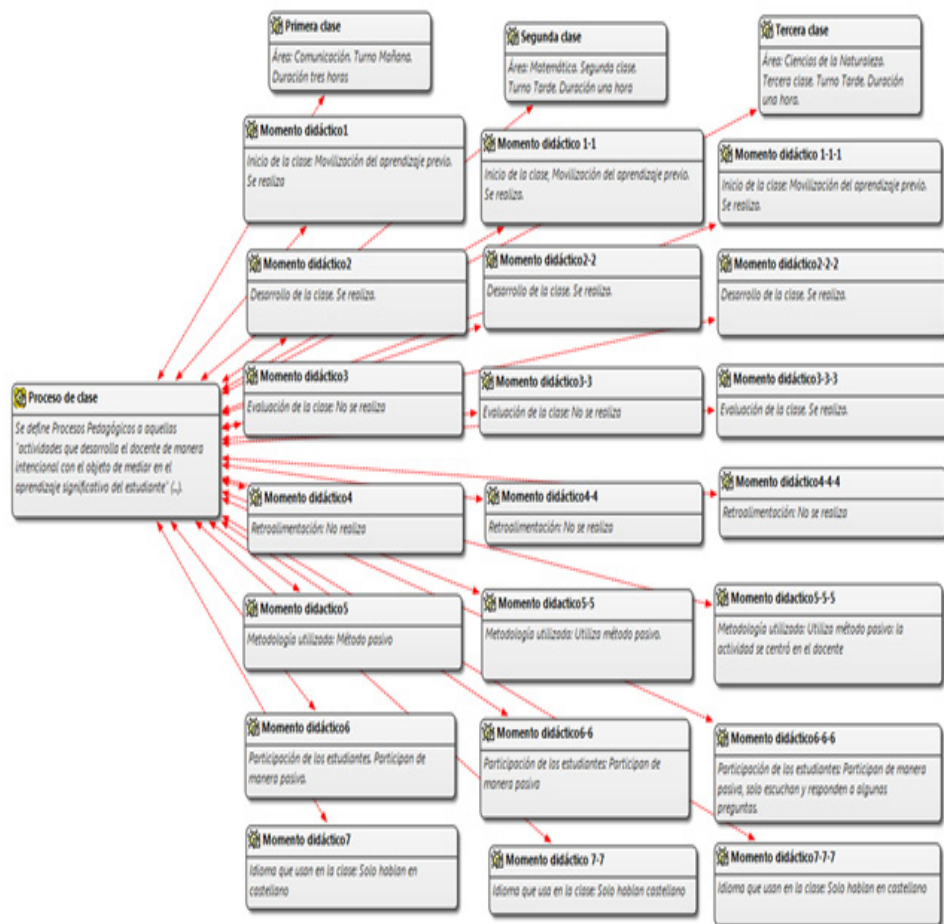


Figura 1. Mapeo de procesos de clases de Escuela 1.

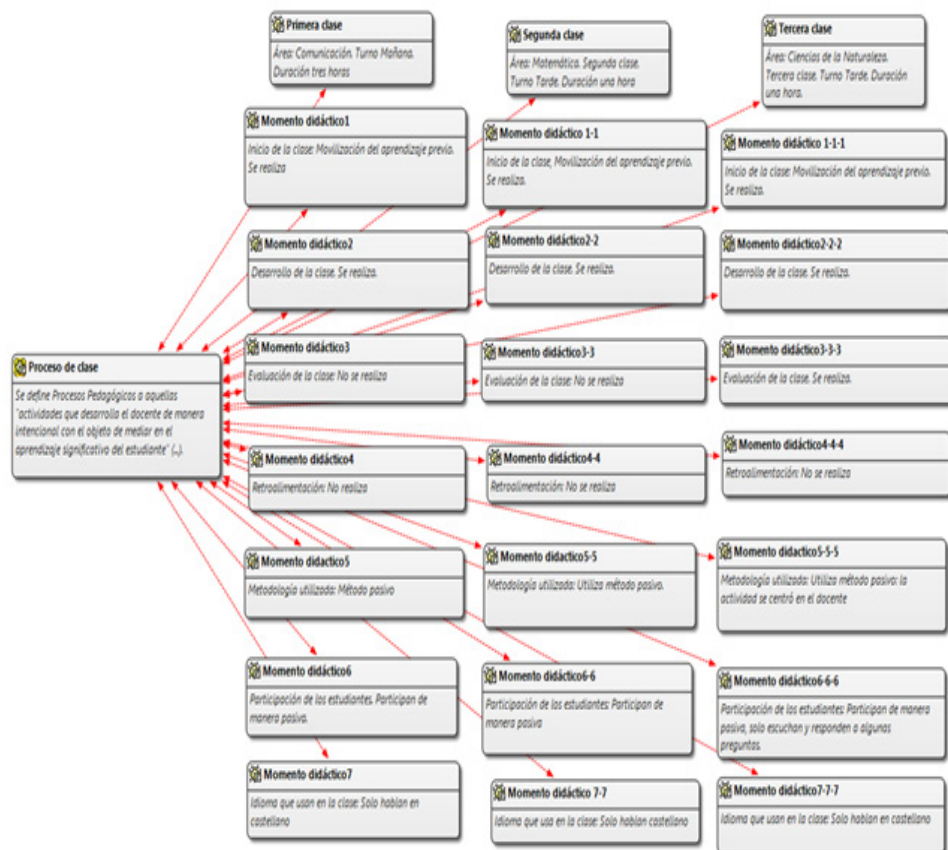


Figura 2. Mapeo de procesos de clases de Escuela 2.



Figura 3. Mapeo de procesos de clases de Escuela 3

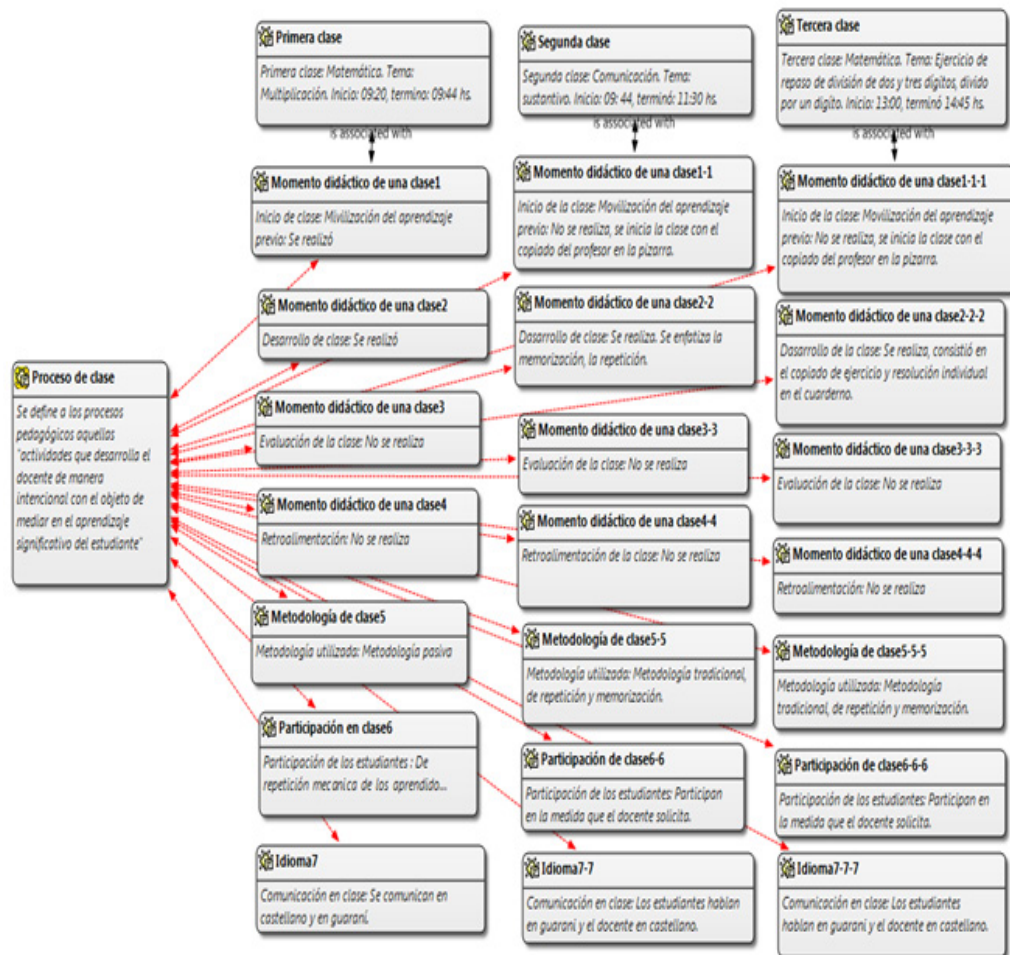


Figura 4. Mapeo de procesos de clases de Escuela 4

Las figuras (1, 2, 3 y 4) muestran la organización de los diferentes momentos didácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las clases observadas, sobre todo la presencia o ausencia de los diferentes elementos que intervienen en un proceso de clase. Estas informaciones son presentadas a través de redes semánticas.

En general, se puede apreciar en estas figuras la disociación de los momentos didácticos, la evaluación y la retroalimentación son dos procesos que prácticamente se encuentran ausentes en el desarrollo de los contenidos observados. Es importante señalar que la falta de una buena organización del proceso de clase puede afectar de manera negativa a los y las estudiantes; especialmente, a aquellos con ritmos de aprendizaje más lentos. Además, no tendrá suficiente significado si no hay una profundización desde los y las estudiantes sobre el tema planteado. En este sentido, un aprendizaje significativo requiere ser sustantivo y no arbitrario (Ausubel, 1963, p. 58 en Moreira, s.f., p.2).

La movilización de los aprendizajes previos de los y las estudiantes está presente a través de diferentes dinámicas planteadas al grupo de forma colectiva, se observaron algunas clases que combinaron estrategias que implican actividades grupales e individuales.

También es necesario resaltar, que estas actividades iniciales no parecieran ser significativas y contextualizadas porque guardan poca relación con el desarrollo del nuevo contenido. En la indagación de clase se pudo observarse, por la manera en que los y las docentes abordan el desarrollo de estos momentos didácticos, que hay ciertos vacíos en la intencionalidad de articulación de las experiencias previas con los nuevos saberes. Si los diferentes momentos no se conectan entre sí, se presentan como bloques estancos y desintegrados. Esto hace suponer una secuencia de actividades mecanizadas y poco reflexivas.

En las clases observadas se pudo evidenciar reiteradamente que los y las docentes emplean como metodología la repetición, exposición y el copiado, lo que repercute en la pasiva participación de los y las estudiantes.

Las estrategias utilizadas para el desarrollo de los contenidos no están orientadas a estimular la problematización de los temas planteados y las vivencias de los y las estudiantes. No se observó espacios de reflexión sobre los problemas y el proceso recorrido para el aprendizaje, la identificación de logros y limitaciones, ni los desafíos que implican la formación. Se omite la realización de actividades de fijación de los saberes. Cabe señalar, que las

indagaciones realizadas en este estudio no pretendieron profundizar sobre la significatividad de los aprendizajes desde los contenidos abordados en la clase sino caracterizarlos.

Las actividades propuestas por los y las docentes para los estudiantes, pueden ser interpretadas como poco estimulante para los mismos, pues no incorporan la indagación de datos e informaciones. De igual modo, la propuesta pedagógica no propicia procesos de clasificación y selección de saberes que circulan en la comunidad, la biblioteca u otros con relación a los temas estudiados. También, se observa una carencia de análisis y elaboración de informaciones y estrategias que pudieran realizar los y las estudiantes a fin de encontrar diferentes caminos en la solución de problemas.

Finalmente, en los diálogos y actividades planteados por los y las docentes no se plantea realizar actividades que impliquen el desarrollo de capacidades de pensamiento superior como la realización de inferencias, síntesis, análisis, valoración y aplicación de nuevos saberes y la metacognición. Igualmente, es probable que estas actividades impliquen aprendizajes poco significativos, porque los estudiantes tienen pocas oportunidades de involucrarse en el proceso de construcción de los aprendizajes.

Para la concreción de los momentos de cierre y retroalimentación no se proponen actividades que permitan una valoración del nivel de apropiación de los saberes por parte de los y las estudiantes, ni se plantearon la aplicación de las mismas. Sí se llegaron a realizar algunas actividades que se referían a la ejercitación de la memoria o dibujo. Estas etapas se cierran con la corrección de los cuadernos por parte de los y las docentes, lo cual no supone una devolución significativa de los resultados de las tareas. En este sentido, estas parecieran ser solo actividades de control. Al no realizar una evaluación adecuada al contenido desarrollado, los y las docentes no podrán estimar el aprendizaje de los y las estudiantes, ni tampoco podrá plantear clases de recuperación o de retroalimentación pertinente.

La metodología utilizada por los y las docentes para el desarrollo de los contenidos se caracterizó por la repetición, memorización y ritualización de la forma de enseñar y aprender. Por lo general, se enseña una sola forma de encontrar las respuestas, poniendo énfasis en la copia y la repetición. En este sentido, los errores como parte del proceso de aprendizaje y evaluación no son adecuadamente aprovechados.

Las salas de clases están organizadas a fin de favorecer actividades individuales. Se observa una poca o nula interacción entre pares en los

procesos de clase. A su vez, puede suponerse que la disposición de los y las estudiantes (en la sala sentados en filas y mirando hacia la pizarra) y la ubicación de las profesoras (frente de todos los y las estudiantes, explicando, dictando y orientando las diferentes tareas) refuerza ciertos tipos de interacciones individuales. La distribución de otros mobiliarios en las salas de clases refuerzan esta lógica: una actividad centrada en el docente y el contenido de enseñanza. Por lo tanto, la disposición en la sala de los y las estudiantes favorece una interacción unidireccional.

Los materiales empleados como apoyo para el desarrollo de clases, fundamentalmente son: pizarra, lápiz y cuaderno. Al tiempo que, muchos de los y las docentes emplean los libros o módulos producidos por editoriales privadas. Estos, se usan como guías didácticas y como material informativo. En general, para el desarrollo de los contenidos se apoyan en el discurso y la exposición.

En la totalidad de las clases observadas el idioma utilizado para la enseñanza es el castellano, observándose su uso en todos los espacios de comunicación formal. Sin embargo, en todas las escuelas la comunicación informal se da predominantemente en guaraní.

Con relación al uso del tiempo, se constata que la organización y la distribución del tiempo en cada escuela tienen características similares, generalmente desarrollan dos a tres clases correspondientes al programa de estudio, estas clases duran entre treinta minutos y una hora dependiendo del tipo de clase (nueva o repaso). También desarrollan otras actividades como dictado, copiado de lecciones y tareas, lo mismo se puede corroborar en el testimonio de los y las docentes.

“En el turno mañana se desarrolla más, Matemática y comunicación todos los días y medio natural y salud y vida social y trabajo dos a tres veces a la semana, educación física tenemos un día específico en el turno mañana y en el turno tarde, música no tiene el primer ciclo porque no contamos con rubro, el segundo grado tiene rubro para danza que es desarrollado por lo general en el turno tarde, porque la concentración de los alumnos se da más y mejor en el turno mañana” (Entrevista Docente-Escuela 3).

En el uso del tiempo también se consideran las actividades rutinarias como ser: receso, almuerzo, lavado de manos, cepillado de dientes, limpieza de la sala, arreglo de los materiales, control de asistencia, participación de las clases especiales. Al tiempo que actividades no rutinarias como ser festejos comunitarios o de calendario escolar. En este sentido, se puede estimar que

las horas invertidas en actividades rutinarias y curriculares son equivalentes.

La dimensión pedagógica desde la mirada de los diferentes actores

En este apartado se presentan los datos relacionados a la dimensión pedagógica, recabados a partir de las entrevistas tanto individuales como grupales, realizadas en las escuelas visitadas. Los actores entrevistados son los padres, las madres, estudiantes, docentes, directores y supervisores/as pedagógicos/as.

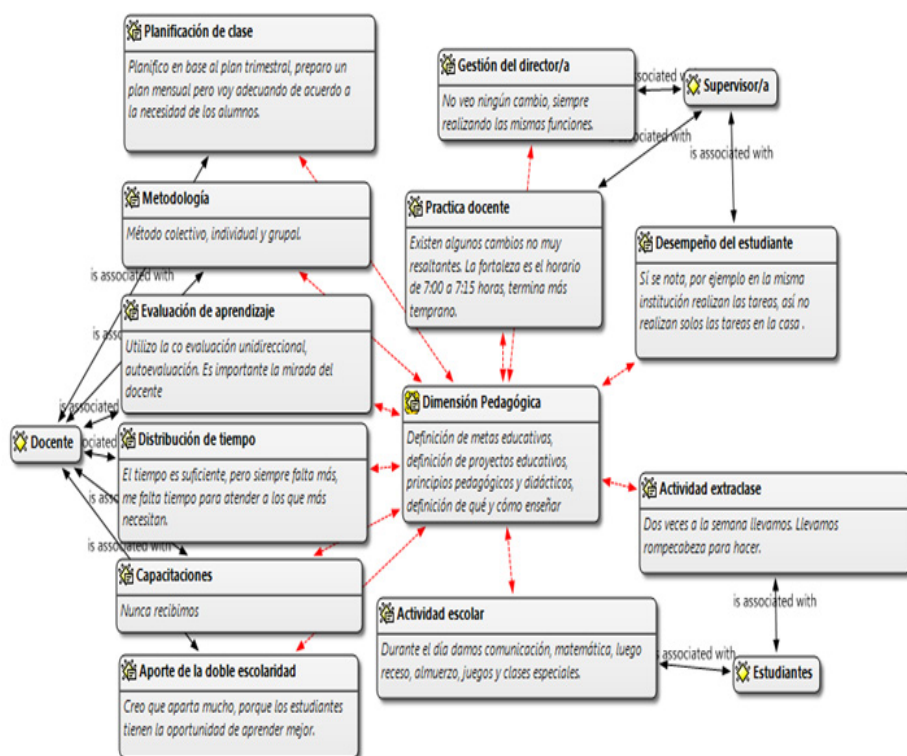


Figura 5. Opiniones según diferentes actores Escuela 1

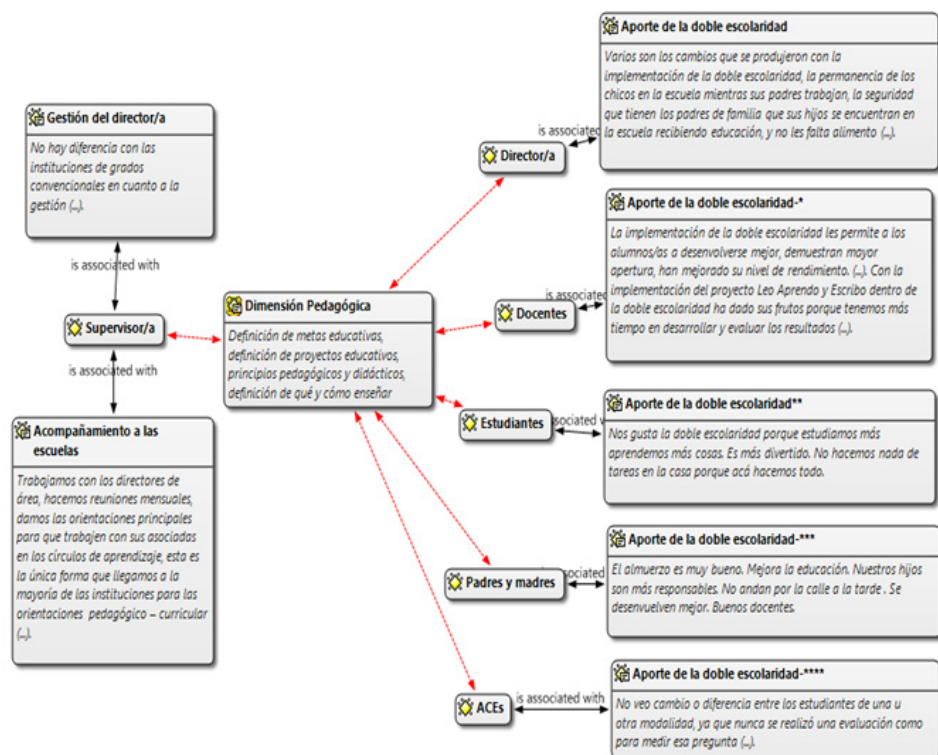


Figura 6. Opiniones según diferentes actores de la Escuela 2

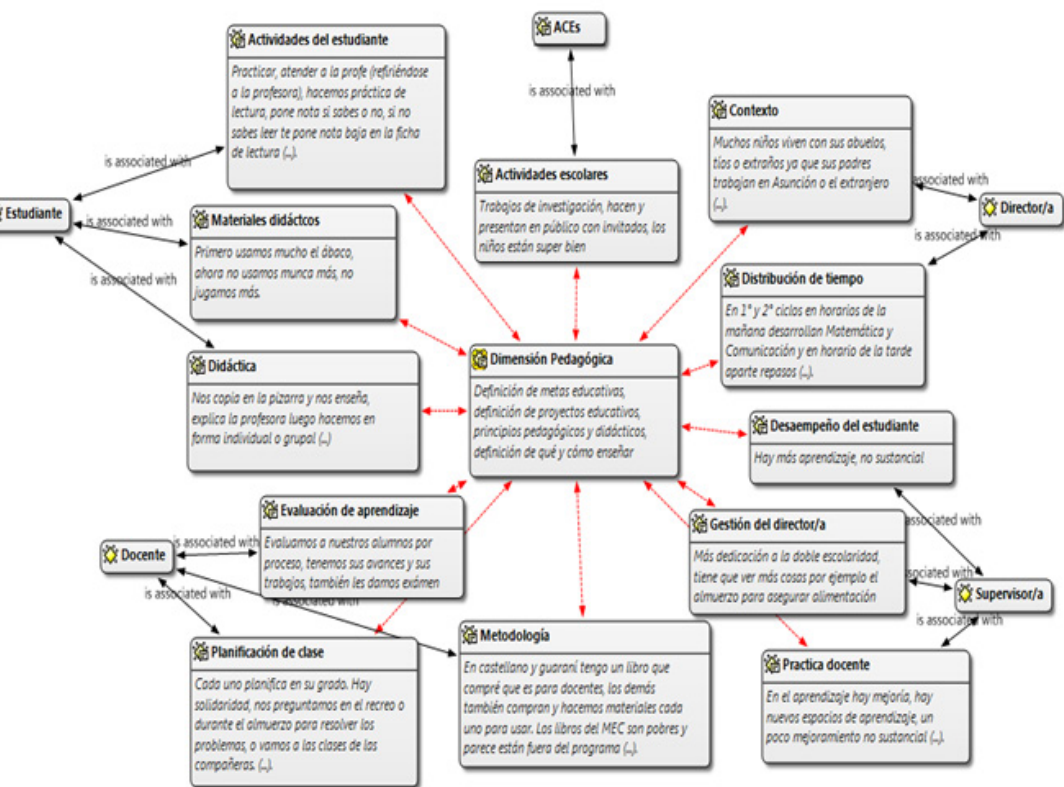


Figura 7. Opiniones según diferentes actores de la Escuela 3

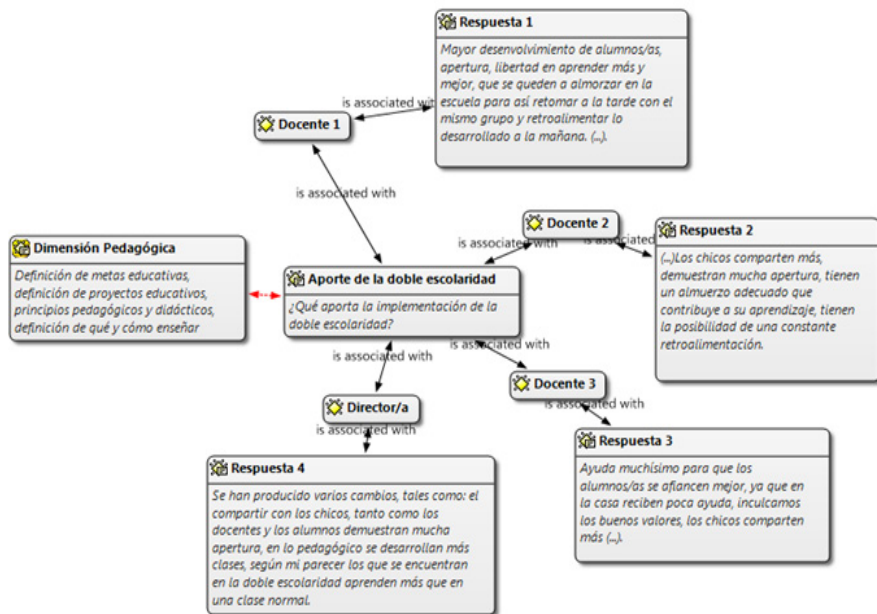


Figura 8. Opiniones según diferentes actores de la Escuela 4

Los diferentes actores educativos entrevistados durante la investigación, a nivel discursivo, plantean conocimientos de los postulados vinculados a la Reforma Educativa. Por ejemplo, aquellos referidos a la importancia de la combinación de actividades individuales y grupales, la necesidad de una evaluación procesual empleando diversos modos de evaluación y la importancia de un mayor tiempo dedicado a las actividades de aprendizajes.

La mayoría de los informantes claves como los supervisores, los padres y las madres fundamentalmente, expresan mediante las entrevistas que ven cambios poco significativos en el desempeño académico de los y las estudiantes, pero sí se reconoce, la importancia de la atención en otras dimensiones de los servicios brindados por la escuela, como el acceso a áreas especiales, el aseguramiento de la alimentación, el cuidado de profesionales, la realización de las tareas escolares dentro de la escuela y la permanencia en la misma como un lugar más seguro.

Los actores entrevistados señalan el contar con mayor tiempo en la escuela repercutirá en un mayor y mejor aprendizaje. Pero al mismo tiempo, expresan una disconformidad sobre el nivel de aprendizaje logrado. Esto lo atribuyen a la falta de preparación de los y las docentes, falta de regularidad de provisión de almuerzo escolar, infraestructuras inadecuadas e insuficientes (sala de clases, biblioteca, comedores, área de juegos, mobiliarios).

A continuación se presentan el resumen de algunos relatos de las personas entrevistadas (Docentes, Papá, Mamá, directores, Aces y Supervisores)

El tiempo es suficiente, pero siempre falta más, me falta tiempo para atender a los que más necesitan (Docente).

Dos veces a la semana llevamos tarea. Llevamos rompecabezas para hacer. La profe (refiriéndose a la profesora) les premia a los que traen sus tareas. Los fines de semana Matemática. Cuando es vacaciones de invierno también tenemos tarea (Estudiante).

No hay diferencia con las instituciones de grados convencionales en cuanto a la gestión. Sí están más comprometidos ellos con el tema de la doble escolaridad. A veces hablamos con ellos que sí tenemos que apuntalar y muchas están de acuerdo; y los otros quieren incluso que sus instituciones se conviertan también en escuela con doble escolaridad. Las instituciones que están en el Bañado, justamente, por la característica que se da, que a la tarde no hay casi alumnos, todo se aglomera a la mañana entonces sería potenciar los recursos humanos, retenerlos a estos alumnos y desarrollar justamente las competencias académicas de la mañana y las actividades más libres o de expresión artística corporal a la tarde, ellos tienen también el Proyecto de mejoramiento socioafectiva (Pemesa) que pueden desarrollar en el turno tarde (Supervisores).

La implementación de la doble escolaridad les permite a los alumnos y alumnas a desenvolverse mejor, demuestran mayor apertura, han mejorado su nivel de rendimiento. En las clausuras o eventos que se realizan dentro y fuera de la institución los alumnos y alumnas de la doble escolaridad se destacan en su presentación de los trabajos realizados. Con la implementación del proyecto Leo, Aprendo y Escribo dentro de la doble escolaridad ha dado sus frutos porque tenemos más tiempo en desarrollar y evaluar los resultados. El nivel de rendimiento ha mejorado. Da oportunidad a los y las docentes a retroalimentar con mayor eficacia los contenidos. Poca ausencia, mayor permanencia de los alumnos en el sistema educativo (Directores).

No veo cambios o diferencias entre los y las estudiantes de una u otra modalidad, ya que nunca se realizó una evaluación como para medir esa pregunta. El almuerzo viene para todos los alumnos tanto de la doble escolaridad como para los que no tienen, inclusive para los alumnos del turno tarde, la institución sirve como guardería, ya que es preferible para ellos que sus hijos estén en la escuela que por la calle, solos bajo la inseguridad reinante en la zona. Falta una evaluación para ver si funciona o no la doble escolaridad (Padres).

Practicar, atender a la profe (refiriéndose a la profesora), hacemos práctica de lectura, pone nota si sabes o no, si no sabes leer te pone nota baja en la ficha de lectura, la evaluadora nos da caramelo si leemos bien y no si no sabremos leer no nos da nada (Estudiante).

Copia en la pizarra y nos enseña, explica la profesora luego hacemos en forma individual o grupal. La profesora nos enseña primero los pasos, luego copiamos, antes teníamos al profesor Fumiaky [voluntario de JICA] nos hacía jugar y usábamos el ábaco cuando estábamos en primer grado ahora estamos en segundo grado (Estudiantes).

Cada uno planifica en su grado. Hay solidaridad, nos preguntamos en el recreo o durante el almuerzo para resolver los problemas, o vamos a las clases de las compañeras. Nos reunimos en la salida para compartir. Trabajamos juntas en ferias pedagógicas como cierre de etapa (Docente).

En castellano y guaraní tengo un libro que compré que es para docentes, los demás también compran y hacemos materiales cada uno para usar. Los libros del MEC son pobres y parece están fuera del programa. Usamos fotocopias de materiales para los niños. Ya en pre-escolar aprenden algunas letras, en 1° grado ya viene aprestados (Docente).

En el aprendizaje hay mejoría, hay nuevos espacios de aprendizaje, un poco de mejoramiento no sustancial. Tienen más tiempo para el desarrollo de contenidos, para retroalimentar, para desarrollar con más tiempo las clases (Supervisores)

Mayor desenvolvimiento de alumnos y alumnas, apertura, libertad en aprender más y mejor, que se queden a almorzar en la escuela para así retomar a la tarde con el mismo grupo y retroalimentar lo desarrollado a la mañana. Los alumnos comparten, son más participativos. Demuestran mucha apertura, tienen la posibilidad de una constante retroalimentación, están en mayor contacto con sus compañeros y la tarea lo realiza en la

escuela, no llevan a la casa (Directores).

Los alumnos se desenvuelven mejor, demuestran mucha apertura, tienen más libertad en aprender más y mejor, inculcamos los buenos valores. Los chicos comparten más, demuestran mucha apertura, tienen un almuerzo adecuado que contribuye a su aprendizaje, tienen la posibilidad de una constante retroalimentación. Están en mayor contacto con sus compañeros. Las tareas las realizan en la escuela y no llevan a la casa, salvo algunas investigaciones que implique realizar con sus padres (Directores).

Ayuda muchísimo para que los alumnos se afiancen mejor, ya que en la casa reciben poca ayuda, inculcamos los valores, los chicos comparten más, demuestran mucha apertura, tienen un almuerzo adecuado que contribuye a su aprendizaje, tienen la posibilidad de una constante retroalimentación, están en mayor contacto con sus compañeros (Directores).

Se han producido varios cambios, tales como: el compartir con los chicos, tanto como los docentes y los alumnos demuestran mucha apertura, en lo pedagógico se desarrollan más clases, según mi parecer los que se encuentran en la doble escolaridad aprenden más que en una clase normal. No tenemos un acompañamiento de parte de nuestras autoridades en la implementación de la doble escolaridad. Nulo asesoramiento de la Supervisión Pedagógica y escuela área. Los y las docentes planean hasta seis clases por día enfatizando Matemática y comunicación (Directores).

Dimensión Organizativa

Se presentan a continuación los datos relacionados a la organización de las actividades escolares según lo expresado por informantes calificados.

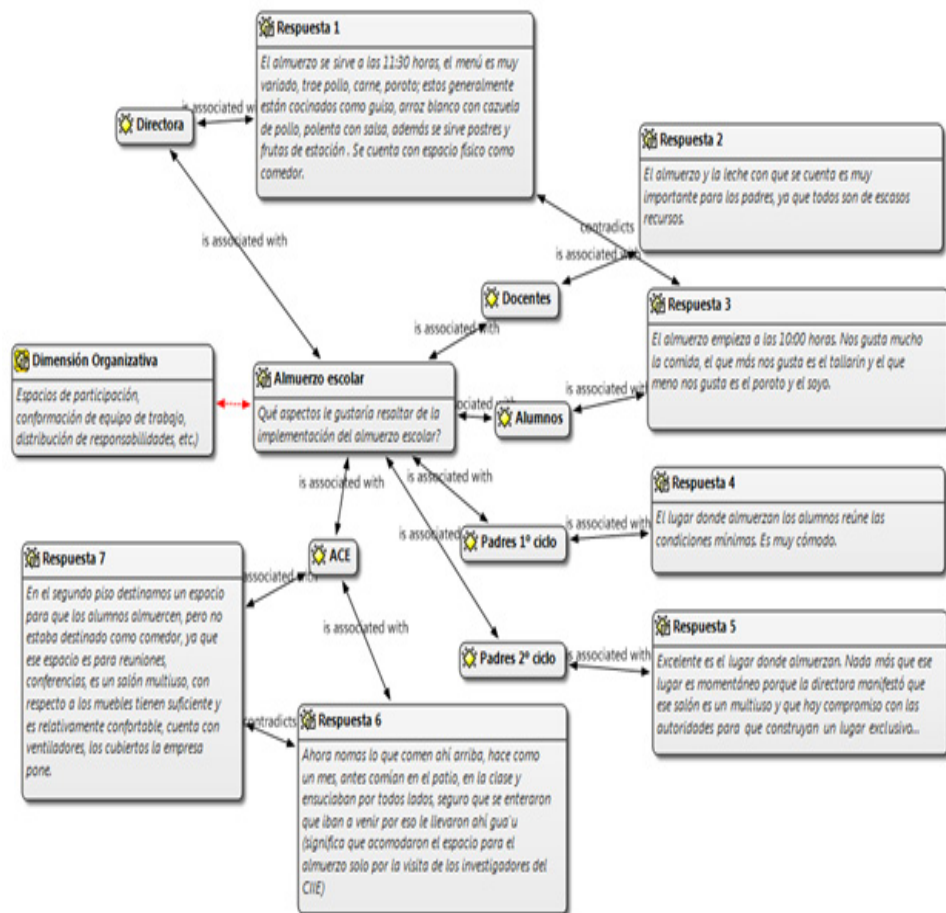


Figura 9. Mapeo de la dimensión organizativa. Escuela 1.

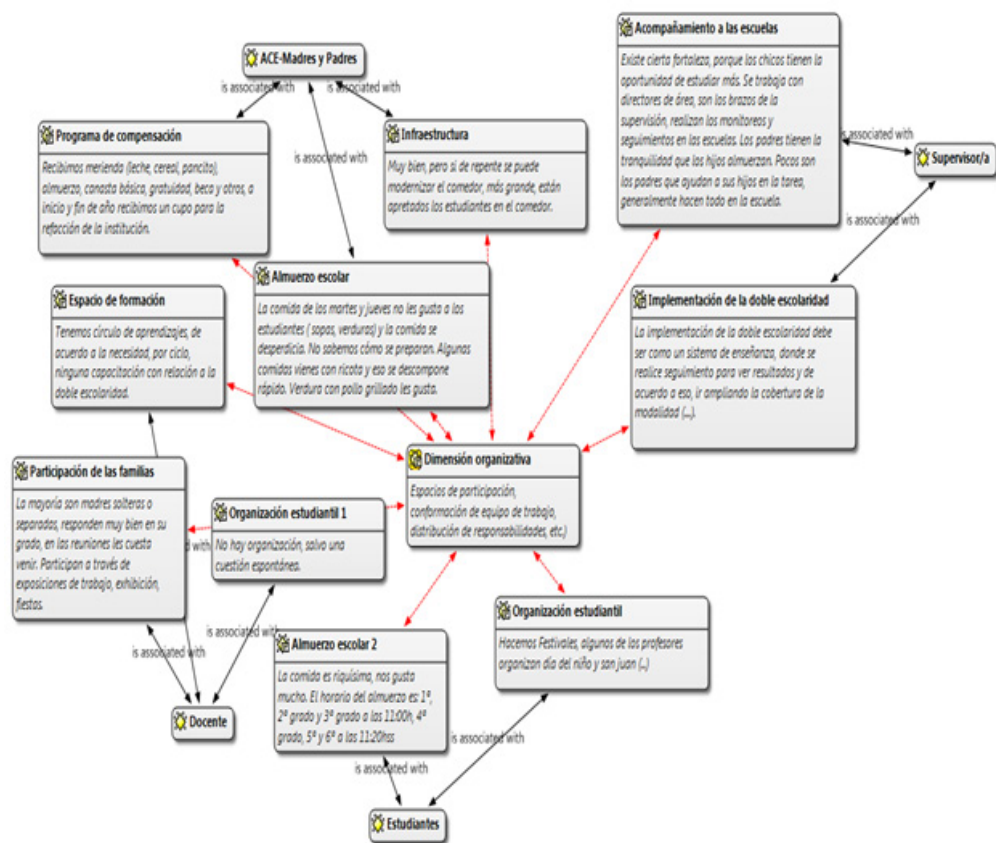


Figura 10. Mapeo de la dimensión organizativa. Escuela 2.

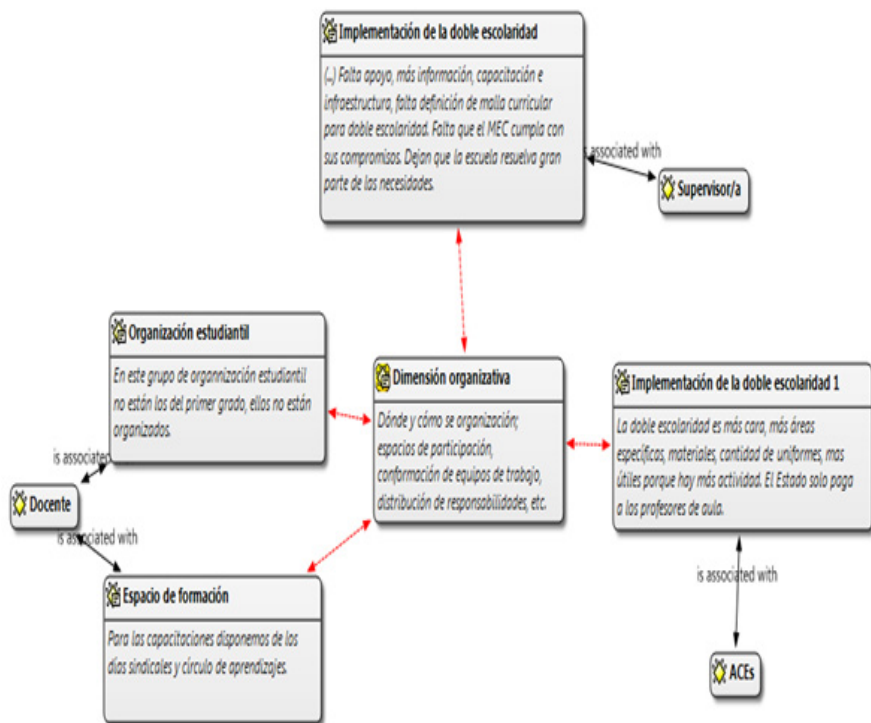


Figura 11. Mapeo de la dimensión organizativa. Escuela 3.

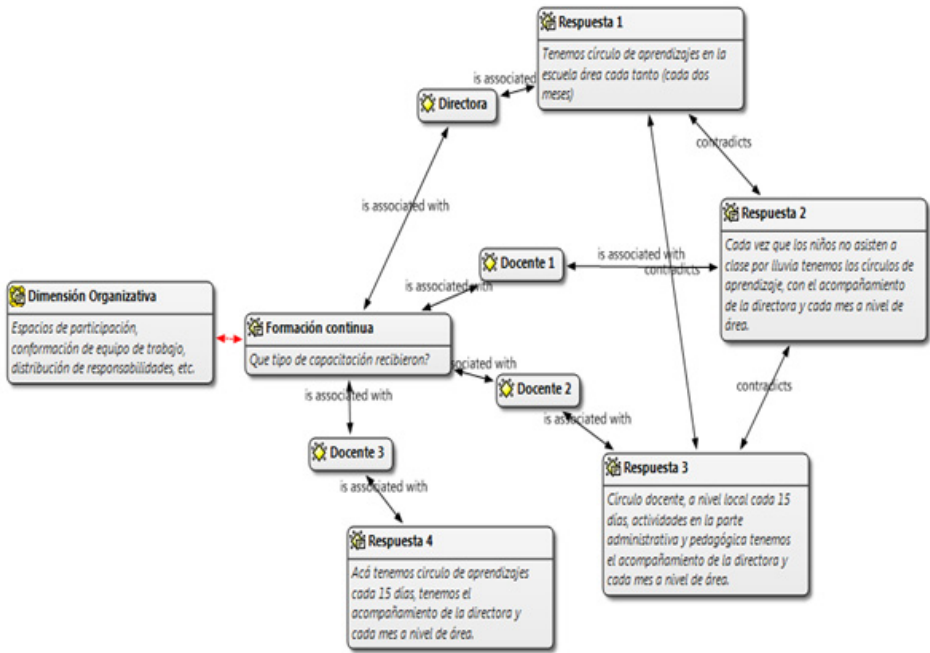


Figura 12. Mapeo de la dimensión organizativa. Escuela 4.

En la dimensión organizativa se observa que la escuela distribuye a sus actores en torno a diferentes actividades como círculos de aprendizajes, almuerzo escolar, exposiciones de trabajos, mantenimiento de la infraestructura y otros. Esta manera de organizar responde a situaciones eventuales para cubrir ciertas necesidades puntuales. Estos espacios, según las entrevistas, no son sostenidos en el tiempo y no son acompañados por alguna instancia del MEC; más bien los actores se organizan según como pueden. Así lo señalan en las entrevistas.

Los y las estudiantes se organizan para mantener la limpieza, el orden de la sala y la escuela. La conformación de grupos de trabajo se da en torno a actividades culturales del calendario escolar y de recaudación de fondos. No cuentan con una organización que aglutine a la totalidad del alumnado con fines de promover la participación democrática, y la construcción de ciudadanía.

Los padres y las madres sí se encuentran organizados en una Asociación de Cooperación Escolar, y sus actividades tienen que ver con el mantenimiento de las condiciones edilicias de la escuela y colaborar con las necesidades de la alimentación escolar. Sin embargo, es poca su participación en lo referido a lo pedagógico-curricular, según lo afirmado por los mismos referentes de padres y madres. Estas aseveraciones son corroboradas por los mismos docentes quienes consideran que los padres solo participan en reuniones informativas, cuando son convocados.

No se observa una organización que involucre a todos los actores educativos, y que permitan canalizar, planificar, monitorear o evaluar las propuestas educativas y atender a las necesidades de la institución educativa de escolaridad extendida. El intercambio de experiencias y difusión de logros de la doble escolaridad, en el área educativa, se da a través de la dirección escolar y los encuentros organizados donde son convocados los y las docentes. Las acciones educativas de los actores carecen de una mirada integral que permita atender las necesidades relacionadas a las diferentes dimensiones de la gestión escolar y los mecanismos de participación efectiva.

A continuación se presentan algunas opiniones de los diferentes actores entrevistados con relación a la dimensión organizativa.

La implementación de la doble escolaridad debe ser como un sistema de enseñanza, donde se realice seguimiento para ver resultados y de acuerdo a eso, ir ampliando la cobertura de la modalidad. No es tan fácil la implementación porque debe tenerse en cuenta la infraestructura, (cocina, comedor), personal competente; el personal cuesta mucha plata. Se debe acondicionar todo y luego darle el nombre de doble. Se puede realizar el trabajo de doble escolaridad fortaleciendo las áreas de Comunicación y Lengua Guaraní, porque estas asignaturas les resultan difícil a los alumnos. Si contás con las condiciones necesarias, como, alimentos, infraestructura, se puede realizar bien, pero si otra vez se encuentra con las mismas dificultades, no se puede avanzar (no se identifica actor).

Trabajamos con los directores de área, hacemos reuniones mensuales, damos las orientaciones principales para que trabajen con sus asociadas en los círculos de aprendizaje, esta es la única forma que llegamos a la mayoría de las instituciones para las orientaciones pedagógico-curriculares, porque si vamos a agendar para un mes la visita no vamos a llegar ni a la mitad de las instituciones. Entonces, cada vez, una vez al mes, en un turno, tenemos estos círculos de aprendizaje y son organizados por

área educativa; vienen aquí los directores de área con los referentes que generalmente son los coordinadores y los que no tienen coordinadores son los referentes que fueron de campaña (no se identifica actor).

En la institución se realiza los círculos de aprendizajes y cuenta con un equipo de gestión escolar, consejos de grado, equipo orientador integrado por evaluador, coordinadores de ciclos, psicóloga, orientadora y el voluntario de JICA. Se cuenta con apoyo escolar, hay reuniones de directores de las escuelas asociadas pero no conforman el Consejo (no se identifica actor)

No hay certeza qué va a pasar en el futuro con la doble escolaridad, hay mucha inseguridad sobre su continuidad, no sabemos cómo va a ser atendido, el apoyo necesario, reglamentación, equipamiento, almuerzo, deportes, clases especiales, no hubo seguridad de los apoyos y condiciones para su apertura. Falta apoyo, más información, capacitación e infraestructura, falta definición de malla curricular para doble escolaridad. Falta que el MEC cumpla con sus compromisos. Dejan que la escuela resuelva gran parte de las necesidades (no se identifica actor).

Dimensión Administrativa

Se presentan a continuación los datos y el análisis referente al gerenciamiento de los recursos necesarios, disponibles y no disponibles, de las cuatro escuelas estudiadas, recabados en las entrevistas realizadas.

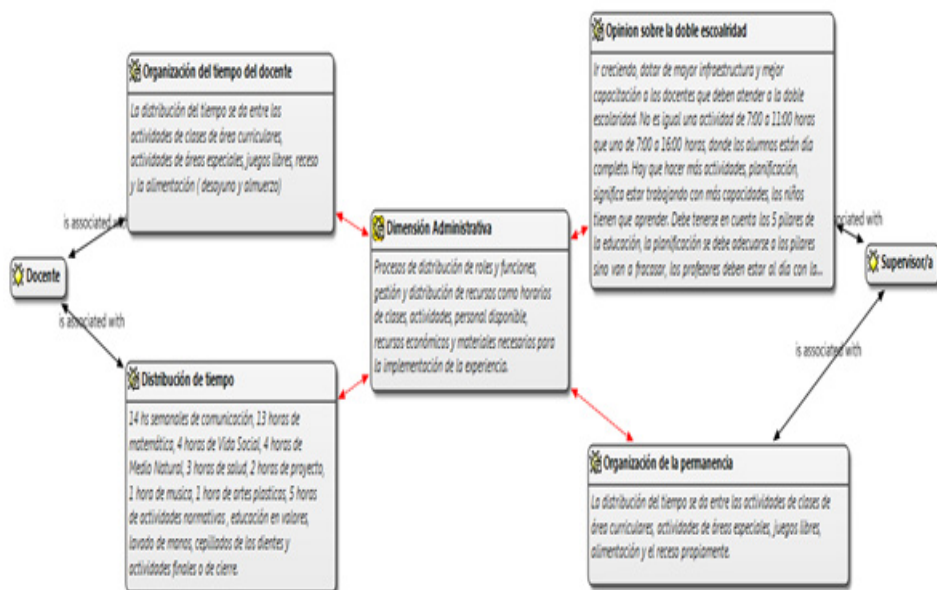


Figura 13. Mapeo de la dimensión administrativa. Escuela 1.

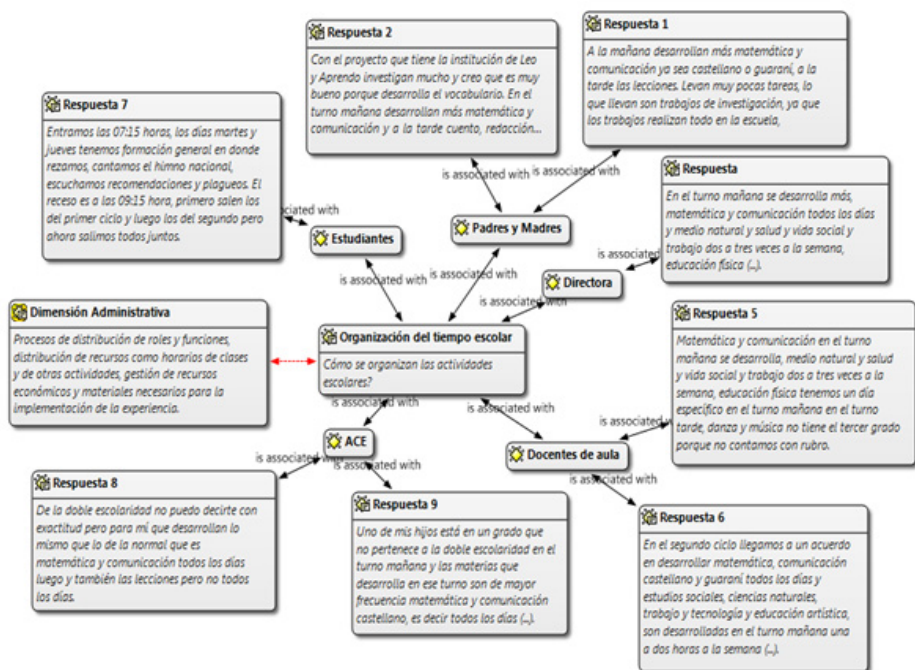


Figura 14. Mapeo de la dimensión administrativa. Escuela 2.

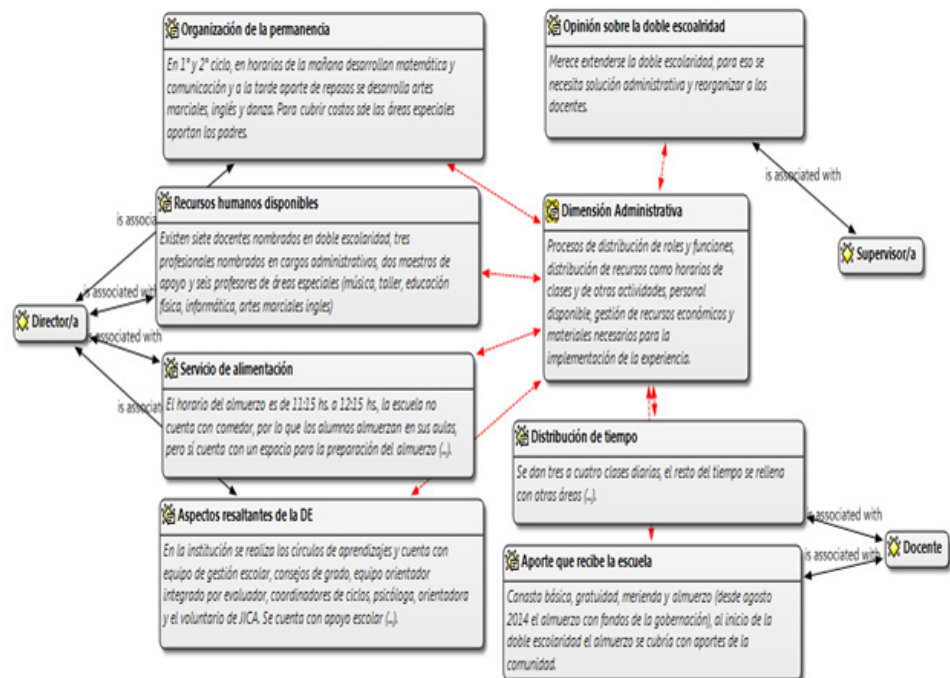


Figura 15. Mapeo de la dimensión administrativa. Escuela 3.

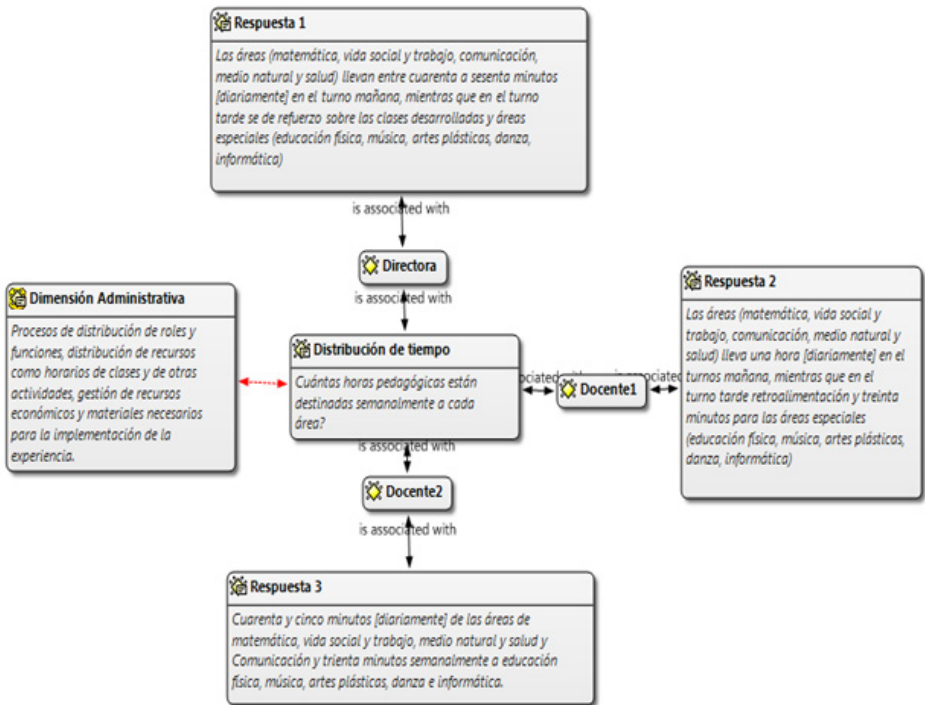


Figura 16. Mapeo de la dimensión administrativa. Escuela 4.

Al referirse a los aspectos de la dimensión administrativa, los entrevistados señalan que centran sus preocupaciones y ocupaciones en la distribución del tiempo en relación a las actividades escolares, la organización de personal para las clases especiales, y necesidades de la escuela, incluyendo el almuerzo escolar.

Según lo constatado, mediante entrevistas y observaciones la permanencia de los y las estudiantes en las escuelas es de siete horas diarias, cumpliendo con lo estipulado en el proyecto institucional de la doble escolaridad. En cuanto al uso del tiempo en la organización de las áreas curriculares, los y las docentes cuentan que desarrollan tres a cuatro clases diarias, cuya duración aproximada va de cuarenta a sesenta minutos. Esta afirmación que hacen coincide con lo expresado por sus directivos. Sin embargo, mediante

registro de observación de clase se constata una diferencia en la manera de emplear el tiempo, por lo general llegan a desarrollar solo dos a tres clases y el resto del tiempo lo utilizan en áreas especiales y otras actividades.

Infraestructura escolar

En cuanto a lo recabado en las entrevistas se pudo constatar que todas las escuelas estaban asentadas en predios propios del MEC, y cuentan con infraestructura edilicia edificada con ladrillos, techo de tejas, luz eléctrica, agua potable. Tres de las cuatro escuelas cuentan con teléfono línea baja.

De las escuelas visitadas, dos escuelas contaban con espacios físicos adecuados, y dos de ellas sus espacios son inadecuados, debido al uso de corredores convertidos en aulas, otras aulas muy pequeñas, con faltas de reparaciones y mantenimiento. Por lo general, los mobiliarios de sala de clase empleados son sillas pedagógicas, en pocos casos se observa el uso de mesas y sillas para los y las estudiantes.

Las escuelas caso cuentan con espacios improvisados, tanto para cocina, depósito de utensilios de cocina y comedor, se utilizan salas de clase como lugares de almuerzo. En dos escuelas, se observa aulas reacondicionadas como espacios de cocina. Finalmente, en cada caso se observan espacios de recreación y de cantina

A continuación se presentan algunas opiniones recogida de las diferentes entrevistas realizadas a los actores:

Hacemos tarea, salimos al recreo de 9:00 a 10:00 horas. Tenemos dos recesos en el día. Almorzamos un rato y luego se hace la tarea de 12:00 a 13:00 horas. A las 14:00 horas se entra a las aulas. Los viernes tres recreos todos los grados

El tema de la infraestructura es un problema, deseamos más atención del MEC. Ej: más capacitaciones y escuchar algunas experiencias de otras instituciones (Estudiante).

En el turno mañana se desarrolla más Matemática y Comunicación todos los días, medio natural y salud y vida social y trabajo dos a tres veces a la semana, educación física tenemos un día específico en el turno mañana y en el turno tarde, música no tiene el primer ciclo porque no contamos con rubro, el segundo grado tiene rubro para danza que es desarrollado por lo

general en el turno tarde, porque la concentración de los alumnos se da más y mejor en el turno mañana (Docente).

En el segundo ciclo llegamos a un acuerdo en desarrollar Matemática, Comunicación Castellano y Guaraní todos los días y Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Trabajo y Tecnología y Educación Artística, son desarrolladas en el turno mañana una a dos horas a la semana, Educación Física y Música se desarrollan una vez a la semana en ambos turnos, Artes Plásticas se desarrolla solo en el turno tarde y Danza no se desarrolla en el segundo ciclo porque no contamos con docentes con rubros (Docente).

Como mi hijo está en un grado que no pertenece a la doble escolaridad en el turno mañana y las materias que desarrolla en ese turno son de mayor frecuencia Matemática y Comunicación Castellano, es decir todos los días, Castellano, Guaraní, Vida Social y Medio Natural con menor frecuencia. Lo de la doble escolaridad muy difícilmente pueda responder. Todos los días lleva tarea en la casa en especial de Matemática y Comunicación, así como hay días que también lleva de las otras áreas (Padres y Madres).

Se dan tres a cuatro clases diarias, el resto del tiempo se rellena con otras áreas. Se da once horas semanales de comunicación en castellano, tres horas de comunicación guaraní, trece horas de Matemática, cuatro horas de Vida Social, cuatro horas de Medio Natural, tres horas de Salud, dos horas de Proyecto, una hora de Música, una hora de Artes Plásticas, cinco horas de Actividades Normativas y Educación en Valores, y otras actividades como: lavado de manos y cepillado de los dientes y actividades finales o de cierre (Docente).

El horario del almuerzo es de 11:15 hs. a 12:15 hs., la escuela no cuenta con comedor, por lo que los alumnos almuerzan en sus aulas, pero sí cuenta con un espacio para la preparación del almuerzo. El menú lo define la empresa que provee así como los honorarios de la cocinera. La cocina cuenta con utensilios que son de la empresa proveedora de los insumos para el almuerzo (Directores).

En el 1° y 2° ciclo en horarios de la mañana desarrollan Matemática y Comunicación y en horario de la tarde aparte de repasos se desarrolla Artes Marciales, Inglés y Danza, los gastos para cubrir costos de estos profesores se cubre con aporte de los padres (Docente).

Este apartado hace referencia a la relación escuela comunidad, y los fines de esta relación, siempre según lo expresan los actores en las entrevistas.

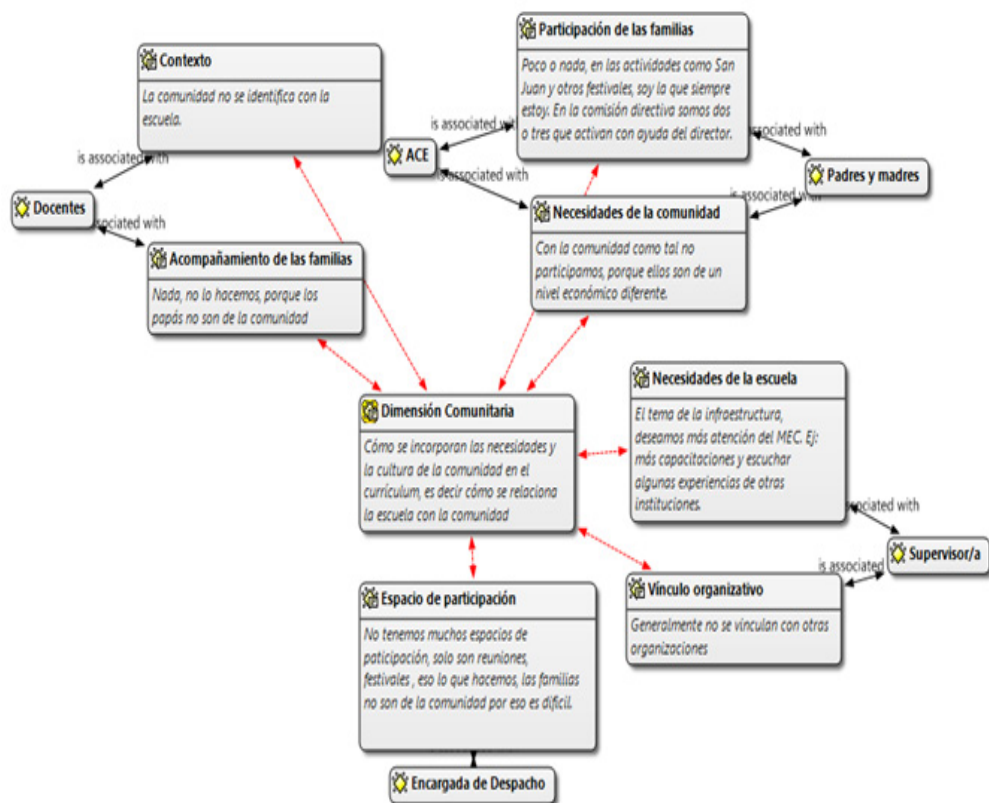


Figura 17. Mapeo de la dimensión comunitaria. Escuela 1.

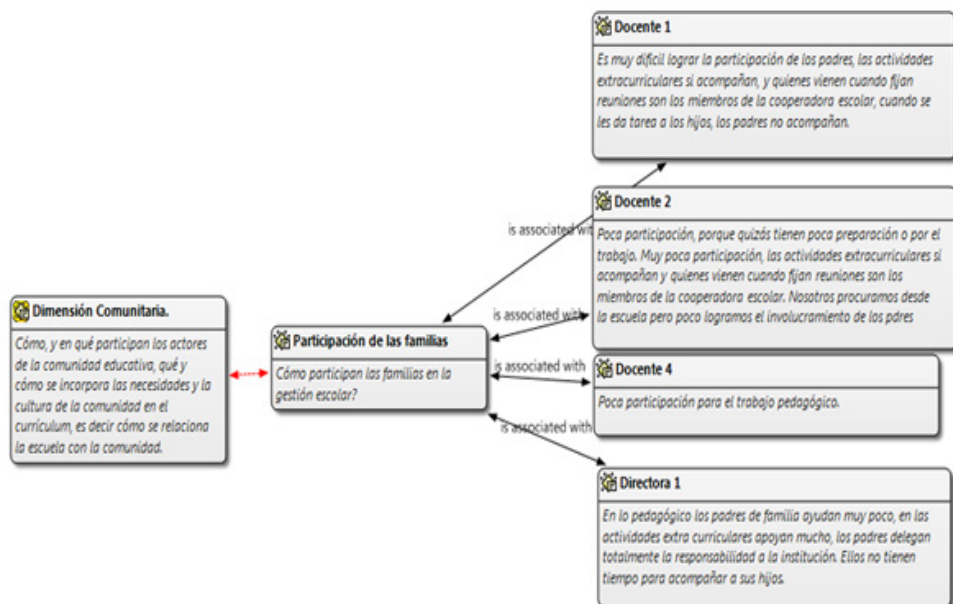


Figura 18. Mapeo de la dimensión comunitaria. Escuela 2.

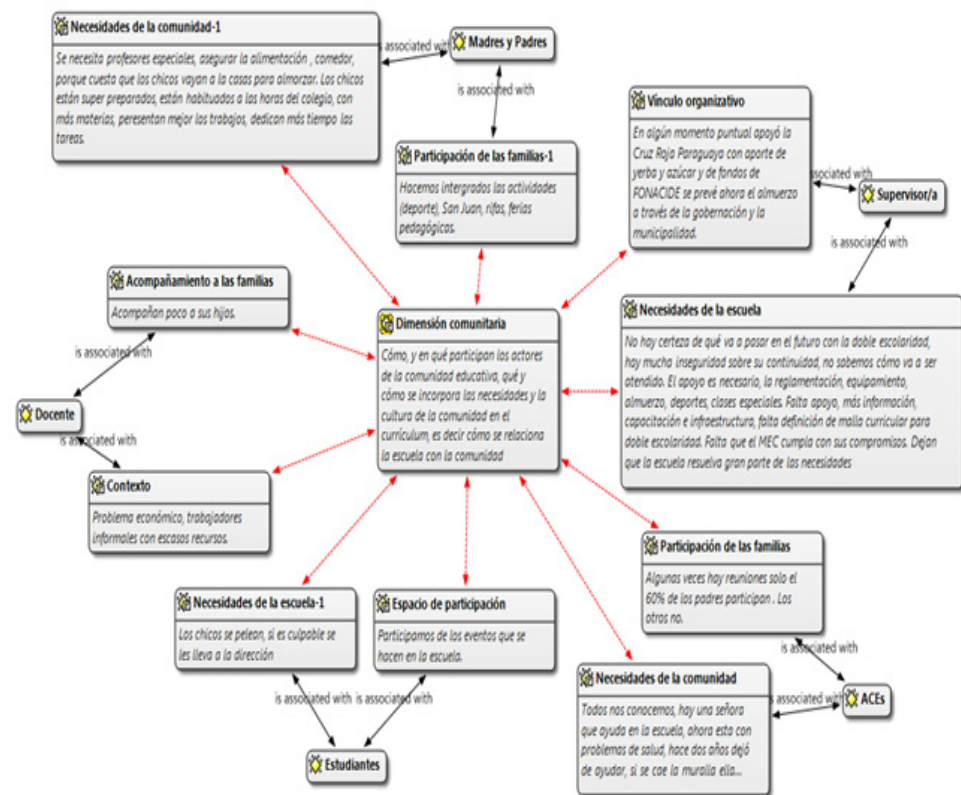


Figura 19. Mapeo de la dimensión comunitaria. Escuela 3.

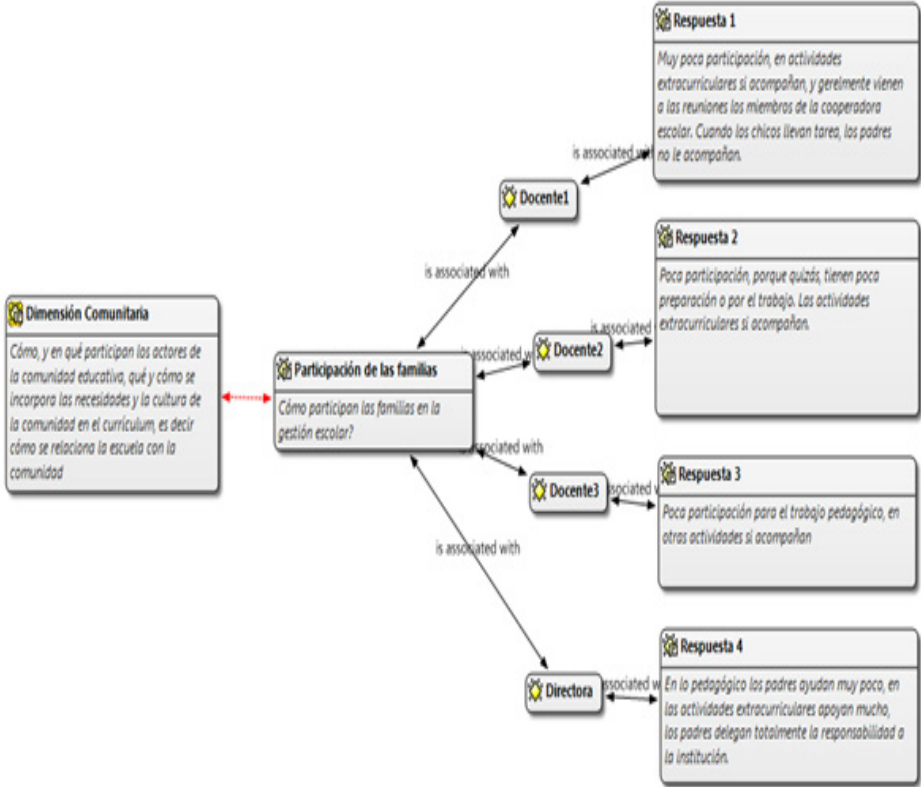


Figura 20. Mapeo de la dimensión comunitaria. Escuela 4.

Algunos actores entrevistados y entrevistadas expresan no sentirse identificados con la institución. Esto lo verbalizan mediante expresiones que indican no vivir en el barrio donde se encuentra ubicada la escuela. Por tanto, estos no se sienten parte de la comunidad educativa pese a los esfuerzos realizados por las escuelas de lograr su mayor participación.

Las actividades en la que todos los actores de la comunidad educativa suelen participar, son las celebraciones culturales, del calendario escolar y actividades con fines de recaudación de fondos. Estas actividades comunitarias y su vínculo con el currículum no son identificadas por los actores.

No parece haber en la planificación del currículum implementado una intención de profundizar saberes que puedan ser vinculados con la comunidad de origen y vida comunitaria de los y las estudiantes. Es preciso apuntar, que en la dimensión comunitaria de la organización escolar, se espera que las escuelas realicen un diagnóstico sobre procedencia y contexto de los y las estudiantes. El diseño curricular del MEC prescribe, en base a dicho diagnóstico, revisar la pertinencia del currículum a ser implementado. En este punto, es preciso apuntar indicios en las observaciones de clase de las cuatro escuelas, de dificultades en la adecuación curricular.

A continuación se presenta algunas opiniones recogida de las diferentes entrevistas realizadas a los actores:

Hacemos Festivales, algunos de los profesores organizan día del niño y San Juan. En los festivales bailan las mujeres. En todos los grados se organizan festival de clausura y día del maestro. Nosotros les escribimos carta y les cantamos en su día a los maestros (Estudiante).

Muchos niños viven con sus abuelos, tíos o extraños ya que sus padres trabajan en Asunción o el extranjero, España y Argentina fundamentalmente, en la comunidad hay mucho desempleo, ausentismo de los alumnos, chicos que trabajan (Docente).

Varios son los cambios que se produjeron con la implementación de la doble escolaridad, la permanencia de los chicos en la escuela mientras sus padres trabajan, la seguridad que tienen los padres de familia que sus hijos se encuentran en la escuela recibiendo educación, y no les falta alimento, también podemos mencionar que es muy ventajoso que los docentes estén con un mismo grupo durante la jornada ya que les posibilita desarrollar a la tarde las clases que en el turno mañana no pudo desarrollar, le da la oportunidad a los docentes de retroalimentar con mayor eficacia los contenidos, en cuanto a los alumnos podemos notar que se desenvuelven mucho mejor, tienen hábitos hacia la lectura (Directores).

6. CONCLUSIONES

Las escuelas estudiadas presentan características pedagógico–didáctico muy similares entre sí. Al tiempo que, se pudo observar muchas limitaciones para la implementación efectiva de la doble jornada tanto en la formación de maestros, la carencia en infraestructura, el acompañamiento a las tareas de los directores y docentes y la evaluación o revisión permanente de la puesta en marcha de la modalidad.

Las observaciones de aula y entrevistas realizadas permitieron identificar que casi la totalidad de las clases son poco significativas para el aprendizaje de los y las estudiantes. Los diferentes momentos del desarrollo de las clases no se conectan entre sí, no se observa una articulación de las experiencias previas con los nuevos saberes, las actividades se presentan en forma mecanizada, descontextualizada del medio y poco reflexivas.

El centro de la actividad pedagógica son los y las docentes, quien se apoya en métodos pasivos. Tal como se menciona en el análisis, la exposición y copia de la pizarra otorga un rol pasivo a los y las estudiantes, favoreciendo actividades individuales. Así, las estrategias utilizadas estimulan poco la problematización de los contenidos y las vivencias de los y las estudiantes.

La evaluación y la retroalimentación no se diferencian en el proceso de clase, las actividades, o los ejercicios que se plantean durante la explicación de los temas, difícilmente generan diversidad de procesos donde los y las estudiantes puedan demostrar su nivel comprensión, apropiación y aplicación de los contenidos desarrollados. Tal vez, esta situación se dé porque los y las docentes parten de la idea que con la explicación ya se aprende, como un proceso de aprendizaje suficiente o casi acabado.

El cierre del proceso de la clase se da mediante la corrección de los cuadernos de modo unidireccional preferentemente, el proceso de aplicación de los saberes no se revisa debidamente. Con relación a las tareas extra aula, generalmente, lo realizan en la escuela misma.

Según la mayoría de los actores entrevistados, el rendimiento académico de los y las estudiantes en la doble escolaridad, no ha sufrido importantes variaciones desde la implementación de la misma. El bajo rendimiento de los aprendizajes lo atribuyen a la falta de preparación de los y las docentes

y la ausencia de otros soportes pedagógicos, infraestructuras inadecuadas y provisión sostenible del almuerzo escolar.

En síntesis, la doble escolaridad es más valorada por los padres y madres por la posibilidad de acceso a servicios que la escuela con horario extendido brinda, tales como el uso de las mismas como un lugar resguardo a los y las estudiantes, entre otros. La distribución de la organización del tiempo se destina de manera equivalente para el desarrollo de las áreas curriculares y las actividades rutinarias.

El idioma que utilizan en la convivencia escolar, es preferentemente el castellano para comunicaciones formales y el guaraní en la comunicación informal. Es preciso reiterar la atención de la lengua materna para el aseguramiento de los aprendizajes los y las estudiantes bilingües. Este es un elemento crucial de todo proceso de adecuación curricular pertinente.

En cuanto a la organización escolar, la misma está más concentrada actualmente en resolver problemas de índole administrativa: horarios de clases, alimentación escolar, recaudación de fondos para las necesidades escolares, entre otros.

Los padres y las madres entrevistados manifiestan que cuentan con un espacio organizacional en la ACE, cuyas actividades apuntan al mantenimiento de la institución, no así de los procesos pedagógicos dentro la misma.

Los y las docentes cuentan con círculos de aprendizajes donde se reúnen para tratar temas que consideran de interés además de temas pero no vinculados a la doble escolaridad. Sin embargo, estos espacios no son sostenidos y, de acuerdo a las entrevistas con informantes calificados, no son acompañados, sistemáticamente, por instancias del MEC. Es importante indicar, que no se pudo identificar de qué modo dichos espacios aportan al mejoramiento de las prácticas docentes.

Los y las estudiantes no conforman organizaciones a nivel de aula y escuela que promuevan y fortalezcan vivencialmente la participación, la toma de decisiones y las prácticas democráticas.

En los casos analizados, la organización escolar no propicia la interacción de los diferentes actores entre sí. Por lo que la comunicación entre los mismos y la definición de roles para la construcción y ejecución colectiva de un proyecto político educativo no son visibles.

La tarea administrativa se aborda como prácticas rituales y mecánicas, se reduce en la distribución del tiempo entre las actividades escolares y las actividades festivas, como, festivales, festejos, concursos, competencias deportivas, aunque luego no se realice un seguimiento del cumplimiento o de incidencia en el aprendizaje.

Los actores entrevistados indican una dedicación de los directivos a la distribución del tiempo entre las actividades escolares y la solución de problemas relacionados a la misma. Por ejemplo, el almuerzo escolar o la contratación y funcionamiento de las áreas especiales.

La permanencia de los y las estudiantes en las escuelas es de siete horas diarias. De las cuales, el horario destinado a áreas curriculares se basa en las normativas establecidas por el MEC. Sin embargo, el horario destinado a las áreas especiales depende de las posibilidades económicas de las familias y la disponibilidad de profesionales en la zona para las mismas. El tiempo restante se utiliza en repases de lecciones desarrolladas y actividades rutinarias (receso, almuerzo, aseo personal, limpieza de aula y patio).

La vinculación de la escuela con la comunidad se da a partir de la realización de actividades culturales. Por ejemplo, festividades comunitarias y del calendario escolar, entre otras. No se pudo observar una vinculación con las actividades pedagógicas de aula, por lo que no es claro cómo estas son incorporadas en el currículo escolar.

Otros espacios de acercamiento de las familias a la escuela son las reuniones informativas sobre las actividades escolares, la entrega de resultados de las actividades académicas y la organización y participación de actividades con fines de recaudación de fondos para el mantenimiento escolar.

Los actores no cuentan con estrategias y espacios de definición del currículum escolar según las necesidades de la comunidad.

Las escuelas no están vinculada a la comunidad a partir de dar respuesta educativa a la misma desde un currículum pertinente a la comunidad. En este punto, pudiera ser conveniente la realización de estudios sobre las estrategias y espacios con que cuentan las escuelas y sus actores para la definición, seguimiento y evaluación de sus proyectos educativos institucionales.

7. RECOMENDACIONES

Se recomienda revisar el programa de extensión del horario escolar en la modalidad de doble escolaridad y su implementación en las escuelas, buscando:

a. La transformación de la gestión pedagógica, organizativa y administrativa de la escuela a fin de facilitar actividades significativas de aprendizajes. Específicamente, para la organización de experiencias de aprendizajes activas en el aula (Print, 2003, pág. 17) . Por ejemplo:

1. establecer programas de acompañamiento a un Proyecto Educativo Institucional (PEI) participativo, que integre las dimensiones de la gestión escolar como instrumento central del desarrollo de las políticas educativas.

2. proporcionar espacios formación docente sobre estrategias didácticas curriculares, trabajo en equipo y reflexión sobre prácticas educativas.

3. brindar un acompañamiento a la utilización pedagógica del horario extendido por parte de las autoridades educativas locales.

4. desarrollar variadas actividades de tipo colectivo como el diseño e implementaciones de proyectos de diversa índole: productivos, recreativos, culturales sociales y de convivencia escolar.

5. capacitar a directores y supervisores educativos a fin de fortalecer sus capacidades como gestores para el mejoramiento de la eficiencia y eficacia de la oferta del sistema escolar de la modalidad de doble escolaridad.

b. La Armonización del programa curricular escolar a fin de que las áreas especiales respondan a los objetivos institucionales definidos.

c. La Evaluación de manera continua de todas las escuelas que implementan la modalidad a fin de valorar los alcances, deficiencias y las perspectivas de la modalidad.

d. El fortalecimiento de los mecanismos de capacitación, evaluación y coordinación a fin de canalizar las necesidades con las que se enfrentan las escuelas en la implementación del horario extendido. Por ejemplo, la coordinación de la modalidad de doble escolaridad con los demás programas y proyectos de las instancias del Estado a nivel central y local.

e. El aseguramiento de la provisión de recursos adecuados para el desarrollo apropiado del horario extendido. Por ejemplo, un aspecto relevante en esta modalidad es el aseguramiento del almuerzo escolar de calidad, cantidad y tiempo coherente al calendario escolar a fin de garantizar la alimentación adecuada para la asistencia y permanencia de los estudiantes en el horario escolar.

Finalmente, en cuanto a futuros estudios se recomienda:

a. Realizar estudios diagnósticos sobre la disponibilidad y pertinencia de profesionales requeridos en las áreas especiales, a fin de optimizar el uso de los recursos presupuestarios disponibles por parte del MEC.

b. Realizar investigaciones sobre experiencias de jornada extendida a nivel país, que puedan abordar aspectos vinculados a : efectos para enseñanza de la lengua guaraní y castellano de programas de escolaridad extendida, limitaciones del contexto socio–económico para la adecuación y desarrollo de programas de escolaridad extendida, limitantes institucionales para la adecuación curricular en aulas, efectos de la capacitación docente brindada en el desarrollo de clases en escuelas con doble escolaridad, desafíos en la planificación y coordinación de programas de compensación en instituciones de jornada extendida, entre otros.

8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguerrondo Ines (1996). La Escuela como organización inteligente. Recuperado de: https://www.google.com.py/url?sa=t&rct=j&q=&e&src=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CB8QFjABahUKEwip0qGcjOXHAhVGXh4KHVA3AQg&url=http%3A%2F%2Fwww.seduca2.uaemex.mx%2FOrganismos%2Fdgecyd%2FM3753%2Fmateriales%2FmodII%2FAGUERRONDO_INES_1341.doc&usg=AFQjCNFIyMXmKjlov455U0AUBn7un8xGPA&sig2=qKk4GidjVTP95GmLJ1IoEg&bvm=bv.102022582,d.dmo
- Ahumada Acevedo, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo (Ediciones universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso ed.). Santiago de Chile: Salesiano S.A. doi:ISBN 956-17-0323-8.
- Albarracín Lelia Inés (2002). Lengua Materna y Educación. En V JORNADAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN, Facultad de Ciencias de la Administración - Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia – Pcia. de Entre Ríos, 5, 6 y 7 de Septiembre de 2002. Recuperado de: <http://www.adilq.com.ar/ponencia08.html>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación (339), 119-146. Obtenido de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Bonilla M. Leonardo. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Recuperado de: <https://www.google.com/#q=Doble+jornada+escolar+y+calidad+de+la+educaci%C3%B3n+en+Colombia>.
- Cantón M. Isabel (2004). Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento. Recuperado de: http://html.rincondelvago.com/intervencion-organizativa-en-la-sociedad-del-conocimiento_isabel-canton-mayo.html.
- Castro, E. Peley, R. Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/rcs/v12n3/art12.pdf>

DGEIEEB-MEC (Memorándum n° 123/2014) se encuentran.

De la O Casillas José A (s/f). LA GESTIÓN ESCOLAR. Recuperado de: https://www.google.com.py/?gws_rd=ssl#q=la+gesti%C3%B3n+escolar

Delors Jacques (s/f) La educación encierra un tesoro: Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2015). Nivel de pobreza en el Paraguay. Recuperado de: <http://www.dgeec.gov.py/>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16(1), 220-236.

Frigerio, G., & Poggi, M. (1997). Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. Aguerrondo, *Las instituciones educativas. Caca y Ceca. Elementos para su gestión* (págs. 15-34). Buenos Aires, Capital Federal, Argentina: TROQUEL S.A. doi: ISBN950-16-3069-2

Fuente G. Eduardo (2012). Cuadro comparativo y analítico de las dimensiones de la Gestión Educativa. Recuperado de: <http://eduardofuentesgurbiel.blogspot.com/2012/01/cuadro-comparativo-y-analitico-de-las.html>marcha del proyecto educativo.

Fullan M. y Hargreaves A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por que vale la pena luchar. Recuperado de: http://www.entrerios.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/eje%203/EJE-3AMPL_LA-ESCUELA-QUE-QUEREMOS.pdf

Frigerio, G., & Poggi, M. (1997). Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas. En G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti, & I. Aguerrondo, *Las instituciones educativas. Caca y Ceca. Elementos para su gestión* (págs. 15-34). Buenos Aires, Capital Federal, Argentina: TROQUEL S.A. doi:ISBN950-16-3069-2.

Frigerio, Poggio, Tiraminti y Aguerondo. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca*. Recuperado de: www.google.com.py/?gws_rd=ssl#q=cara+o+ceca+pdf

- De la Torre, Saturnino (2004). APRENDER DE LOS ERRORES. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras. Editorial Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires (Argentina). Primera Edición: 2004. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/31/31DE-LA-TORRE-saturnino-Cap3-Parte1-exito-error.pdf>.
- García, Juan Eduardo y Concha, Huidobro Carlos (2009). Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena. Recuperado de: <https://www.google.com/#q=Jornada+Escolar+Completa%3A+la+Experiencia+Chilena.+>
- Girón L. Antonio (s/f). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. Recuperado de: http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf. Lee todo en: Definición de material didáctico - Qué es, Significado y Concepto <http://definicion.de/material-didactico/#ixzz3kOWwdz1g>.
- IIPE Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2000). Desafíos de la educación. Recuperado de: <http://www.poznerpillar.org/biblioteca/modulo01.pdf>
- Iglesias F. María L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. Infancias y escuela / Infâncias e escola. Número 47: Mayo-Agosto / Maio-Agosto. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie47a03.htm>
- Joan P. B Y Fernández A. S. (2010). LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Jumtiem a Dakar (1990). Mitos y metas de la "Educación para Todos". Recuperado de: <http://educacion-para-todos.blogspot.com/2008/05/la-ept-empez-en-1990-efa-started-in.html>.
- Laorden G. C. y Pérez L. C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. Recuperado de: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-ElEspacioComoElementoFacilitadorDelAprendizaje-243780%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-ElEspacioComoElementoFacilitadorDelAprendizaje-243780%20(1).pdf)

- Maroto José L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. Recuperado de: https://www.google.com.py/?gws_rd=ssl#q=el+papel+de+la+organizaci%C3%B3n+escola+en+el+cambio+educativo+la+inercia+de+lo+establecido
- Ministerio de Educación y Cultura (2014) Educación. Tarea de todos. Paraguay Katupyry. Agenda Estratégica 2014-2018.
- Moreno H. Isidro (2004) LA UTILIZACIÓN DE MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN LAULA. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- MORÁN DE CASTRO M.^a CARMEN Y CARIDE GÓMEZ JOSÉ ANTONIO (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. Recuperado de: <http://documentos.aplicars.es/documentos/jornada%20escolar%20en%20la%20vida%20cotidiana.pdf>
- MEC. (2010). Programa de estudios. Recuperado de: <http://www.mec.gov.py/cmsmec/wp-content/uploads/a2p.cache.programas-de-estudios.pdf>
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. Recuperado de: REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5), 3-20.
- Moreira Marco A. (s.f). APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN CONCEPTO SUBYACENTE. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>.
- Pazmiño V. Mariana del P. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estudio realizado en la Unidad Educativa “Juan Pablo II” de la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura en el año lectivo 2013-2014. TITULACIÓN DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN

EDUCACIÓN BÁSICA. UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA.

La Universidad Católica de Loja. Recuperado de: http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/11158/1/Pazmino_Vargas_Mariana_del_Pilar.pdf

PAGÈS B. J. y FERNÁNDEZ A. S. (2010). LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>

QUINO X. G. (2014). USO DE LA LENGUA MATERNA K'ICHE' EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA EN PRIMER GRADO DE ESCUELAS BILINGÜES DEL MUNICIPIO DE CHICHICASTENANGO." EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL PREVIO A CONFERÍRSELE SANTA CRUZ DEL QUICHÉ, NOVIEMBRE DE 2014. CAMPUS "P. CÉSAR AUGUSTO JEREZ GARCÍA, S. J." DE QUICHÉ. TESIS DE GRADO. Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/82/Xiloj-Gloria.pdf>

Rivas Axel (2013). Escuelas de Jornada Extendida: Documento de diagnóstico y recomendaciones. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-348928_Escuelas_de_Jornada_Extendida.pdf.

Sacristán J. Gimeno (2008). El valor del tiempo en educación. Edic. Morata. Recuperado de: https://books.google.com.py/books?id=LppyAgAAQBAJ&pg=PA61&lpg=PA61&dq=Alargar+o+acortar+es+tiempo+f%C3%ADsico+son+opciones+que+deben+ser+sometidas+a+las+consideraciones+siguientes&source=bl&ots=2VrJDv-76T&sig=5gtPktMvJ9o1M-5K9VQCvchfY0E&hl=es419&sa=X&ved=0CB4Q6AEwAGoVChMI_MPzqMvlxwIVBaceCh3v1ALo#v=onepage&q=Alargar%20o%20acortar%20ese%20tiempo%20f%C3%ADsico%20son%20opciones%20que%20deben%20ser%20sometidas%20a%20las%20consideraciones%20siguientes&f=false

UNESCO. (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf

Vázquez R. Rosa (2007), Reflexiones sobre el tiempo escolar. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1733Recio.pdf>.

UPN. (2003).DIMENSIONES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA. Equipo de diseño del diplomado Gestión Educativa para directivos de educación básica. Documento de trabajo.

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CE0QFjAE&url=http%3A%2F%2Fecaths1.s3.amazonaws.com%2Fadministraciondeies%2F127131674>

Uribe C, López-Córdova E., Corcuera C. y Barrios B. M. (2012).BID. México: Retos para el Sistema Educativo 2012-2018. Recuperado de: <http://federalismoeducativo.cide.edu/documents/97536/36092cfa-7133-449f-be68-72dd4dd1d9d1>.

VÁZQUEZ R. R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1733Recio.pdf>