

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Un estudio de caso: “Las Estrategias de Enseñanza utilizadas por los maestros en una Escuela de Tiempo Completo”

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Educación

Alejandro Acosta – 175402

Tutora: Mag. Mirtha Ricobaldi

2013

Declaración de autoría

Yo, Alejandro Acosta declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el post grado Master en Educación.

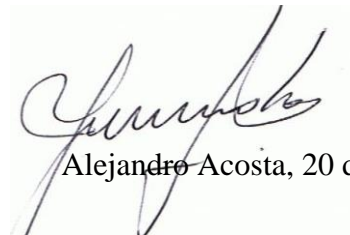
En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes;

Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad;

Cuando cité obras, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía;

En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas;

Ninguna parte de este trabajo ha sido publicado previamente a su entrega.



Alejandro Acosta, 20 de Mayo 2013.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo brindado al personal académico y administrativo del Instituto de Educación de Universidad ORT Uruguay, por haberme acompañado y orientado en el desarrollo de este post grado, durante todo el tiempo de duración del mismo.

Un agradecimiento enorme a Mirtha; quien ha estado conmigo en la tutoría de este trabajo; quien me ha guiado en el transcurso del mismo y ha tenido siempre palabras de aliento y de esperanza de que “sí se puede” a pesar de las dificultades, el tiempo y la distancia. Por su confianza depositada en mí y creer en mi capacidad para llevar adelante este trabajo, muchas gracias.

A los colegas maestros que participaron en este trabajo investigativo; pilar fundamental, sin los cuales no hubiera sido posible llevarlo adelante, por permitirme entrar a sus aulas a realizar mi estudio y por su gran disposición y espíritu colaborativo en todo momento.

A mis compañeros de trabajo, por su preocupación constante y palabras de aliento cada vez que las necesité.

Un especial agradecimiento a mi familia y amigos, quienes han sabido comprender y entender mis reiterados “no” hacia sus constantes invitaciones para compartir momentos de distensión.

Para finalizar, más que un agradecimiento, un eterno GRACIAS, a quien estuvo a mi lado la mayor parte del tiempo, acompañándome en todo momento y preocupándose siempre por mí.

A todos y todas, eternamente agradecido.

Alejandro

Resumen

El presente trabajo se enmarcó en la línea investigativa “Procesos de Enseñanza y Procesos de Aprendizaje” y se ha denominado “Las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en una Escuela de Tiempo Completo”; se centrará en un estudio de caso, llevado a cabo en una escuela del interior de la República Oriental del Uruguay.

La pertinencia de llevar adelante este estudio, basa su fundamento desde la importancia e interés que ha puesto el sistema educativo uruguayo a partir de los últimos años de la década de los 90 hasta el momento, en crear un nuevo modelo de escuela como respuesta a una realidad sociocultural específica, referida a atender a un sector de la población escolar que se encontraba en situaciones de vulnerabilidad social; teniendo por cometido el logro de la adaptación, integración e inclusión social de todos los alumnos que a ella asisten. Pero a su vez, entendiéndose que este nuevo modelo de escuela ofrecería mayores posibilidades de aprendizaje para sus alumnos, en forma concordante con la dedicación que haga cada centro educativo y específicamente cada docente; asociado al aprovechamiento del mayor tiempo pedagógico que se dispone.

Por tanto, este estudio se ha dirigido a identificar y categorizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en sus aulas, para la enseñanza de sus alumnos; diferenciarlas por niveles de ciclos; y caracterizarlas, pensando que una mayor permanencia de los alumnos en este modelo de escuela, podría posibilitar el desarrollo de una mayor cantidad de estrategias de enseñanza para optimizar y potencializar los aprendizajes de todos los alumnos.

El trabajo involucró la recopilación de información a través de dieciocho instancias de observación a los maestros; análisis documental y entrevistas semiestructuradas a los propios actores y a informantes calificados; con un posterior procesamiento y análisis desde un nivel descriptivo e interpretativo; culminando con procesos de triangulación.

Desde los hallazgos se identifica un amplio abanico de estrategias de enseñanza que utilizan los maestros para enseñar a sus alumnos; construyéndose nuevas categorías; y constatándose que gran parte de las estrategias son recurrentes en las distintas áreas del conocimiento y en los distintos docentes; prevaleciendo lo intuitivo y espontáneo en cada uno de los maestros.

Además, se ha descubierto, que existe una extensa gama de estrategias que no han sido explicitadas desde las narraciones; sí presentadas en los distintos documentos analizados.

Palabras claves: Escuela de Tiempo Completo (ETC), Tiempo Pedagógico, Estrategias de Enseñanza.

Índice

Resumen	4
Introducción	7
Capítulo 1 Situación Educativa en Contextos Reformistas.....	11
1.1 Una mirada exploratoria a las reformas educativas.....	11
1.1.1 Revisión: reformas educativas a nivel internacional	11
1.1.2 Programas de mejora de la escuela.....	12
1.1.3 Tendencias en la región del cambio educativo.....	15
1.2 Reformas de la Educación en Uruguay	18
1.2.1 Políticas educativas focalizadas hacia contextos vulnerables	22
1.2.2 Nuevo modelo educativo: Escuelas de Tiempo Completo.....	26
1.2.3 Caracterización de la Escuela de Tiempo Completo.....	28
1.3 Realmente, ¿cuánto tiempo?	33
1.3.1 Tiempo Pedagógico vs Estrategias de Enseñanzas en las ETC.....	36
1.3.2 El maestro y su relación con el saber	44
1.3.3 Escuela - docente y sus relaciones intrínsecas	45
Capítulo 2 Marco Metodológico	50
2.1 Selección del estudio de caso: muestra-participantes.....	50
2.2 Trabajo de campo	52
2.2.1 Proceso de recogida de datos desde el trabajo de campo	52
2.3 Instrumentos de recolección de datos.....	54
2.4 Síntesis del recorrido del trabajo de campo.....	58
2.5 Consideraciones finales.....	59
Capítulo 3 Estrategias de Enseñanza Emergentes “Hallazgos Primarios”	61
3.1 Análisis descriptivo de las instancias de observaciones.....	61
3.1.2 Primeras instancias de observaciones: modalidad de trabajo individual.....	61
3.1.3 Segundas instancias de observaciones	69
3.1.4 Terceras instancias de observaciones	73
3.2 Resumen de resultados finales primarios	77
3.2.1 Presentación de resultados Primarios: Estrategias de Enseñanzas Identificadas	79
3.3 Análisis interpretativo	80
3.3.1 Caminando hacia la categorización... Estrategias de enseñanza sobre la mesa: “Estrategias Uniformes”	80
3.3.2 Estrategias de enseñanza fuera de la uniformidad.....	93
3.4 Establecimiento de categorías de estrategias de enseñanza	97

3.4.1 Presentación de categorías	99
3.4.2 Estrategias de enseñanza categorizadas	100
3.4.3 Categorías de estrategias de enseñanza emergentes	106
3.4.4 Recuperación de categorías y síntesis de hallazgos	118
Capítulo 4 Discusión	121
Bibliografía	130
Glosario	134
Anexos.....	136
Anexo I. Formulario de observación.....	136
Anexo II. Formulario de Registro de Análisis de Documentos	136
Anexo III. Batería de preguntas orientadoras utilizadas en las entrevistas	137
Anexo IV. Análisis descriptivo desde las instancias de observación.....	138
Primeras instancias de observaciones	138
Segundas instancias de observaciones	149
Terceras instancias de observaciones.....	154
Anexo V. Tablas de identificación de estrategias de enseñanza	161
Anexo VI. Matrices descriptivas de hallazgos	164
Anexo VII. Matriz descriptiva de estrategias constatadas desde las entrevistas a los propios maestros.....	171
Anexo VIII. Triangulación de datos.....	172

Introducción

Con el transcurrir del tiempo, la escuela como institución educativa ha ido cambiando su concepción en cuanto a su misión; podría decirse que hoy, pasados ya algunos años de la primera década del siglo XXI, no tiene una misión netamente transmisora de conocimientos, sino que por el contrario, su misión va más allá; es en parte la de reconstruir el conocimiento experiencial, como manera de entender la tensión entre los procesos de socialización en términos de transmisión de cultura hegemónica de la comunidad social y la asunción de propuestas crítica para la formación del individuo.

En concordancia con lo expresado, Cullen (1997) refiere a que se trata de reflexionar sobre los fundamentos de las razones de educar; desde una concepción de relaciones entre la educación con el conocimiento. Se sostiene que lo que en cierta forma define la educación y su diferencia con otras acciones sociales es su intento de “*socializar mediante el conocimiento*” (Cullen, 1997, 27) y desde esta acción podríamos entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

De todos modos, no sería fácil poder definir cuáles son las relaciones existentes entre educación y conocimiento, desde el momento que no siempre se ha comprendido el conocimiento de la misma manera; así como tampoco, se ha sostenido la educación desde las mismas funciones sociales. Pero más allá de estas diferenciaciones en lo que refiere a los vínculos que puedan establecerse, la escuela como institución educativa social, seguirá siendo el lugar donde se “*enseñen conocimientos y se aprendan conocimientos válidos*” (Cullen, 1997, 34-35); a pesar de que los conocimientos y los saberes ya no circulan únicamente por las instituciones educativas.

Podríamos entender que lo expresado sea el punto de partida desde donde el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) refiriéndose a la misión fundamental de la escuela expresa: “*La misión fundamental de la escuela es de generar aprendizajes de calidad para todos los niños. Para ello es necesario planificar dispositivos que permitan dar igualdad de oportunidades a todos los niños, trascendiendo determinismos de origen social, económico y cultural. El programa de Educación Inicial y Primaria es el principal referente para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en el marco de un enfoque de educación inclusiva que contribuya a atender el derecho a todos los niños a una educación de calidad*” (Inspección Técnica, Circular N°1/10, en ANEP/CEIP, 2010b).

Prueba de ello, es que pasada ya más de una década de aparición en nuestro país, (Uruguay), de las primeras Escuelas de Tiempo Completo, las diferentes políticas educativas que lleva adelante la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), continúan en la misma línea; transformar Escuelas Comunes de 20 horas en Escuelas de Tiempo Completo y/o crear nuevas Escuelas de Tiempo Completo; así queda de manifiesto en uno de los objetivos estratégicos que se ha fijado la ANEP y que transcribimos:

“Aumentar la propuesta de Escuelas de Tiempo Completo en el quinquenio (2010-2014) propiciando las condiciones financieras y operativas para su continuidad más allá de la Administración actual” (ANEP /CEIP, 2010a, 56).

La mirada hoy y el interés por parte de las autoridades encargadas del sistema educativo primario uruguayo, sigue focalizado en las Escuelas de Tiempo Completo, como *“un nuevo modelo de organización escolar para la escuela pública del futuro”* (ANEP/CODICEN, Acta 90 12/98), en pro de optimizar mejoras significativas en los aprendizajes de los alumnos; además de brindar a los sectores de la población con mayor vulnerabilidad social, un entorno social-educativo, capaz de atender a todos los alumnos de manera integral; privilegiando en primer lugar con una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que por sus condiciones de vida se encuentran en situaciones más desfavorables.

Enfocamos nuestro trabajo, problematizando desde apreciaciones concretas que hace y explicita el Consejo de Educación Primaria (2010) y que refiere a que los alumnos que asisten a las Escuelas de Tiempo Completo, *“tienen la posibilidad de recibir una atención educativa a lo largo de la mañana y de la tarde, ofrecen mayores posibilidades de aprendizaje para sus alumnos, en concordancia con la dedicación que cada centro educativo, y específicamente los docentes, hacen del aprovechamiento del mayor tiempo pedagógico que se dispone”* (ANEP/CEIP, 2010a, 55).

Cabe preguntarnos, entonces sí:

¿El mayor tiempo de permanencia de los alumnos en este modelo de escuela, posibilita a los maestros a desarrollar, desplegar y poner en marcha una mayor cantidad de estrategias de enseñanza para facilitar y potenciar el aprendizaje de sus alumnos?

Y a su vez, ¿podrán ser considerados estos docentes, como maestros estratégicos?; estratégicos en el sentido de que poseer mayor tiempo les permitiría un mayor empleo de estrategias de enseñanza, desde una forma pensada reflexivamente y planificada.

Está en preguntarse también, ¿las instancias de enseñanza en la Escuela de Tiempo Completo, están planificadas y organizadas de tal forma, que les permita a los maestros desplegar un mayor número de estrategias de enseñanza genuinas, destinadas a todos los alumnos, en pro de optimizar resultados académicos?

Esta serie de preguntas nos conducirán a realizar un estudio de caso, que proporcionará información para dar respuesta a la problemática planteada y a los objetivos que nos proponemos.

Como objetivo general nos hemos planteado el siguiente:

- Estudiar en las aulas de los maestros de una Escuela de Tiempo Completo, las estrategias de enseñanza utilizadas para enseñar a sus alumnos.

Como objetivos específicos nos hemos fijados:

- Identificar y categorizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en sus aulas, para la enseñanza de sus alumnos.
- Diferenciar por nivel de ciclos las estrategias empleadas por los maestros en una Escuela de Tiempo Completo, en la enseñanza de sus alumnos.
- Caracterizar las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros para enseñar a sus alumnos.

Para dar cumplimiento a dichos objetivos, hemos organizado el trabajo en cuatro capítulos y cada uno de ellos ha sido escrito y desarrollado en el transcurso que ha durado el mismo; por lo tanto, guardan entre sí una misma coherencia, desde donde se deja de manifiesto las distintas acciones que se llevarán adelante desde su inicio hasta su finalización.

A su vez, en dichos capítulos, más allá de los diferentes temas que se abordan en cada uno de ellos, ponen de manifiesto algunos de los aspectos que tienen que ver con el proceso de enseñanza llevado a cabo por los maestros de una ETC; y las estrategias de enseñanza que emplean en sus prácticas pedagógicas, para potenciar los aprendizajes de sus alumnos.

A grandes rasgos se ha caracterizado y explicitado las distintas reformas llevadas a cabo en el sistema educativo, poniendo de relieve aquellos aspectos más significativos para la educación. Pero a su vez, se ha entendido pertinente explicitar cuál ha sido el papel de los maestros en los distintos contextos reformistas y en las tomas de decisiones al momento de enseñar, de acuerdo a las propias políticas educativas que desde ellas se han impulsado.

Así mismo, queda expresado cuáles han sido hasta el momento los fundamentos y las políticas focalizadas impulsadas hacia el sistema educativo uruguayo, en relación al tiempo pedagógico que disponen los maestros para enseñar a sus alumnos.

La justificación, pertinencia e interés de llevar adelante este trabajo, queda expresada en el Capítulo 1, desde el cual, a partir de la consideración de tres conceptos claves que dan sustento al mismo, se comienza a abordar el tema de investigación.

Estos conceptos tienen que ver con: el “Tiempo Pedagógico” en las ETC; las “Estrategias de Enseñanza” que se desarrollan; y el propio “Modelo de Escuela de Tiempo Completo”.

Se ha pretendido además, desde el primer capítulo, contextualizar a la ETC desde una contextualización socio-cultural-histórica particular, que dio origen a su creación; efectuando una revisión, tanto a nivel mundial como regional, en aspectos que versan sobre distintas reformas educativas llevadas adelante, con el objetivo de obtener mejoras en los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Las cuestiones centrales del Capítulo 2, atañen a aquellos aspectos que hacen a la toma de decisiones y consideraciones metodológicas que se llevarán adelante en este estudio

de caso; desde los aportes que han efectuado los distintos teóricos en lo que refiere a metodología cualitativa en investigación; así como también las distintas decisiones que se fueron tomando durante el desarrollo y producción del mismo.

Ya en el Capítulo 3, se trata de dar a conocer cuáles han sido los primeros posibles hallazgos desde las distintas acciones que se ejecutaron; sean éstos: desde las instancias de observación; desde el análisis documental que se hizo; desde la narrativa de los propios actores involucrados; (maestros) o desde lo que nos dicen aquellas personas que hemos considerado como informantes calificados.

En otras palabras, las distintas presentaciones que se desarrollen en dicho capítulo, en forma conjunta con los aportes desde el análisis descriptivo y posteriormente interpretativo, procurarán responder las preguntas guías que dan origen a este trabajo y que hemos presentado al inicio de esta introducción. A su vez, las mismas nos permitirán dar cumplimiento a los objetivos que nos hemos propuesto y que también han sido explicitados.

Por tanto, podríamos decir, que este capítulo es en parte la antesala y culminación del trabajo que se ha venido realizando, desde donde se presentarán de forma escalonada y secuenciada los distintos hallazgos que nos permitirán dar a conocer de una manera generalizada los mismos y poner a discusión los resultados finales arribados, desde el capítulo N°4.

Resultados que se desprenderán desde los datos obtenidos y que serán sometidos a distintos niveles de triangulación, a fin de asegurar la pertinencia de los mismos; la veracidad; y confiabilidad de los posibles hallazgos que se presenten.

Finalmente, se considera que los posibles futuros hallazgos pueden habilitarnos al reconocimiento de categorías de enseñanza ya existentes, o guiarnos hacia una nueva y propia categorización de estrategias de enseñanza.

Pero también, los mismos pueden contribuir a un mayor conocimiento por parte de los maestros que trabajan en las ETC, acerca de las estrategias que utilizan y que puedan ser llevadas de manera uniforme a sus prácticas áulicas, tendientes a potenciar los aprendizajes de todos los alumnos.

Para referirnos a la Escuela de Tiempo Completo utilizaremos la sigla ETC.

Capítulo 1 Situación Educativa en Contextos Reformistas

1.1 Una mirada exploratoria a las reformas educativas

La educación es un elemento fundamental para enfrentar los desafíos futuros; prueba de ello es que al efectuar un breve recorrido por la historia nos encontramos con: en el siglo XIX, fue el ámbito con que se homogeneizó la integración de nuestras propias sociedades y definió la identidad republicana de los países; asegura Juan Carlos Tedesco (2012).

Había aquí un elemento político para ayudar, a través de la educación, a construir los estados nacionales. Para conseguirlo, durante todo el siglo XIX y XX, la gran lucha fue aumentar la cobertura, y la tarea central fue extender el sistema educativo a aquellos lugares donde no había llegado.

Podría decirse que el siglo XX estuvo concentrado en conseguir una educación obligatoria de mayor duración, porque sin ello no se lograría un conocimiento mínimo que colaborara con el desarrollo de nuestras sociedades.

Uno de los grandes debates educacionales, ya entrado el siglo XXI gira en torno al cómo garantizar la calidad, de manera que todos tengan iguales oportunidades educacionales, sin importar si existe o no directa relación entre lo que es la distribución del ingreso y la calidad educativa.

Si bien, el tema hoy ya no es únicamente la cobertura, porque progresivamente se ha ido logrando, la preocupación persiste en la medida de cómo asegurar una calidad homogénea y en este sentido, pareciera que las respuestas estarían dadas desde la ampliación de la oferta educativa a través de la creación de nuevos modelos de escuelas.

1.1.1 Revisión: reformas educativas a nivel internacional

Los sistemas educativos, al igual que los demás, no están ajenos a sufrir procesos de cambios y/o transformaciones, a medida que las sociedades progresan; con el objetivo de dar respuestas a determinadas situaciones puntuales y reales, como consecuencia de los avances de la humanidad.

Desde la década de los años 60 a la actualidad, éstos transitan por una serie de cambios que abarcan aspectos que van desde lo social comunitario y aterrizan en lo pedagógico didáctico.

En este sentido, Murillo Torrecilla (2003) manifiesta que el fracaso de las grandes reformas de los años 60 y 70 por cambiar la educación y por consiguiente, transformar la sociedad, ha dejado una serie de desánimos y lecciones, que tienen que ser tenidas en cuenta si deseamos optimizar los niveles de calidad y de equidad de los sistemas educativos. Tal vez, una de las más importantes lecciones fue la aseveración de que los

cambios en educación son eficaces, si son asumidos por docentes, ya sea de forma individual como colectiva (Murillo, 2003, 1-21).

Durante los últimos años de la década de los 60, nace el movimiento teórico práctico de Mejora de la Escuela, (Scholl Improvement); como consecuencia de la reacción a la reformas de carácter curricular y organizativo impulsadas y dirigidas desde el exterior de los centros docentes que fueron norma en todo el mundo durante dicha década; y con la idea fuerte, de que la *“escuela debe de ser el centro de cambio”*, con su doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaver *et al.*, 1998 en Murillo Torrecilla, 2003).

Dicho movimiento, desde sus orígenes reúne a docentes, directivos e investigadores que buscan conocer cómo ha de cambiar un centro para ser de calidad; pero sobre todo, que su fundamentación sea más práctica que teórica.

El modelo seguido era el llamado IDDA: Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (House, en Murillo Torrecilla, 2003)

Se buscaba el cambio educativo a través de la elaboración y difusión de materiales ejemplares que profesionales habían elaborado (profesores universitarios y psicólogos) y que los docentes debían de aplicar. Como consecuencia de ello, se hizo mayor hincapié en la investigación educativa y en la elaboración de materiales didácticos para que fueran empleados en el aula.

A pesar de ello, Fullan (1972), recoge características de esta etapa y expresa: primero, *“a pesar de los grandes recursos invertidos durante los 15 años transcurridos desde 1957 a 1972 y a pesar de las numerosas “adopciones” de innovaciones puesta en marcha, el cambio ocurrido en las escuelas fue muy escaso en comparación con las previsiones”*; y en segundo lugar: *“el proceso modal de cambios se caracterizó por un patrón común para todas la innovaciones que se desarrollaba fuera de las escuelas y se transmitía en ellas por una bases relativamente universales”*. (Fullan, 1972 en Murillo Torrecilla, 2003).

1.1.2 Programas de mejora de la escuela

Puede hablarse de una primera generación de programas para escuela, situándola en la década de los años 70 donde se producen las primeras reacciones al modelo anterior de reformas, basado y seguido en el llamado IDDA; (House, 1979, en Murillo Torrecilla 2003); por tanto, a partir de este momento, el centro educativo comienza a ocupar un lugar central, como lugar hacia donde debieran de orientarse y extenderse los cambios educativos.

El lema por esos años estaba consignado en la frase *“la escuela debe de ser el centro de cambio”*; lema del movimiento de Mejora de la Escuela.

Este movimiento enfatizó el nuevo planteamiento en cinco cuestiones claves; éstas fueron: 1- dar importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela; 2- ver los resultados escolares como problemáticos por sí mismos, que exigen debates y adopción de medidas por parte de la escuela; 3- una orientación más cualitativa en la metodología de investigación, los datos principales necesarios para la mejora deberían reflejar los puntos de vista de los participantes; 4- un interés en ver a la escuela como una institución dinámica, necesitada más de estudios longitudinales que de instantáneos, que ha caracterizado a la mayoría de los estudios; 5- centrarse más en la cultura escolar que en la estructura escolar como la forma principal de comprender el potencial para el desarrollo escolar. (Fullan, 1982, en Murillo Torrecilla, 2003).

A su vez, el citado autor entiende que uno de los primeros trabajos influyentes y más interesantes, fue el estudio llevado adelante en Estados Unidos llamado *Rand change agent study* Berman y McLaughlin en 1977. Entre sus conclusiones se destaca la idea de que es prácticamente imposible que las escuelas mejoren a base de golpes normativos: “los políticos que intentan cambiar las escuelas sin tener en cuenta las dinámicas de cambio dentro de los centros y su contexto están haciendo perder el tiempo y la energía a mucha gente” (McLaughlin, 1990, en Murillo Torrecilla, 2003).

Según este trabajo, las estrategias de cambio especialmente eficaces, cuando fueron usadas de forma simultánea tuvieron que ver con: una formación para el profesorado amplia y adecuada a cada docente; apoyo al aula desde agentes externos de cambio; recoger ideas de otros proyectos de cambio; seguimiento de la puesta en práctica del proyecto mediante reuniones periódicas entre los docente; y participación del profesorado en la toma de decisiones.

Otra iniciativa fue el proyecto *Dissemination efforts supporting school improvement* (DEESSI); pero sin embargo, el mayor impulso para el movimiento Mejora de la Escuela en esos años, estuvo dado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Entre los años 1982 y 1986, el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE, auspició una investigación internacional que se convirtió en la clave para ese movimiento: el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (International School Improvement Project-ISIP); que implicó durante cinco años a 150 personas de 14 países diferentes y de distintas responsabilidades dentro de sus sistema educativo (Murillo Torrecilla, 2003).

Cada uno de los distintos programas aparecidos, ha dejado un legado para iniciar un proceso de reformas en los centros educativos o en los propios docentes. Tanto es así, que desde mediados de la década de los 80 y con más énfasis en la década de los 90, surgen en diferentes foros internacionales la idea de que los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela deben de trabajar juntos para aproximar posturas.

A su vez, continúan originándose e implementándose distintos programas reformistas, con el objetivo de obtener mejoras en los aprendizajes de los alumnos o de dar a conocer datos que revelan logros más equitativos en sus escuelas.

En este sentido, Finlandia ha comenzado a recibir, desde ya hace un tiempo, a distintos especialistas de todas partes del mundo con la intencionalidad de mostrar, pero a la vez que intenten comprender el fenómeno de la equidad y las mejoras de los resultados desde las propias escuelas, insertas en sus contextos, según informa CIPPEC.

Para Marcelo y Vaillant (2009) una de las grandes diferencias de Finlandia con respecto a otros países es que posee un proceso de selección y formación de docentes para sus sistema educativo primario y secundario, por lo tanto la buena calidad en lo referido a la formación técnica y humanitaria, hace que los resultados sean buenos, sumado a ello el hecho de la buena consideración social que gozan los docentes.

En el caso de Canadá (Ontario), desde CIPPEC se informa que desde principios del siglo XXI, éste comienza a transitar un proceso de profundas reformas educativas, abarcando como estrategias centrales: la disminución de la cantidad de alumnos por aula, a un tope no mayor a los veinte niños; el fortalecimiento del liderazgo de los actores pedagógicos; la distribución de materiales innovadores para la enseñanza; y la difusión de prácticas pedagógicas exitosas, entre otras.

Pero por otro lado, en Québec, las reformas se han orientado a la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria, desde donde el gobierno asumió la responsabilidad de reflexionar acerca de cuáles deberían ser las transformaciones a incorporarse en la universidad, para mejorar la calidad de la formación docentes, dan cuenta Marcelo y Vaillant (2009, 135).

A grandes rasgos, en conjunto la reforma se centró en el concepto de “presión positiva”, desde donde se destaca la participación, cooperación entre instituciones educativas y docentes que en ellas se desempeñan, privilegiando los ambientes de trabajo de manera positiva en tornos a los distintos cambios que se implementan.

No puede quedar sin referenciarse el caso Cuba, como uno de los países con mejores y más equitativos logros de calidad educativa; de todos modos, no está ajena a la impulsión y/o implementación de programas reformistas tendientes a optimizar resultados.

En este sentido, CIPPEC da cuenta que la mirada está focalizada hacia la mejora de la relación alumno-docente; también, al igual que el caso Canadá y otros, se ha determinado reducir el número de alumnos que atiende cada maestro en su aula, estableciéndose que cada docente atienda a un máximo de veinte niños por clase.

A su vez, desde la primera década del siglo XXI, se ha tratado de atender aspectos relativos a la extensión de la jornada escolar en la educación básica, llegándose a 36 horas semanales en el primer ciclo y 40 en el segundo ciclo; introduciéndose además, clases audiovisuales en todas las aulas y niveles educativos.

Según Carnoy (2007) desde las visitas que efectúa a salas de algunos países como Brasil, Chile y Cuba, para intentar determinar cuáles son los motivos de los niveles de éxitos de éste último, da cuenta que Cuba posee un importante capital social, lo que

haría la diferencia respecto a otros países; *“además de existir políticas públicas que favorecen el sistema educativo y el mejoramiento de las condiciones de salud de la población. Las familias están alfabetizadas y los docentes tienen una buena educación...”* (Carnoy, 2007 en Marcelo y Vaillant, 2009, 60- 61)

1.1.3 Tendencias en la región del cambio educativo

Pensar o hablar de cambio en lo que respecta a la educación o a la mejora escolar, significa referirse a los distintos procesos de transformación y/o reformas, que han atravesado o atraviesan los distintos sistemas educativos en la región; reformas generadas y focalizadas desde las diferentes políticas educativas y programas compensatorios que se han ido llevando adelante, en pro de mejorar los rendimientos académicos o atender a determinados grupos de la población.

Las reformas educativas desde los inicios de los años 90 y más que nada en América Latina, han tenido la particularidad de partir desde tres aspectos básicos; por lo menos, y desde las relaciones entre educación y pobreza.

Estos aspectos, según Martinis y Redondo (2006) versan sobre: *“nombrar al sujeto de la educación como un niño carente; postular la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para atender a estos niños; y concebir a los maestros como técnicos a los que habrá que capacitar para trabajar con esos niños”* (Martinis y Redondo, 2006).

Esta triple construcción discursiva, según los citados autores, instaló una situación de emergencia educativa en la región. La misma no se constituyó a partir de dificultades y amenazas que el contexto de pobreza podría presentar frente a la escuela; ni siquiera fue consecuencia de la irrupción de los niños carentes en las aulas; sino que simplemente expresó y expresa, la mirada de un discurso educativo que renuncia a la posibilidad de la educación. Renuncia a la posibilidad de la educación, desde el momento que anula al sujeto de educación, sustituyéndolo por el niño carente.

Un concepto que poco a poco fue ganando terreno e instalándose en los discursos educativos, tuvo que ver con el concepto de equidad. Para ello se entendió que era necesario generar ciertas formas de igualación en los puntos de partida de los sujetos, los cuales, serían desarrollados luego en función de las propias capacidades.

Es así, que desde el año 2006 en Río Negro (Argentina), se comenzó con la implementación sólida y planificada de una experiencia de extensión de la jornada escolar, abarcando un período de tiempo de siete horas y medias, a partir de la implementación de “proyectos talleres”, basados en el diseño curricular. Se trata de espacios flexibles, que apuntan a la complementar y modificar las aquellas prácticas pedagógicas consideradas tradicionales, con agrupamientos de alumnos y maestros, desde una mirada innovadora, pero sin dejar de lado el curriculum, según da cuenta CIPPEC.

La nueva modalidad curricular anexó espacios de alfabetización inicial en Lengua y Matemática en el primer ciclo, alfabetización científica e inglés en segundo ciclo y de educación artísticas y uso de tecnologías de la comunicación en todos los grados.

Desde el estado se apoya a las escuelas que participan de jornada extendida, con el ofrecimiento de capacitación en servicio para los docentes que en ellas se desempeñan; una comisión que se encarga de evaluar, así como, designar cargos de referentes pedagógicos regionales que apoyan el trabajo de los maestros. Además, los docentes que en ellas trabajan, poseen dos horas semanales pagas, de trabajo institucional pedagógico.

Por otro lado, se informa además que Colombia por su parte, a través del programa “La escuela busca un niño”, busca la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes que no asisten a la escuela. El origen de dicho programa surge a partir de un proyecto de innovación pedagógica implementado por la Universidad de Quindío, que luego fue recogido por UNICEF.

La implementación de dicho programa se divide en tres partes fundamentales: 1- la búsqueda de niños, niñas y jóvenes no escolarizados; 2- el trabajo pedagógico y la recomposición psicopedagógica de los niños y jóvenes; 3- el reingreso en la escuela.

Sumado a ello, en los últimos años el gobierno ha comenzado a aplicar una serie de medidas y programas que se orientan a mejorar la calidad del servicio público; y como uno de los aspectos centrales, el esfuerzo es orientado hacia la profesionalización docente apuntando a la excelencia, estableciéndose evaluaciones anuales para los docentes, que son efectuadas por los directores o superiores de los centros educativos, afirman Marcelo y Vaillant (2009, 106-107).

Por otra parte, el gobierno de Bolivia promulga una nueva ley de educación y desde la cual como aspectos fundamentales de cambio, enfatiza la extensión de la obligatoriedad hasta la conclusión del bachillerato; a su vez, establece modificaciones en lo que refiere a la formación de los maestros, respecto a la duración de la carrera.

En definitiva, a partir de las reformas de los años 90, aparece y se da validez a un conjunto de programas que tenderán al mejoramiento educativo; ya sea a nivel de universalización de la educación, como a grupos de alumnos o escuelas específicas. A su vez, los programas de mejoramiento de la calidad y equidad, tienden a consolidarse; sobre todo, aquellos programas que apuntan a atender a las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad.

Es así que más allá de las reformas referenciadas, surgen en distintas partes de la región programas diversos; tales como Escuela Viva (Paraguay); Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y General Básica (Costa Rica); Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (Chile); el Proyecto de Escuela de Tiempo Completo en nuestro país (Uruguay); Educación con Participación de la Comunidad (El Salvador); Nuevas Escuelas Unitarias

(Guatemala); Bolsas Escolares (Brasil); entre otros. Todos estos programas, aparecen con la firme convicción, de que la calidad y equidad requiere dar más a quien tiene menos, o se inician con desventajas (Murillo Torrecilla, 2011).

Las escuelas de América Latina mejoran en gran parte sus instalaciones edilicias, los servicios básicos, el equipamiento y disponibilidad de los recursos; y un aspecto no menor, los docentes tuvieron y tienen (en el caso de Uruguay) la posibilidad de acceder a una formación continua de mayor pertinencia; actualizando sus prácticas.

A pesar de ello, los informes que al finalizar el último decenio del siglo XX que entregaban los sistemas nacionales de evaluación de calidad educativa no eran del todo alentadores: “*escasos avances en términos de calidad y profundas brechas entre los estudiantes según niveles socioeconómicos y contextos geográficos*” (Murillo Torrecilla, 2011).

Por tanto, de distintas formas, con acciones y estrategias diferentes, los sistemas se organizan para orientar el cambio hacia la mejora desde la eficiencia escolar, sello que aún se mantiene y caracteriza las políticas de mejoramiento educativo en América Latina. De esta manera, se busca atender de forma muy especial, la gestión educativa, el clima escolar, la implementación y cobertura curricular, las prácticas de planificación y la metodología docente.

Iniciado el año 2000 y comenzándolo a transitar, la región se encuentra abocada a dar apoyo externo a los procesos de cambio en escuelas con mayores dificultades dentro de las vulnerables. Se insiste en el cambio como responsabilidad de todos, dando una nueva mirada al papel del Estado; retornándose a la idea de creación de vínculos; redes entre escuela y comunidad que fortalezcan los lazos entre ambas.

Es decir, tratar de volcar la mirada hacia la eficacia escolar, profundizándose en determinados factores que permitan una mayor autonomía pedagógica e institucional; a la vez que promueva soportes externos que aseguren un cambio sostenido en el tiempo.

Entrada y pasada ya la primera década del siglo XXI, podríamos pensar que aún no se ha encontrado la adecuada conexión entre justicia social, educación e igualdad; en el sentido de que las verdaderas políticas a favor de la justicia social no pueden ser únicamente remediales o compensatorias. Al respecto Lagos (2012), plantea una serie de interrogantes, de las cuales se rescata las siguiente; “*¿Estaremos en condiciones de entender que las distintas reformas educativas que debemos de abordar tienen que hacer del docente el centro de nuestros desvelos?*” (Lagos en Tedesco, 2012, 10), porque en definitiva, la verdadera reforma educativa debiera de pasar por el aula.

Entonces, cambio y mejora requieren hoy iniciativas de escuelas y de políticas educativas que se ordenen desde y para la justicia social; pero que a su vez concreten la promesa de hacer de los sistemas escolares el espacio donde se aprenda a ser, aprenda a convivir, a respetar al otro y aprender a aprender; espacios que colaboren en la construcción de una nueva sociedad, más justa, equitativa e inclusiva.

Al respecto, Tedesco (2012) refiriéndose a los que son los “logros y deudas”, en período de formación de los Estados, manifiesta que “*sólo algunos países de la región lograron algunos logros que pueden servir de base para enfrentar el desafío de la formación ciudadana en el futuro*” (Tedesco, 2012, 47).

Dentro de los logros, en primer lugar rescata el papel del estado en la educación pública; en el sentido que la formación ciudadana exige definir un núcleo común de patrones culturales que permita la cohesión y delimite el ámbito del nosotros; el papel del estado es fundamental.

En segundo lugar, la importancia de la tradición de uso de normas legales como programas de acción; más allá de si se cumplieron o no de forma parcial, pero sí, en el sentido de que brindaron una base de legitimidad para las demandas sociales. Y en último lugar, el papel de los maestros como actores sociales vinculados a un proyecto de sociedad.

En definitiva, casi todos los países de América Latina, durante la década de los años 80 y 90, llevaron adelante un serie de cambios reformistas similares, abarcando aspectos que refieren a la calidad y equidad de la educación, a las propuestas curriculares, al perfeccionamiento de los maestros, a la gestión de los centros educativos y a la evaluación de los aprendizajes.

Al respecto, Vaillant (2007) sostiene que los estudios de la última década dan cuenta que las reformas educativas se iniciaron en muchos países cuando lograron la inclusión en la agenda nacional; y en todos los casos, el compromiso estuvo dado por el convertir las reformas educativas en un tema político, desde donde cada gobierno; apoya y se hace cargo para evitar obstaculizaciones.

Pero también, los equipos que se encargaron de los diseños de las reformas en América Latina limitaron en sus fases iniciales el acceso a discusiones, como una forma de evitar la oposición, pero a la vez que se avanzaba en los diseños y la implementación de los mismos, los equipos decidían quiénes podían participar en los debates y quienes no (Vaillant, 2007 en Marcelo y Vaillant, 2009, 143-145).

1.2 Reformas de la Educación en Uruguay

La reforma educativa llevada adelante en nuestro país, basa su accionar en “la consolidación de la equidad social”, como uno de los objetivos generales. El cumplimiento de éste, se vinculó a acciones que debieran de impactar en cuanto a los niveles de cobertura del sistema; la extensión del horario escolar que permanecen los niños en las escuelas y con ello la mejora de la atención alimentaria.

De esta manera, haciendo un fuerte hincapié en lo que es la consolidación de la equidad, lleva a ubicar a la educación, en un marco de políticas sociales.

La existencia de un sector de la población escolar en condiciones desfavorables, se convierte en una problemática para las autoridades de la enseñanza pública, ya que de no ser posible “rescatar” a los niños que se encuentran en esta situación, se estaría perdiendo una generación en la marginalidad, preludio de la asunción de conductas delictivas por su parte. *“Por tanto, en base a esta estructura demográfica y esa atención, bueno es decir que si no aplicamos ciertas políticas en la escuela primaria, desgraciadamente deberemos tener políticas de cárcel, puesto que allí hay un marcado problema de determinado tipo de población que es necesario atender”* (ANEP, 1995b, 15)

En este sentido, la ANEP comenzó a partir de la segunda mitad de la década de los años noventa, a desarrollar algunas estrategias para contrarrestar esta situación. Una de ellas fue la extensión del horario escolar, entendiendo que esto sería más beneficioso para los alumnos que provienen de hogares de escasos recursos económicos, culturales y sociales.

Así, en la primera etapa, a partir del año 1995, se planteó la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple desde un modelo pedagógico y organizacional que contemplara los diversos aspectos del currículo.

Los objetivos más amplios que se aspiraron fueron:

- Mejorar condiciones de equidad,
- Realizar un abordaje de atención integral,
- Construcción y reconstrucción de conocimientos, valores y conceptos,
- Participación, reflexión y colectivización de conocimientos,
- Involucramiento de toda la comunidad educativa.

En una segunda etapa, a partir del año 1995, se planteó la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple no sólo en términos de extensión de la carga horaria sino desde una propuesta pedagógica que contemplara los diversos elementos del currículo.

La propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo dio lugar a los principales lineamientos de la Resolución N° 21 del Acta 90/98.

Paralelo al crecimiento de este modelo se continúa ampliando locales y construyendo nuevas escuelas; acompañado con la entrega de material didáctico y bibliográfico de apoyo y la realización de cursos de capacitación y actualización en servicio por parte de los docentes.

Se ha implementado un programa piloto para la adquisición de una segunda lengua donde se incorporan el inglés y el portugués.

Desde el año 2003 existe una propuesta de integración de tecnologías multimedia al ámbito educativo para la innovación pedagógica, al servicio del alumno y del maestro; se trata de la introducción de la computadora en el aula, acompañada del material

didáctico respectivo. Esto constituye un instrumento didáctico más, que se enriquece con programas de capacitación a los docentes.

Reciente estudios (ANEP/CEIP, 2010a) manifiestan que en los últimos años el CEIP ha venido desarrollando un conjunto de políticas y estrategias innovadoras con el objetivo de mejorar la calidad y fortalecer la equidad de los aprendizajes. En este sentido, corresponde destacar la creación o conversión desde el año 2005 de 30 nuevas Escuelas de Tiempo Completo. Más aún, entre 2008 y 2010 el número de Escuela de Tiempo Completo creció de 120 a 132, representando en el presente más del 14% del total de las escuelas urbanas de educación común.

Para el quinquenio 2011-2015, las orientaciones políticas y las estrategias a desarrollar por el CEIP, se fundan en dos objetivos institucionales; uno de ellos establece: *“Promover y asegurar aprendizajes relevantes y de calidad similar a todos los niños”*. (ANEP/CEIP, 2010a, 45).

Así mismo, la definición de las orientaciones a desarrollar en los próximos cinco años parte de los desafíos identificados al examinar la situación de la educación inicial y primaria en Uruguay. Estas líneas prioritarias habrán de contribuir por cierto al logro de los objetivos de carácter general definidos por la ANEP en el marco del Presupuesto 2011-2015.

Dichas orientaciones pasan en parte por *“aumentar y asegurar el tiempo pedagógico entendido como condición necesaria para garantizar el derecho a la educación”* (ANEP/CEIP, 2010a); considerándose que el tiempo pedagógico constituye un factor decisivo en las prácticas pedagógicas, en el currículo y en la construcción de las funciones escolares para las instituciones, sus docentes y alumnos. Este tiempo orienta las formas de administrar los procesos de enseñanza y organización escolar, así como las experiencias y los aprendizajes de todos los estudiantes.

Por lo tanto, el CEIP entiende que la extensión del tiempo pedagógico tiene que tener una lectura más amplia, mayor tiempo para los procesos de aprendizaje y un tiempo diferente para la enseñanza en el territorio de la escuela.

Es así que se planifica incrementar la oferta de Tiempo Completo a través de la creación de nuevas escuelas y transformación de otras duplicando en el período 2011-2015 las existentes en el 2010. En el primer caso, creación de escuelas, se seleccionarán zonas de crecimiento poblacional a consecuencia de la movilidad demográfica. En el segundo caso, transformación de escuelas comunes a escuelas de tiempo completo, se seleccionarán escuelas con condiciones edilicias y de matrícula adecuada.

La mayoría de la información de carácter científico que se ha venido publicando en nuestro país, parecen coincidir con un solo aspecto; y éste es necesariamente en la extensión del tiempo pedagógico en las escuelas, si se quiere lograr desde el sistema educativo, aprendizajes exitosos y de calidad.

Desde la fecha, a finales de la década de los 90, el sistema ANEP en su Programa Quinquenal se propuso como uno de los objetivos a alcanzar *“atender el 12% de los alumnos de Educación Primaria Común Urbana a través de la modalidad de Escuelas de Tiempo Completo”* en virtud que *“las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar genera la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple (4 horas diarias), no sólo en términos de extensión horaria sino también en cuanto al modelo pedagógico e institucional de la escuela”* (ANEP/BIRF, 1997, 12).

Estas líneas de acción, por la cuales transita el sistema educativo uruguayo, ven fundamentado su accionar en un modelo dominante en la época (1990), caracterizado como *“déficit de sentido”* (Tedesco, 2012) que colocó a la educación frente a exigencias de eficiencia y eficacia interna, a debates instrumentales y a las tensiones y presiones propias de la aplicación de la lógica de mercado a la producción y a la distribución de un bien público como es el conocimiento.

Tanto es así, que para el presente quinquenio (2011- 2015) como líneas prioritarias a nivel de políticas educativas, está pensada la transformación de Escuelas Comunes de veinte horas en Escuelas de Tiempo Completo y creación de las mismas, tendientes a la promoción de aprendizajes relevantes y de calidad para todos los niños por igual.

La extensión del tiempo pedagógico en la enseñanza primaria y media representa desde hace varias décadas uno de los ejes principales del debate educativo. En este sentido, corresponde recordar que la inquietud por la extensión del tiempo efectivamente destinado a la enseñanza ya estaba presente en el primer diagnóstico sobre educación uruguayo: el estudio realizado por el Sector Educación de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) a comienzos de los años sesenta del siglo pasado (Tedesco, 2012).

Esta preocupación no constituye un rasgo exclusivo de Uruguay; en realidad, desde hace al menos dos décadas los sistemas educativos de la región vienen trabajando en esta dirección. Debemos recordar que la expansión de la enseñanza primaria se realizó en la mayoría de los países de la región aprovechando al máximo la infraestructura disponible, es decir, sin la correspondiente ampliación del número de edificios; esto significó que en el edificio en que otrora funcionaba una sola escuela o un solo liceo, pasara a funcionar, respectivamente, dos centros educativos.

En esta dirección, se señala en un documento del Instituto de Internacional de Planeamiento de la Educación de UNESCO (IPE-Buenos Aires 2004, 2) *“... Avanzar en la extensión horaria de la jornada escolar (supone) quebrar la tendencia dominante de los años 60 y 70 cuando... se promovió que en un mismo edificio funcionaran escuelas de dos turnos -jornadas simples- para tener más cantidad de alumnos en el aula”* (De Armas, Gustavo en ANEP/ CEIP, 2010b, 77).

El objetivo o propósito del extender el tiempo pedagógico halla un sólido respaldo en aquellos estudios construidos sobre el examen empírico de los factores que determinan

o condicionan los aprendizajes; Reynolds, *et al.*, (2004) sostiene que: *“En la mayoría de los estudios recientes que intentan verificar conjuntamente los efectos de la escuela y profesor, se encuentra como un factor que diferencia a las escuelas efectivas el tiempo dedicado al aprendizaje junto con la calidad de los procesos institucionales”*. En la misma línea subrayan Fuller y Clark (s/d): *“el tiempo de instrucción es uno de los factores que más impacto tiene sobre la calidad de aprendizajes. Un análisis comparado de las mediciones del impacto sobre los aprendizajes de diferentes factores en 25 países muestra que (el tiempo pedagógico es) junto con el tiempo en bibliotecas y tareas para la casa uno de los factores de mayor impacto”* (De Armas, Gustavo en ANEP/CEIP, 2010b, 78).

1.2.1 Políticas educativas focalizadas hacia contextos vulnerables

Teniendo en cuenta que la situación socio-económica en que el niño nace y se desarrolla constituye una condición que tiende a reproducirse y a perpetuar la inequidad, la ANEP comenzó a finales de los años noventa, a desarrollar algunas estrategias para contrarrestar esta situación, que en principio, se limitó a la extensión del horario.

En este aspecto y en referencia a lo mencionado, en el documento Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo se establece:

“La escuela pública debe de redefinir su función socializadora y asumir plenamente su responsabilidad en contribuir a romper los círculos de reproducción de la pobreza. El concepto de una nueva universalidad de la educación primaria consiste en que no basta con garantizar el acceso y la permanencia sino que la verdadera transformación se vincula a la democratización en el acceso a los conocimientos” (ANEP/BIRF, 1997, 12).

La política a nivel de la ANEP consistió en comenzar la expansión del modelo de tiempo completo por los sectores más pobres, pero sin limitarse a ese sector. El propósito es que éste sea el modelo hacia el cual se dirija, en el futuro, el conjunto de la escuela primaria.

Considerar el desarrollo de las potencialidades de un niño inmerso en su entorno, implica reconocer que toda la actividad mental es dependiente de una cultura y de los recursos que ella dispone; el contexto cultural orienta la construcción y determina las significaciones del lenguaje, expresión de una cultura.

Así mismo, dicho documento (Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo), considera a la escuela como el ambiente capaz de mitigar algunas vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza; y que por tanto, se aproxima a mejorar las condiciones de equidad a través de una propuesta curricular que les aporte los conocimientos e instrumentos para sus inserción creativa en la sociedad.

En este contexto, podríamos identificar una función no nueva por cierto de la escuela; socializar a los individuos; pero que a su vez, que dicha socialización suponga la “*construcción de un sujeto social de conocimientos legitimados públicamente*” (Cullen, 1997, 35).

Escuela: institución educativa socializadora y transformadora

La escuela como institución educativa socializa a través de la enseñanza de conocimientos válidos, es decir, resignifica de manera constante procesos de socialización anteriores y simultáneos, que son en ocasiones propios de ella y en ocasiones exteriores.

Que el proceso de socialización sea mediante el proceso de enseñanza implica que la escuela debe de tomar de forma constante conocimientos producidos en otros ámbitos contextuales sociales y reproducirlos a través de los maestros u otros actores. No se trata aquí de una cuestión de inventar conocimientos, sino de enseñarlos de forma intencionada, sistemática y públicamente.

Podríamos hablar de la enseñanza de “*conocimientos legitimados públicamente*” (Cullen, 1997), en el sentido de que la escuela enseña para todos por igual y sin exclusión; es decir, legitima lo que enseña de manera pública, sin discriminar a los sujetos y sin dogmatismo en la selección de los objetos.

En este acto de enseñar para todos y sin diferenciaciones, recordemos que uno de los cometidos de las ETC es en parte, la de favorecer la adaptación de todos los alumnos, así como propiciar mayores instancias de integración; en otras palabras, socializar.

Socializar sin desconocer las transformaciones que ha sufrido hoy la figura de la familia, como primera institución socializadora y teniendo en cuenta como dichas transformaciones pueden afectar la función social de la escuela.

Si bien, han aparecidos otros agentes de cultura, como los medios de comunicación de masa; las nuevas tecnologías de la comunicación, podría decirse que éstas aún no han sido capaces de suplir dicha función; quizás porque no sea su intencionalidad o no hayan sido creadas para tal fin.

Es por eso que entendemos que la escuela hoy, se ha convertido en el primer agente de socialización, lugar cedido por la familia, debido a factores ajenos a la propia escuela; pero ligados al contexto en el cual la institución educativa está inserta. Factores que pueden ser identificados como: la necesidad de trabajar de ambos padres, la incorporación de la mujer al mundo del empleo y la existencia de madres cada vez más jóvenes, entre otros.

Autores como Berger y Luckmann (1997) diferencian dos tipos de socialización; una “*socialización primaria*” y otra “*socialización secundaria*”. La primera hace referencia a la que el individuo atraviesa en la niñez y por medio de ella se convierte en miembro

de la sociedad; la segunda, refiere a cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Hecha esta diferenciación, entendemos que la socialización primaria, sobre la cual trabaja la escuela, suele ser la más importante para el individuo, entendiéndose que será la base estructural para la socialización secundaria.

Todo individuo, podríamos decir que nace dentro de una estructura social objetiva, en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos; y a su vez las definiciones que los otros hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. En consecuencia, el individuo no nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo objetivo.

Podríamos establecer entonces, que el mundo social aparece “filtrado” para el individuo en un doble proceso de selección; por un lado, por la situación que ocupa dentro de la escala social y por otro, por sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas.

De esta manera el niño de *“clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres”* (Berger y Luckmann, 1997, 167).

En este sentido, al analizar el documento de la Propuesta Pedagógica de las ETC en lo referido a cuáles son las intenciones o cometidos curriculares de este modelo, se pueden identificar una serie de rasgos que podrían decirse que lo definen y que ponen el acento en la escuela como el lugar para mitigar diferenciaciones sociales.

Entre estos rasgos distintivos aparece: la inserción de la escuela en su medio; la posibilidad de que la escuela, en su práctica diaria, se constituya en un lugar de pleno reconocimiento de las cualidades y de los derechos individuales de los niños y niñas; la Escuela de Tiempo Completo, pensada como estrategia para atender las necesidades educativas de aquellos alumnos que pertenecen a contextos socioculturales desfavorecidos; y una escuela con un ambiente privilegiado para construcción sistemática de conocimientos, conceptos, valores y con una función, asociada siempre al acto de enseñar.

Dentro de todo este marco, la potencialización de la escuela como institución educativa socializadora puede decirse que se ve fortalecida desde las políticas educativas focalizadas hacia un determinado sector de la población, pero sin excluir a los demás. Quizás desde el entendido que el niño de los sectores más vulnerables, no solo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta que su mismo vecino que está en igual condición que él.

Resulta entonces que, el proceso de socialización primario llevado adelante por la escuela, reporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en

contextos de alta carga emocional y donde existen motivos para creer que sin esa carga emotiva, el proceso de aprendizaje sería difícil.

En definitiva, la propuesta pedagógica para las Escuela de Tiempo Completo, plantea una manera de entender y de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese marco de estructuración y organización, tratará de buscar las formas de instalar un marco claro, ordenado, benevolente y continente que le ofrezca al niño una experiencia de vida diferente, que lo marque significativamente, tanto a nivel del conocimiento como de la relación afectiva, y constituya puntos de anclaje fundante del psiquismo.

A su vez, será el ámbito donde se decidirá qué y cómo se va enseñar, para que todos aprendan. Es decir, cómo lograr la transformación del conocimiento social o público en un conocimiento personal, construido y estructurado por cada alumno que lo habilite para el desempeño en su cultura y medio social, y no solamente para la vida escolar.

Podría interpretarse que estos cambios que se han venido suscitando en el sistema educativo uruguayo, desde la universalización de la Educación Inicial, a principios de la década de los 90; pasando por la revisión de los distintos currículos existentes hasta el momento y la implementación de otros modelos de escuela; entre ellos el modelo de Tiempo Completo, guardan una relación directa con la aparición de mecanismos de diferenciación en el interior del sistema educativo, que tendió a organizarse en circuitos diferenciados de calidad, asociados fundamentalmente al origen social de los alumnos y al carácter público o privado de los establecimientos educativos; así como patrones culturales y de localización geográfica.

En este sentido, Tedesco (2012) refiere a que el encuadre dentro del cual aparece este nuevo modelo de escuela sería casi imposible poder entenderlo y comprenderlo; así como poder explicar las transformaciones que comienzan a implementarse a partir de los años 90; sin hacer referencia a un período de tiempo determinado, denominado en algunos casos como la “*década perdida*”; período de tiempo que comprende los años 1980-1990; y en el cual el retorno de la democracia fue asociada con una profunda crisis económica que provocó tanto del deterioro de la oferta educativa como de las condiciones de vida de la población que accedía a la escuela.

En el caso específico de nuestro país, informes elaborados por CEPAL (1990a) hacen referencia a que la crisis acentuó el grado de diferenciación interna del sistema educativo. La segmentación de la oferta educativa era un fenómeno que ya estaba presente; y que por tanto, los rasgos se vieron acentuados aún más por dicha crisis. La diferenciación interna del sistema educativo es una consecuencia del aumento de la diferenciación y de la desigualdad social en general.

Es entonces, que a partir del último tramo de los años 90 y teniendo en cuenta que el deterioro de las condiciones materiales de vida, no solo afectaron a los sectores más vulnerables de la población; sino que también a los sectores medios de la población,

muchos países, entre ellos incluidos el nuestro; Uruguay, muestran tendencias a través de las diferentes políticas educativas llevadas a cabo, de incrementar la matrícula, estudiar planes de estudios, revalorizar el papel de la escuela y poner en marcha nuevos modelos de educación; tendientes a revertir situaciones de injusticia social.

Quizás la novedad más importante, desde el punto de vista educativo, fue el reconocimiento de la centralidad del conocimiento en la dinámica social. Es decir, se percibe que los cambios en los modelos de organización del trabajo permitirían superar la tradicional tensión entre formar para el trabajo y formar para la ciudadanía y el desarrollo integral de la personalidad.

Situados en este contexto socioeconómico y político-cultural, no puede dejarse de lado, como uno de los cimientos para el nuevo abordaje en lo que a educación se refiere, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990 y convocada por los diversos organismos internacionales; en el sentido que daría lugar a un consenso internacional sobre la centralidad de la educación en las estrategias de desarrollo y que quedaría reflejada en una posterior reunión de ministros de educación, un año más tarde, llevada a cabo en Quito y que fue denominada “Declaración de Quito”.

Dicha declaración a grandes rasgos, reconoce y enfatiza la necesidad de descentralizar y evaluar resultados pero en función del objetivo básico: lograr equidad en la distribución de los bienes educativos. Desde el punto de vista pedagógico, se apuesta a la profesionalización docente y a una transformación curricular que satisfaga necesidades de aprendizaje para el desempeño ciudadano y productivo.

Si bien, en el consenso general, existieron temas que provocaron diferencias, como lo fueron el papel del Estado y la preocupación por la equidad social; ambos muy vinculados entre sí, el papel del Estado, dependería de la postura que se tomara con respecto a la equidad social (Tedesco, 2012).

En definitiva, en este proceso de visiones y toma de decisiones; reformas y puesta en marcha de nuevos modelos de escuela, si bien pueden aparecer múltiples variables más, el tiempo disponible para la aplicación de las diferentes estrategias o instrumentos de intervención didáctica, se torna protagonista, en cuanto a la posibilidad de su utilización; ya que el tiempo pedagógico que se destina a los procesos de enseñanza y a los procesos de aprendizaje es mayor en comparación con el disponible en las Escuelas Comunes.

1.2.2 Nuevo modelo educativo: Escuelas de Tiempo Completo

Fundamentos base que dan origen a las ETC

Algunos de los fundamentos base que formula y establece el Consejo de Educación Primaria que sustentan este modelo, versan en aspectos que tienen que ver con:

Desde el análisis comparativo de las ETC con Escuelas de otras categorías, así como su evolución en el tiempo, permiten arribar a conclusiones similares; las ETC tienen un comportamiento en términos de resultados educativos, que superan lo que se pudiera esperar dado el nivel social de los niños que atiende.

Es necesario realizar una acción fuertemente focalizada para aumentar el número de ETC y alumnos en tiempo completo; teniendo en cuenta que gran parte de los alumnos de Escuelas de Contexto muy Desfavorable asiste a las Escuelas Urbanas Comunes (56,6%), un 33,3% a las Escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico y solamente un 10,1% concurre a ETC.

Para este quinquenio se ha establecido como meta llegar a 115 ETC más.

En forma paralela deben de propiciarse instancias complementarias de colectivos docentes quincenales, de manera de *“planificar formas de intervención conjunta y a través de redes donde se enriquezcan y sistematicen los espacios de discusión, donde se fomenten proyectos que revaloricen institucional y socialmente el rol docente, así como la puesta en práctica de la Psicología Social y la Investigación”* y *“construir un sistema de formación en servicio como instrumento fundamental en el proceso de renovación académica e institucional, con evaluaciones periódicas donde los docentes tengan el rol protagónico”* (ANEP/CEIP, en Tiempo Completo. Modelo Pedagógico. [Online]

Bajo esta perspectiva el Tiempo Completo como nuevo modelo de organización escolar para la escuela del futuro, pretende la expansión de esta modalidad priorizando a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, sin limitarse a ello.

Así mismo, se entiende por parte del CEIP que pensar la focalización de las políticas educativas en Escuelas de Contextos Muy Desfavorables y Desfavorables, es pensar la Escuela como el ambiente capaz de mitigar algunas vivencias negativas del entorno familiar y territorial de los niños en situación de pobreza y posibilitarles un desempeño acorde a las demandas sociales.

A través de este enfoque renovador, que son las Escuelas de Tiempo Completo, se pretende una enseñanza que atienda como uno de los ejes centrales a la comprensión y producción de textos escritos

Esta es una cuestión no menor, puesto que autores como Bernstein (1958) preocupado por el papel que juega el lenguaje y el uso formal de la lengua, se encarga de estudiar la relación que existe entre el lenguaje público, la autoridad y los significados compartidos; comenzando la elaboración de la teoría de los códigos, mediante la introducción de los conceptos de *“código elaborado”* y *“código restringido”*. Su teoría sociolingüística de los códigos desembocaba en una teoría social que se encargaba de estudiar y analizar cuáles eran las relaciones existentes entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado (Bernstein, 2001, 101-103).

Según él, existían diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media.

La diferenciación entre estos dos tipos de códigos sociolingüísticos, (código restringido y código elaborado), se basan en que el primero es asignado a la clase obrera; mientras que el segundo a la clase media. Así mismo establece una diferenciación haciendo referencia a que los códigos restringidos son particulares y están directamente relacionados con el contexto, mientras que los códigos elaborados son más universales y no dependen del contexto.

Esto no significa que unos sean deficientes con respecto a otros, sino que, están relacionados en la práctica con la división social del trabajo y el lenguaje juega un papel preponderante en la producción y sus resultados.

Cada hogar, cada familia, utiliza códigos de comunicación diferentes para comunicarse, lo que en cierta medida produce diferencias en el habla, y que en ocasiones van en discordancia con los que la escuela profesa.

El código restringido o público será empleado por aquellos alumnos que provienen de hogares carenciados socioculturalmente y su discurso va a estar vinculado a éste.

1.2.3 Caracterización de la Escuela de Tiempo Completo

A partir de los últimos años de la década del 90, se comienzan a impulsar una serie dispositivos que consistieron en un conjunto de medidas focalizadas, cuya potencialidad era atender especialmente a una parte importante de la población escolar que vivía en condiciones de pobreza; en este marco y como respuesta a esa situación socio económica, surgen las Escuelas de Tiempo Completo.

Se consideró la necesidad de un modelo pedagógico y organizacional que contemplara los diversos aspectos del currículo; dicho modelo se regiría por el Programa de Educación Inicial y Primaria, desde un Proyecto Pedagógico Institucional propio que surge a partir de las características y necesidades de la institución.

Los rasgos o intenciones que definen los cometidos curriculares de este modelo, es necesariamente la inserción de la escuela en su medio, con un abordaje integral de los niños y niñas, en el sentido de que se modifiquen sustancialmente perspectivas y enfoques educativos.

Es entonces que puede caracterizarse a la ETC como un modelo pedagógico y organizacional específico, que surge para dar respuesta a un sector determinado de la sociedad, en un momento dado, que contemplará los diversos aspectos del currículo; regido por el Programa de Educación Inicial y Primaria, a partir de un Proyecto Pedagógico Institucional propio que surge desde las características y necesidades de la institución.

Con dicho modelo, se pretende un enfoque renovador de la enseñanza que atienda la comprensión y producción de textos escritos como eje central de la enseñanza; desarrollo de la capacidad de buscar y procesar información para resolver situaciones problemas; introduciendo elementos lúdicos en la enseñanza; combinación de espacios de producción colectiva con tiempos de trabajo individual autónomo; frecuentes evaluaciones y autoevaluaciones para consolidación de los aprendizajes.

Esta propuesta pedagógica está regida por otras instancias formativas; como la hora del juego; talleres e instancias semanales de Evaluación de convivencia general. Se trata de generar un entorno organizado, con normas explicitadas y consensuadas desde un encuadre previsible y continente, que le ofrezca al niño oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo y en sus capacidades.

Mayor tiempo en las escuelas recibiendo educación, posibilitaría el hecho de compartir espacios y recursos en un tiempo determinado. Espacios físicos, simbólicos, sociales y culturales, tendientes a configurar situaciones y oportunidades de desarrollo cognitivo, social y afectivo, con las ventajas y desventajas de ser parte de un todo organizado, funcional o disfuncional, en dependencia mutua.

La atención en ellas va más allá de los conocimientos disciplinares que los alumnos puedan adquirir desde las diferentes disciplinas; puesto que, están pensadas desde el lugar de optimizar al máximo los tiempos pedagógicos de aprendizaje; brindando al alumno la posibilidad de desarrollar actividades interdisciplinarias como las referidas a Educación Física; actividades tendientes a mejorar la convivencia desde diferentes ámbitos, actividades llevadas a cabos por talleristas y la planificación con posterior ejecución de diferentes proyectos bimensuales, semestrales y/o anuales; pensados, acordados y planificados desde las diferentes áreas del conocimiento y en las distintas instancias de colectivos docentes que poseen estas escuelas, en forma semanal. Estos proyectos no necesariamente debieran apuntar a aspectos específicamente instrumentales-disciplinares; sino que podrían tender a fortalecer el lazo con la familia o la comunidad; entre otros.

Por tanto, teniendo en cuenta el tiempo pedagógico como una de las características de este nuevo modelo de escuela, se llevará adelante este estudio de caso, enmarcado dentro de la línea investigativa Procesos de Enseñanza y Procesos de Aprendizaje; y el cual lo hemos denominado “Las Estrategias de Enseñanza utilizadas por los maestros en una Escuela de Tiempo Completo”, por considerar que guarda relación directa con las diferentes estrategias que emplean los maestros de las ETC para enseñar a sus alumnos en sus aulas y potenciar sus aprendizajes.

Estrategias de enseñanza que debieran de estar relacionadas de forma directa con la optimización del tiempo pedagógico que hace el propio maestro dentro de la escuela; más concretamente en el modelo de Escuela de Tiempo Completo.

Entendemos que en este modelo de escuela, cabría la posibilidad de desarrollar estrategias de enseñanzas personalizadas y diferenciadas, teniendo en cuenta que la

mayoría de los alumnos provienen de un contexto socio cultural muy desfavorable y permanecen en la escuela siete horas y medias, diariamente; y suponiendo que en la vida escolar las instancias de aprendizaje y las instancias de enseñanza se organizan de forma colectiva, y que por tanto, las estrategias de enseñanza que se desarrollen debieran de apuntar a la gestión de toda una población.

Definición e identificación de la escuela donde se llevará a cabo el estudio

La escuela donde se llevará adelante el estudio de caso, a partir del año 2002, ha sido la única transformada en Escuela de Tiempo Completo de las tres existentes en la misma ciudad; por tanto, al momento de iniciar este trabajo, dicha escuela se encuentra transitando su década de transformación.

La misma se encuentra situada en un contexto socio cultural muy desfavorable y atiende a una población aproximada de ciento cincuenta alumnos; distribuidos en clases únicas, que van desde un grupo de Educación Inicial familístico (4 y 5 años juntos), hasta sexto año de Educación Común, atendidos cada uno por su respectivo maestro.

El equipo de docentes está integrado por una maestra de Educación Inicial, seis maestros de Educación Común y un maestro director.

El estar encuadrada en un contexto socio cultural muy desfavorable importa, ya que éste ha sido entre otros motivos, uno de los principales aspectos que dio origen a la creación de este modelo de escuela; la impulsión de políticas educativas focalizadas a dar respuestas a la atención de un sector en particular de la población escolar que se atiende; específicamente, aquella que vivía en condiciones de pobreza.

La categorización de la escuela encuadrada dentro de lo que es un contexto socio cultural muy desfavorable, ha sido expresada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, a través del Departamento de Estadística Educativa y explicitado en los documentos del Monitor Educativo de Escuelas Urbanas y que se extiende desde el año 2003 hasta el 2011.

Es por ello, que se construye y presenta a continuación, la tabla N° 1, que ha sido elaborada con datos desprendidos desde el Monitor Educativo efectuado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, a través del departamento de Estadística y hacen al interés del estudio, con el objetivo de precisar cuáles son algunos de los rasgos que definen a esta escuela.

La selección de los indicadores presentados no significa necesariamente que abordemos o profundicemos en otros aspectos, que puedan estar o no ligados a los niveles de desempeño de los alumnos. Tampoco se descarta la posibilidad de que éstos, puedan dar origen a posteriores trabajos investigativos; pero que aquí no es el caso.

Recordamos que la temática que se está investigando, trata sobre las Estrategias de Enseñanza utilizadas por los maestros en una ETC, tendiente a favorecer y potenciar los

aprendizajes de todos los alumnos, deduciendo que al poseerse mayor tiempo pedagógico, los maestros lograrían desarrollar una mayor cantidad de estrategias de enseñanza. Es por ello que se tratará de identificar, categorizar y posteriormente diferenciar por niveles de ciclo dichas estrategias y caracterizarlas.

Es así que, los indicadores presentados y explicitados en la misma, así como su posterior análisis interpretativo, tienen pura y exclusiva finalidad dar a conocer, cuáles son algunos de los rasgos y/o características que tiene la ETC donde se está llevando adelante la investigación, a fin de situarla en el contexto actual, a diez años de su transformación.

Tabla I. Indicadores de identidad de la Escuela.

Indicadores de la escuela	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Matrícula de 1° a 6°.	101	98	98	102	104	92	103	99	97	108
Alumnos por maestros de 1° a 6°	S/D	16.5	24.5	25.5	26.0	18.4	20.6	19.8	19.4	21.6
Repetición de 1° a 6°	11.9	8.2	6.1	2.9	7.7	3.3	7.8	9.1	5.2	7.4
Asistencia insuficiente de 1° a 6° (%)	6.9	5.1	4.1	8.8	9.6	6.5	9.7	9.1	3.1	3.7
Antigüedad en la docencia (% de docentes con 4 años o menos)	26.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	16.7	0.0	28.6	0.0
Estabilidad en la escuela (% de docentes con 2 años o menos)	60.0	40.0	50.0	60.0	40.0	16.7	40.0	0.0	42.9	50.0

Datos tomados de Monitor Educativo Informe para la Escuela Consejo de Educación Primaria. División de Planeamiento Educativo. Departamento de Estadística Educativa; que da cuenta del recorrido de la escuela, a diez años de su proceso de transformación de Escuela Común a Escuela de Tiempo Completo.

Podemos observar, en la tabla presentada y de acuerdo a los indicadores que se han seleccionado que desde el año 2002, año en que la escuela fue transformada de Escuela Común (20 horas) en Escuela de Tiempo Completo (40 horas) el número de alumnos; a pesar de haber disminuido en algunos años, dicha disminución no ha sido significativa en una década de tiempo, como tampoco lo ha sido el aumento de los mismos; lo que nos estaría dando a entender, que la población escolar que atiende la escuela mantiene las características que han hecho que ésta haya sido transformada en ETC; es decir, grupo de población que vive en condiciones desfavorables, motivo principal que obedeció a la implementación de este modelo pedagógico en nuestro país.

En cuanto a la cantidad de alumnos por grupo de clases, podríamos decir que los grupos son relativamente pequeños y que pudiera facilitar el trabajo del maestro, en el sentido de poder atender a cada alumno de acuerdo a sus capacidades. A su vez, podría posibilitar al maestro, el desarrollo de estrategias de enseñanza individualizadas y diferenciadas; sobre todo con aquellos que poseen un ritmo diferente de aprendizaje, en comparación con la media del grupo.

La evidencia numérica presentada en la tabla, nos dice que en lo que refiere a aspectos relativos a la repetición de alumnos de 1° a 6° año, en estos diez años, la misma ha descendido en 4.5 porcentual; y en el mismo sentido, la asistencia insuficiente de los alumnos en la escuela, marcando en igual período de tiempo un descenso del 3.2 por cien; podríamos entender aquí que, la implementación de este modelo pedagógico ha contribuido a reducir los índices de repetición de los alumnos y que los maestros, al poseer mayor tiempo destinado a potenciar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje han jugado un rol fundamental y han contribuido de manera sustancial en este descenso; ya sea desarrollando mayor cantidad de estrategias de enseñanza; llevando adelante una atención personalizada; planificando para atender la diferencia o tratando los problemas que atañen a la escuela en general y por ende a los distintos grupos de clases, en las distintas instancias de reuniones que poseen semanalmente.

En lo que respecta a la antigüedad de los docentes, así como a la estabilidad de los mismos, ésta ha sido en términos relativos alrededor del cincuenta por cien. Dicha estabilidad podría dar cuenta de que los maestros que trabajan en esta escuela, conocen tanto a los alumnos como a sus respectivas familias, lo que podría redundar en mayores beneficios; en los alumnos, en los padres y en la propia institución educativa, si las distintas instancias de enseñanza están pensadas y planificadas desde el conocimiento que se posee; conocimiento referido al propio niño, o al entorno próximo de éste.

Entonces, teniendo en cuenta las evidencias presentadas, consideramos que corresponde preguntarnos ¿a qué se deben estas mejoras en los resultados?

Podríamos pensar que factores como: la experiencia de los docentes que en ella trabajan; la efectividad y permanencia en el cargo de los mismos; la posibilidad de formación con que cuentan; así como la estabilidad en la escuela, asociados a la mayor disponibilidad del tiempo pedagógico y dedicación para atender a toda la población escolar, son factores que han incidido en las mejoras que ha tenido la escuela.

En este sentido, para Tejada (2000) el docente como principal responsable de la enseñanza incide en ella desde lo pre interactivo, lo interactivo y lo pos interactivo, ya que su *“influencia afecta a los procesos de planificación, de desarrollo práctico de su acción y de la evaluación de la misma en el aula”*; y su vez, estos quedan afectados por otros factores más amplios y envolventes de la función docente; como pueden ser el contexto específico donde se encuentra inserta la escuela o de la propia institución educativa como tal. Por tanto, el docente es un *“elemento constitutivo e imprescindible clave para la calidad de la enseñanza”* (Tejada en de la Torre *et al.*, 2000, 16-22).

Cabría además, la posibilidad de que las mejoras en los resultados estén asociadas con la propia profesionalización docente, entendida como *“la capacidad de los individuos y las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficiarios del cambio, en un ambiente de colaboración”* (Marcelo y Vaillant, 2009, 38); teniendo en cuenta que los maestros que trabajan en las ETC tienen la posibilidad de interactuar directamente con otros docentes, a través de la asistencia a cursos de formación y de reunirse semanalmente dos horas y medias.

Dichas reuniones, (colectivos) poseen el carácter de ser obligatorias para los maestros que trabajan en este modelo de escuela y podrían ser el lugar desde donde se llegara a obtener algún tipo de consenso en cuanto a cómo solucionar determinados problemas, o no problemas, propios de la escuela; como así también acordar nuevas formas de intervención para optimizar y favorecer los aprendizajes de todos los alumnos, entre otros.

1.3 Realmente, ¿cuánto tiempo?

Este modelo de escuela cuenta con tiempo educativo adicional que puede permitir el enriquecimiento de la propuesta curricular, con las siguientes instancias formativas que se establecen en el Acta 90/98; documento oficial que regula y orienta a las ETC.

Según consta en el citado documento, estas instancias formativas quedan definidas por:

- La hora del juego, destinándose por lo menos un período de 45 minutos tres veces por semana, a la realización de distintos juegos organizados, de construcciones, de mesa, cooperativos, entre otros.
- Instancias de talleres, lo mismos están pensados para realizarse en horario de la tarde, estableciéndose un módulo diario de 120 minutos de duración, destinado al trabajo en Talleres de Proyectos, con el objetivo que los niños participen de una experiencia de trabajo en proyectos, desde su concepción y formulación, hasta su evaluación.
- Actividades de Educación Física y Deportes, donde cada grupo tendrá como mínimo una hora y media semanal de Educación Física y Deporte.
- Una instancia semanal de Evaluación de la Convivencia Grupal, la cual consistirá en que cada grupo de clase contará con una instancia regular de 45 minutos semanales, específicamente destinada al tratamiento de conflictos y problemas propios de la convivencia cotidiana.
- Una instancia regular de Evaluación Formativa de Aprendizajes; semanal o quincenal, donde se destine al menos la mitad de uno de los módulos de la mañana para la realización de actividades de evaluación formativa y autoevaluación de los conocimientos y competencias sobre lo que se está trabajando, de modo que el maestro pueda identificar tempranamente insuficiencias o rezagos en el aprendizaje de los niños.

A su vez, se prevé que durante la mañana cada maestro deberá de trabajar con su grupo de alumnos dos módulos de 90 minutos, separados por un recreo de 15 minutos.

Se destaca además, que la ANEP ofrecerá a las escuelas apoyo para la realización de talleres en la áreas de Expresión; Lectura, Escritura e Informática; Taller de Ciencias Experimentales; y Taller de Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta lo que se ha manifestado en cuanto a la distribución del tiempo pedagógico en las ETC, establecido por la ANEP y explicitado en el Acta 90/98; a continuación presentamos una serie de tablas, desde donde se puede visualizar la distribución del tiempo pedagógico en cada una de las clases que posee la escuela; tablas que dan a conocer la permanencia de los alumnos en otras instancias de aprendizaje, a cargo de otros profesionales; en dónde, si bien el propio maestro no tiene a cargo la conducción del proceso de enseñanza, éste se encuentra o debiera encontrarse observando y acompañando a su grupo de alumnos.

Los datos que se presentan han sido extraído del calendario de distribución del tiempo pedagógico que cada maestro posee en su Proyecto Pedagógico Anual. Los mismos corresponden a la cantidad de tiempo semanal, en que los alumnos asisten a actividades de educación física, a cargo de un profesor, contratado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria; y a actividades de taller de inglés y taller de música, a cargo de dos profesoras, contratadas por la propia escuela, según se nos informa desde la dirección de la misma.

Justifican la presentación de las mismas, el hecho de poder dilucidar, cuántas horas realmente, destinan los maestros a procesos de enseñanza y de aprendizaje para con sus alumnos en este modelo de escuela, sin descartar estas instancias. Pero además, poder determinar, si de verdad los maestros que trabajan en Escuelas de Tiempo Completo, cuentan con una mayor cantidad de horas; es decir, mayor tiempo pedagógico destinando a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y de esta manera, desplegar mayores estrategias de enseñanza, tendientes a optimizar resultados en todos los alumnos.

Tabla II. Distribución de horarios por clase referidas de Educación Física

Horarios/Días	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09/9:45	4 años				
9:45/10:30	5 años				2°
10:55/11:45	4°		4°		3°
13:00/14:00	5°	1°	2°	5°	4 y 5
14:00/15:00	6°	6°	1°	3°	

Distribución de horarios en la semana en que los alumnos asisten a Educación Física.

Tabla III. Días y horarios por clase referidas a Taller de Música

	Clases/Día
Horarios	Lunes
8:30/9:10	1°
9:10/9:50	2°
9:50/10:30	3°
10:45/11:25	5°
11:25/12:00	4 años
13/13:30	5 años
13:30/14:10	4°
14:10/14:50	6°

Distribución de horarios de taller de Música por clases durante la semana.

Tabla IV. Días y horarios de participación de los alumnos en Taller de Inglés

	Clases/Día
Horarios	Martes
8:30/9:10	1°
9:15/9:55	5°
10:00/10:30	4 años
10:45/11:25	4°
11:30/12:00	5 años
13/13:40	6°
13:45/14:25	2°
14:30/15:10	3°

Distribución de horarios de taller de inglés por clases.

Tabla V. Análisis comparativo de tiempo asignado a actividades especiales con otros profesionales y con el propio maestro de clase semanalmente

Cantidad de tiempo semanal / horas reloj clase	4 años	5 años	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Actividades complementarias	2.00	1.45	3.20	3.05	3.10	3.00	3.00	3.20
Trabajo curricular	35.5	35.15	34.1	34.4	34.4	34.5	34.3	34.3

Los datos presentados en esta tabla, son lo más aproximados posibles y han surgido del análisis y posterior cálculo del tiempo que asisten los alumnos a otras instancias de aprendizaje, con otros profesionales y corresponden a horas reloj durante la semana.

En la tabla N° V cuando se hace referencia a “actividades complementarias” nos estamos refiriendo a todas aquellas actividades a las que asisten los alumnos; sean estas, actividades de Educación Física, taller de inglés, de música u otras; en dónde al acto de enseñar no corresponde específicamente al maestro, si bien puede o no estar presente.

Por el contrario, el término “trabajo curricular”, sí hace referencia específicamente al tiempo que destina el maestro para enseñar a sus alumnos o a otros alumnos, teniendo en cuenta que hay instancias en que los maestros trabajan en duplas con otros colegas.

Tal como se puede observar en la Tabla V, si bien los alumnos poseen otras instancias, en la que el maestro puede o no encontrarse junto a ellos, el tiempo pedagógico

destinado a los procesos de enseñanza y de aprendizajes llevado a cabo por los propios maestros (de esta Escuela de Tiempo Completo), sigue siendo ventajoso, (oscila entre 34.1 horas y 35.5 horas semanalmente); si hacemos una comparación con el tiempo que se dispone en otros modelos de escuela.

Debiéramos descontar aquí, el tiempo que se dedica a las instancias de almuerzo, de higiene bucal, de recreación y de merienda, que según consta en algunos de los cronogramas de distribución de tiempo de los maestros es de aproximadamente 1.45 hora diaria; lo que equivaldría a más o menos 7.25 horas a la semana. De todos modos entendemos que, las instancias de desayuno, recreación, almuerzo, meriendas, también son espacios educativos y que por consiguiente la presencia e intervención del maestro en estos espacios, debieran de versar sobre aspectos referidos al acto de enseñar.

Conviene aclarar, que los diferentes momentos de ejecución de proyectos y/o talleres que desarrollan los maestros en sus respectivos niveles o en otros niveles, han sido considerados dentro del tiempo destinado al trabajo curricular; ya que en estas instancias, cada dupla de trabajo, aborda desde las diferentes disciplinas, temáticas variadas, desde donde puede visualizarse a éstos en su rol de enseñante.

A su vez, algunos de los proyectos que llevan adelante los maestros, guardan relación directa, con los diferentes cursos de Formación en Servicio que están cursando, tendientes a perfeccionar sus prácticas.

En definitiva, se entiende luego de estudiar los calendarios de distribución del tiempo pedagógico de los maestros; analizar y presentar la información referida a actividades complementarias que realizan los alumnos en esta ETC, que el tiempo pedagógico que disponen los maestros de esta ETC, continúa siendo mayor, (aproximadamente más o menos 30 horas semanales).

1.3.1 Tiempo Pedagógico vs Estrategias de Enseñanzas en las ETC

Si tenemos en cuenta la conceptualización que ha hecho CEIP (2010a) y se ha explicitado en este trabajo referido a la extensión del tiempo pedagógico, se tiene la sensación que partiera de la premisa que a mayor tiempo de permanencia de los alumnos en las escuelas, correspondería mayor aprovechamiento del tiempo pedagógico, y por tanto, mayor utilización de estrategias para optimizar resultados.

Convendría preguntarnos nuevamente, ¿la mayor permanencia de los alumnos en este modelo de escuela, posibilita al docente el empleo de un mayor despliegue de estrategias de enseñanza en sus aulas, para favorecer y posibilitar mayores adquisiciones de aprendizajes significativos en sus alumnos?

De ser así, el tiempo pedagógico constituiría un factor decisivo en las prácticas pedagógicas de los maestros; en el currículo; y en la construcción de las funciones escolares para las instituciones, sus maestros y alumnos; ya que su diferencia debería de ir más allá de la extensión del horario de la jornada diaria, abarcando una amplia

gama de situaciones y experiencias educativas como respuestas a las características y necesidades de la población escolar.

Esta extensión del horario de la jornada diaria, va unido directamente con la conceptualización que se hace del tiempo pedagógico, y que el CEIP (2010a) lo ha definido como: *“Cabe conceptualizar el tiempo pedagógico como: la optimización del tiempo en que los niños permanecen en la escuela para acceder universalmente a los saberes y democratizar el conocimiento”* (ANEP/CEIP, 2010a, 45).

En este sentido Carretero, Bennett, Järvinen, Pope y Ropo (1987) identifican tres corrientes diferentes en cuanto a las tendencias de las investigaciones relativas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; dichas corriente están representadas por estudios sobre; los estilos de enseñanza, las oportunidades de aprendizaje y las tareas en el aula.

En este caso, nos detendremos en las *“las oportunidades de aprendizaje”*, por entender que dan sustento a la exposición que hemos venido realizando en cuanto al tiempo pedagógico en las escuelas de Tiempo Completo y las estrategias de enseñanza que los maestros desarrollan.

La tendencia en las investigaciones enfocada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aparece a mediados de los años setenta, cuando los investigadores comienzan a avivar las débiles brasas de un modelo de aprendizaje escolar publicado un decenio antes por Carrol (1963); modelo que fue reelaborado por Bloom (1976); Harnischfeger y Wiley (1976) y que utiliza como conceptos centrales el tiempo y las oportunidades de aprendizaje, sostiene Carretero *et al.* (1987, 35).

El supuesto básico del cual se parte es que no existe relación directa entre las conductas de los docentes y los logros de los alumnos, ya que todos los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje son mediatizados por las actividades de los propios alumnos; es decir, lo importante aquí son las actividades de los alumnos para sus aprendizajes. Pero sin embargo, en particular se considera que el factor determinante para los logros en un tema dado es la cantidad de tiempo que un alumno pase involucrado activamente en él.

En este sentido, una visión más amplia de las oportunidades para el aprendizaje está dada por *“la cantidad de interacciones que tienen los niños con la escuela; es decir, la medida en la cual están expuestos a la escolarización. Esta escolarización tiene relación con la cantidad total de tiempo que la escuela está abierta para su propósito establecido y se define por la duración del día de clase y del año lectivo”* (Carretero *et al.*, 37).

Sí las oportunidades para el aprendizaje tienen un relacionamiento directo con las interacciones de los alumnos dentro de la escuela, de manera concordante con el mayor tiempo en que los niños permanecen en ella, conviene preguntarnos: ¿los maestros de la Escuela de Tiempo Completo, al poseer mayor tiempo para la enseñanza de sus alumnos, pueden considerarse como maestros estratégicos?; estratégicos en el sentido

de entes reflexivos en cuanto a su forma de enseñanza diaria, capaces de proponer a sus alumnos para potenciar sus aprendizajes, un abanico de estrategias de enseñanza de forma pensada, planificada y sistematizadas, en el transcurrir de sus enseñanzas didáctico pedagógicas.

Docentes estratégicos enmarcados dentro de una propuesta constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, dónde el énfasis se sitúe en la enseñanza o en el diseño de materiales para ésta; y por ende, en las estrategias de enseñanza que se pongan en juego.

Un docente estratégico implicaría que los procedimientos empleados así como las estrategias que desarrolle no se ejecuten de manera automática, sino controlada. Dichas estrategias requerirán que sean planificadas y controladas al momento de su ejecución. A su vez, cada alumno debiera de comprender lo que está haciendo y por qué lo está haciendo, lo que requeriría una instancia de reflexión consciente, sobre lo que está realizando. Es así que, la puesta en ejecución de una estrategia implica dominar ciertas técnicas. Por tanto, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida del dominio de las técnicas que la componen.

Al respecto Pozo (2000) manifiesta que toda estrategia se compone de técnicas previamente aprendidas, pero que no puede ser reducida únicamente a una serie de técnicas, sino que por el contrario requieren poseer recursos cognitivos disponibles para ejercer el control más allá de la realización de dichas técnicas. *“Requiere además de un cierto grado de reflexión consciente o metaconocimiento, necesario sobre todo para las tareas esenciales: la selección y planificación de los procedimientos más eficaces en cada caso y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de las estrategias”* (Pozo, 2000, 302).

Favorecer los aprendizajes y propiciar mayores instancias de apropiación de los mismos por parte de los alumnos, mediante el desarrollo de una mayor cantidad de estrategias de enseñanza, en forma concordante con el tiempo pedagógico que se dispone, implicaría además, que las rutinas en el aula, puedan ser utilizadas como estrategias efectivas para optimizar los saberes de los alumnos; de todos modos, lo que debiera tenerse en cuenta es que *“los alumnos necesitan implicarse en nuevos conocimientos para consolidar su propia comprensión”* (Mercer, 1997, 29).

En este sentido, Marchesi (2010a) concluye: *“Las escuelas de tiempo completo, en las que los alumnos tienen posibilidades de recibir una atención educativa a lo largo de la mañana y de la tarde, ofrecen mayores posibilidades de aprendizaje. Si a ello se une la dedicación a cada escuela de su equipo de profesores, las ventajas educativas y profesionales parecen ser evidentes...”* (Marchesi, en ANEP/CEIP, 2010a, 55).

Actualmente tiende a considerarse la enseñanza como una *“actividad profundamente interactiva y de carácter procesual”* y en la que el éxito de la misma depende en gran medida de la manera en que el docente ejerce sus prácticas pedagógicas, planifica y reconsidera su actuación (Clark y Peterson, 1986 en Carretero *et al.*, 1987, 9-20).

Éxito que debiera de estar íntimamente relacionado con las estrategias de enseñanza que se utilizan; de esta manera, las estrategias que se pretendan proporcionar de manera intencional a los alumnos, debieran de facilitar el aprendizaje; potenciarlo y de este modo, enfrentarnos a un maestro que planifica su accionar diario y diseña materiales para utilizar en su clase; pero sobre todo, que sabe cuándo, dónde y por qué utilizar dichas estrategias de enseñanza y no otras; ya que existe una tendencia internacional bastante generalizada en considerar al docente como la pieza clave del sistema educativo. En esta misma línea, Carretero *et al.* (1987, 13) manifiesta que se le ha concedido una gran importancia a la construcción del conocimiento en el propio docente; conocimiento que puede poner en práctica en su accionar pedagógico diario.

La construcción de dicho conocimiento, más allá del método que se privilegie, debiera de habilitar al docente la ejecución de determinadas estrategias de enseñanza que favorezcan la apropiación de saberes; sean estas estrategias de presentación, de información, de lectura, de síntesis, de comprensión u otras.

Por lo tanto, *“las estrategias, como cursos de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer la comprensión cabal. En la definición de las estrategias también se pone en juego los “modelos”, es decir, proyectos de enseñanza basados en una concepción de aprendizaje que orienta las actividades que se pondrán en marcha”*, sostiene Litwin (2008b, 88-94).

Dichos modelos, no debieran de sustituir ni dejar de reflejar las cualidades comunicativas de los docentes, sus conocimientos y las ganas de aprender; puesto que se puede partir de un modelo de aprendizaje cooperativo y ejecutar estrategias que estimulen el trabajo en equipos o grupos con una finalidad común; o el modelo de aprendizaje basado en la indagación en el que las diferentes actividades se centran en aprender a resolver situaciones problemas y preguntas basándose en la observación de hecho y relaciones, manifiesta la citada autora.

Por otro parte, autores como Díaz Barriga y Hernández (2007) enfatizan que las estrategias de enseñanza son entendidas como: *“procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos”* (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2007, 141).

Por tanto, entendemos aquí, que corresponde pura y exclusivamente al maestro, utilizar un conocimiento amplio y diverso de estrategias que orienten su proceso de enseñanza y que favorezca el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, Gardner (1993) señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación en que se puede entrar por diferentes puertas.

Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier concepto importante para ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco maneras de entradas diferentes: narrativas, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Esta clasificación no impide reconocer que muchas veces las puertas de entrada se superpongan o se ensanchen según nuestros estilos y comprensiones. Los estudiantes varían, según Gardner, en el sentido de qué puerta eligen, según resulte más apropiada para entrar, y que ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación.

Por tanto, en concordancia con el planteo que efectúa Gardner (1993), interesa poder identificar y categorizar las estrategias de enseñanza que utilizan; determinando si los maestros de la Escuela de Tiempo Completo, habilitan varias “puertas” de entrada en sus alumnos; teniendo en cuenta que permanecen en este modelo de escuela siete horas y medias diarias y a su vez, si estas “puertas” que se habilitan, son diferenciadas por niveles de ciclo o de acuerdo al área del conocimiento que se esté enseñando.

Preguntémonos entonces, ¿los maestros son conscientes de esta estrategia?; ¿la utilizan como dispositivo didáctico pedagógico?

En este sentido, Pozo (2000) sostiene que no se trata únicamente de que los maestros tengan en cuenta cómo hacen los alumnos sus tareas; sino que se trata de generar una nueva cultura del aprendizaje a partir de nuevas formas de instrucción. Se trata que los *“maestros organicen y diseñen sus actividades teniendo en cuenta no sólo cómo aprenden los alumnos, sino sobre todo cómo quieren que aprendan sus alumnos”* (Pozo, 2000, 73).

En este cómo quieren que aprendan, cumplen un papel fundamental las estrategias de enseñanza, conceptualizadas por Pozo (2009) como aquellos *“procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta”* (Pozo, 2000, 299).

Ahora bien, si entendemos que la extensión del tiempo pedagógico tiene que tener una lectura más amplia y que a su vez constituye un factor decisivo en las prácticas pedagógicas, tiene que tener cabida, la forma en que los maestros utilizan este tiempo, optimizando resultados en beneficio de todos los alumnos.

Juega aquí o debiera jugar un papel preponderante las formas de enseñanza, estas formas refieren a las estrategias de enseñanza que se utilizan; es decir, procedimientos flexibles y capaces de ser adaptados, dependiendo de los diferentes dominios de conocimiento que se pretenda enseñar; de manera de poder lograr que los alumnos en su proceso de aprendizaje sean más autónomos, reflexivos y que por tanto, la calidad de sus aprendizajes se vea beneficiada.

Este conocimiento por parte del docente, de las estrategias de enseñanza que debiera de poner en juego a la hora de enseñar, lo habilita a no pasar por alto, según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2007) algunos aspectos esenciales, para decidir cuál es la más adecuada a utilizar y en qué momentos de la enseñanza.

Estos aspectos refieren a la consideración de las características generales de los alumnos; el tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular a enseñar; la intencionalidad u objetivo que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe efectuar el alumno para conseguirlas; la vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de los alumnos; y la determinación del contexto intersubjetivo, elaborado con los alumnos hasta el momento.

Cada uno de estos factores y sus posibles interacciones constituirán un argumento válido para poder decidir qué estrategias utilizar al momento de pensar y posteriormente planificar el contenido a enseñar.

Por tanto, como ya se ha mencionado, consideramos que es responsabilidad del maestro la toma de decisiones en cuanto al empleo de estrategias a utilizar, sea dentro como fuera del aula, y que a su vez sean facilitadoras de los aprendizajes de los alumnos, tendiente a potenciar sus adquisiciones.

Podemos pensar entonces, en las estrategias de enseñanza como aquellas formas de actuar estratégicamente; y que supongan la toma de decisiones conscientes para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión.

La estrategia menciona Meirieu (1987) en la medida en que representa el aprendizaje en el acto, puede ser descrita como una serie de operaciones cuyos comportamientos efectivos la ponen de manifiesto; una de sus características es que se trata de un proceso y no de un estado; por lo tanto es observable.

Entonces, las estrategias de enseñanza que cada docente logre diagramar, diseñar y posteriormente emplear, permitirán incrementar los diversos logros de los alumnos, en sus habilidades de pensamiento de nivel superior y pensamiento crítico.

Al respecto, Eggen y Kauchak (2000) expresan que las estrategias se basan en la premisa de que los alumnos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimientos dados por el docente.

A su vez, las estrategias de enseñanza desplegadas por los maestros, debieran dar cuenta las diversas formas en que éstos abordan en sus aulas las diferentes áreas del conocimiento; y por ende cada una de las disciplinas; ya que las ETC cuentan además de una mayor carga horaria para atender a sus alumnos, con espacios específicos, destinados a que los docentes en colectivo reflexionen sobre sus prácticas; perfeccionen su formación; y tiendan redes con el resto de la comunidad educativa, a través de la planeación de diferentes proyectos institucionales, que tiendan a dar respuesta a la problemática de cada institución.

Pero además, teniendo en cuenta que existen una serie de características y principios que el docente puede tomar en consideración en el momento de llevar adelante su práctica pedagógica; principios que versan sobre las decisiones de los maestros,

establecidos por Logan y Logan (1980) y rescatados por de la Torre *et al.*, (2000), considerándolos relevantes para que el docente las tenga en cuenta.

Estos pasan por entender la enseñanza desde una concepción creativa, que posee la particular de ser “*flexible y adaptativa*”; es tomar en consideración las condiciones del contexto y organizar las acciones atendiendo a la limitaciones y capacidades de los alumnos.

Una enseñanza creativa no está en la linealidad de la planificación, sino que utiliza un plan como guía; un método flexible que se adapta al sujeto y al contexto y en donde existe un predominio de “*metodologías indirectas*”, en las que el alumno toma parte activa en la construcción del conocimiento y se orienta hacia “*desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas*”, tendientes a desarrollar al máximo las capacidades y habilidades de los sujetos.

Pero también es “*imaginativa y motivante*”, en el sentido de poder romper con lo rutinario y aburrido; fomenta la “*combinación de materiales e ideas*”, llevando a cabo la utilización de distintos materiales que se posean; favorece la “*relación entre el docente y el discente*”; ya que la interacción entre maestro alumno es un factor que puede determinar la actuación del alumno, pero también estimula y afirma los lazos entre ambos; “*si hay una relación, todo el mundo avanza hacia una mejor comprensión, hacia una mayor autorrealización, hacia el desarrollo creativo. El compromiso personal estimula el aprender a buscar y encontrar soluciones a los problemas que afectan a los estudios del niño sobre el hombre y su mundo*” (Logan y Logan, 1980, 74 en de la Torre *et al.*, 2000, 124).

Entonces, desde esta concepción de enseñanza creativa y considerándose algunos de los principios manejados, las instancias de enseñanza debieran ser concordantes con el tiempo pedagógico que se destina al acto de enseñar; permitir el mayor despliegue y utilización de estrategias enseñanza y no constituir un problema en las Escuelas de Tiempo Completo; en virtud de hacer efectivo un mayor aprovechamiento del mismo, si las condiciones están dadas de forma favorable.

Al entender que el tiempo pedagógico no solamente tiene que extenderse, cambiar; sino que también deben de modificarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las prácticas diarias, para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo su potencial; consideramos que correspondería pura y exclusivamente al maestro, utilizar un conocimiento amplio y diverso de estrategias que orienten su proceso de enseñanza y que favorezca el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Podría pensarse entonces, que los maestros de las ETC, cuentan con la posibilidad de aumentar el tiempo de exposición de los aprendizajes, ya que, poseen una mayor carga horaria (casi el doble) en comparación con las Escuelas Comunes (20 horas semanales).

Recordemos que el modelo de ETC, ha sido un modelo pensado e implementado entre otros aspectos, para optimizar las mejoras de los resultados referidos a los aprendizajes

de todos los alumnos y que las escuelas han sido en su mayoría equipadas con material tecnológico, didáctico y bibliográfico; sumado a ello, la posibilidad con que cuentan los docentes de formarse y/o actualizar sus prácticas, mediante la realización de cursos de formación en servicio, en las diferentes disciplinas del conocimiento, que ha venido llevando adelante el propio sistema educativo, desde los inicios de la implementación de este modelo, hasta el momento.

Es así que, teniendo en cuenta lo dicho, podríamos entender que los maestros que trabajan en este modelo de escuela, estarían en condiciones de proporcionar a sus alumnos nuevas estrategias de enseñanza para optimizar los aprendizajes; por tanto estarían dando cuenta de nuevas formas de enseñanza. Pero sin pasar por alto que *“todo cambio en las formas de enseñar, requieren una toma de conciencia y un cambio de teoría sobre el aprendizaje por parte de los maestros”*, expresa Pozo (2000, 71), referenciando a Claxton (1990).

A su vez, estas nuevas formas de enseñanza para contribuir a un mayor logro en los aspectos referidos a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos, necesitaría dar cuenta de las relaciones sociales que se dan entre quien enseña y quien aprende; ya que la educación no se da en un vacío social y cultural. Dichas relaciones interaccionales, entre maestro y alumno, en realidad son una manifestación de episodios sociales reconocibles y que las instituciones educativas no están ajenas a los mismos.

Entonces, en este proceso interactivo, en esta nueva *“cultura de aprendizaje”*, acorde a las metas que se proponen los maestros, las estrategias de enseñanza que despliegan en la medida de regular las condiciones que delimitan las actividades de enseñanza y a través de las cuales se logran los objetivos propuestos, debieran de implicar la enseñanza al alumno de las mismas, para que sea capaz de poder decidir conscientemente, los procesos que llevará adelante para apropiarse de manera significativa del conocimiento y así, modificar su accionar y poder evaluar, también de manera consciente sus aprendizajes.

En definitiva, la enseñanza necesita, como todas las prácticas sociales, que se atiendan todos sus componentes; la profesionalización de quienes trabajan en ella, para que garanticen su calidad y eficacia; las condiciones laborales; para que de esta manera, el recuperar la significación social de la escuela, desde la enseñanza, no sea solo una demanda social, sino que sea a su vez una política educativa.

Política educativa que queda manifiesta cuando se expresa cual es la misión de la escuela y más precisamente la ETC; desde donde se tiene la consideración, ANEP (2010b) que el tiempo pedagógico que proporciona este modelo de escuela, a los maestros que en ella trabajan, debiera de transformarse en un tiempo de producción de saberes, de construcción de reglas consensuadas y comunes para toda la institución educativa y donde el deseo de aprender por parte de los alumnos y de enseñar por parte del maestro esté siempre presente.

Incluido dentro del mayor tiempo que poseen estas escuelas, ocupa un lugar privilegiado el tiempo lúdico; tiempo que ha sido pensado desde la implementación del modelo de escuela y que a su vez, debiera de ser planificado y llevado adelante por los maestros que trabajan en ellas; dando lugar a la generación de reglas sociales propias de producción diferenciada y de comunicación. Es decir, un tiempo lúdico, creativo, integrador, placentero, vivaz; porque también es un tiempo de enseñar y de aprender conocimientos.

Entonces, ¿será posible que los maestros de las ETC presenten y/o utilicen nuevas estrategias para enseñar a sus alumnos? Pues bien, tendremos que descubrir a través de las diferentes instancias de observación que se lleven a cabo, del análisis de documentos de los propios maestros, así como de las entrevistas que se ejecuten, si en el trabajo diario de estos maestros, es posible identificar y categorizar estrategias de enseñanza que sean propias en concordancia con el modelo de escuela en la que se desempeñan; y a su vez, si son o no diferenciadas por niveles de ciclos.

Convendría repreguntarnos, ¿todos los aspectos que hemos referenciado y de manera especial, el mayor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela, brinda a los maestros la posibilidad de desplegar, diagramar y utilizar en las aulas un mayor número, (cantidad) de estrategias para la enseñanza de los alumnos?; teniendo presente que poseen una disponibilidad de tiempo mayor en comparación con otros modelos de escuela. Aunque, también es cierto que no necesariamente las siete horas y medias que los alumnos permanecen en ella, están trabajando con su respectivo maestro; ya que, poseen otras instancias educativas, como lo son las instancias de actividades de educación física, de inglés, y de música, entre otras; en dónde el propio maestro no interviene directamente en la conducción del proceso de enseñanza y de aprendizaje pero si debiera de estar presente y acompañar estos momentos, junto con el profesional que está desarrollando la actividad.

1.3.2 El maestro y su relación con el saber

Los maestros de las ETC tienen la posibilidad de perfeccionar sus prácticas áulicas cotidianas, mediante la realización de Cursos de Formación en Servicio, que son dictados a través de programas propios que ha impulsado y ejecutado el sistema ANEP/CEIP y que viene llevando adelante hasta el momento.

Un ejemplo de ello en la actualidad, es el Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública (PAEPU); con la finalidad de formar y/o actualizar la formación de los maestros de las ETC; no descartándose la extensión a los maestros que trabajan en otros modelos de escuela.

Haciendo referencia a la formación de los docentes y su relación con el saber; De Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2007) comenta al respecto, que un tema recurrente en la didáctica de las últimas décadas ha sido el análisis de las relaciones de los profesores con el saber didáctico; esto es lo que se ha denominado “didáctica erudita”.

Sus aportes se basan en que es manifiesta la creciente importancia que ha adquirido esta cuestión en razón que la problemática de la formación didáctica de los profesores, tanto de los futuros docentes, cuanto de los docentes en servicio, no se pueden reducir a presentarles el saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, de modo de lograr desarrollar su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica.

Así mismo, de Camilloni *et al.* (2007) en cuanto a las creencias de los docentes manifiesta que, las teorías de los docentes han sido una preocupación constante y que diferentes autores le han dedicado estudios diversos, interesados en conocer los contenidos y valores de esas teorías, así como, por explicar las modalidades epistemológicas de su formación y las posibilidades de su transformación.

Estas concepciones abarcan aspectos referidos al cómo se enseña y cómo se aprende; así como los principios que sustentan las decisiones acerca de la variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, las funciones que como docente deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo.

Autores como Sanders y McCutcheon definen las teorías prácticas como *“las estructuras conceptuales y las visiones que proporcionan a los docentes razones para actuar como lo hacen y para elegir las actividades de enseñanza y los materiales curriculares que eligen con el objetivo de ser efectivos”* (Sanders y McCutcheon en de Camilloni *et al.*, 2007, 44).

Desde este punto de vista, podría establecerse que las formas en cómo los docentes se relacionan con el saber, así como sus visiones, podrían dar cuenta de su capacidad para trabajar con otros y que sus decisiones tomadas de forma consciente, tenderían a favor de la justicia social, la honestidad y la equidad.

1.3.3 Escuela - docente y sus relaciones intrínsecas

La preocupación del rol docente en el proceso de aprendizaje ha dado lugar a un gran cúmulo de investigaciones. Al respecto, Eggen y Kauchak (2000) sostiene que autores como (Gage, 1995; Brophy y Good, 1986) a través de investigaciones que han realizado, nos dicen que el docente tiene un rol preponderante para ayudar a los alumnos a que aprendan (Eggen y Kauchak, 2000, 13-19).

Las conclusiones a las que arriban indican que el docente es el factor más importante, fuera de su casa, que afecta el aprendizaje y el desarrollo del alumno. Los docentes que tienen objetivos claros, procuran activamente el aprendizaje y usan métodos eficientes que producen resultados. Así mismo, sus investigaciones refuerzan la idea de que

enseñar y aprender es sumamente complejo y que los docentes deben de tener gran cantidad de conocimientos, comprensión y capacidad.

Bajo esta mirada, los docentes serían el factor más importante entre los aspectos que aluden al acto de cómo enseñar; guiar al alumno en el aprendizaje, en cualquier nivel que se encuentre. Y en este sentido, el cómo se enseña va a depender en gran medida de los objetivos que planteen, de las estrategias de enseñanza que se utilicen para alcanzar los objetivos propuestos; así como, de las formas en que encuentre de relacionarse con los alumnos, junto con los saberes que posee en un todo combinado dentro del aula.

Cabe interpretar, que el conocimiento educativo, los contenidos a enseñar; así como, las formas de transmitirlos y de evaluarlos se transforman en una clave para comprender y entender las formas de reproducción cultural que se ponen de manifiesto en las escuelas.

El contenido significa y determina, en cada caso, la intención de enseñar y el deseo de aprender. Podríamos decir que la enseñanza y el aprendizaje, sin contenidos, son tareas vacías y también podríamos decir que contenidos no insertos en el proceso de enseñanza o en el proceso de aprendizaje carecen de significación.

Pero a su vez, también es cierto que no siempre coincide lo que se enseña y lo que se aprende en una escuela con respecto a otra; en cada nivel, en cada clase, en cada maestro y en cada niño; por tanto, esto justifica que se lleven adelante políticas educativas, diseños curriculares y planificaciones, reflexiones e intercambios de experiencias entre otras sobre la práctica de enseñar y los posibles recorridos del proceso de aprender.

Por tanto, los contenidos escolares, más allá de estar explicitados en un programa guía para todas las escuelas por igual; se definen en el contexto de una práctica social y por los sujetos sociales que intervienen; en este caso los maestros, alumnos, grupos de padres, instituciones sociales locales, otras.

Lo dicho, es un tema no menor en las ETC ya que los Proyectos Pedagógicos Institucionales que guiarán el accionar educativo del centro deben de ser pensados, diseñados y elaborados desde la problemática de la propia escuela en un todo conjunto, con todos los actores que forman parte de la comunidad educativa y desde su propia problemática. Es decir, un Proyecto Pedagógico Institucional propio que surge a partir de las características y necesidades de la institución.

Entonces, desde esta mirada, los contenidos serán un referente central para orientar la función social de la escuela: enseñar y aprender; además de ser los que definan la enseñanza y el aprendizaje como una práctica social disimétrica y diferenciada, que está orientada a romper con las distintas disimetrías y construir lo común.

Por tanto, los contenidos serán los saberes que circularán en la escuela, como *“objetos de enseñanza”* y como *“tareas de aprendizaje”*

Conviene señalar aquí, que existe una compleja relación entre el conocimiento existente con la sociedad; en el entendido de que define un modo de relacionarse con el conocimiento, tanto cuando define a la enseñanza como cuando define al aprendizaje. Define además, un modo de entender el conocimiento mismo cuando define los contenidos educativos; un modo de entender el conocimiento con la vida cotidiana y con las prácticas sociales que cada uno pone en juego.

Al respecto, Cullen (1997) expresa, que hay aspectos entre las relaciones del conocimiento y las prácticas sociales que son explicitadas; estas relaciones pasan por los modelos deseables en la construcción del sujeto social del conocimiento; criterios para el control de la circulación social del conocimiento; y logros esperables en relación con los fines sociales del conocimiento.

Corresponde entonces, entender a la escuela como un lugar social donde se enseñan conocimientos y se aprenden conocimientos; pero que a su vez, permita y suponga la construcción de una red de control social del conocimiento que circula, y que esa construcción suponga la opción explícita de criterios que legitimen tanto las decisiones como las definiciones que se tomen.

En este sentido, podríamos pensar que el rol del maestro hoy, como profesional de la educación, ha sufrido una serie de transformaciones que lo obliga a asumir con una mayor dedicación y responsabilidad su tarea educativa. Estas transformaciones pasarían por aspectos varios; dentro de los cuales estarían aquellos aspectos que tienen que ver con los saberes que debe poseer; los valores que debe de transmitir; y los métodos y/o formas que emplea acorde a ciertos contenidos de aprendizaje, que le permitirán interactuar de una manera eficaz; tanto con sus alumnos, como con el resto de la comunidad educativa.

Puede pensarse además, que no solamente hay transformaciones y demandas nuevas para el maestro; sino que también podrían establecerse obligaciones hacia las familias, en el sentido de los avances de la tecnología de la comunicación y que repercuten directa o indirectamente en el quehacer educativo, en la medida de que reclaman al maestro y más específicamente a la escuela, que provea a los alumnos de las herramientas necesaria para afrontar los nuevos desafíos, en una sociedad multicultural y cambiante constantemente.

Por tanto, los cambios aparecidos en la sociedad actual, inciden permanentemente en las prácticas áulicas diarias de cada maestro, obligándolo a reflexionar sobre sus propias prácticas y a su vez a perfeccionar cada vez más las mismas; así como hacer una revisión crítica y constante sobre ellas.

Teniendo en cuenta lo expresado, creemos que, los maestros que trabajan en las ETC, al contar con mayor carga horaria, estarían en condiciones de desplegar en sus aulas una mayor cantidad de estrategias de enseñanza, tendientes a optimizar los resultados de aprendizajes de sus alumnos y a su vez, utilizar al lenguaje, entre otros, como un vehículo válido para concretar sus fines pedagógicos

Al respecto, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2001) sostienen que la responsabilidad de que los alumnos aprendan y aprendan a aprender, es responsabilidad del profesor del aula. Así mismo expresan que el niño aprende a aprender cuando ha interiorizado un conjunto de procedimientos para gestionar la información que empezó a utilizar con la guía de interlocutores más competentes, en actividades conjuntas.

Sin embargo no todas las formas de interacción con los adultos de mediación, garantizan que ese traspaso del control de los procedimientos al niño se produzca; la interacción puede adoptar distintas modalidades, cada una de las cuales condicionará, en buena parte, un desarrollo lento o acelerado de las potencialidades cognitivas o mentales del niño. Estas interacciones podrían agruparse según la autora en cuatro grupos.

Cuando la interacción es poco frecuente debido a la continuada ausencia de personas adultas o la propia naturaleza patológica de esas personas.

En este caso el niño se ve obligado a explorar los objetos y fenómenos de su entorno en soledad y, al no poseer las herramientas o procedimientos que le permitan “triturarlo y digerirlo”, el aprovechamiento que obtiene de sus experiencias es ínfimo, muy alejado del que podría obtener con la ayuda de otro.

Cuando el adulto le exige al niño un traspaso inmediato del control del procedimiento, sin apenas ofrecer explicaciones, pautas, ejemplos o indicaciones que la vayan guiando, paulatinamente, hasta dominar la actividad, o tarea.

Tampoco en este supuesto se producirá mediación, dado que la acción del adulto se produce fuera del área de competencia del niño; es decir, fuera del área de Zona de Desarrollo Próximo; lo que le impide beneficiarse de la interacción.

Cuando el adulto se ajusta a los progresos del niño mediante la provisión de guías o andamios que “tiran” de las capacidades del niño y lo conducen paulatinamente a cotas cada vez superiores en el control y dominio del procedimiento, hasta que pueda ejecutarlo sin ayuda, de manera autónoma. En este caso la interacción implica mediación y el traspaso del control es óptimo.

Finalmente, cuando el niño ya domina el procedimiento que el adulto pretende traspasarle, la situación interactiva no produce beneficios en términos de aprendizaje y, por consiguiente, tampoco aquí existiría mediación.

Lo cierto es y sin perder de vista las diferentes visiones que ha tenido la ANEP al respecto y que se han volcado en este trabajo; que no todos los alumnos que llegan a las Escuelas de Tiempo Completo, poseen el mismo cúmulo de saberes; se podrán identificar factores que inciden, o no positivamente como los que pueden ser referidos a aspectos sociales (conformación del grupo familiar, prestaciones de servicios, entorno de convivencia, otros); así como aspectos de carácter económico como cultural.

Lo que sí es real, es que todos estos alumnos, con sus carencias y virtudes, se encuentran en el aula dispuestos a aprender; por tanto, estaría en el propio maestro el destinar el tiempo para pensar, planificar y poner en práctica las estrategias necesarias y adecuadas, para que todos los alumnos puedan pensar, razonar, discutir y vayan más allá de los que el propio maestro dice y que a su vez, la educación les ofrezcas posibilidades significativas para hacerlo.

Enseñar y aprender hoy implica según Cullen (1997) enfrentarse a *“situaciones de fuertes y agresivas competencias entre diversas formas de circulación de los saberes y criterios opuestos de legitimación. Se aprende y se enseña en contexto donde la escuela, en cualquiera de los niveles, ya no monopoliza la transmisión de los saberes”* Por lo tanto, aprender requiere una constante interacción con el otro; emplear nuevas y variadas estrategias para que todos puedan aprender; tratando de establecer una integración entre el contexto, los saberes y el curriculum; *“se aprende desde lo que ya se sabe, se aprende con otros, se aprende con diversas estrategias, se aprende en diversos contextos”* (Cullen, 1997, 194).

Capítulo 2 Marco Metodológico

Este trabajo investigativo, está enmarcado en la línea de Procesos de Enseñanza y Procesos de Aprendizaje y se ha denominado “Estrategias de Enseñanza utilizadas por los maestros en una Escuela de Tiempo Completo”; partiendo del supuesto que los alumnos que asisten a las Escuelas de Tiempo, corren con ciertas ventajas en lo que refiere a los logros significativos de sus aprendizajes, en la medida de que los docentes, sean capaces de desplegar mayor cantidad de estrategias de enseñanzas, para que sus alumnos potencialicen sus aprendizajes; en el sentido que se dispone mayor cantidad de tiempo pedagógico, dedicado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en comparación con aquellos alumnos que asisten a Escuelas Urbanas Comunes.

El trabajo se ajustará a un estudio de caso, en una Escuela de Tiempo Completo y se centrará en poder identificar y categorizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros de dicha escuela en sus aulas, para la enseñanza de sus alumnos; así como también, diferenciarlas por nivel de ciclos.

Entendemos el estudio de caso como un sistema integrado de todas las partes involucradas; esto es, los diferentes documentos que se analicen; las voces de los propios involucrados; las instancias de observación; y las entrevistas que se lleven a cabo a cada uno de los participantes; así como a los informantes calificados, (maestro director de la escuela, maestros inspectores), proporcionarán información que nos permitirá describir, interpretar y someter la información recogida a diversos procesos de triangulación, para luego concluir en un informe final, donde queden de manifiesto los posibles hallazgos en cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros de una Escuela de Tiempo Completo, para fomentar los aprendizajes de sus alumnos.

El estudio de caso es considerado *“como un trabajo cualitativo apto para realizar investigaciones a pequeña escala en cuanto a tiempo, espacios y recursos, pero de enorme complejidad y que se compone de múltiples variables”* (Stake, 1999).

2.1 Selección del estudio de caso: muestra-participantes

Hemos seleccionado como caso de estudio una Escuela de Tiempo de Completo del interior de la República Oriental del Uruguay, encuadrada dentro un contexto socio cultural muy desfavorable, según la categorización que ha efectuado Consejo de Educación Primaria, a través del Departamento de Estadística Educativa y explicitado en los documentos del Monitor Educativo de Escuelas Urbanas y que se extiende desde el año 2003 hasta el 2011.

Corresponde aclarar, que esta escuela a partir del año 2002, ha sido la única transformada en Escuela de Tiempo Completo de las tres existentes en la misma ciudad.

Por tanto, uno de los fundamentos por lo cual se ha seleccionado esta escuela y no otra, tienen que ver con el contexto donde está inmersa y el origen de la población que se

atiende. Recordemos que uno de los principales aspectos que dio origen a la creación de este modelo de escuela, fue la impulsión de políticas educativas focalizadas a dar respuestas a la atención de un sector en particular de la población escolar que se atiende; específicamente, aquella que vivía en condiciones de pobreza.

La misma cuenta con un total de siete maestros, distribuidos desde un grupo familiarístico de Educación Inicial (4 y 5 años juntos); clases únicas de Educación Primaria desde 1º año hasta 6º año y un maestro director.

Por tanto, nuestro universo de análisis estará conformado por cada uno de los maestros que trabajan en dicha escuela; incluyendo al maestro director de la misma y a informantes calificados.

La muestra estará dada entonces, por el total de los maestros, (siete maestros en total), incluido el director como informante clave.

La decisión en cuanto a la construcción de dicha muestra ha sido de carácter intencional teniendo en cuenta que:

- la totalidad de los maestros son efectivos en sus respectivos cargos, (seis de siete en la misma escuela);
- la totalidad poseen una antigüedad como maestros no menor a los cuatro años;
- la estabilidad de los maestros en la escuela es mayor a dos años;
- la totalidad han efectuado como mínimo dos cursos de Formación en Servicio en algunas de las cinco áreas del conocimiento, brindado por el Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya, a través del Consejo de Educación Primaria.

Nos hemos basados además, al momento de la selección tanto del caso como del muestreo, en uno de los criterios que refiere Patton (1990) y que tiene que ver con el criterio de “*conveniencia*”; es decir, optar por la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas ocasiones (Patton, 1990, 169-181 en Flick, 2007, 82).

El fácil acceso estaría dado, por el interés manifestado por todos los docentes, en participar del presente trabajo, en el momento que se asistió por primera vez a la escuela, para dar a conocer el trabajo e invitarlos a participar. En la misma línea, Yuni y Urbano (2006c) asevera que el tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo es casi siempre limitado y que por lo tanto, debemos de escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas y que se cuenten con actores dispuestos a participar.

De todos modos, esto no implica que se trate de reducir esfuerzos, sino que en parte obedece a los tiempos que se tiene para realizar este trabajo; a los tiempos mismos del propio investigador; a la demostración de interés por participar en este proyecto por parte de todos los maestros; a la apertura de la escuela manifestada desde la dirección; y así como, a la obtención de los permisos correspondientes para acceder a la escuela.

2.2 Trabajo de campo

En aspectos que refieren al trabajo de campo con su respectiva recogida de datos, se ha pensado y planificado la realización como mínimo de dos instancias de observación a cada uno de los maestros de la escuela; a pesar de ello, a uno de los docentes, se lo observó únicamente una vez por motivos de salud (solicitud de licencia médica); y a otros, se los observó en más de dos ocasiones. Este hecho se debió a que en oportunidad de concurrir hasta la escuela, algunos de los maestros no se encontraban en la misma, debido a que tenían actividades planificadas fuera del centro educativo, con otras instituciones de la zona.

Por tanto, consideramos que la selección de la muestra con la que se trabajará en este estudio de caso es representativa; ya que estaremos trabajando con todos los actores que se desempeñan en la escuela como maestros y desde los cuales, el trabajo involucrará la recopilación de datos desde distintos orígenes. Datos que surgirán desde las instancias de observaciones pautadas y para las cuales se han elaborado protocolos de observación; desde el análisis documental de los propios maestros, tales como Proyectos Didácticos Pedagógicos, planificaciones diarias y/o semanales; y desde el procesamiento de la información obtenida desde las entrevistas que se efectúen, tanto a maestros involucrados como a informantes calificados.

Los protocolos de observación y de análisis documental que se han elaborado, se encuentran disponibles en la sección anexos de este trabajo. (Ver anexo I y II).

2.2.1 Proceso de recogida de datos desde el trabajo de campo

Teniendo en cuenta que la investigación se centra en un estudio de caso y que se llevará adelante en una Escuela de Tiempo Completo, dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria; se ha tenido que realizar la solicitud de permisos correspondientes para acceder a dicha escuela y llevar adelante las distintas instancias de recolección de datos.

Se asistió primeramente durante una hora, a una de las instancias de reuniones que poseen los maestros; en dicha instancia se dio a conocer el trabajo de investigación y se les invitó a participar.

Al contarse con la disposición y colaboración de todos los maestros, se planifica y coordina con la dirección de la escuela los días y horarios en que se asistirá a la misma, para llevar adelante el trabajo e iniciar la recogida de datos desde el propio escenario de trabajo de los maestros.

En este sentido y tomando palabras de Stake (1999) podríamos decir que no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos; sino que por el contrario, empieza antes de que lo haga la dedicación plena del estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basa en la impresión, se recogen de manera informal en los primeros contactos del

investigador con el caso; y en este sentido, las preguntas de investigación se convierten en la guía principal que orientan el trabajo del investigador.

Las partes esenciales de un buen trabajo de recogida de datos son: *“la definición del caso, la lista de preguntas de la investigación, la identificación de los ayudantes, la fuente de datos, la distribución de tiempo...”* (Stake, 199, 53).

Teniendo en cuenta que la recogida de datos en un trabajo cualitativo puede ser demasiado, en términos de cantidad de material que se obtenga y que posteriormente necesitará ser analizado, descrito e interpretado para arribar a conclusiones finales y establecer los posibles hallazgos a los que se ha arribado; se hace necesario que las distintas instancia de trabajo que se lleven a cabo, sean planificadas con anterioridad.

Es por eso que se han confeccionado pautas de observación, que guiarán al investigador hacia el objeto de estudio; en donde se prestará especial atención a: las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros en sus aulas para enseñar a sus alumnos, en las diferentes áreas del conocimiento y en los temas de enseñanza que proponen; en las prácticas de enseñanza que llevan adelante; donde se realizan los comentarios correspondientes sobre los temas de enseñanza; y posteriormente se realizará un resumen de las mismas y en aquellos aspectos que puedan hacer a la aparición de emergentes, que pueden o no haber sido considerados por el maestro a la hora de enseñar.

Se ha planificado además, cómo se realizará la recolección de datos desde los distintos documentos que poseen los maestros. En este sentido, también se ha diseñado una pauta de análisis de documentos, centradas en aspectos que tienen que ver con: el documento que se esté analizando; el área de conocimiento; las disciplinas; el tema y las estrategias de enseñanza que serán utilizadas.

Se elaboraron preguntas puntuales que guiarán las distintas entrevistas que se ejecutarán; tanto a los propios maestros como a los informantes calificados. (Ver anexo III).

En lo que refiere a reducción de datos, se establecerán procesos de codificación y categorización, con el objetivo de que nos permitan clasificar la información que se ha ido recabando referida al objeto de conocimiento que se viene investigando.

Reducir datos entonces implicará *“seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos”*. Al respecto, Yuni y Urbano (2006c) entiende que la base del proceso de reducción de datos es la codificación, entendiéndola como la acción de *“asignar un código que identifica a una unidad de significado relevante para el trabajo”* que permitirá *“clasificar el tipo de información que contiene el texto según diferentes intenciones analíticas”* (Yuni y Urbano, 20006c, 80).

Utilizaremos una *“codificación descriptiva”* para llevar adelante dicho proceso; es decir, describiremos el contenido de la oración que estemos analizando.

2.3 Instrumentos de recolección de datos

Recolección mediante instancias de observación

Las observaciones que se efectúen, permitirán registrar las acciones de los maestros, a través de centrar la atención en las estrategias de enseñanza que empleen, para potenciar los aprendizajes de los alumnos. Para Yuni y Urbano (2006b) nuestro cuerpo está preparado para el mundo externo a través de la información que le aportan los sentidos.

Dicha información se internaliza, y organiza en el cerebro a través de la sensación que nos permite decodificar el mundo en el cual vivimos y a su vez reconocerlo en términos de imágenes, sonido texturas, sabores, olores. *“Observar es un acto de voluntad consciente que selecciona una zona de la realidad para ver algo. Implica un acto total en el cual el sujeto que observa está comprometido perceptivamente en forma holística...”* por tanto, observar científicamente es definida por este mismo autor como *“una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad mediante el empleo de los sentidos, conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador”* (Yuni y Urbano, 2006b, 39- 40).

Las observaciones que se realizarán tendrán la característica de ser observaciones directas ya que:

- constituirán una forma de recolectar la información, que se asentará sobre las base de lo que se está percibiendo por parte de quien investiga.
- se observará y estudiará a cada maestro en su ambiente y estado natural de trabajo; es decir, donde desarrollan sus prácticas de enseñanza diarias y de forma espontáneas.

Recolección a través del análisis documental

El análisis de los diferentes documentos que tienen los maestros, esto es: Proyecto Pedagógico Didáctico; Planificaciones diarias y/o semanales, se efectuará con el objetivo de poder encontrar hallazgos que permitan identificar, para posteriormente codificar y categorizar las diferentes estrategias de enseñanza que emplean.

La revisión y análisis de estos documentos permiten *“volver la mirada hacia un tiempo pasado para de este modo comprender e interpretar una realidad...”* (Yuni y Urbano, 2006b, 99). Entendemos que desde los mismos puedan desprenderse datos que proporcionen sustentabilidad a lo que se ha venido observando y de esta manera se logre caracterizar a los docentes como maestros estratégicos.

Recolección desde la ejecución de entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas que llevaremos adelante tendrán el carácter de ser entrevistas semiestructuradas, ya que pueden ser el medio más eficaz para que los entrevistados expresen su punto de vista ante el objeto de estudio que se viene investigando; es por ello que utilizaremos interrogantes que oficiarán de guía para situar al entrevistado.

Dichas preguntas se encuentran presentadas en la sección anexos de este trabajo. (Ver anexo III).

Si bien pueden distinguirse varios tipos de entrevistas semiestructuradas Flick (2007) hemos utilizado “la entrevista centrada en el problema” propuesta por Witzel (1982, 1985 en Flick, 2007, 100-104), por considerar que utilizando una guía es posible la recolección de datos referidos al problema que se está investigando, en la medida que el investigador puede orientar hacia el objeto en estudio.

Procesamiento de datos recogidos

Si bien este trabajo, por tratarse de un estudio de caso, corresponde encuadrarlo dentro de un enfoque prácticamente cualitativo, en su fase de análisis, comprensión e interpretación, se verá enriquecido con la integración de algunos aspectos que hacen al enfoque cuantitativo; a pesar de que el problema no se relaciona con aspectos que hacen a la medición de conceptos que orienten teóricamente el proceso de conocimiento.

En esta línea, Taylor y Bogdan (1990) proponen un enfoque de análisis en progreso, basado en tres momentos: Descubrimiento, Codificación y Relativización, los cuales están dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Estos momentos, serán tenidos en cuenta en nuestro proceso de análisis e interpretación de los resultados y que tenderán a fortalecer la credibilidad y validación del trabajo.

Es por ello que el análisis de toda la información que se releve, se efectuará en tres niveles por separado; con el objetivo de confrontar toda la información recaba. Esto es, la información obtenida desde las instancias de observación que se realicen y análisis documental; lo que expresan los maestros en las entrevistas realizadas; y las opiniones volcadas de los informantes calificados.

Esta forma de analizar, contribuirá a identificar las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros de una ETC, para posteriormente categorizarlas y diferenciarlas; estableciéndose caracterizaciones.

Una vez efectuado un análisis interpretativo de los datos obtenidos, estaremos en condiciones de contrastar y triangular toda la información, a fin de validar los resultados que se obtengan.

Podemos hablar de varios tipos de triangulación, según Flick (2007) haciendo referencia a los trabajos de Denzin (1998b, 237-241); manifiesta que se distinguen cuatro tipos de triangulación: “*triangulación de datos*”, “*triangulación del investigador*”, “*triangulación de la teoría*” y por último, la “*triangulación metodológica*” (Flick, 2007, 243-244).

Teniéndose en cuenta, la distinción que se ha hecho en cuanto a los tipos de triangulación, en este trabajo investigativo, trabajaremos más que nada con el primer tipo; es decir, la triangulación de datos, en el sentido de que se utilizarán los diferentes datos obtenidos desde las instancias de observación; desde el análisis de documentos de los maestros; desde la voces de los propios maestros; y desde las entrevistas efectuadas a informantes calificados.

El concepto de triangulación desde sus primeras conceptualizaciones ha ido cambiando; en un principio se la consideró como una estrategia para dar validez a resultados que se obtenían con métodos individuales. Sin embargo, el cambio que se fue dando en el enfoque se dirigió más hacia un “*enriquecimiento adicional y un perfeccionamiento del conocimiento y hacia la transgresión de los potenciales epistemológicos del método individual*” (Flick, 2007, 244).

Nos apoyamos en este trabajo, en la conceptualización que ha efectuado Cisterna Cabrera (2005) referida al proceso de “*triangulación hermenéutica*”; entendiéndola como “*la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación*” (Cisterna Cabrera, 2005, 61-71).

Por tanto, el trabajo de triangulación se efectuará una vez concluido el trabajo de recopilación de información.

En todo desarrollo investigativo y más aún en el enfoque cualitativo, en donde es el propio investigador quien otorga significado a los hallazgos, es decir, que pone al observador - investigador en el lugar de efectuar una serie de prácticas interpretativas; se prestará especial atención, a aquellos aspectos que refieren a los criterios que dan validez y credibilidad y que son los sustentos del trabajo.

Dichos criterios estarán dados por el proceso de triangulación, desde el cual se procesarán los distintos datos; información que se posea y se someterá la misma a distintas confrontaciones e interpretaciones, con aportes proporcionados desde la propia teoría.

De esta manera, el análisis interpretativo que se realice se verá enriquecido con el posterior trabajo de triangulación de toda la información; de forma de poder dar respuesta a las interrogantes que se han planteado en el inicio de este trabajo y concluir de tal manera, que los resultados del mismo, posibiliten y enriquezcan el trabajo de los maestros. Es decir, que den cuenta de las estrategias de enseñanza que utilizan para

potenciar el aprendizaje de sus alumnos y que éstas puedan dar pie a futuras investigaciones en el campo educativo.

Por tanto, se pondrá especial énfasis a la interpretación por entender que es una de las características más sobresaliente o distintivas de la investigación cualitativa. En este sentido Stake (1999) afirma que cuando los investigadores diseñan un estudio cualitativo no confinan la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final; sino que por el contrario, destacan la presencia de un intérprete en el campo para que observen el desarrollo del caso. Es por eso que *“la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos”* (Stake, 1999, 20-21).

Este trabajo se basará en un corte etnográfico combinado con un modelo fenomenológico, ya que a través de ambos, se tratará de captar el conocimiento y los significados del objeto en estudio, recreando la realidad social a través de la integración de las diferentes acciones que se lleven a cabo, intentando descubrir y recuperar los saberes desde los propios protagonistas, que comparten un contexto témporo-espacial determinado

Nos permitirán además describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante; basándonos en el análisis de los discursos, así como en la búsqueda de sus posibles significados desde las observaciones; contextualizando las experiencias de los maestros en términos de tiempo - espacio - persona - contexto.

No puede quedar sin referenciarse, que se hará con toda la información que se recopile desde los registros observacionales; desde el análisis de documentos, y desde la información obtenida en las entrevistas efectuadas.

Se tomará en cuenta, los aportes que ha efectuado Rodríguez Sabiote (2003) que refieren a que toda información debe de registrarse en primer lugar a través de *“algún tipo de estrategia manual o electrónica”*; seguidamente se utilizará *“el registro de toda la información, materializada en algún tipo de expresión verbal o escrita o icónico - visual y finalmente; una vez plasmada se someterá a procesos de transformación mediante procesos manipulativos de elaboración conceptual en la que el dato cualitativo es producto de una ecuación en la que intervienen de manera activa la percepción del investigador, su interpretación y sus conocimientos previos sobre el tema objeto de análisis”*(Rodríguez Sabiote, 2003, 5).

En este proceso de análisis, los datos que se obtengan serán sometidos a procesos de reducción; disposición y agrupamiento; y finalmente la obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En cuanto a aspectos referidos a la disposición y agrupamiento, se optará por establecer algún procedimiento de disposición y transformación de dichos datos que ayuden a

facilitar el examen y la comprensión de éstos, a la vez que conduzcan a la posterior toma de decisiones que se establecerán en los análisis pertinentes.

Estos procedimientos podrán ser algún tipo de gráficos o diagramas; como así también tablas o matrices de datos, que permitan señalar relaciones y descubrir su estructura en profundidad.

Por último, para los aspectos que refieren a la obtención de resultados y verificación de conclusiones, se culminará con estrategias de triangulación, entre los diferentes datos obtenidos.

2.4 Síntesis del recorrido del trabajo de campo

Visitas de observación

Se efectuarán visitas de observación a cada una de los docentes en sus ámbitos de trabajo; ya sea en el aula como fuera de ella, con su propio grupo u otro. Para ello se han confeccionado y se trabajará en base a pautas de observación.

Dichas observaciones, nos permitirán el acceso al conocimiento que poseen los maestros en cuanto a estrategias de enseñanza y al despliegue que hacen de las mismas en sus aulas, de modo de poder analizarlas y categorizarlas en nuestro trabajo y dar respuesta a nuestro problema.

Entrevistas semiestructuradas

Se trabajará con pautas de entrevista semiestructurada, a aplicarse tanto a los maestros participantes, como a informantes calificados (Maestro Director de la escuela e Inspector/es de Educación Primaria que se desempeñen en ETC).

La aplicación de las mismas obedece a poder trabajar con las voces de los propios actores involucrados; es decir, la entrevista tomada como un procedimiento que nos permita de manera sistemática, comprender el problema de manera directa a través de la información suministrada por los propios sujetos investigados.

Análisis documental

Utilizaremos el análisis documental, como una estrategia metodológica más y válida para dar cuenta de las estrategias que utilizan los maestros para enseñar a sus alumnos.

En este sentido se analizarán los distintos documentos que poseen los maestros; sean estos sus Planificaciones diarias; sus Proyectos Pedagógicos Didácticos u otros documentos que pudieran poseer y que sean puesto a nuestro alcance.

2.5 Consideraciones finales

Referidas a instancias de observaciones

En las diferentes instancias de observación que se realizaron, se contó con muy buena disposición, tanto por parte del Maestro Director, así como de los maestros de la Escuela, permitiéndonos el ingreso a sus aulas para efectuar el trabajo.

Se estuvo asistiendo a la Escuela por un período consecutivo prácticamente de dos semanas, lo que ha permitido realizar una primera visita de observación a todos los maestros de la Escuela.

El tiempo de permanencia de observación en las diferentes aulas de los maestros es bastante variado; ya que el mismo oscila como mínimo en una hora, alcanzando en alguna oportunidad período mayor a las tres horas.

Esta diferenciación en la cantidad de tiempo que se ha estado en cada una de las aulas observando a los maestros, refieren a aspectos que tienen que ver con:

- Instancias de clases de Inglés y de Educación Física que poseía la clase, a cargo de un profesor y en la cual el maestro no era necesariamente el encargado de la conducción de la enseñanza; por lo cual consideramos que no era conveniente y productivo mantenernos en la clase, ya que el objetivo era observar al maestro en la conducción del proceso de enseñanza.
- Actividades de carácter festivas, con motivo de algunas celebraciones internas ya programadas.
- Actividades coordinadas con otras instituciones educativas y sociales de la ciudad que habían sido coordinadas y que se llevaron a cabo fuera de la institución escolar; a la que los maestros y sus alumnos asistieron.
- Instancias de almuerzo, recreos y merienda.

En algunas de las instancias de recreo que se llevaron a cabo en el período de tiempo que se permaneció en la escuela observando, se estuvo presente por lapsos de tiempo muy breves, ya que dicho horario fue el sugerido desde la dirección para que se efectuaran las distintas entrevistas a los maestros.

De todos modos, se logró observar que los maestros en estas instancias, orientaban sus intervenciones en responder algunas interrogantes de los propios alumnos, que referían a la posibilidad de ingresar al salón a depositar o extraer abrigos o meriendas; extraer algún tipo de material de juego, (pelotas, cartas y/o cuerdas); consultar acerca del maestro que se estaba encargando de la cantina ese día y dónde se haría la venta; pero también intervenían con el llamado por el nombre a aquel niño que aparentaban estar causando algún tipo de inconveniente a algún compañero.

De todas formas, el estar mayor período de tiempo en algunas de las clases, nos permitió observar a los maestros trabajando en alguna oportunidad con su grupo y en

otros casos, desarrollando actividades en duplas; uniendo grupos de igual o distinto nivel, ejecutando una modalidad de trabajo en forma de taller.

Referidas a terminología empleada

Algunos de los términos que se utilizarán en el análisis descriptivo y posterior proceso de identificación y denominación de las estrategias de enseñanza encontradas, se encuentran organizados en un glosario que presentamos en el final de este trabajo.

La organización de dicho glosario obedece a que la terminología empleada en determinadas ocasiones hacen referencia a recursos pedagógicos didácticos, que pudieron ser elaborados o no por el propio maestro y que son utilizados en sus prácticas de enseñanza para enseñar a sus alumnos.

Capítulo 3 Estrategias de Enseñanza Emergentes “Hallazgos Primarios”

3.1 Análisis descriptivo de las instancias de observaciones

Desde el presente apartado y de manera sistematizada, presentamos a partir del análisis descriptivo, aquellos aspectos más sobresalientes referidos a las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros para con sus alumnos; estrategias que hemos constatado e identificado en las distintas instancias de observación, en las distintas modalidades de trabajo que llevan adelante los docentes; sean estas individuales o grupales.

El análisis descriptivo de manera detallada y completo de cada una de las dieciocho instancias de observación que se realizaron, en el período de tiempo comprendido entre el 25 de setiembre y el 22 de noviembre del presente año, se encuentran integradas en la sección anexo de este trabajo. Ver anexo IV.

3.1.2 Primeras instancias de observaciones: modalidad de trabajo individual

Educación Inicial 4 y 5 años

La maestra inicia la jornada con el trabajo que aparenta ser una rutina; la escritura del nombre por parte de cada uno de los alumnos en el pizarrón. Mientras los alumnos escriben, la docente observa la escritura y efectúa algunas correcciones; llegando a escribir el nombre en el pizarrón de aquellos alumnos que no lo logran registrar.

Una vez culminado el trabajo de escritura del nombre, se presenta una actividad de numeración, empleándose material mediador (regletas).

Toda la situación es problematizada a través de preguntas que va intercalando entre un niño y otro; y a su vez, utiliza el error emergente, cometido por algún alumno, para trabajar desde el pizarrón otras situaciones numéricas y a partir de ellas, avanzar en el sistema de numeración.

A continuación se presenta la tabla N° VI, con el propósito de visualizar las estrategias de enseñanza utilizadas por esta maestra, en el área del Conocimiento Matemático.

Tabla VI. Estrategias utilizadas por maestro de Educación Inicial en el área de Conocimiento Matemático

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Educación Inicial	Familístico Cuatro y Cinco Años.
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área del Conocimiento Matemático	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas problematizadoras. - Uso de cartelera para mostrar y demostrar aspectos referidos al sistema de numeración. - Problematización a través del material mediador. - Recitado para avanzar en sistema numérico.
Estrategias emergentes	- Uso del error para corregir y avanzar en situaciones numéricas.

Estrategias identificadas en el nivel inicial, 4 y 5 años respectivamente.

Primer Nivel: Primer año

La maestra plantea sucesivas situaciones de cálculo mental rápido a partir de la fecha, solicitando a los niños que verbalicen y expliquen cómo han llegado al resultado y se registra en el pizarrón dichos resultados.

A continuación se escribe la fecha en el pizarrón y se formula un enunciado que ha surgido desde la observación del estado del tiempo. El enunciado registrado es enriquecido con adjetivos y sinónimos; para la cual la maestra guía dicho trabajo, con preguntas que conducen al niño a pensar en otros vocablos.

Una vez efectuado el registro, se inicia un nuevo trabajo en una grilla numérica, que se encuentra pegada en el frente del salón.

A continuación, se entrega a cada niño una grilla fotocopiada, conteniendo los números del cero al noventa y nueve; y se solicita a los alumnos que lean los números a partir del número cincuenta en adelante.

La actividad se finaliza desde la oralidad con la verbalización de sucesiones de diez en diez; de uno en uno y formando los diferentes números comprendidos entre el sesenta y el sesenta y nueve.

Al retorno del recreo, se entrega un nuevo material fotocopiado y se les pide a los alumnos que lean las imágenes presentadas, para posteriormente completar según las órdenes que están explicitadas.

Después del segundo recreo se abordan conceptos referidos al “Sistema Solar”; y se entrega a cada grupo de alumnos que están agrupados por mesa, material impreso conteniendo información diferenciada sobre el mismo tema; se solicita la lectura en grupo y mientras cada grupo lee, la maestra acude a cada uno de ellos, preguntando acerca de lo que han leído, de la información contenida y problematiza en cada grupo, conduciéndolos a inferir sobre determinada información que no está explicitada.

Se finaliza la actividad con un juego “sopa de letras”, donde los alumnos deben de encontrar el nombre de los diferentes planetas que conforman el Sistema Solar.

La tabla que continúa, muestra las estrategias de enseñanza utilizadas por esta maestra en las áreas del Conocimiento Matemático, Conocimiento Social y Conocimiento de Lenguas.

Tabla VII. Estrategias de enseñanza utilizadas por maestra de Primer Nivel por área de conocimiento

Estrategias de enseñanza que se han identificado	
Nivel: Primer	Primer Año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área del Conocimiento Matemático	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de una recta y una grilla para enseñar conceptos referidos al sistema de numeración. - Preguntas guiadas. - Recitado y verbalización de la serie numérica, desde donde la maestra hacer correcciones. - Verbalización de procedimientos y estrategias utilizadas por los alumnos. - Utilización de pistas. - Uso del cuerpo, para dramatizar e imitar situaciones presentadas. - Uso de materiales complementarios (papelitos)
Área del Conocimiento Social	<ul style="list-style-type: none"> - Interrogaciones desde el texto. - Textos diferenciados por temas. - Lectura en pequeños grupos. - Preguntas problematizadoras. - Lluvia de ideas desde el aporte de los alumnos. - Empleo de juego (sopa de letra).
Área del Conocimiento de Lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Raconto de noticias desde la oralidad - Escritura en el pizarrón - Uso del cuaderno como documento de registro.

Estrategias identificadas en el primer nivel por área de conocimiento.

Primer Nivel: Segundo año.

Se observó el trabajo de la maestra en tres períodos de tiempo; al inicio de la jornada hasta la hora del recreo, después el recreo hasta la hora del almuerzo y después de Educación Física hasta la hora de la merienda; se encuentran presentes 19 alumnos.

La maestra inicia su trabajo fiscalizando a cada uno de los presentes si poseen los implementos de higiene correspondientes y su laptop “XO”.

A continuación se le entrega a cada alumno material impreso con consignas de trabajo (Juego Matemático), proponiéndoles que lean para posteriormente hacerlo ella. Realiza explicaciones desde la lectura de las reglas del juego, apoyándose en el pizarrón, registrando, demostrando y explicando la actividad.

Los alumnos trabajan en duplas y la maestra recorre cada una de las mismas, interrogándolos, explicando y guiando en algunos casos acerca de la actividad.

Posteriormente se presenta una actividad similar para trabajar en forma individual, volviendo la maestra a explicar la actividad desde la oralidad y desde la lectura.

Presenta a la clase formas diferenciadas de trabajo con alumnos que parecieran estar en otro nivel de aprendizaje.

Después del recreo, se retoma la actividad con un enfoque desde la escritura, dando respuesta a dos interrogantes que están planteadas en el material impreso que se ha entregado.

A la tarde, luego de la clase de Educación Física, se entrega nuevo material impreso para ser trabajado en equipo, solicitándose que observen, lean y piensen qué mensaje intentan transmitir esos textos; cada grupo de trabajo posee textos diferentes.

La clase se cierra con el planteo desde la oralidad de retomar el trabajo al otro día y pensar cómo podrían agruparlos.

Mostramos a continuación en la siguiente tabla, las estrategias de enseñanza desarrolladas por esta maestra en las áreas del Conocimiento Matemático y Conocimiento de Lenguas; así como, algunos emergentes que consideramos que no estaban previstos en la planificación de la docente.

Tabla VIII. Estrategias utilizadas por maestro de Primer Nivel por área de conocimiento

Estrategias de enseñanza que se han identificado	
Nivel: Primer	Segundo Año
Modalidad de Trabajo: Individual.	
Área del Conocimiento Matemático	<ul style="list-style-type: none"> - Juego Matemático en dupla. - Utilización del pizarrón para efectuar explicaciones y demostrar cómo hacer. - Trabajo colaborativo. - Propuesta de corrección colectiva verificadora. - Propuesta diferenciadas hacia aquellos alumnos que aparentan tener alguna dificultad.
Área Conocimiento de Lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura colectiva en equipos. - Preguntas orientadoras. - Uso del pizarrón efectuando registro de aporte de los alumnos.
Emergentes	La maestra efectúa varias acciones en forma simultánea; atiende a alumnos que aparentan poseer dificultades para realizar la tarea; otros alumnos se acercan a ella a corregir y a su vez, controla el registro que hace una alumna en el pizarrón.

Estrategias identificadas en el primer nivel por área de conocimiento.

Segundo Nivel: Tercer año.

La maestra efectúa en el pizarrón el registro del propósito del día referido a “convivencia”. Desde la oralidad se realiza un análisis del mismo en forma conjunta con todos los alumnos, los que intervienen efectuando aportes sobre el mismo.

Se plantea una actividad en el área de Conocimiento Matemático, entregándosele a cada niño y a duplas conformadas por alumno sin dificultad y alumnos que aparentan

presentar alguna dificultad, un cartón conteniendo quince números que corresponden a resultados de algún tipo de algoritmos, (resultados de operaciones multiplicativas).

Luego, la docente explica la actividad “*encerrar el producto de situaciones multiplicativas que se dictarán*”. Mientras realiza el dictado de los resultados, va efectuando el recorrido por cada una de las mesas; observando si el resultado que ha marcado es el correcto o si ha identificado el mismo. En el caso de no haberlo realizado, le informa al alumno que en su cartón se encuentra el producto.

En el dictado que va realizando de los diferentes productos, en variadas oportunidades cambia el tono de voz, motivando a los alumnos y causando risas en algunos. También efectúa chistes, rimas y/o versos.

Acto seguido se plantea una actividad para el cuaderno, situación a resolverse con una multiplicación entre dos cifras, la cual deben de realizarla en forma individual.

Para aquellos alumnos que aparentan poseer alguna dificultad de aprendizaje, se les entrega un material impreso diferenciado, pero similar.

Después del recreo se comienza a trabajar desde el área de Conocimiento de Lenguas, “Historieta”; presentándose en láminas la secuencia de una historieta de forma ordenada, pegándola en el pizarrón y desde donde la maestra hace referencia a las diferentes partes de la misma. Acto seguido se propone que los alumnos la titulen.

Se plantea el trabajo en forma colectiva, “producción de los diálogos para cada una de las viñetas”, guiando el trabajo con preguntas específicas.

Se observó además que a los alumnos que culminan el trabajo se les entrega material fotocopiado para que pinten; también se registra en el cuaderno de clase de estos niños, otras actividades para que realicen; mientras ella atiende a alumnos con posibles dificultades de aprendizaje.

En la enseñanza a sus alumnos, la maestra ha desplegado una serie de estrategias de enseñanza que identificamos y mostramos en la tabla que sigue a continuación. Las mismas corresponden al área del Conocimiento Matemático, Conocimiento de Lenguas y a temas emergentes que se han detectado.

Tabla IX. Estrategias utilizadas por maestro de Segundo Nivel por área de conocimiento

Estrategias de enseñanza que se han identificado	
Nivel: Segundo	Tercer Año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área del Conocimiento Matemático.	<ul style="list-style-type: none"> - Juego matemático. - Aprendizaje colaborativo, reagrupando a alumnos que no presentan dificultades con el que sí. - Cambio del tono de voz y uso de rimas y/o chistes al dictar el producto de las operaciones. - Utilización del pizarrón como registro y corrector de errores. - Trabajo diferenciado, entregado a alumnos que aparentan poseer Necesidades Educativas Especiales.
Área del Conocimiento de Lenguas.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización del propósito del día que habilita un análisis conjunto. - Preguntas guiadas hacia un fin específico. - Uso del humor, para remarcar errores y resignificar aspectos de un contenido de enseñanza. - Utilización del pizarrón para corregir dificultades o errores referidos a la escritura.
Emergentes	Se observó además que a los alumnos que culminan el trabajo se les entrega material fotocopiado para que pinte; también se registra en el cuaderno de clase de estos niños, otras actividades para que realicen; mientras ella atiende a alumnos.

Estrategias identificadas en el segundo nivel por área de conocimiento.

Segundo Nivel: Cuarto año

El docente se encuentra corrigiendo un trabajo ya iniciado referido a aplicación de cálculos escritos, involucrados en la resolución de una situación problema.

A cada alumno que se acerca a corregir, el maestro le efectúa preguntas, de manera que éste verbalice los procedimientos que ha llevado a cabo, la pertinencia del resultado obtenido y la respuesta que ha dado; conduciéndolo a la reflexión.

Después del segundo recreo y en el horario de la tarde, algunos alumnos se encuentran culminando actividades anteriores sobre operaciones, que están registradas en el pizarrón.

A medida que van culminando, se les entrega un material fotocopiado con el objetivo de llevar adelante una actividad plástica. Se explica la actividad, la técnica a emplear y los materiales que serán usados.

Ante la consulta de un alumno, acerca de poder cambiarse de lugar para hacer el trabajo, el maestro acepta y manifiesta que pueden realizarlo en grupo.

En la presente tabla se identifican las estrategias de enseñanza que utilizó el docente para enseñar a sus alumnos.

Tabla X. Estrategias utilizadas por maestro del Segundo Nivel por área de conocimiento

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Segundo	Cuarto Año
Modalidad de Trabajo:	Individual
Área Conocimiento Matemático	preguntas problematizados, reflexivas y correctivas , tendientes a analizar el trabajo que han efectuado
Emergentes	Ante la consulta de un alumno, acerca de poder cambiarse de lugar para hacer el trabajo, el maestro acepta y manifiesta que pueden realizarlo en grupo .

Estrategias de enseñanza identificadas en el segundo nivel de ciclo.

Tercer Nivel: Quinto año

La maestra para enseñar presenta una situación a resolver desde el conocimiento empírico, es decir, se basa en el conocimiento y la experiencia que puedan poseer los alumnos, para lograr nuevos aprendizajes; utilizándose como magnitudes para el trabajo paquetes de fideos y unidades de masa.

La resolución de la actividad consiste en la presentación de un cuadro, en la que los alumnos deben de completar datos que faltan, utilizando pistas que la maestra proporciona en el mismo.

Mientras los alumnos se encuentran trabajando, la maestra realiza un recorrido por toda la sala y por cada una de las mesas de trabajo, interrogando a algunos alumnos que aparentan no estar siguiendo el camino adecuado para la resolución. A su vez, permite, a través de la verbalización, el trabajo en pequeños grupos; siempre y cuando sea realizado entre los dos participantes de la dupla.

Una vez culminada la clase de inglés, regresamos al salón; la maestra retoma la actividad que habían iniciado, explicando procedimientos de realización. Los alumnos responden de manera acertada; con intervenciones potentes que la maestra las hace suyas y las emplea en sucesivas explicaciones y ejemplificaciones que realiza.

Se utiliza el lenguaje icónico, para hacer ejemplificaciones y que los alumnos visualicen, desde otro punto de vista, todo el recorrido que han venido realizando. La maestra repite una, otra y otra vez las explicaciones que da sobre el tema de enseñanza.

Luego del recreo, se continúa con la demostración y explicación del trabajo desde el pizarrón y desde el cuadro presentado al inicio de la jornada. Acto seguido, se les asigna a los alumnos un nuevo trabajo, donde deben de representar gráficamente en un hoja de papel centimetrado y de manera individual lo que han venido efectuando y completando en el cuadro.

A la tarde, luego de volver del recreo, se realiza la corrección de la actividad desde el pizarrón; reiterándose todo lo efectuado desde el principio. Se plantean desde la oralidad situaciones similares, visualizándose situaciones de proporcionalidad directa e inversa; finalizándose el tema.

Ponemos de manifiesto en la tabla que continúa, las estrategias de enseñanza que ha empleado este docente en las diferentes áreas que se han mencionado.

Tabla XI. Estrategias de enseñanza utilizadas por maestra de Tercer Nivel por área de conocimiento

Estrategias de enseñanza que se han identificado	
Nivel: Tercer	Quinto Año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área del Conocimiento Matemático.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso del pizarrón como soporte de planteo de situación y demostrar cómo se hace. - Preguntas guías y orientadoras hacia al alumnos, que ofician de dilucidar las dudas que poseen. - Aprendizaje colaborativo al abordarse la situación de enseñanza desde el trabajo en duplas y la resolución colectiva; - Escucha atenta y apropiación de lo que los alumnos dicen para ejemplificar y dar valor a lo que es correcto. - Motivación a los alumnos a buscar nuevas formas de resolución a través del humor. - Preguntas problematizadoras. - Uso de lenguaje icónico y lenguaje repetitivo en las explicaciones que da. - Reiteradas explicaciones, ejemplifica a través de la representación gráfica de la situación y realiza en forma constante - Preguntas individuales verificadoras si los alumnos han logrado entender.
Área del Conocimiento de Lenguas.	<ul style="list-style-type: none"> - Guía para obtener información, registrándola en el pizarrón. - Lectura silenciosa. - Interrogantes claves. - Duplas o tercetos.

Estrategias identificadas en el tercer nivel de ciclo por área de conocimiento.

Tercer Nivel: Sexto año

Se inicia la actividad con la lectura de un texto con el objetivo que los alumnos elaboren un esquema como forma de apoyo para futura actividad, donde deberán de exponer individualmente y ampliar.

Una vez finalizado los alumnos realizan una exposición oral de lo que han realizado; la maestra hace correcciones específicas referidas a la forma de exposición. A aquellos alumnos con aparentes dificultades de aprendizaje se les entrega un material diferenciado.

La exposición que realiza el grupo de alumnos, es apoyada con la producción de un power point, desde su laptop personal y es filmado el trabajo expositivo por la maestra, desde un dispositivo móvil.

Ya culminado el trabajo, el resto de la clase efectúa preguntas, las cuáles son respondidas por el resto de la clase y con intervenciones explicativas de la maestra.

Se realiza una evaluación conjunta del trabajo de las compañeras desde el pizarrón en donde se registra: “Exposición oral” y el título del trabajo. Se elabora un registro en un cuadro donde aparecen las apreciaciones que hacen los alumnos en cuanto al trabajo expositivo de la dupla

Una vez finalizado el trabajo de calificación por parte de los alumnos, se da por terminado el tema.

A continuación, se plantea una nueva actividad en la que se propone la interpretación a través de una ilustración, sobre un pasaje específico del texto que se entregó al inicio de la clase y que refiere a cómo se comportan las ondas “P” y “S”.

Las estrategias que se constatan desde las observaciones se presentan en la siguiente tabla.

Tabla XII. Estrategias utilizadas por maestro del Tercer Nivel por área de conocimiento

Estrategias de enseñanza que se han identificado	
Nivel: Tercer	Sexto Año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área de Conocimiento de Lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y elaboración de esquemas como forma de explicitar saberes. - Exposición oral y grupal. - Preguntas guiadas y ampliatorias. - Elaboración de esquema. - Exposición reflexiva, sobre acciones llevadas a cabo por los alumnos.

Estrategias identificadas en el tercer nivel de ciclo en el área de Conocimiento de Lenguas.

3.1.3 Segundas instancias de observaciones

Nivel Inicial: Cuatro y Cinco años

La maestra da la orden que cada equipo organizado en mesas, tome un juego desde la biblioteca y trabajen cooperativamente. Transcurrido algo más de veinte minutos, se los invita a guardar dichos juegos.

A continuación, se les solicita a los alumnos que observen el estado del tiempo y verbalicen sus observaciones, enumerando cualidades de éste.

Seguidamente, se registran dichas observaciones en un papelógrafo existente en la clase; la maestra interviene; además se escuchan narraciones de vivencias de algunos alumnos.

Una vez terminado dicho registro, se solicita la escritura del nombre, donde los alumnos van pasando uno a uno a escribirlo.

Mostramos a continuación las estrategias que se han identificado en esta segunda instancia.

Tabla XIII. Estrategias utilizadas por la maestra de Educación Inicial

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Inicial	Cuatro y Cinco años
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área de Conocimiento Social	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos cooperativos. - Narración de vivencias.
Área Conocimiento de la Naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Escritura por parte de los alumnos. - Uso del papelógrafo.

Estrategias identificadas en el nivel inicial por área de conocimiento.

Primer Nivel: Primer año.

En esta instancia la maestra se encuentra trabajando en el área de Matemática, más precisamente, Operaciones/Resolución de Problemas.

Se solicita a un alumno que lea en voz alta el problema que deben de resolver y una vez que se ha leído, se van realizando preguntas con el propósito de ver si los alumnos identifican el problema e identifican los datos principales.

De acuerdo a la información que los alumnos dan y a lo que creen que deben hacer, un alumno pasa al pizarrón a resolverlo. La maestra problematiza en cómo poder verificar si lo realizado está correcto. Es así que, propone en el pizarrón, dibujos que dan cuenta de la situación, confecciona una recta numérica en dónde registras los datos numéricos y explica la actividad. Posteriormente plantea el registro de lo realizado en el cuaderno.

Mientras los alumnos registran, se trabaja con otros alumnos que poseen una actividad diferenciada, pero dentro del mismo tema; trabaja con ellos desde el escritorio.

En el área del Conocimiento Matemático, la docente pone en juego las estrategias de enseñanza que se describen a continuación, en la tabla que sigue.

Tabla XIV. Estrategias utilizadas por la maestra de Primer nivel

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Primer	Primer año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área del Conocimiento Matemático	<ul style="list-style-type: none"> - Problematización. - Lectura por parte de alumnos en voz alta. - Preguntas. - Actividades diferenciadas. - Uso del pizarrón para: realizar representaciones icónicas y usar los alumnos. - Uso de papel moneda.

Estrategias identificadas en el primer nivel de ciclo en el área de Matemática.

Primer Nivel: Segundo año.

En esta oportunidad la maestra se encuentra aplicando evaluaciones en el área de Matemática – Numeración. Para ello, entrega a cada alumno una hoja conteniendo información impresa con más de una situación. Acto seguido, la actividad a realizar es explicada desde la lectura y a su vez, se le realiza a los alumnos algunas preguntas puntuales de forma de asegurarse si han comprendido lo que deben de hacer; pero además, la maestra da explicaciones sobre lo que deben realizar; registrando en el pizarrón algunos términos que hacen referencia al número fraccionario.

Mientras los alumnos trabajan, la maestra recorre el salón pasando por cada una de las mesas de trabajo y explica individualmente a aquellos alumnos que le ha entregado un trabajo evaluativo diferenciado.

Explicitamos las estrategias de enseñanza identificadas, en esta instancia de evaluación que efectúa la maestra en la tabla que se continúa.

Tabla XV. Estrategias utilizadas por la maestra de Primer nivel

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Primer	Segundo año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área del Conocimiento Matemático	<ul style="list-style-type: none">- Uso del pizarrón para registrar.- Lectura.- Explicaciones individuales.- Evaluaciones diferenciadas.- Evaluación.

Estrategias identificadas en el primer de ciclo en el área de Matemática.

Tercer Nivel: Quinto Año

En esta ocasión, la maestra inicia la jornada dando a conocer de forma verbal cuál será la agenda de trabajo para el día.

Acto seguido, inicia la corrección de las tareas domiciliarias, actividad en el área de Matemática, disciplina Geometría, “representación de un polígono a partir de sus diagonales”. Se parte de la interrogación acerca de aquellos saberes que los alumnos poseen referidos a propiedades y condiciones que deben de cumplir las diagonales en una figura; específicamente en el cuadrado.

De acuerdo a los aportes que van haciendo los alumnos, la maestra realiza un registro en el pizarrón.

Seguidamente, se efectúa la narración; relato del recorrido que se efectuó en anterior representación y de acuerdo a éste; dos alumnos pasan al pizarrón a realizarlo, utilizando instrumentos geométricos. Una vez que la figura ha quedado representada, la maestra da explicaciones y resignifica la forma de representar y conceptualiza todos los

elementos que aparecen en la misma. Instancia seguida, se propone volver a realizar actividad desde el cuaderno.

Mostramos a continuación las estrategias detectadas en esta clase, puesta en práctica por la maestra de clase.

Tabla XVI. Estrategias utilizadas por la maestra del Tercer nivel

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Tercer	Quinto año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área del Conocimiento Social	- Explicitación verbalizada de agenda del día.
Área del Conocimiento Matemático	- Interrogación. - Uso del pizarrón para registrar, demostrar y visualizar. - Uso de material concreto para ayudar a recordar. - Revisión de aprendizajes. - Conceptualizaciones de los alumnos , como referencias válidas para avanzar en la enseñanza. - Uso de la narración para la corrección y autocorrección.
Emergentes	- Uso de material concreto para recordar trabajos

Estrategias identificadas en el tercer nivel de ciclo en el área de Matemática.

Tercer Nivel: Sexto año.

Los alumnos se encuentran culminando un trabajo de producción escrita. En forma simultánea, la maestra lee fragmentos de las producciones de los alumnos y realiza preguntas concretas al resto de la clase, de manera de verificar saberes.

A aquellos alumnos que van culminando su trabajo de producción, se les va entregando un material impreso; (laberinto matemático), con situaciones a resolverse sobre Proporcionalidad. El mismo es planteado para que se resuelva de forma individual.

Llegada la hora del almuerzo, la docente comunica que retomará el trabajo.

Se observaron una serie de toma de decisiones que considero que no habían sido tomadas en cuenta por la maestras y las cuales podría decirse que son emergentes que fueron surgiendo con el transcurrir de la clase.

Tabla XVII. Estrategias utilizadas por maestro del Tercer Nivel por área de conocimiento

Estrategias de enseñanza que se han identificado	
Nivel: Tercer	Sexto Año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área Conocimiento Social.	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas orientadoras. - Escritura de un resumen o esquema, sobre un tema que aparenta ya haber sido trabajado. - Lectura como forma de verificar saberes de los alumnos.
Área del Conocimiento Matemático	<ul style="list-style-type: none"> - juego (laberinto matemático)
Emergentes	Ante las variadas consultas de dudas por parte de los alumnos, la maestra sugiere que pueden realizar el trabajo en equipo ; ante dudas planteada por algunos alumnos en la escritura del texto, la maestra aconseja usar el diccionario ; y la escritura en el cuaderno de aquellos niños que presentan Necesidades Educativas Especiales, de actividades diferentes para que realicen.

Estrategias identificadas en el tercer nivel de ciclo en el área de Conocimiento Social y Matemática.

3.1.4 Terceras instancias de observaciones

Tercer Nivel: Quinto año

El trabajo se inicia recordando aspectos referentes a temas y contenidos ya trabajados en el área de Conocimiento Social; efectuándose desde la oralidad un racconto verbalizado del recorrido efectuado hasta el momento, desde diversas lecturas.

Acto seguido, se comienza la lectura de algunos trabajos de escritura que han sido producido por los alumnos, con el propósito de efectuar correcciones y avanzar en la producción escrita.

Una vez que el trabajo es leído por alumno/s, se realizan apreciaciones por parte de resto de la clase y por la maestra en cuanto a la forma en cómo está escrito, la presentación del título y del tema; y el desarrollo en general.

Se realiza una segunda lectura, donde el alumno, a pedido de la maestra va pausando la misma y registrando en el pizarrón aquellos puntos referidos a la presentación del texto. Se interroga puntualmente al alumno, de manera de dar cuenta de los aspectos a corregir.

La maestra cierra la actividad, refiriéndose a aquellos aspectos a tener en cuenta para esta tipología textual y queda planteada para la próxima clase abordar un solo trabajo y analizarlo desde el pizarrón.

Las estrategias de enseñanza que hemos identificado en las prácticas de esta maestra, se explicitan en la siguiente tabla.

Tabla XVIII. Estrategias utilizadas por maestro del Tercer Nivel por área de conocimiento

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Tercer	Quinto Año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área del Conocimiento de Lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Raconto verbalizado. - Uso de cartelera. - Trabajo de escritura de los alumnos. - Uso del pizarrón para registrar. - Uso del error. - Preguntas al escritor. - Lectura y relectura. - Corrección y autocorrección colaborativa.

Estrategias identificadas en el tercer nivel de ciclo en el área de Conocimiento de Lenguas.

Tercer Nivel: Sexto año

La maestra da la orden de leer determinada información presentada en un libro y en un material impreso, entre dos compañeros y elaborar un esquema con dicha información.

Se recuerda rápidamente cuáles son las características que debe reunir un esquema y se entrega un material anexo de lectura para extraer argumentos sobre el tema del cual deben esquematizar; “Alimentos Transgénicos”.

La docente recorre cada dupla de trabajo y realiza puntualizaciones, correcciones y observaciones en cuanto a lo que están escribiendo. Seguidamente, destina atención individual a aquellos alumnos que se encuentran haciendo un trabajo diferenciado en la misma área.

Cuando la mayoría del grupo ha terminado, se presenta la actividad para ser realizada en forma conjunta y colaborativa desde el pizarrón. A su vez, orienta en cómo organizar dicho esquema.

En el área del Conocimiento de Lenguas, la maestra desarrolla las estrategias que se muestran en la tabla que sigue.

Tabla XIX. Estrategias utilizadas por maestro del Tercer Nivel por área de conocimiento

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Tercer	Sexto Año
Modalidad de Trabajo: Individual	
Área Conocimiento de Lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura por parte de la maestra. - Lectura en dupla de alumnos. - Atención diferenciada. - Orientación guiada por la maestra. - Construcción de esquema. - Uso del pizarrón para unificar criterios. - Trabajo conjunto y colaborativo.

Estrategias de identificadas en el tercer nivel de ciclo en el área de Conocimiento de Lenguas.

Modalidad de trabajo en duplas de maestros: Primer Nivel y Segundo Nivel

Una de las maestras inicia el trabajo efectuando un relato del recorrido efectuado hasta el momento; poniendo énfasis en valores que ya han sido abordados en distintas instancias del taller; efectuando preguntas concretas y guiadas que les permiten a los alumnos intervenir de manera acertada y fluida sobre lo que se les interroga.

El primer trabajo del taller, se finaliza con la enumeración de valores que se han trabajado y el compromiso de recordarlos y ponerlos en práctica.

Acto seguido, se pasa a una segunda instancia de trabajo; en esta ocasión, se le entrega a cada alumno un texto impreso, el cual deben leer en forma silenciosa primeramente y posteriormente se pasa a una lectura a viva voz.

Desde la lectura, se efectúa un rescate de palabras y conceptos que guardan relación con una “alimentación nutritiva” y se realiza un registro en el pizarrón de los mismos.

La propuesta se finaliza con el pegado del material en un cuaderno específico de taller y con el planteo para el próximo encuentro de “rescate de recetas caseras”, que ellos mismos se encargarán de conseguir a través de sus familias y traer a la clase.

En una segunda instancia que se realiza la visita de observación a dichas docentes, se encuentran trabajando también en modalidad dupla, en instancia de taller, sobre otro de los proyectos que llevan adelante en forma conjunta: “Pequeños Cocineros”.

Se realiza con la guía de las maestras la narración verbal del proceso de elaboración de una mermelada casera y de un bizcochuelo. Seguidamente, una de las maestras organiza las clases en pequeños equipos, para realizar el decorado del mismo. Se entregan los ingredientes para la decoración y las maestras intervienen haciendo recomendaciones en cuanto a dicho proceso.

Tabla XX. Estrategias de enseñanza utilizada por los maestros del Primer Nivel y Segundo Nivel

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Primer y Segundo	Clase: Segundo y Tercer año.
Modalidad de Trabajo: dupla de maestros	
Proyecto: “Pequeños Cocineros”	<ul style="list-style-type: none">- Raconto verbalizado.- Preguntas.- Lectura silenciosa y a viva voz por los niños.- Planteo preguntas concretas y guiadas.- Uso del pizarrón para efectuar registros de aquellos aportes que se hacen los alumnos a través de sus intervenciones.- Proyecto pedagógico.- Taller.- Dupla de maestros.

Estrategias identificadas en primer y segundo nivel de ciclo por duplas de maestros.

Primer Nivel: Primer y Segundo año.

Las maestras se encuentran trabajando en dupla, modalidad taller; desde uno de los proyectos que llevan adelante sobre “Sexualidad”; los alumnos se encuentran distribuidos en todo el salón en pequeños grupos.

Una de ellas hace la presentación del mismo y de la actividad que realizarán hoy; la otra docente registra en el pizarrón cuatro interrogantes

Se entrega a cada grupo un material impreso conteniendo cuatro viñetas. Un alumno lee para todo el grupo y continuamente se pasa a la lectura de las preguntas que se han registrado. Se responden cada una de estas interrogantes desde la lectura de cada viñeta.

Se solicita a los alumnos que recuerden y/o mencionen aquellas situaciones de violencia en las que se han visto involucrados; ya sea en el espacio escolar, en la calle, en la casa... y desde estos comentarios, las docentes realizan una exposición oral sobre las distintas formas de violencia; la discusión y el análisis es re dirigido hacia el autoanálisis reflexivo

Las estrategias que se constatan en esta modalidad de trabajo son presentadas a continuación.

Tabla XXI. Estrategias de enseñanza utilizada por los maestros del Primer Nivel

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Primer	Primer y Segundo año
Modalidad de Trabajo: Dupla de maestros	
Proyecto: “Sexualidad en la escuela ¿Por qué no?”	<ul style="list-style-type: none">- Dupla de maestros.- Proyectos pedagógicos.- Taller.- Equipos de trabajo.- Registros en el pizarrón.- Niño lector.- Exposición oral.- Discusión entre grupo de pares.- Autoanálisis.

Estrategias identificadas en el primer nivel de ciclo por dupla de maestros.

Tercer Nivel: Quinto y Sexto Año.

En esta oportunidad, las maestras de quinto y sexto año, reúnen a sus alumnos en un solo salón, bajo la modalidad de trabajo en taller, con uno de los proyectos que llevan adelante en forma conjunta, “Proyecto de Convivencia”.

Las maestras dan inicio abordando problemas que se han suscitado en el transcurrir de la semana (de jueves a jueves). Los temas que son tratados en primera instancia tienen que ver con algunos conflictos que han ocurrido en el transcurrir de la semana.

Mientras se desarrolla la asamblea, una de las maestra va registrando en el pizarrón el nombre de aquellos alumnos que se han visto involucrados en alguna situación problemática.

En todo momento, las maestras resignifican desde una postura reflexiva los valores que han venido trabajando y las normas para un buen funcionamiento.

Para finalizar, se da lectura del nombre de todos los alumnos que se han visto involucrados en una situación anormal y que por tanto, han sido sancionados. Se finaliza la asamblea con una reflexión general y el recordatorio de cumplir con los acuerdos que se han establecido.

Mientras la asamblea transcurre, una de las maestra registra en el pizarrón el nombre de algunos niños, palabras y conceptos; estos registros los desarrolla una vez que toma la palabra en la misma.

Tabla XXII. Estrategias de enseñanza utilizadas por maestros del Tercer Nivel

	Estrategias de enseñanza que se han identificado
Nivel: Tercer	Quinto y Sexto año
Modalidad de Trabajo: Dupla de maestros	
Proyecto: "Convivencia"	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo reflexivo, como forma de analizar algunos comportamientos y actitudes. - Acuerdos diferenciados entre niñas y niños. - Escucha atenta. - Delegación de responsabilidades - Cuaderno de registro, para realizar anotaciones referidas a situaciones conflictivas y que su vez, oficia de ayuda memoria. - Uso del pizarrón como registro de ayuda memoria - Proyecto pedagógico. - Dupla de maestros

Estrategias identificadas en el tercer nivel de ciclo por dupla de maestros.

3.2 Resumen de resultados finales primarios

Desde un primer análisis descriptivo que se ha realizado, referido a las primeras instancias de observación, donde se ha observado a los maestros trabajar en sus aulas, en períodos de tiempo comprendidos entre la hora y media y tres horas aproximadamente, éstos han dejado de manifiesto una amplia gama de estrategias de enseñanza, tendiente a enseñar a sus alumnos y potenciar sus aprendizajes.

Con tal motivo y a fin de una mayor organización de la información que se ha ido recabando desde las observaciones realizadas; se construyen tablas de distribución, que contemplan aspectos referidos a: nivel de ciclo, modalidad de trabajo del maestro y diferenciación por área de conocimiento; con el objetivo de iniciar el proceso de identificación hallazgos, referidos a las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en sus aulas, para enseñar a sus alumnos. Dichas tablas se encuentran disponibles en la sección anexos de este trabajo. Ver anexo V, tablas N° I, II, III y IV.

En las mismas, se resumen las estrategias de enseñanza que se han identificado en cada uno de los maestros que se ha observado, y que son utilizadas por éstos para la enseñanza de sus alumnos, en los diferentes niveles y áreas del conocimiento.

Se han utilizado colores de resaltado de texto, para identificar y diferenciar aquellas estrategias de enseñanza que son recurrentes en cada uno de los maestros y en cada ciclo educativo. Podríamos decir que aquellas estrategias de enseñanza utilizadas de forma repetida, son estrategias de tipo uniforme empleadas por la mayoría de los docentes observados.

Esta forma de presentar los hallazgos encontrados, nos permitirán luego sintetizar toda la información recabada referida a las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros, a fin dar respuestas a las interrogantes y a los objetivos que nos hemos planteado; recordamos que los mismos refieren a procesos de identificación, para que de esta manera podamos establecer nuevas categorizaciones y diferenciaciones por niveles de ciclo.

A su vez, a partir de un segundo momento de análisis descriptivo, desde donde se han tenido en cuenta las segundas y terceras visitas de observaciones; el análisis documental y los discursos de los propios actores; se construyen matrices descriptivas, maestro a maestro y por duplas de maestros, que presentamos a en la sección anexos. Ver tablas contenidas en el anexo VI, desde el N° V al XI.

La construcción de las mismas nos ha permitido visualizar de manera integral, las estrategias de enseñanza que utilizan este grupo de maestros en sus aulas y que han sido planificadas y explicitadas en los documentos que se analizan. Pero también nos permitirá identificar si existe una coherencia entre lo que los maestros hacen, (desde las prácticas pedagógicas y desde sus planificaciones) y lo que los maestros dicen, a través de sus propias narraciones.

Entonces, desde el análisis descriptivo de las distintas instancias de observación que se llevaron a cabo; desde el análisis de los distintos documentos analizados; y desde las voces de los propios actores, a través de sus narraciones; a modo de presentar una primera categorización de los hallazgos encontrados y a su vez, caracterizar a las mismas, se construye la siguiente matriz. (Matriz N° XXIII)

Reconocemos entonces, a partir de ella categorías ya existentes sobre estrategias de enseñanza.

En dicha matriz, mostramos en la columna uno cuáles son las estrategias de enseñanza que hemos identificados en los maestros, desde las diferentes acciones que se llevaron adelante; en la columna dos dejamos de manifiesto, cuáles han sido las intenciones pedagógicas de estos maestros al utilizarlas; y por último, en la columna tres, ofrecemos una caracterización de dichas estrategias.

3.2.1 Presentación de resultados Primarios: Estrategias de Enseñanzas

Identificadas

Tabla XXIII. Estrategias Didáctico Pedagógicas utilizadas por los maestros

Estrategias	Intencionalidad Pedagógica	Caracterización
Preguntas	Problematizar; guiar; averiguar; orientar; reflexionar; corregir; verificar; identificar; ampliar; interrogar; ampliar	Individuales; grupales.
Trabajo colaborativo	Leer; discutir; exponer; investigar; jugar; ayudar; apoyar, resolver situaciones; planificar, ejecutar proyectos,	Dupla; pequeños grupos; grandes grupos;
Uso del pizarrón	Representar icónicamente y gráficamente; registrar; resolver; demostrar; intervenir; ayudar a la memoria; recordar; unificar criterios; ejemplificar; corregir; plantear situaciones;	Maestro; alumnos.
Lúdicas	Cooperar; enseñar Matemáticas; colaborar; ingeniar; intercambiar roles; simular; compartir;	De mesa, con el cuerpo; de ingenio; de roles; matemáticos; de palabras.
Sensoriales	Dramatizar; visionado de videos, manipular; conocer; audición; renarración; recrear; escuchar; imitar;	Grupal; individual; maestro.
Lectoras	Averiguar; interrogar; leer; releer; analizar; recomponer textos; transferir información; analizar; seleccionar; producir escritura; explicar	En grupo; en duplas; en tercetos; individual; en silencio; a viva voz.
Dialógicas Narrativas	Exponer; narrar; discutir; reflexionar; analizar comportamientos; recitar, verbalizar; explicar; humorizar; validar el saber; conceptualizar; racontar; exponer; corregir; autoanalizar; acordar; delegar; ejemplificar;	Individual; grupal.
Personalizadas	Explicar; ayudar, enseñar; orientar; despejar dudas;	Individuales, grupales.
Uso de cartelera	Mostrar, demostrar; verificar;	Grupal.
Innovadoras	Duplas de maestros; planificar proyectos; ejecutar talleres internivelares	Dupla de maestros y alumnos; grupos de alumnos, grupo de maestros; alumnos y familia.

Categoría de estrategias de enseñanza construidas a partir de los hallazgos obtenidos; basan su sustento desde los aportes teóricos efectuados por Litwin (2008a; 2008b); Jackson (2002).

3.3 Análisis interpretativo

Desde las dieciocho instancias de observación que se realizaron en total, en más de una oportunidad a todos los maestros de escuela, éstas dan cuenta que los mismos, en el proceso de enseñanza de sus alumnos, despliegan un abanico interesante de estrategias de enseñanza tendientes a optimizar y potencializar los aprendizajes de todos los alumnos.

Podríamos decir que algunas de estas estrategias que utilizan los maestros de esta ETC son utilizadas de forma uniforme y generalizada por la mayoría; tal es el caso de la “utilización de la pregunta” con diferentes intencionalidades desde las prácticas pedagógicas de los propios actores. Preguntas que en determinada oportunidad orientan y guían al alumno; problematizan y tienden a que se reflexione sobre lo que se está enseñando o corregir lo que se ha dicho o hecho. Preguntas que por momentos son concretas y claves para que el alumno avance en sus aprendizajes; así como también, le permitan validar lo que se está realizando desde la propia interrogación del material y su posterior verificación con lo que se viene enseñando.

3.3.1 Caminando hacia la categorización... Estrategias de enseñanza sobre la

mesa: “Estrategias Uniformes”

Utilizamos el concepto de estrategias de enseñanza uniformes para referirnos a todas aquellas estrategias que han sido constatadas en los escenarios de la mayoría de los docentes que se han observado y de esta manera poder diferenciarlas de aquellas que son propias de cada docente; o que no están presentes en la mayoría.

Decimos que estas estrategias de enseñanza son “uniformes”, porque más allá de estar presente en la mayoría de los docentes de la escuela; son recurrentes en varios de los maestros; poseen la particularidad de ser similares, semejantes entre ellas; más allá que exista alguna variación en la intencionalidad con que se las utiliza.

Por tanto, entendemos y utilizamos la expresión “uniformes” y por consiguiente el concepto de “uniformidad”, para referirnos específicamente a aquellas estrategias de enseñanzas recurrentes y semejantes que se han constatado en la mayoría de los maestros observados. Tal es caso de la utilización de la pregunta con distintas intencionalidades, (para problematizar, guiar, averiguar, reflexionar, corregir, entre otras); el trabajo colaborativo, (propuesto con la intención de realizar exposiciones, permitir discusiones o resolver distintas situaciones); el uso del pizarrón, empleado por los docentes con una clara finalidad, que les permite realizar representaciones icónicas y gráficas para apoyar sus explicaciones, unificar criterios en cuanto al contenido de enseñanza que están abordando o simplemente realizar ejemplificaciones; y la atención diferenciada a aquellos alumnos que aparentan estar a un ritmo diferente de aprendizaje, en comparación con el resto de la clase, entre otras.

Desde cada una de ellas, ha sido posible reconocer una intencionalidad netamente pedagógica por parte del o los docentes que las utilizaban; además de poder caracterizarlas de acuerdo a la forma en cómo eran propuestas.

Teniendo en cuenta entonces, la constatación e identificación de estas estrategias que hemos considerados como uniformes y que se han presentado como hallazgos primarios en la tabla N° XXIII en páginas anteriores, nos proponemos profundizar sobre algunas de ellas, a fin de sustentar dichos hallazgos desde los aportes teóricos y de esta forma poder evitar posibles confusiones entre lo que podrían ser recursos metodológicos, procedimientos, técnicas y estrategias de enseñanza; más allá de que puedan estar íntimamente relacionados.

En este sentido, en concordancia que la identificación de estrategias de enseñanza que hemos realizado, rescatamos el concepto de estrategias de aprendizaje para aludir a *“los procesos de tomas de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en se produce la acción”* (Monereo et al., 2001, 27); y por entender que cada una de las tomas de decisiones de los maestros, que lo orientó a utilizar una u otra estrategia, han sido consciente y con la intencionalidad de que los alumnos recuperen o se apropien de nuevos saberes.

El valor de la pregunta como estrategia de enseñanza

Si focalizamos la mirada en el aula, ésta da cuenta que los docentes muchas veces usan una forma de recitación que consiste en la formulación de preguntas concisas y concretas a los alumnos, realizadas de manera individual, grupal o colectiva, dependiendo de la modalidad de trabajo que se esté llevando adelante. La evaluación de las respuestas del alumno y luego, el paso a otra secuencia de preguntas, que en ocasiones van desde lo más general a lo más particular y específico del contenido de enseñanza que se está abordando. Por tanto, estas preguntas pueden abrir el abanico para dar intervenciones más potentes y enriquecedoras para toda la clase, si se las piensa desde una manera escalonada y si además, se tiene en cuenta el aprendizaje colaborativo, como una estrategia que posibilite aprendizajes significativos de relevancia.

En determinadas ocasiones estas preguntas son específicas hacia un determinado alumno, desde donde el maestro trata de indagar sobre lo que se ha enseñado; sí se ha comprendido y aprendido el objeto de enseñanza. En otra instancias, pareciera que lo que el maestro busca con ellas es que el o los alumnos hagan sus propios aportes desde sus saberes previos y desde sus niveles de conceptualización.

Por otro lado, en ciertos momentos del proceso de enseñanza, las preguntas son efectuadas a nivel grupo de clase o grupo de trabajo, (en el caso de estar desarrollándose una actividad en equipo), y de acuerdo a los aportes de los alumnos, el

maestro retoma la actividad de enseñanza, retroalimenta lo que está enseñando y realiza una revisión de aquellos aspectos del contenido que dan cuenta que no han sido totalmente comprendidos o aprendidos por los alumnos.

Al respecto, Litwin (2008b) refiere a que las explicaciones que los maestros despliegan en sus clases, más de una vez la realizan en forma de preguntas para facilitar la comprensión o para reconocer si los alumnos han comprendido. Otras veces, son verdaderos desafíos cognitivos, que invitan a los alumnos para que se cuestionen. A su vez, valora las preguntas como orientadoras y que ayudan a pensar. La citada autora establece tres tipos diferentes de preguntas; aquellas que apuntan a la “*cognición*”, a la “*metacognición*” y al “*nivel epistémico*”.

Las primeras aluden a los conceptos, datos que se han explicado e información que se desarrolla. Se trata del nivel de contenido y su adquisición. Las segundas, refieren a la ayuda que puede brindar el docente para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados. Por último las preguntas epistémicas, éstas refieren a la ayuda que se les puede brindar a los alumnos para que entiendan los límites del conocimiento en el tema que se está enseñando.

Pero también expresa Litwin (2008b) que se puede pensar en las preguntas desde por lo menos cuatro niveles de complejidad que representan para los alumnos. Preguntas simples, que pueden enmarcarse en un primer nivel de complejidad, en las que pueden identificarse aquellas preguntas con carácter indagatorio personal (opinión); preguntas que remitan a la diferenciación o al análisis; éstas estarían ubicadas en un segundo nivel de complejidad, por ser preguntas que más que nada aluden a la reflexión inteligente. En un tercer nivel de complejidad, nos encontraríamos con aquellas preguntas que se dirigen a la evaluación que realizan los estudiantes para juzgar la mejor solución o el camino más eficaz; y por último y en cuarto nivel de complejidad, estarían aquellas preguntas que apuntan a provocar abstracciones o teorizaciones (Litwin, 2008b, 80-84).

Estos aspectos relativos a las preguntas que hacen los maestros y que Litwin (2008b) refiere, se han reconocido desde las distintas instancias de observación que se llevaron a cabo.

A su vez, Jackson (2002) haciendo referencia a cómo puede averiguar el docente si sus alumnos están aprendiendo lo que deben, identifica también como una de las estrategias posibles la realización de preguntas por parte del docente, entre otras.

A través de sus observaciones que realizó a docentes, expresa que éstos, por lo menos revelan cuatro estrategias bien definidas para disipar la incertidumbre pedagógica, al menos en lo que tienen que ver con el contenido sustancial que se está enseñando.

Según él, estas estrategias pueden aplicarse mientras se está enseñando, (sobre todo las primeras tres); y antes de iniciarse la enseñanza o cuando se ha interrumpido temporalmente la enseñanza (Jackson, 2002, 84-99).

La primera estrategia de enseñanza y la menos invasora consiste en “*recorrer el salón con la vista en busca de señales que indiquen si los alumnos entienden o no lo que se les está enseñando*” (Jackson, 2002).

Si bien es cierto, que desde las instancias de observaciones que se llevaron adelante, no se logró identificar esta recorrida visual a la que refiere el autor; sí es cierto que la mayoría de los docente observados mientras enseñaban, buscaron en sus alumnos saber si estaban aprendiendo o no, a través de un recorrido por el salón; pasando por los diferentes equipos o duplas de trabajo; o acercándose a los alumnos. En estas instancias, los maestros realizaban interrogaciones y daban explicaciones que tendían a orientar el trabajo y ayudaban a una mayor comprensión de lo que debían de realizar.

Visualizaban a través de este recorrido como se estaba llevando a cabo el trabajo, orientaban al alumno e iban eliminando dudas que solían aparecer. Problematizaban desde el lugar donde se encontraban y trataban que los alumnos realizaran procesos de inferencia o de interpretación a partir de lo que leían; realizaban además, explicaciones específicas a cada uno de los alumnos o a los grupos de trabajo.

En definitiva, diríamos que este recorrido que hace el maestro por las distintas zonas del salón y por los distintos alumnos que están en su momento de aprendizaje, le permite darse cuenta, a través de la identificación de alguna expresión espontánea de los alumnos, como pudieran ser una mirada, la posición de sus manos o brazos, o el darse vuelta constantemente, si éstos están aprendiendo o no lo que se les está enseñando; además de poder orientar al alumno, en caso de encontrarse con obstáculos interfieran en sus aprendizajes.

Una segunda estrategia de enseñanza también visible desde las instancias de observación que se llevaron a cabo, tiene que ver con “*tomar medidas para que los alumnos estén dispuestos a admitir sus dificultades*”. Esto tiene que ver con lo que es el clima de la clase que el maestro ha logrado crear; la confianza y el respeto que ha creado y depositado en sus alumnos. Es decir, lo que hace posible que el alumno no tenga miedo de admitir y/o reconocer frente a su grupo de pares o al propio maestro, que se ha equivocado; que no sabe o no puede hacer algo.

Las instancias de observación efectuadas, dan cuenta de esta estrategia de enseñanza a la que refiere Jackson (2002), porque se observó en el transcurso de las prácticas pedagógicas que llevaban adelante los distintos maestros observados, cómo los alumnos desde sus diferentes intervenciones se han animado a expresar sus dificultades y/o problemas que han tenido. Por citar un ejemplo, se constató como los alumnos del tercer nivel de ciclo, trabajando en una modalidad de taller, daban a conocer a sus maestros los conflictos surgidos en distintas instancias de convivencia, a pesar de ya haber sido tratado el tema en otra oportunidad. Desde este lugar, los maestros incitan a los

alumnos a buscar nuevas formas o procedimientos de resolver la situación; llegando en algún momento a efectuar chistes o bromas que generan risas en los alumnos. Esta forma de abordar la enseñanza podría proporcionar a éstos un mayor grado de seguridad en lo que están realizando.

El hecho de trabajar en forma personalizada por parte del maestro, desde el lugar del propio niño o desde el escritorio, con aquel que posee un mayor grado de dificultad, sin llamar la atención del resto de la clase, sin importar el grado en el que se esté; darían cuenta además del clima de trabajo que ha creado el maestro y donde el alumno no siente temor a mostrar sus dificultades.

Una tercera estrategia de enseñanza, prácticamente visible e identificable en la mayoría de los maestros con los que se trabajó, tendiente a averiguar por parte de los maestros si sus alumnos están aprendiendo, tiene que ver con la *“interrogación directamente durante la clase”*. Para Jackson (2002) es una de las estrategias más habituales para averiguar el grado de aprendizaje de los alumnos y pueden variar mucho, sobre todo el grado de precisión, tanto con respecto al contenido como a la identificación de las personas a quienes va dirigida.

Pueden identificarse en estos maestros preguntas muy generales, en las que prácticamente pueden responderse con un monosílabo; hasta aquellas que requieren un grado de conocimiento, interpretación, autocorrección, reflexión, inferencia y análisis entre otros aspectos.

Podría decir que este segundo tipo de pregunta que hacen los maestros, son más específicas y que pueden o no estar dirigidas a un determinado alumno y que puede la pregunta o respuesta ser tomado por el maestro para avanzar en la enseñanza; como se observó en una de las visitas efectuadas a las maestras del tercer nivel del ciclo; dónde éstas toman en parte las preguntas que hacen los alumnos y/o sus respuestas para avanzar en el objeto de conocimiento que están enseñando; ya sea explicando lo que expresa el alumno, graficando o remarcando eso que el alumno ha dicho, tratando de potencializar el aporte como ejemplo válido.

En otro caso, se observó en una de las maestras del primer nivel de ciclo, cómo las respuestas de los alumnos habilitan a nivel clase un debate y un nivel de autocrítica correctiva en la mayoría de los alumnos.

Por último, se establece una cuarta estrategia de enseñanza que debelan los docentes para averiguar si sus alumnos han aprendido; versa sobre el *“tomar pruebas para verificar la adquisición de conocimientos y destrezas una vez concluida o temporalmente interrumpida la enseñanza”* (Jackson, 2002).

Cada uno de los maestros observados, una vez finalizado o interrumpido el proceso de enseñanza, les proponen a sus alumnos una serie de actividades escritas con el objetivo de visualizar hasta qué punto sus alumnos han aprendido y en qué aspecto se vuelve imprescindible que se retome la enseñanza. Tanto es así, que en la mayoría de los casos,

una vez pasado un tiempo considerado para la realización de las actividades propuestas y efectuada la corrección de la mayoría de los alumnos, los maestros, en forma conjunta con todo el grupo, realizan la actividad desde el pizarrón explicando el cómo debió hacerse; en otras palabras, realizan una demostración de la misma, que en ocasiones, le permite avanzar y/o resignificar el objeto de estudio que se enseñó.

Tanto es así, que en determinadas oportunidades se le solicita a un niño que realice la actividad en el pizarrón y la propia maestra efectúa el proceso explicativo y registra el mismo. Es decir, hay por parte del maestro una instancia de volver a socializar o institucionalizar ese conocimiento que fue enseñado, quizás con la finalidad de poder disipar alguna duda que pudo haber quedado.

En definitiva, basándonos en Jackson (2002) podemos identificar en estos maestros las estrategias que se detallan a continuación, tendientes a conocer si sus alumnos han aprendido y a su vez, que los habilite para retroalimentar sus enseñanzas, optimizar y potencializar los aprendizajes de los alumnos: *“Observar a los alumnos en busca de signos visuales... Tomar medida para que los alumnos estén dispuestos a admitir sus dificultades; hacer preguntas durante la presentación de un tema para comprobar el grado comprensión; tomar pruebas para verificar la adquisición y retención de conocimientos...”* (Jackson, 2002, 88).

El trabajo grupal cooperativo como estrategia de enseñanza

El “trabajo grupal o colaborativo”, reconocido en la escena de estos maestros, ya sea en pequeños grupos o en grandes grupos como se ha observado, ha sido entre otras, una de las tantas estrategias utilizadas por la mayoría.

Podríamos entender esta forma de enseñar que llevan adelante los maestros como el motor válido para gestionar, optimizar, potenciar y avanzar en los aprendizajes de todos los alumnos, teniendo en cuenta el proceso de interacción que se da entre los participantes. Además, éstos podrían reconocer el trabajo grupal como el lugar privilegiado para dar cuenta y visualizar el nivel cognitivo de sus alumnos. Al respecto Litwin (2008b) expresa *“los procesos de interacción entre pares, la producción de trabajos de manera conjunta, la resolución de problemas asignando tareas diferentes a cada uno de los integrantes del grupo y promoviendo el encuentro para su resolución fueron parte de las estrategias que favorecieron los docentes con el objetivo de promover mejores y más potentes aprendizajes en algunos casos, casi como condición del aprender”* (Litwin, 2008b, 107).

Entenderíamos además que este trabajo en equipos, favorece el proceso de aprendizaje de los alumnos y por ende lo potencia, ya que el alumno no se encuentra solo y tampoco observado por el maestro; ya que cuenta con todo un grupo de pares que apoyan su trabajo, más allá de que aprueben o desapruében lo que hace o dice. Además, deberíamos de tener en cuenta, que con seguridad, todos los integrantes de ese grupo no poseen las mismas características en lo que refiere a destrezas, nivel intelectual, nivel de

adquisición, por tanto, la heterogeneidad en el grupo es un rasgo característico y diría que casi definitorio de lo que son las organizaciones de los grupos de trabajo por parte de los maestros; esta heterogeneidad apoya, provoca cambios y ayudas entre unos y otros.

A su vez, podrían existir otras razones para llevar adelante este tipo de estrategias por parte de los maestros, como pudiera ser la de oponerse a lo que son las prácticas individuales y solitarias, en donde al alumno que aprende le puede resultar frustrante encontrarse con un obstáculo que no le permita avanzar en sus aprendizajes. Pero además, esta estrategia pueda atender a infundir en los niños desde temprana edad conductas de carácter ciudadano, en las que la ayuda mutua, la colaboración, el trabajo conjunto y la responsabilidad compartida son parte de la formación como ciudadano.

Además, el maestro puede entender que esta estrategia de enseñanza favorece a sus alumnos ya que no está presentando una clase totalmente expositiva y que esta forma de trabajo propicia nuevas instancias de socialización entre los integrantes.

Hay que considerar que el aprendizaje colaborativo que se da en los grupos de trabajo, como modelo de enseñanza, impulsa un conjunto de estrategias que hace que la enseñanza y el aprendizaje se conjuguen en los mismos sujetos y no dependa únicamente de las variadas explicaciones expositivas o indagaciones acerca de lo que saben o no, que puede hacer el maestro.

También hay que tener en cuenta, que no son únicamente los alumnos que trabajan en grupos, sino que los maestros ejecutan actividades en duplas, a través de una modalidad de taller y que lo realiza no necesariamente con sus propios alumnos.

El trabajo en dupla de maestros: enseñanza por proyectos

El “trabajo en dupla de los maestros” es otra de las estrategias de enseñanza que se ha podido visualizar desde las instancias de observación. Trabajo en dupla que en ocasiones reúne a maestros del mismo nivel y en otras no; pero que les permite llevar adelante una propuesta de trabajo desde una modalidad de taller.

Talleres que su implementación ha surgido desde el diseño de proyectos pedagógicos, de acuerdo a las necesidades de sus alumnos y/o a los intereses de los propios maestros; en concordancia con los diferentes aspectos del curriculum que deben de enseñar. Por tanto, los contenidos de enseñanza que allí se proponen son abordados de manera integral y conjunta por ambos maestros, lo que favorece los niveles de apropiación de los alumnos, pero además fortalece los vínculos relacionales entre los propios alumnos y entre los maestros mismos, en el sentido de que deben de llevar adelante una clase conjunta, trabajar con dos grupos de alumnos y un aspecto no menor en cuestiones de enseñanza, la planificación de la clase y las actividades que propondrán a sus alumnos deberán ser realizada de manera conjunta.

Considero que caben dos posibilidades en entender por qué estos maestros llevan adelante estrategias de enseñanza para sus alumnos enfocadas desde el trabajo en duplas, mediante la planificación de proyectos pedagógicos de trabajo y su posterior implementación de los talleres correspondientes.

Una de ellas puede deberse a que las ETC desde su organización están pensada para que los maestros trabajen un determinado tiempo con una modalidad de taller a ejecutarse mediante trabajo de dupla de maestros, llevando a cabo la planificación y ejecución de distintos proyectos durante el año. Proyectos que en algunas instancias están delimitados por los diferentes cursos de formación en servicio que cursan los maestros; y que en otras, surgen de las necesidades y debilidades que posee la propia institución; y que en algunos casos, son optativos de acuerdo a los intereses y aptitudes de los propios maestros.

Nos atreveríamos a decir que la enseñanza a través de proyectos corre con algunas ventajas positivas para el aprendizaje de los alumnos, ya que la gama de temas a abordar es tan amplia como la realidad misma.

Los maestros pudieran abordar a través de los mismos temas controversiales de la propia realidad y a partir de ellos adoptar un enfoque globalizado, integrador e interdisciplinario; así como abordar temáticas con un carácter más fantasioso, pero teniendo muy en cuenta cuáles son los contenidos a ser enseñados. Esto, no significa estar estrictamente ligado a lo que el programa o el diseño curricular estipula para cada grado o ciclo, sino por el contrario, el o los maestros deberían de ser lo suficientemente capaces de captar y adaptar a sus clases, aquellos temas emergentes, transversales que están al borde del curriculum y que le exigen su tratamiento.

La otra posibilidad, a nuestro criterio de entender e interpretar, refiere a que estos maestros reconocen el valor de trabajar en equipos, como una forma de trabajo que propicia y potencia la ayuda mutua entre colegas y el compartir espacios comunes, en donde aprenden en colaboración con su par y a su vez, enriquecen vuestras prácticas pedagógicas al planificar juntos los distintos contenidos que enseñarán y las actividades que propondrán.

Pero también, podrían entender que el trabajo compartido entre alumnos pertenecientes o no al mismo nivel de ciclo, enriquece los aprendizajes de éstos; los ayuda a entender las diferencias personales; pero sobre todo, aprenden a respetar los tiempos personales y las inquietudes de todos los involucrados, teniendo en cuenta que algunos de los talleres en los que trabajan los maestros guardan relación directa con lo que son los propios intereses de los alumnos o sus propias problemáticas.

En cuanto al valor de esta modalidad de trabajo, si bien no es exactamente similar, podemos referenciar la obra de Gardner (1995) *Inteligencias múltiples*, donde en ella describe en parte los talleres que se llevaban adelante en las escuelas Keys de Indianápolis. Entre otras cosas sostiene que cada estudiante participa cada día de un taller, donde trabaja con compañeros de diferentes edades y como el taller incluye una

gama de edades, cada estudiante tiene la posibilidad de trabajar en una actividad de acuerdo a su nivel de experiencia y de desarrollarla a un ritmo cómodo (Gardner, 1995, 123).

Si bien, no todos los talleres que desarrollan los maestros coinciden de forma exacta con los que llevan adelante los maestros de esta ETC, entendemos que estos podrían inscribirse dentro de una modalidad diferente e innovadora por tratarse de un modelo de escuela distinto, en el sentido de buscar y diagramar espacios educativos diferentes para este tipo de escuela y que los maestros acompañan esta búsqueda y diagramación.

También podría tratarse de que *“los docentes trabajen juntos y rompan el aislamiento propio de su labor”* (Litwin, 2008b, 124); en donde éste, por lo general, pasa la mayor parte del tiempo en su salón de clase, con sus alumnos, alejado del resto de la comunidad educativa, sin saber que está pasando en las demás clases o en los demás escenarios de la escuela.

Es decir, visualizaríamos aquí un maestro preocupado, integrado, dispuesto a trabajar y aprender de su par y dónde el principal interés es el conocimiento y la enseñanza de sus alumnos atravesado por las inquietudes propias, las de sus alumnos, las de sus colegas y las de la escuela misma.

La atención personalizada a los alumnos

El trabajo y la atención diferenciada en lo que refiere a aquellos alumnos que puede decirse que sus niveles de aprendizajes están por debajo de la media del grupo, o presentan algún tipo de dificultad, ha sido otra de las estrategias de enseñanza que se han identificado en la mayoría de los maestros.

La atención de este grupo de alumnos que el maestro hace única para el niño en determinados momentos y que su vez, le presenta una propuesta acorde al nivel de aprendizaje en que se encuentra, favorece, estimula y eleva la autoestima del propio niño, en el sentido de que éste se siente que es capaz de aprender, de hacer lo mismo que sus compañeros, aunque con un nivel de complejidad menor; pero que en definitiva, aprende y hace.

Como se ha manifestado ya, se constató que los maestros destinan un tiempo diferenciado para atender a aquellos alumnos que presentan niveles de aprendizaje descendidos con respecto al resto de la clase. Esta diferenciación pasa por atender a cada uno de ellos de forma personalizada desde su propio lugar, desde el escritorio del propio maestro; así como también por presentarles actividades diferenciadas, dentro del mismo tema que se está trabajando con el resto de la clase, pero con un nivel de complejidad inferior.

Es así, que dentro de todo grupo social, nos encontraremos con alumnos que no presentan los mismos niveles cognitivos, así como tampoco los mismos niveles de

destreza; la heterogeneidad es uno de los rasgos más salientes que definen generalmente a un grupo y los grupos escolares, no son la excepción.

Es decir, no cabe la posibilidad de pensar en grupo de clase desde una visión de homogeneidad, porque desde el momento en que conviven en un mismo espacio alumnos de diferente sexo, de diferentes edades, con diferentes intereses, con experiencias de vidas distintas, la homogeneidad desaparece. Entonces, lo que si debiera de pensarse y podría decir que es lo que hacen estos maestros, es tratar de buscar estrategias en cómo hacer para trabajar con las diferencias, cómo atenderlas, cómo lograr que todos aprendan; y está en este todos, las virtudes o no virtudes de cada uno.

Entender por parte del maestro que tiene alumnos diferentes; con distintos niveles de aprendizajes; de destrezas; y de vivencias, lo conduciría a entender el rico caudal de riqueza humana que posee y que a todos debe de enseñar.

Se constata desde las observaciones, que los maestros hacen el esfuerzo por atender estas diferencias, pero sobre todo, las diferencias que tienen que ver con los niveles cognitivos de sus alumnos, ofreciéndoles la ayuda necesaria para que aprendan y no se sientan frustrados o con la concepción de que no son capaces de aprender más allá de sus limitaciones.

Estas ayudas se visualizaron en todos los niveles de ciclo, en donde se vio a al maestro acercarse a estos alumnos, que están integrados con el resto de la clase; dónde éste se sentó en el propio lugar de trabajo del alumno y otras veces el alumno se acercó hasta el escritorio; lo cierto es que desde el lugar que fuera, los maestros guiaron, explicaron, enseñaron y proporcionaron material para trabajar, con una posterior revisión.

De seguro estas acciones que llevaron adelante los maestros debieron de ser pensadas y planificadas de antemano; aunque en algún momento se tuvo la sensación de acuerdo a lo que se observó de que las actividades que proponían los maestros a estos alumnos no estaban en su planificación; decimos esto porque, no se vio al maestro al momento de proponer la actividad fijarse en algunos de los documentos que posee.

El pizarrón como estrategia de enseñanza

La “utilización del pizarrón” desde donde el maestro corrige errores; resuelve situaciones, muestra y demuestra cómo resolver o cuáles son los posibles caminos a recorrer ante una situación dada, le permiten resignificar algunos aspectos del contenido de enseñanza que pueden o no haber quedado del todo claro.

Entonces, nos atreveríamos a decir que el uso del pizarrón es una estrategia válida, desde donde el maestro enseña a sus alumnos haciendo, demostrando, ejemplificando, corrigiendo y aclarando dudas.

Es decir, reconocemos el uso del pizarrón como estrategia de enseñanza, porque más allá de lo que se ha expresado, el maestro proporciona a través de él, la ayuda necesaria

para favorecer la comprensión y a su vez, le permite ver como impactan sus enseñanzas en su alumnos, permitiéndole en ocasiones, poder reflexionar acerca de su hacer pedagógico una vez que propone una actividad a realizar que ha enseñado desde el pizarrón. Esta reflexión será positiva, en la medida que sus alumnos sean capaces de resolver con el mayor grado de aceptabilidad la situación que se ha planteado.

Como se ha constatado, los maestros utilizan el pizarrón como estrategia para enseñar con propósitos diferentes. Para acompañar la explicación, desde donde reproducen y producen dibujos o figuras de análisis que les posibilite a los alumnos comprender mejor; en otros casos lo utiliza como un soporte de ayuda personal o de ayuda memoria, tal cual se constató en las maestras del tercer nivel de ciclo, mientras trabajan en duplas en el taller de “Convivencia”. En este caso, una de ellas registraba en el mismo, nombres de alumnos que se iban sucediendo, así como también, palabras claves o conceptos que abordarían más tarde.

También cabe la posibilidad que el maestro elabore sus explicaciones a partir de datos que considera relevantes y que los registra en el mismo. Al respecto Litwin (2008b) expresa que hay *“tres maneras de utilizar el pizarrón para imitación, como acompañamiento de la explicación y para demostración...”* (Litwin, 2008b, 149), identificamos lo expresado, porque es en parte lo que se ha constatado desde las prácticas pedagógicas de los diferentes maestros y se ha venido explicitando en este trabajo.

El uso del juego en la enseñanza como estrategia

No podemos de dejar de desconocer el valor del juego como una estrategia lúdica, lo suficientemente atractiva para el niño, sin importar la edad en que se encuentre, capaz de permitir de manera sencilla, creativa y novedosa que los alumnos aprendan.

Estrategia que hemos reconocido en las prácticas de los maestros, desde distintas áreas y disciplinas del conocimiento.

Se ha constatado que los maestros utilizan el juego de una manera cooperativa, trabajando los niños en equipos o duplas, para enseñar contenidos en el área de Matemática, referidos a Numeración y Operaciones. En el área de Lengua, se utilizan sopa de letras, en donde los alumnos debían de encontrar palabras claves o conceptos que se habían enseñado; y en algún momento el maestro ha utilizado el juego como una forma para distender la clase.

Este valor del juego como estrategia lúdica de enseñanza favorece la adquisición del proceso de socialización entre todos los integrantes, enseña hábitos de conducta, respeto por las normas y/o reglas del juego, enseña el esperar turno y respetar el tiempo del otro. Según Litwin (2008b), *“el juego entre pares es el método privilegiado para la adquisición de conductas que favorecen la cooperación, enseñan la solidaridad y la fraternidad, la buena convivencia y la ayuda”* (Litwin, 2008b, 49).

A su vez, le proporciona al maestro la posibilidad de que el acto de enseñanza y de aprendizaje sea placentero. Enseñar y aprender requieren tiempos, por tanto, si los maestros pretenden optimizar y potenciar los aprendizajes de los alumnos, destinar un tiempo a la enseñanza a través del juego, éste puede ser una estrategia válida de enseñanza para ser utilizada.

La lectura: prácticas pedagógicas como forma de enseñar

La lectura, es otra de las estrategias usadas de manera uniforme por la mayoría de los maestros, tiene que ver con el “uso de la lectura” desde distintas tipologías textuales para llegar al conocimiento; lectura que en algunos momentos es realizada por los alumnos, ya sea en forma individual o grupal y luego realizada por el propio maestro; donde éste hace de modelo en cuanto al modo lector y a partir de ésta inicia su enseñanza. Enseñanza que ya había sido iniciada desde el momento en que el maestro se muestra como lector competente y efectúa algunas interrogaciones o planteamientos que en cierta forma van dejando pistas acerca del tema de enseñanza.

Hemos constatado además, como estrategia recurrente y muy ligada a la lectura la utilización de la “baraja de textos”. Estrategia utilizada desde las distintas áreas del conocimiento y con gran énfasis desde el área del Lenguaje, donde el maestro presenta y/o utiliza en forma simultánea una variedad de textos con información variada referida a un mismo tema.

Ésta manera de presentar la enseñanza favorecería los aprendizajes de todos los alumnos, en la medida que el grupo de clase puede enriquecerse con los aportes que van realizando sus compañeros; ya sea desde la individualidad o desde el trabajo en grupos al poseer información diferenciada sobre el tema que se está enseñando y a su vez le permite al maestro, presentar el contenido de enseñanza desde diferentes fuentes.

Estrategias de enseñanza innovadoras

Las innovaciones en el ámbito educativo, pareciera ser, desde hace ya un largo tiempo, uno de los aspectos que atraviesa a todos los sistemas que tienen como responsabilidad llevar adelante políticas referidas a procesos educativos, sin importar su ubicación geográfica. Pareciera además, que cada vez lo hacen con una mayor intensidad y presencia en los diferentes ámbitos de la enseñanza.

Por otro lado, el vocablo innovación, se ha colado tan de lleno en los sistemas educativos y en el vocabulario de quienes se encargan de enseñar y de quienes no, que muchas veces se tiene la sensación de que ésta refiriera únicamente a la introducción de lo que podrían ser las Tecnología de la Información y la Comunicación en el aula.

Al respecto, utilizaremos como concepción de innovación orientadora la efectuada por Litwin (2008b) entendiéndola como “*toda planeación y puesta en práctica creada con*

el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o sus resultados” (Litwin, 2008b, 65).

Por tanto, apoyándonos en la conceptualización efectuada, identificamos como estrategias innovadoras en las prácticas pedagógicas de los maestros que participan en este proyecto, la planificación y ejecución de proyectos áulicos nivelares e internivelares, llevados adelante en una modalidad de trabajo de taller; en donde éstos en duplas, se organizan y organizan a sus alumnos, para abordar diferentes aspectos del currículo.

Tal es el caso, de los maestros del tercer nivel de ciclo, (quinto y sexto año) en donde ambos de forma conjunta y con sus respectivos alumnos, llevan adelante el proyecto de “Convivencia”; las maestras del primer y segundo nivel de ciclo, (segundo y tercer año) ejecutan el proyecto denominado “Pequeños Cocineros”; las maestras del primer ciclo, (primer y segundo año), trabajan en el proyecto que han denominado “Sexualidad en la escuela, ¿Por qué no?”; entre otros.

Entendemos, que esta modalidad de enseñanza que llevan adelante estos maestros, podemos considerarla como una estrategia innovadora, en el sentido de que de alguna forma promueven el cambio, en la medida que no es únicamente el maestro a cargo del grupo en el que se encarga de enseñar; sino que ahora son dos, sin importar si pertenece o no al mismo nivel de ciclo educativo, tanto ellos como sus alumnos; y que puede propiciar instancias de mejoras en los aprendizajes de esos alumnos.

Dichas mejoras, podrían estar dadas ya que, al enseñar a dos grupos de alumnos, éstos pueden beneficiarse, de acuerdo a las experiencias personales de cada uno y de cada grupo; a las intervenciones y aportes que hagan y a las actividades de manipulación, observación e investigación que se lleven o adelante. Pero también, podría favorecer el proceso de socialización e integración de niños que se encuentran en distintos tramos etarios.

Es decir, podrían lograr los maestros bajo esta modalidad de enseñanza, una optimización de aprendizajes de todos los alumnos, en la medida que todos aprendan aceptar y respetar los aportes de los otros, sean o no de menor o mayor edad; valorar lo que dice el maestro y que necesariamente no es el suyo; pero sobre todo, la existencia de una verdadera circulación de conocimientos entre todos los alumnos y los respectivos maestros.

Podríamos entender también, que a veces, la innovación como estrategia de enseñanza, puede centrarse en la enseñanza de temas transversales, que incluyan la planificación de proyectos pedagógicos didácticos innovadores y desde éstos, enseñarse contenidos de enseñanza que están incluidos dentro de lo que es la currícula de cada clase o nivel.

Sostenemos además, que esta modalidad de trabajo, la cual la hemos considerado e identificado como una estrategia de enseñanza innovadora, nace con la creación del modelo de ETC, con el objetivo de que los niños participen de una experiencia de

trabajo en proyectos y que tiende a que los alumnos, desarrollen un conjunto de competencias relacionadas con la disciplina del trabajo, la motivación de logros, el emprendimiento, el trabajo en equipo y la creatividad.

3.3.2 Estrategias de enseñanza fuera de la uniformidad

Se ha constatado que los maestros de esta escuela, utilizan en sus enseñanzas una serie de estrategias que las hemos considerados como estrategias uniformes, por el hecho de ser recurrentes; estar presentes en la mayoría de los docentes; y ser semejantes en lo que refiere a la intencionalidad pedagógica con la que se las utiliza; pero a su vez, se identifican otras estrategias de enseñanza, que consideramos que son propias de cada uno de los docentes y que las utilizan de forma variada en sus actos de enseñar.

Es por ello que, a partir de esta nueva constatación e identificación empleamos el concepto “fuera de la uniformidad”; por oposición al concepto de “uniformidad” para agrupar a aquellas estrategias de enseñanza no recurrentes en la mayoría de los maestros y las cuales, deducimos que son propias de cada uno de ellos y que a su vez, son utilizadas de diversas formas en sus actos de enseñar.

Dicha expresión, “fuera de la uniformidad”, nos permitirá diferenciar aquellas estrategias de enseñanza “uniformes”, recurrentes en cada docente de las que no, y de esta forma agruparla en otra o nueva categoría.

Dichas estrategias podríamos arriesgarnos a decir que tienden a optimizar los aprendizajes de los alumnos en la medida que son procedimientos utilizados por los maestros de manera consciente y flexible, tendientes a obtener una mejora en la calidad de los aprendizajes.

Desde las prácticas de la maestra de Educación Inicial, constatamos que en el área del Conocimiento Matemáticos, para enseñar a sus alumnos, desarrolla estrategias que hemos identificado como “el uso de cartelera”, “la problematización con material mediador”, “el uso de fichas” y el “uso de error”, todas ellas tendientes a que el alumno se aproxime y apropie de la mejor manera lo que se está enseñando.

Podríamos decir que la ayuda óptima del docente en cuanto a la tarea de enseñanza es aquella que le permite reorientar la actividad y los procesos cuando son equívocos; y a su vez, propiciarle al alumno el aliento necesario cuando se ha equivocado o demuestra inseguridad, tendiente a favorecer la concreción de óptimos resultados.

En el área del Conocimiento de Lenguas se vale de estrategias de “observación” y en el área del Conocimiento Social de la “narración de vivencias” vividas por alumnos.

Entendemos que todas estas estrategias que se han constatados son válidas porque se está trabajando con niños en que sus edades oscilan entre los cuatro y cinco años y que para facilitar el aprendizaje de éstos el maestro debe de recurrir a hechos de su vida cotidiana, como pueden ser las propias vivencias del niño. Es decir, acontecimientos

que sean plenamente observables y enriquecidos con la utilización de material concreto o mediador, donde el alumno sea capaz de visualizar, manipular y conocer.

Las estrategias de enseñanza que utilizan las maestras del primer ciclo que se han identificado son las siguientes:

En el área del conocimiento Matemático se reconocen “el uso de la recta numérica” para trabajar numeración; “el recitado y verbalización de números”; “la utilización de pistas” para el descubrimiento de determinadas cantidades; “el uso del cuerpo” para realizar representaciones; y “la corrección verificadora y colectiva” de las situaciones de enseñanza que se han propuesto; y en el área del Conocimiento Social, la realización de “lluvia de ideas” desde el pizarrón.

La enseñanza a través de la lluvia de ideas puede permitir la agrupación de conceptos o palabras relacionadas, que puedan orientar al alumno hacia el contenido de enseñanza que está abordando.

También entendemos que todas estas estrategias que las maestras han puesto en marcha, son facilitadoras y aseguradoras de que los alumnos están comprendiendo y aprendiendo lo que se está enseñando, ya que desde el momento en que se está utilizando la verbalización o el recitado de números, una vez que se ha trabajado con el reconocimiento y su composición desde una recta numérica; el alumno está dejando ver cuánto ha aprendido y su vez, el maestro puede visualizar las dificultades que persisten y actuar sobre ellas.

De la misma manera en que se realiza una corrección colectiva; me atrevería a decir que la intencionalidad pedagógica del maestro, es de eliminar aquellos errores que encontró en los alumnos al momento de corregir sus producciones; pero además, ayudar desde esta corrección, a aquel que aún no se ha animado a hacerlo, que tiene temor por la falta de confianza en sí mismo en decir lo que piensa, o se siente avergonzado frente sus compañeros o al propio maestro.

En cuanto a lo que se constató en el segundo nivel de ciclo, identificamos como estrategias de enseñanza en el área de Conocimientos de Matemática “el cambio en la tonalidad de voz” por parte del maestro y el “uso de rimas y chistes” para enseñar a los alumnos. Iguales estrategias se observaron en el área de Conocimiento de Lenguas, sumándose “el empleo del propósito del día”.

Entendemos que la utilización del humor en el proceso de enseñanza, puede resultar tanto para el maestro como para el alumno, una instancia menos agresiva o menos amenazadora, en el sentido de no tener el maestro que dar una respuestas negativa rotunda y el alumno sentirse avergonzado ante su grupo de pares por una respuesta incorrecta que ha dado; pero también puede habilitar a que el maestro haga algún tipo de comentario divertido para que los alumnos pierdan el temor a expresarse.

También la utilización del chiste por parte del maestro pudiera ser una forma de premiar a ese alumno o a la clase entera que ha sabido dar la respuesta correcta a lo que se está preguntando.

Al respecto, Kanovich (2007) expresa que *“el uso del humor pueden permitir al docente crear mejores entornos de enseñanza, predisponiendo a los alumnos y al propio docente a aprovechar sus potencialidades, a complejizar su pensamiento, a desarrollar su creatividad e imaginación, y fundamentalmente a disfrutar de la clase”* (Kanovich, 2007, 85).

Si bien el trabajo realizado por la citada autora fue realizado a nivel universitario, entendemos que la cita que se ha transcrito puede reflejar la manera de enseñar de este docente en particular y otros, en la medida que los aprendizajes de los alumnos sean potencializados y a su vez éstos no se sientan intimidados, avergonzados o temerarios a preguntar cuando tiene dudas o a admitir errores frente al resto de la clase.

Esta estrategia de enseñanza podría ser acompañada de otras estrategias que favorezcan el clima de trabajo o la disposición de los alumnos para aprender, tal como lo expresa Flor, maestra de segundo nivel: *“Un día se me ocurrió que para que los niños estuvieran más callados, porque es un problema de que siempre están conversando en clase, estuvieran un poco más concentrados, en vez de estar retándolos todo el tiempo, o llamándoles la atención todo el tiempo, cuando estuvieran muy nerviosos; parar la clase y cantar”* (Flor, Maestra de Segundo Nivel).

El hecho de dedicar un tiempo al propósito del día, analizarlo en forma conjunta, reflexionar sobre el mismo, le podrían permitir al maestro llevar adelante en sus aulas propuestas de enseñanza valiosas que promuevan aprendizajes potentes. Al respecto Litwin (2008b) sostiene que *“muchos de los equívocos se generan porque en el tratamiento de un tema no se señala desde el inicio con suficiente fuerza, contundencia o claridad... Se trata de un primer momento de la clase: seguramente se puede registrar en el pizarrón el tema a abordar y dedicar un breve espacio para aclarar sus relación con otros desarrollados con anterioridad”* (Litwin 2008b, 51).

Desde las aulas de los maestros del tercer nivel de ciclo se constata que éstos, en la enseñanza de sus alumnos desde el área del Conocimiento Matemático utilizan como estrategias “la escucha atenta”, “la apropiación de lo que dicen los alumnos” haciéndolas suyas para fortalecer y profundizar en sus explicaciones; “el uso del humor”, “la utilización del lenguaje icónico y gráfico” desde el pizarrón; “el uso de material concreto” como lo son hojas de papel, mediante las cuales realizan demostraciones referidas a conocimientos geométricos; “el uso de la narración” y la “revisión de los aprendizajes” de los alumnos; estrategia que les permite visualizar hasta qué punto los alumnos ha comprendido lo que se ha enseñado.

Podría decirse, de acuerdo a los aportes efectuados por Jackson (2002) y Litwin (2008a, 2008b) que algunas de las estrategias de enseñanza que utilizan estos maestros para enseñar a sus alumnos y las formas de representar lo que están enseñando; y de

transmitir la información que desean que sus alumnos se apropien, tienen un fuerte arraigo desde lo que son los sistemas sensoriales, en la medida de que los maestros utilizan material concreto, emplean la escucha atenta, hacen propias las intervenciones de los alumnos, realizan dibujos o figuras de análisis del pizarrón. Todas estas estrategias, conducirían que los alumnos; ya sea a través del oído, de la vista o del tacto, cuando manipulan el material, se expresen de manera combinada.

En el área del Conocimiento de Lenguas estos maestros utilizan para enseñar a sus alumnos guías de aprendizajes y la explicación de conocimientos desde las carteleras; permitiéndole al docente hacer que sus alumnos recuerden temas, conceptos y actividades que ya han realizado y aprendido. De esta forma, el maestro lograría avanzar de manera positiva en el conocimiento que viene enseñando; acompañado con el “raconto” que va efectuando y la constante “corrección y autocorrección” de lo que se ha enseñado.

Han utilizado además para enseñar, la “exposición oral y grupal” y la “elaboración de esquemas”, que dan cuenta el nivel de comprensión y aprendizaje de los alumnos y desde donde el maestro interviene, corrige y enseña nuevos conocimientos a partir de lo que los alumnos han dicho o hecho.

Se han identificado además como estrategias de enseñanza desde el área del Conocimiento Social, la “utilización del diálogo reflexivo”, “la escucha atenta”, el “registro de la agenda del día” desde un lugar del pizarrón. Agenda que se registra en el ángulo superior del mismo y que permaneció escrita durante todo el tiempo que se estuvo presente en la clase.

Esto podría darnos a entender que el maestro en el transcurso de su práctica pedagógica revisa esta agenda, se fija en ella, coteja con los alumnos lo enseñado hasta el momento; pero también, puede al finalizar la jornada diaria, explicitando desde la misma, lo aprendido en el día.

Deducimos que la permanencia de esta agenda en el pizarrón durante toda la jornada o gran parte de ella, puede orientarnos a entender la organización que hace el maestro del tiempo pedagógico, destinado al acto de enseñar.

Desde la misma área del conocimiento se han identificado también, como estrategias de enseñanza “la realización de resúmenes y esquemas”; además de la “orientación guiada” que hace el maestro.

Nos atreveríamos a decir, de acuerdo a las estrategias constadas en los maestros del tercer nivel de ciclo, que en sus prácticas pedagógicas está muy presente y de manera potente la utilización del lenguaje, tanto oral como escrito, en la medida que éstos, a través del mismo, introducen explicaciones constantes, realizan representaciones de los que van narrando y utilizan los aportes que hacen sus alumnos. Es decir, tratan de dotar sus relatos de otras voces, como lo son las voces de los alumnos y sus producciones; así como símbolos o dibujos que ayudan a la comprensión.

Por tanto, podríamos establecer que en cierta medida, estos maestros llevan adelante una modalidad de clase explicativa, ya que están acompañadas de resúmenes, esquemas y demostraciones.

Las diferentes estrategias que se han identificado, además de haber sido explicitadas en las distintas tablas que se han presentado anteriormente; y enunciadas desde el análisis descriptivo e interpretativo; se encuentran disponibles en matrices descriptivas de datos que se han confeccionado a fin de organizar y sistematizar la información. Dichas matrices están disponibles en la sección anexos de este trabajo. (Ver anexo V; tablas N° I, II, III, IV).

3.4 Establecimiento de categorías de estrategias de enseñanza

El diseño del estudio que hemos venido llevando adelante ha comprendido una etapa netamente cualitativa, en la que se han llevado adelante los siguientes procedimientos: análisis de las distintas visitas de observación; análisis del contenido en los documentos de los maestros; análisis de las voces de los propios involucrados; análisis que ha tenido la particularidad de ser descriptivo e interpretativo.

Las distintas acciones que se han realizado, han sido con el propósito de poner de manifiesto las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros e iniciar un primer y amplio proceso de categorización, a partir de la identificación de las mismas, basándonos en los hallazgos y en los aportes teóricos, con el fin de dar cumplimiento a uno de los objetivos que nos hemos propuesto.

Es entonces, que iniciaremos una fase de categorización de las estrategias de enseñanza, a fin de consolidar desde la teoría aspectos que sostengan la confiabilidad y credibilidad de las mismas y que nos permita profundizar en el reconocimiento y conocimiento de categorías ya establecidas o referenciadas; y de esta forma, avanzar hacia nuevas y propias categorizaciones posibles.

Por tanto, el análisis que se presentará a continuación centrará su atención, a partir de dos términos que hemos utilizados en el análisis interpretativo y que hemos definido y hecho propio; (“Uniformidad” y “Fuera de la Uniformidad”), y a partir de éstos, centraremos y avanzaremos el proceso de categorización; es decir, en base a las observaciones realizadas; a las narraciones de los propios maestros y a fundamentos teóricos.

Se trabajará además con las entrevistas que se han efectuado a los informantes calificados con el objetivo de identificar desde sus propias voces, expresiones que puedan ser asociadas con las nuevas categorizaciones que puedan establecerse.

La matriz que presentamos a continuación pretende dar cuenta de forma resumida aquellas estrategias que hemos considerados como estrategias uniformes por haber sido identificadas en la mayoría de los maestros, en sus prácticas pedagógicas y que encuentran su sustento en la teoría.

Dentro de esta uniformidad nos encontramos con estrategias de enseñanza que tienen que ver con: la pregunta; con situaciones de enseñanza colaborativas; con el uso de material tecnológico, como pueden ser el uso del pizarrón y de carteleros; situaciones de carácter lúdico, como el empleo de situaciones de juegos; la utilización de la lectura; el empleo de narraciones a través del diálogo, con distintas intencionalidades; y estrategias que atienden hacia alumnos concretos; hacia aquellos que son atendidos de forma diferenciada.

Es así, que elaboramos la siguiente matriz con el objetivo de dar cuenta de aquellas estrategias de enseñanza identificadas, que se sustentan desde la literatura, Litwin (2008a, 2008b); Jackson (2002); de la Torre *et al.* (2000) y que nos habilitarán hacia la construcción de nuevas categorizaciones.

Tabla XXXI. Categorización: Estrategias Uniformes

Categoría	Estrategias
Uniformes	Preguntas
	Colaborativas
	Tecnológicas
	Lúdicas
	Sensoriales
	Lectoras
	Dialógicas Narrativas
	Personalizadas

Reconocimiento de estrategias desde la teoría en Litwin (2008a, 2008b); Jackson (2002); de la Torre *et al.* (2000); categorización primaria.

La identificación de las estrategias de enseñanza desde los aportes de la teoría, con su posterior categorización de las mismas de una manera bastante particular, nos permite decir que algunas de las estrategias que utilizan los maestros para enseñar a sus alumnos, encuentran su respaldo en la teoría misma y pueden ser originadas desde ella.

Entendemos que dicha categorización nos permitirá avanzar hacia el establecimiento de categorías más inclusivas, a fin de poder generalizar las estrategias de enseñanza que proponen los maestros para enseñar a sus alumnos; permitiéndonos descubrir y determinar nuevas categorizaciones.

Las diversas construcciones categoriales que se presentarán, poseen la particularidad de estar íntimamente relacionadas y encadenadas entre sí, ya que cada sistema categorial será construido uno en relación al otro y de acuerdo a los distintos hallazgos de forma concordante con los aportes teóricos.

Es así, que desde el reconocimiento de otros aportes teóricos, constatamos, reconocemos y establecemos una nueva categorización de estrategias de enseñanza más específica, que nos permite agrupar aquellas estrategias de enseñanzas que guardan entre sí una relación; ya sea por la intencionalidad con que son utilizadas; por el tipo de material que emplean los maestros para desplegarlas; o por el hecho de estar vinculadas a algún aspecto del contexto donde se desarrolla el acto educativo.

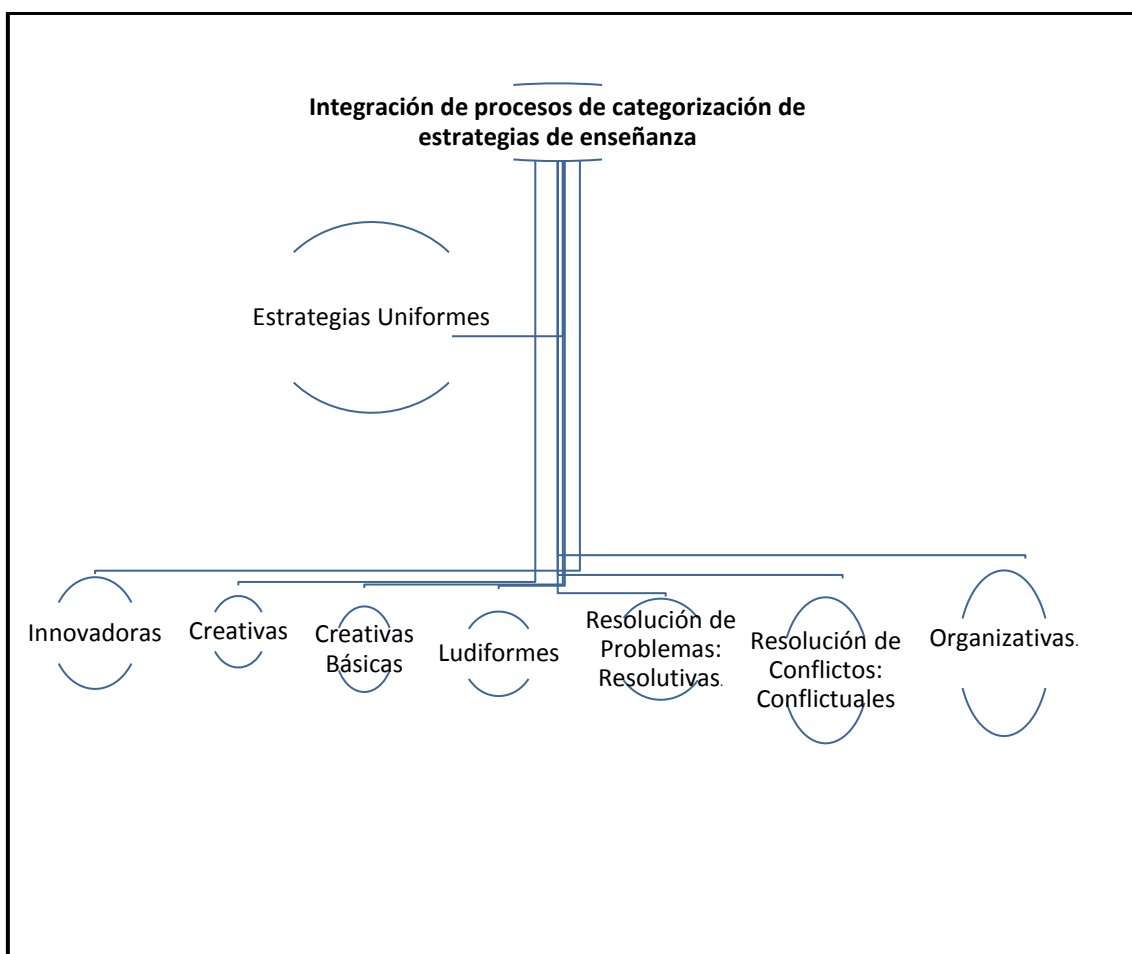
Es por ello que, al generalizar las de estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros, basamos esta categorización más general y definitiva, desde los aportes efectuados por de la Torre *et al.* (2000).

Dicha categorización establece las siguientes categorías de estrategias: “Innovadoras”; “Ludiformes”; “Resolución de problemas” (Resolutivas); “Organizativas”; “Creativas”; y “Resolución de conflictos” (Conflictuales); reconocidas por de la Torre *et al.* (2000).

A su vez, las estrategias que integran cada una de las categorías que se han comenzado a construir y que de aquí en más se construirán han sido asignadas teniendo en cuenta cuáles han sido las intencionalidades pedagógica con las que los maestros las han utilizado; y además, en qué medida a los alumnos les resultan útiles, en una situación de aprendizaje determinada.

3.4.1 Presentación de categorías

Gráfico I. Categorías de estrategias de enseñanza “Uniformes”



Categorías de estrategias reconocidas dese el aporte de la teoría, de la Torre *et al.* (2000).

La presentación del gráfico anterior, (gráfico I), desde donde se ha realizado un primer proceso de integración de categorías estrategias de enseñanza, reconocidas desde

aportes teóricos, nos permitirá analizar y profundizar sobre cada una de ellas, para posteriormente integrarlas en futuras categorizaciones y de esta forma, desde los resultados dar a conocer cuáles han sido las constataciones y hallazgos descubiertos en este trabajo.

3.4.2 Estrategias de enseñanza categorizadas

Desde este apartado se dará a conocer de manera explícita cuál ha sido el criterio utilizado para el establecimiento de cada una de las categorías de estrategias, y por consiguiente será el que orientará las próximas categorizaciones.

En este sentido, para la formulación de dichas categorías y la inclusión de las correspondiente estrategias de enseñanza en unas u otras, hemos basado dicho proceso teniendo en cuenta la clasificación multidimensional propuesta por de la Torre *et al.* (2000, 121).

El citado autor refiere que una clasificación de estrategias fundamentada y comprensiva debe de atender a: los enfoques u orientaciones teóricas; los entornos o ámbitos generales en que se aplican; la finalidad o intencionalidad principal; los momentos o fases del diseño; y los procesos de formación y cambio que intentan mejorar. Por tanto, estos criterios, son en parte los que orientan nuestro proceso de categorización e integración de las estrategias en cada una de las categorías que se construyan.

Categoría Innovadoras

Dentro de esta categorización, quedarán incluidas aquellas estrategias de enseñanza uniformes, que hemos considerados en una categorización amplia como estrategias: tecnológicas; colaborativas; personalizadas, interrogativas, entre otras; más allá que alguna de ella pueda estar incluida en otra categorización.

Esta categorización implica, entender la innovación no únicamente como una mejora individual, sino como el punto de partida para poder iniciar algún proceso de cambio.

Hablar de innovación es “*hablar de formación de actitudes, destrezas y hábitos, manejar estrategias, prever, y superar resistencias, conocer procesos, afrontar conflictos, crear climas constructivos*” (de la Torre, *et al.*, 2000, 10).

Pero a la vez, entendiendo que las estrategias de enseñanza al ser consideradas como procesos enfocados a facilitar la acción formativa, la capacitación, la mejora social y afectiva, como pudieran ser la reflexión crítica, la interrogación, el debate, la discusión, y la utilización del error como dispositivo didáctico; podrían establecer una manera distinta de entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje; ya que toda estrategia conlleva una serie de componentes conceptuales: consideraciones teóricas, finalidad, secuencia de la acción en el proceso, adaptación al contexto, agentes y eficacia en los resultados.

Se considera que algunos de estos componentes que se han manifestado, los maestros podrían considerarlos al momento de optar por la selección de una u otra estrategia de enseñanza y pueden tener relación directa con lo que implica la innovación dentro de las ETC, en concordancia con las decisiones que toman los docentes al momento de planificar la enseñanza.

Los aspectos referidos a las consideraciones teórica pudieran proceder de las instancias de formación en servicio que tienen los maestros de las ETC, que hacen que legitimen y justifiquen la puesta en práctica de las acciones que llevan adelante; la finalidad pudiera concretarse desde los objetivos que se proponen con la elaboración de los distintos proyectos internivelares que planifican con sus pares, entre otros.

Pero además, si pensamos en la ETC, como un modelo innovador, para atender y dar soluciones a la población que asiste a ella, implicaría reconocer que la finalidad de toda innovación, pasa por lo menos, por *“la mejora personal del profesorado y alumnos y la mejora institucional en lo que respecta al cambio cultural y la mejora social como punto de llegada de una generación y punto de partida para la siguiente”* (de la Torre, et al., 2000, 113).

De acuerdo a los aportes que efectúan de la Torre et al. (2000) no resulta fácil poder asignarle a una estrategia de enseñanza una única categoría, puesto que la misma puede ser identificada en otra; ya que el hecho de categorizar y clasificar una estrategia de enseñanza fundamentada y comprensiva, debiera atender a aspectos referidos a los *“enfoques u orientaciones teóricas; los entornos o ámbitos generales en donde se aplican; la finalidad o intencionalidad principal; los momentos o fases del diseño; y los procesos de formación y cambio que intentan mejorar”* (de la Torre et al., 2000).

Tal es el caso de la utilización de la interrogación, como estrategia de enseñanza, ya que ésta puede ser utilizada con diferentes intencionalidades, tal cual se ha constatado. Es decir, las estrategias pueden clasificarse o agruparse de acuerdo al enfoque teórico que la legitime, a la finalidad que persiga, al contexto donde se la utilice, al tipo de planificación y a los cambios que se pretendan.

Categoría creativas

Al rescatar las principales ideas y conceptos que refieren a esta categorización que efectúa de la Torre et al. (2000) nos encontramos que cuando se habla de enseñanza creativa, se está pensando en las estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actividad transformadora; en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración y la implicación del alumno.

Es por ello, que en dentro de esta categorización podemos incluir aquellas estrategias de enseñanza que tienen que ver con: el análisis, la reflexión, la búsqueda de información, el interrogar, el sugerir, el dar pistas, el observar, el resumir, el relacionar, el inferir, el imaginar, el dramatizar, el recurrir a los reiterados ejemplos, la utilización de variados

recursos materiales, el vínculo de la experiencia con los saberes a enseñar, la solución de problemas, entre otras; por dar cuenta de alguna manera de las características que se han enunciado en cuanto a la enseñanza creativa. En definitiva, por considerar que todas ellas son facilitadores de los aprendizajes de alumnos, de una manera creativa y flexible.

Las estrategias que hemos explicitados en esta categoría han sido reconocidas dentro de la misma por de la Torre *et al.* (2000, 123).

Incluimos además en esta categoría aquellas estrategias de enseñanza que las hemos categorizado al principio como estrategias lectoras y estrategias sensoriales, sustentadas desde la teoría.

Categoría Creativas básicas

La categorización en estrategias creativas básicas incluyen aquellas estrategias que de alguna manera consideramos que son base de todo proceso de enseñanza y que sin ellas sería prácticamente imposible afrontar la enseñanza; ya que utilizan casi como único medio para hacerse presente el diálogo; la oralización con distintas intencionalidades, para narrar, racontar, expresar opiniones, explicar, conceptualizar, humorizar, validar el saber, verbalizar, entre otras; diferenciándolas de las creativas, por entender que en ellas están presentes otras acciones o materiales acompañándolas.

Estrategias básicas, donde el diálogo puede ser entendido como “*una forma de expresión creativa por cuanto exige una rápida recepción e interpretación y una respuesta propia, ajustada, pertinente e incitadora para que el diálogo continúe*” (de la Torre *et al.*, 2000, 229).

Pero además, teniendo en cuenta, que esta forma de comunicación ha estado presente desde la antigüedad y que ha sido abordado desde distintas ciencias sociales, como la antropología y la antropología; además de la didáctica.

Siguiendo los aportes del autor que se ha venido referenciando hasta el momento, podríamos reconocer desde la intencionalidad de utilizar el diálogo como estrategia de enseñanza una “*perspectiva filosófica*”, en tanto que es un recurso de la mente para descubrir la verdad y darla a conocer a otros; una intencionalidad “*mayéutica*”, cuando es utilizado como dispositivo didáctico, consistente en lograr que el alumno, a través de la conducción de una serie de preguntas efectuadas por el maestro, llegue por sí mismo a la verdad buscada; o una perspectiva “*sociológica*”, que atienda a los procesos grupales y sociales y a su vez, cómo éstos son transformados por la interacción entre los sujetos, influidos por el contexto y los valores sociales; al mismo tiempo que los valores se van transformando debido a la influencia de determinados personas o grupos.

Podríamos anexar aquí, a modo de ejemplo, algunas de las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en forma grupal, tales como la discusión y aquellas estrategias centradas en el diálogo narrativo.

Categoría Ludiformes

Esta categoría guarda relación con lo que podrían ser estrategias de enseñanza sociales, en la medida que son utilizadas para favorecer aprendizajes desde la utilización de elementos lúdicos; desde el cual el juego se convierte en el principal dispositivo para enseñar.

Los juegos son recursos y estrategias utilizadas en la enseñanza, en la medida que conllevan elementos diferenciadores; por un lado está el lado de jugar por placer y por el otro, el de propiciar instancias de aprendizajes enriquecidas que facilitan y aproximan de una manera distinta, pero placentera el aprender.

Permite explicitar normas, reglas, valores y apropiarse de conocimientos; explicitar vivencias y sentimientos que de otra forma no podría serlo. En este jugar, el alumno se implica de manera personal y creativa y favorece otros procesos, como puede ser el de socialización.

En palabras de Eigen, y Winkler, *“el juego es un fenómeno natural que ha acompañado los destinos del mundo, se manifiesta en las formas que puede tener la materia, en su organización en estructuras vivas y en el comportamiento social de los seres humanos. El azar y la necesidad son los elementos del juego de la vida y las consecuencias del azar pueden regularse”* (Eggen y Winkler, en de la Torre *et al.*, 2000, 135-136).

Utilizamos el término de “ludiformes” para categorizar a algunas estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros, a partir de la conceptualización que efectúa Borje Solé, en de la Torre *et al.* (2000, 136) refiriéndose a *“los materiales o propuestas de juegos estructurados cuando se utilizan con una finalidad educativa que va más allá de ellos mismos”*.

Este tipo de actividades poseen la particularidad de que son vividas por los participantes como instancia de juego, pero tienen una intencionalidad pedagógica por parte del maestro y pueden llegar a establecer relaciones y reflexiones de los propios jugadores mientras se juega; conjugando aspectos relativos a las vivencias y a la realidad.

La estrategia de utilizar el juego como dispositivo didáctico para favorecer apropiaciones y potenciar aprendizajes en los alumnos, podrá ser utilizado en distintos momentos de la enseñanza y con intencionalidades también distintas. Podrá ser empleada al comienzo de una actividad, para motivar al grupo de alumnos o para efectuar la introducción a algún tipo de conocimientos, así como también para como organizador de contenidos a través de la planificación de unidades o proyectos didácticos pedagógicos o simplemente como una forma de proponer a los alumnos momentos de reflexión acerca de determinadas cuestiones en busca de obtener una mejora o dar solución a alguna problemática.

Categoría Resolutivas

Si bien, al pensar en la resolución como una estrategia de enseñanza, prácticamente la asociamos pura y exclusivamente al área del Conocimiento Matemático, lo cierto es que puede ser empleada desde las distintas disciplinas; es por ello que hemos tomado el vocablo “resolutiva” para categorizar a un grupo determinado de estrategias de enseñanza, por entender que la categoría de “Resolución de Problemas”, podría quedar ceñida pura y exclusivamente al área de Matemática.

Entonces, podríamos decir que el hecho de que los maestros utilicen la resolución de problemas como una estrategia de enseñanza, tiene que ver con: su gran versatilidad en lo que refiere a los contenidos que pueden abordarse desde la aplicabilidad a los distintos grados y/o niveles de la educación; y a la adecuación a distintos ámbitos, desde donde puede ser aplicadas a situaciones diversas. Pero además, puede ser enriquecida con otras estrategias como podrían ser la pregunta, el diálogo o la participación en talleres; por tanto, el maestro debiera de ser el que establezca al momento de planificar, lo que va a enseñar, cuál será el fin último al cual aspira con dicha estrategia.

Dentro de esta categoría, incluimos aquellas estrategias de enseñanza que guardan relación con las preguntas utilizadas como dispositivos didácticos para problematizar; el trabajo colaborativo en la medida que atienden a propiciar instancias que favorezcan la discusión; la resolución de situaciones; y la utilización del pizarrón para resolver situaciones didácticas que se plantean; entre otras.

Categoría Conflictuales

En cualquier realidad social en que nos sumerjamos, podemos identificar al conflicto como un proceso circunstancial; por tanto, las instituciones educativas no están exentas de él. *“El conflicto es parte del programa oculto de en todas la instituciones educativas. Existen en la aulas, los comedores, corredores y en los patios...”*, (de la Torre *et al.*, 2000, 190).

Dejando de lado el aspecto negativo que pudiera implicar, puede considerárselo como valedero para afrontar de una manera crítica reflexiva, aquellas situaciones conflictivas que suelen sucederse al interior de las instituciones educativas, y tratar de transformarlo en una situación didáctica pedagógica potente para afianzar o avanzar en los aprendizajes de todos los alumnos.

En relación al conflicto como estrategia para propiciar instancia de cambios, pueden establecerse algunas consideraciones, entre ellas: que los conflictos afectan a todos; que es natural; que forma parte de la realidad social; no es positivo ni negativo; y hay que afrontarlo y reconvertirlo.

La confianza dentro de un grupo, posibilita la manifestación de opiniones y la participación de todos en busca de encontrar soluciones posibles al mismo. Si se

aceptan los conflictos como algo natural, lo que resulta importante es analizar y comprenderlo, abordando formas productivas de transformarlo.

Dentro esta categoría, podríamos citar el diálogo reflexivo, el establecimiento de acuerdo, la escucha atenta, la delegación de responsabilidades en los alumnos, por entenderse que estas estrategias que se identificaron en las aulas de los maestros y han apuntado a revertir distintos conflictos que se habían suscitados entre ambos grupos de niños, en distintos momentos. Entendemos además que, las soluciones que se fueron planteando tendían hacia la búsqueda de soluciones negociadas y conciliadas, teniendo como protagonistas a todos los alumnos y a las propias maestras como mediadoras en cuanto a las distintas soluciones que se iban suscitando.

Categoría Organizativas

Sin lugar a dudas, podríamos decir, que uno de los pilares fundamentales base que sustenta a las instituciones educativas, es justamente su poder y capacidad de organización. Organización que pasa desde aspectos que tienen que ver con lo que es el ámbito educativo propiamente dicho de la escuela, atravesando a cada uno de sus integrantes y aterrizando en las propias aulas.

Si centramos nuestra atención, en el modo de organizar el conocimiento desde una manera organizada; ello supone una mirada muy atenta a cómo el maestro constituye el conocimiento a enseñar y va estableciendo progresos en sus alumnos desde el mismo. Es entonces que desde un primer momento, el maestro deberá de pensar cuáles serán sus intenciones pedagógicas de antemano.

La estrategia, *“es el arte de conseguir lo que se pretende por medio de un análisis creativo y lógico del cómo, ya que debemos de ser conscientes de que, normalmente, cuando diseñamos los objetivos, determinamos los dónde quisiéramos llegar...”* (de la Torre, *et al.*, 2000, 170).

Es entonces, que teniendo en cuenta esta conceptualización, creemos que las estrategias que enunciaremos en esta categoría, más allá de ser pensadas, planificadas y ejecutadas en distintos momentos de la enseñanza, han sido organizadas de manera consciente luego de haber obtenido un análisis del grupo y organizadas en distintos documentos.

Ubicamos dentro de esta categoría de estrategia de enseñanza, el trabajo de los maestros en base a la elaboración de proyectos didácticos y aquellas que se orientan a atender de una manera personalizada a los alumnos que requieren una mayor atención por parte del maestro; (atención individualizadas, preguntas concretas, planificación diferenciada), por considerar que éstas en parte han surgido del análisis que se ha podido efectuar de la realidad educativa que poseen; y que justamente a partir de dicho análisis han establecido los caminos y la formas de enseñanza que propondrán a sus alumnos para potenciar sus aprendizajes.

3.4.3 Categorías de estrategias de enseñanza emergentes

Avanzando en el proceso de categorización de las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros para enseñar a sus alumnos, nos hemos encontrado a partir de las observaciones y desde las propias narraciones, que éstos, despliegan una variada gama de las mismas para optimizar los aprendizajes de todos sus alumnos.

Es por ello, que hemos elaborado una primera matriz en donde presentamos a nuestro entender una nueva categorización de las estrategias de enseñanza identificadas, a las cuales les hemos atribuido significado a partir del análisis de lo que se desprende de sus propias voces.

Consideramos conveniente recordar que los principales criterios que nos han orientado al establecimiento de estas nuevas categorías de estrategias de enseñanza, han sido explicitados en el apartado anterior (3.4.2), del presente capítulo.

De todos modos, queremos hacer notar que en la construcción de dichas categorías para su formación entran en juego y de manera compleja variables distintas y de diferente orden; pero se impone ante dichas construcciones aspectos que refieren sobre todo al origen de las estrategias que los maestros emplean para que sus alumnos puedan favorecer sus aprendizajes y que atienden a enfoques teóricos que la legitiman, a la finalidad que persiguen, al ámbito/contexto que se aplican; o a los procesos que involucran en los alumnos o en quienes las desarrollan.

De esta manera en la columna tres, transcribimos aquellas expresiones de los maestros, rescatadas desde las entrevistas, que se asocian con alguna de las estrategias de enseñanza que desarrollan en sus prácticas pedagógicas. En la columna dos, efectuamos una definición de la categoría que hemos construidos y en la columna uno, le asignamos un nombre a dicha categoría, a partir de lo que se desprende desde sus narraciones y la definición que hemos realizado.

Tabla XXXII Categorización y definición de nuevas estrategias de enseñanza

Análisis		Relevamiento
Categoría	Definición de la categoría	Expresiones asociadas en las entrevistas con las estrategias de enseñanza
Actualizadas	Corresponde a expresiones de los maestros; desde las cuales interpretamos que pudieran provenir algunas de las estrategias de enseñanza que llevan adelante para potencializar los aprendizajes de sus alumnos y que están asociadas directamente con la lectura que hacen desde diferentes materiales bibliográficos.	<i>"tenemos una biblioteca bastante interesante"; "usamos libros de la biblioteca escolar"; "a veces compramos libros"; "siempre estoy buscando propuestas de internet"; "hago muchos cursos online"; "siempre estamos buscando material nuevo"; "compro material que me aporte nuevos conocimientos o formas para trabajar en el aula con el niño"; "leo y más cuando voy a planificar"; "leo muchísimo porque me encanta leer"; "libros que hay en la biblioteca de maestro".</i>
Instrumentales	Versan sobre aquellas estrategias de enseñanza que utilizan los maestros para enseñar a sus alumnos en las áreas del conocimiento de Lenguas y Matemática.	<i>"en Matemática siempre trato de trabajar con materiales que conozca el niño,..."; "para incentivar la lectoescritura... siempre estoy escribiendo..."; "algunas se adecuan a distintas áreas, la baraja de texto lo puedo hacer en Lenguaje..."; "Manejando material concreto si en la parte de Matemática, anticipando. Si es en la parte de Lengua con cuentos, siempre haciendo la antesala..."; "En la parte de Matemática... hago mucho trabajo previo de jugar..."; "En lengua, la búsqueda de información, la comparación de la información de un texto con otro, las barajas de textos".</i>
Formativas	Define no solo a la actualización por parte de los maestros y la puesta en práctica de estrategias desde una lectura personal y optativa que puedan hacer; sino que define a la formación que obtienen estos maestros, desde la propia formación en servicio que el sistema educativo les proporciona y cómo influyen éstos en sus prácticas pedagógicas.	<i>"los cursos nos llevan también a que te de la necesidad de leer un poco más"; "el material de los cursos es muy bueno"; "es poder formarnos y nos ha ayudado a abrir la gama en el uso de estrategias; "mucho está dado por los cursos"; "estoy cursando el curso piloto..."; "los cursos nos ayuda"; "he hecho muchísimos cursos de todas la áreas".</i>
Investigativa Social Experimental	Corresponde a aquellas tomas de decisiones que hacen los maestros al enseñar, en concordancia con el área del conocimiento en que pudieran haberse formado o se están formando.	<i>"el Ciencias Naturales basamos desde los proyectos de investigación"; "la parte de ciencia la destino mucho a la parte de talleres"; "estamos trabajando en un taller de Ciencias Naturales"; "en Ciencias Sociales nosotros tenemos..."; "En un trabajo Ciencias lo divido... exploro... observen... comparen... reconozcan... sistematizo... registramos...";</i>
Coordinadas experienciales	Define al trabajo y las decisiones que toman los maestros al momento de enseñar; decisiones que pueden haber surgido desde las instancias de reuniones semanales obligatorias que poseen los maestros que trabajan en este modelo de escuela o de otras instancias formales o no de intercambio que lleven adelante.	<i>"comparto las experiencia, fundamentalmente en el repertorio de cálculo"; "planificamos juntas"; coordinamos permanentemente"; "siempre estamos intercambiando"; "Nos vamos a juntar con la otra clase del nivel"; "ayudo mucho"; apoyo mucho"; "las maestra de primero y segundo vinieron a trabajar"; "proyectos que hacemos a nivel institucional con las compañeras"; "las experiencias las hacemos cuando hacemos proyectos"; "se trabaja con el proyecto de Convivencia"; "algo que me guste mucho y yo vea que lo pueda compartir..."; "material que intercambiamos con otros compañeros"; "intercambiar opiniones, contarnos experiencias"; "todas las experiencias de aula estilamos comentarlas".</i>
Colaborativas talleristas	No define únicamente a las instancias de planificación y coordinación entre maestros de igual o distinto nivel; sino que va un paso más allá. Identifica el trabajo de taller como una estrategia válida para enseñar a los alumnos; a través de la ejecución de proyectos diversos y que son puestos en prácticas en el transcurso del tiempo.	<i>"el taller es lo más movilizador"; "con en los talleres se gana mucho tiempo". "Fuera del proyecto de clases, tenemos un proyecto de convivencia que los hacemos con otra maestra del grado, del nivel,...";</i>

Elaboración de matriz propia, tomando como base Kornblit *et al* 2004, 101.

El haber atribuido significado a las expresiones que se desprenden desde las voces de los propios docentes, nos ha permitido establecer nuevas categorías de estrategias de enseñanza y que definimos como: Categoría Actualizadas; Categoría Instrumentales; Categoría Formativas; Categoría Investigativa Social Experimental; Categoría Coordinadas Experienciales; y Categoría Colaborativas Talleristas.

Categoría Actualizadas: por entender, que algunas de las estrategias que proponen a sus alumnos, derivan de la lectura que puedan hacer los maestros desde los diversos materiales bibliográficos que poseen en la biblioteca docente con que cuenta la escuela; la búsqueda de información desde sitios de internet; así como de la compra de material bibliográfico o el intercambio de los mismos de acuerdo a sus debilidades o fortalezas, en cuanto a determinadas áreas del conocimiento.

Categoría Instrumentales: refieren a aquellas estrategias que los maestros han expresado que son utilizadas en las áreas del Conocimiento de Lengua y del Conocimiento Matemático; más allá de ser utilizadas en otras áreas del conocimiento.

Categoría Formativas: abarca aquellas estrategias de enseñanza que despliegan los maestros para enseñar a sus alumnos y el origen de las mismas puede orientarse no sólo a la lectura optativa que pudieran realizar de los distintos materiales bibliográficos; sino que además, incluyen aquellos aportes que puedan internalizar desde los diferentes cursos que han estado cursando o que cursan, a través de la modalidad de formación en servicios; y desde donde surgirían las estrategias que proponen.

Categoría Investigativa Social Experimental: refiere a aquellas estrategias de enseñanza que los maestros han expresado que son utilizadas en las áreas del Conocimiento Social y de la Naturaleza; a pesar de que si bien pueden ser utilizadas en otras áreas, las asocian más que nada a ellas.

Categoría Coordinadas Experimentales: refieren a aquellas estrategias de enseñanza que pueden ser derivadas de las instancias de intercambio de los colectivos docentes; de otras relaciones interactivas formales o no formales entre maestros; o de aquellas que les ha proporcionada la propia experiencia como maestros.

Categoría Colaborativas Talleristas: aluden a las estrategias que se desprenden desde la planificación y ejecución de trabajos en modalidad de taller, en dupla de maestros; en donde el la enseñanza queda a cargo de dos maestros que unen sus grupos para poder trabajar. Si bien esta categoría podría resumirse en la categoría anterior, creemos que en algunas oportunidades los maestros desarrollan la modalidad de trabajo en taller, pero lo hacen con sus propios alumnos de forma individual.

Ahora bien, esta nueva categorización establecida en base a la adjudicación de significado a sus narraciones, nos posibilita identificar nuevas estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en sus aulas para enseñar a sus alumnos; es por ello que debimos construir una nueva matriz de revisión e identificación de las mismas, que se encuentra en la sección anexos de este trabajo. (Ver anexo N° VII, tabla XII).

A modo de síntesis, a continuación presentamos el siguiente gráfico que pone de manifiesto de manera explícita la construcción de nuevas categorías de estrategias de enseñanza.

Gráfico II. Nuevas categorías de estrategias de enseñanza

Categorías	Actualizadas
	Instrumentales
	Formativas
	Investigativa Social Experimental
	Coordinadas Experienciales
	Colaborativas Talleristas.

Gráfico que explicita y permite visualizar de manera generalizada, las nuevas categorías de estrategias de enseñanza construidas.

A modo de visualizar desde un todo uniforme cuáles han sido las categorías de estrategias de enseñanza identificadas en los maestros de esta ETC, con base desde los fundamentos teóricos que las respaldan y la construcción de nuevas categorizaciones, presentamos el gráfico N° III, con el fin de sistematizar y resumir.

Gráfico III. Presentación de hallazgos categorizados

Estrategias Uniformes Categorías	Estrategias fuera de la Uniformidad Categorías	Nueva categorización
<ul style="list-style-type: none"> •Inovadoras •Creativas •Creativas Básicas •Ludiformes •Resolutivas •Conflictuales •Organizativas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Resolutivas •Conflictuales •Innovadoras •Creativas básicas •Creativas 	<ul style="list-style-type: none"> •Actualizadas •Instrumentales •Formativas •Investigativa Social Experimental •Coordinadas Experienciales •ColaborativasTalleristas

Sistematización y resumen de categorías de estrategias de enseñanza identificadas en los maestros; reconocidas desde los aportes de la teoría y nueva construcción de categorías, en base a fundamentos teóricos y hallazgos.

Constatamos a partir de los diferentes niveles de análisis que se han venido llevando en este trabajo, que los maestros en sus prácticas pedagógicas diarias, despliegan un amplio espectro de estrategias de enseñanza para favorecer y potenciar los aprendizajes de todos sus alumnos; pero también, que una gran mayoría de dichas estrategias son empleadas en más de un área del conocimiento y en más de un nivel del ciclo educativo.

Pensamos que los hallazgos que se han presentado, nos han posibilitado el descubrimiento y la construcción de nuevas categorizaciones, teniendo en cuenta factores o aspectos diversos.

Los criterios que se han considerado convenientes tener en cuenta al momento de establecer las nuevas categorías, atienden a: enfoques u orientaciones teóricas; ámbitos donde se desarrollan las estrategias; procesos de formación; finalidad o intención; y cambio que intenta mejorar; pero a su vez, transitan factores desde el origen; a partir del cual deducimos que se producen; el tipo de recursos didácticos que emplean para desarrollarlas; el fin con el cual se las lleva a cabo; o simplemente el hecho de ser adjudicadas a un área del conocimiento específica, pero reconociendo que su utilización no se agota en unas u otras áreas o disciplinas del conocimiento; como tampoco en un nivel de ciclo educativo específico.

Así se constata desde las propias voces de los docentes, cuando estos expresan: *“para el trabajo en Ciencias Naturales, basamos desde los proyectos de investigación; ahí tienes la búsqueda de información, las experimentaciones, los trabajos de campo; en el caso de sociales, por ejemplo entrevistas, que es uno de los insumos, básicos para las sociales”* (Marta, maestra efectiva, tercer nivel); o cuando se expresa *“hay estrategias como el trabajo en estaciones y todo eso, es de Ciencias Naturales”* (Noel, maestra, primer nivel). Aunque también es cierto que algunas de estas estrategias pueden ser utilizadas en más de un área del conocimiento; *“algunas se adecuan a distintas áreas, porque el tema de lectura informativa, lo puedo hacer en Lenguaje, pero hago baraja de texto para trabajar en Ciencias Sociales”* (Noel, Maestra efectiva, primer nivel).

Si bien algunas de estas estrategias son diferenciadas por áreas de conocimiento; teniendo en cuenta lo que se desprende de las voces de los propios involucrados y de los informantes calificados, entendemos que no resulta fácil diferenciarlas por nivel de ciclo, teniendo en cuenta que pueden ser usadas indistintamente.

Algunos de los propios actores reconocen estrategias de enseñanza específicas hacia determinados temas a enseñar; pero otra parte, coinciden en que a veces unas u otras estrategias son utilizadas sin importar el área o el tema que se esté enseñando. *“A veces sí, otra veces no. El trabajo en grupo, por ejemplo, lo aplicas para todas, hay algunas que a veces no da para aplicarlas en una o en otras”* (Clara, Maestra efectiva, primer nivel).

Continuando en la misma línea de análisis, cuando hemos entrevistado al maestro director de la escuela e interrogado acerca de referenciar las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros en las distintas disciplinas, ha manifestado entre otras cosas: *“...dejan librado las ciencias a lo que es el trabajo de los talleres...”*. *“Lengua se trabaja mucho con textos... Matemática se trabaja mucho con el cálculo mental, mucho con problemas, como estrategia para que el niño aprenda, para despertar el deseo o la necesidad de que el niño recurra a sus conocimientos previos y trate de buscar él mismo estrategias para resolver”*. *“Desde el punto de vista de la ciencia, por ejemplo, se organiza en torno a los que son los proyectos de MECAEP... se abocan en torno a ellos, en el caso de las Ciencias Naturales, se ha trabajado mucho en estaciones...”* (Informante Calificado 1, Maestro director).

Así mismo, al entrevistar a nuevos informantes calificados, estos han sostenido que las estrategias de enseñanza “*se diferencian según lo que se esté enseñando*” (Informante Calificado 2, Maestra Inspectora de Zona, supervisora de ETC).

Por tanto, consideramos que si bien es posible efectuar una diferenciación de estrategias de enseñanza por áreas de conocimiento o por niveles, entendemos que las estrategias no depende necesariamente de éstos, sino que su utilización en gran medida estarán ligadas al contenido o tema que se esté enseñando o a la intencionalidad pedagógica que persiga el maestro con ellas; es así que desde las distintas matrices que se han elaborado, puede visualizarse la recurrencia de las distintas estrategias en los distintos niveles educativos y en las distintas áreas del conocimiento. Ver anexos V, tablas N° I, II, III y IV.

A esta altura, sería casi inútil preguntarnos, ¿es posible que las estrategias de enseñanza puedan ser diferenciadas, ya sea por área o nivel de ciclo?; ¿si es posible establecer una clasificación? Ante la primera pregunta, quizás deberíamos de pensar en una respuesta que necesariamente no esté dada por la diferenciación en sí; sino que dicha respuesta sea expresada desde la intencionalidad o la eficacia de la misma. Eficacia que vendría dada por la consideración de aquellos aspectos que la posibilitan y la limitan; tales como la disponibilidad de recursos, los factores relacionados dentro y fuera de la escuela, la competencias de los propios maestros (capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes); y las capacidades de los propios alumnos.

Con respecto a la segunda pregunta, hay autores que han propuesto un primer acercamiento a una clasificación, basándose en tres enfoques: el *enfoque coactivo*; el *enfoque normativo-reeducativo*; y el *enfoque empírico-racional* (Chin y Benne, 1969 en de la Torre *et al.*, 2000, 118).

De todos modos, si bien no es el objetivo de este trabajo establecer una clasificación de estrategias, creímos conveniente referenciar, teniendo en cuenta que se han establecido nuevas categorizaciones y que si bien, éstas han surgido de la interpretación y la adjudicación de conceptos que les hemos dados a la voces de los propios narradores; también es cierto, que debimos de agrupar una serie de estrategias de enseñanza teniendo en cuenta algunos atributos; para incluirlas dentro de una u otra categoría. Estos han sido en parte, la modalidad de intervención, la intencionalidad o las disciplinas en donde se desarrollaron.

Dicho esto, disponiéndonos a avanzar y teniendo en cuenta que en un trabajo cualitativo se debe de entender la realidad de manera integral como un todo, donde cada uno de los aspectos metodológicos apuntan a captar la realidad con todas las dimensiones que hacen a la misma y que es el propio investigador quien le otorga significado a lo que se observa y analiza, para luego poder interpretar los posibles descubrimientos y qué a su vez, éstos sean los suficientemente objetivos; someteremos los hallazgos que se han presentado a procesos de triangulación de datos; como estrategia de validación, para asegurar la confiabilidad y veracidad de los mismos.

En tal sentido, utilizaremos las distintas informaciones que poseemos; informaciones que pertenecen a los hallazgos desde de las observaciones efectuadas; desde las entrevistas a los propios actores involucrados; y los resultados obtenidos desde las voces mismas de los informantes calificados.

Se ha considerado pertinente realizar el proceso de triangulación de datos a tres niveles, de manera de que una vez finalizado, nos habilite y sustente la presentación de conclusiones pertinentes, sólidas, veraces y confiables; pero que a su vez, nos permitan encontrar respuestas a las distintas interrogantes que nos hemos planteado en el desarrollo del trabajo y dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Es así que, el primer nivel de triangulación de datos estará dado por los hallazgos constatados desde las instancias de observación, las estrategias de enseñanzas constatadas desde el análisis documental de los maestros y los descubrimientos encontrados desde sus propias narraciones.

Para el segundo nivel de triangulación hemos considerado los descubrimientos desde el análisis documental de los maestros, los datos desprendidos desde el análisis de documentación perteneciente a uno de los informantes calificados; (Proyecto Pedagógico Institucional de la escuela), en forma conjunta con las voces de los demás informantes calificados.

En un tercer nivel de triangulación, estaremos trabajando con los hallazgos desde lo que fueron las instancias de observación, las voces de los propios involucrados y las narraciones de todos los informantes calificados.

Estos tres niveles de triangulación nos permitirán dar cierre al trabajo y sustentar los hallazgos que se han determinado, de una manera uniforme y generalizada.

Las diferentes matrices de triangulación de datos que se han construidos se encuentran en la sección de anexos de este trabajo (ver anexo VIII, tablas N° XIII, XIV y XV). En las mismas, se presentan las distintas estrategias de enseñanza que se han constatado.

Es por ello, que a modo de sintetizar los descubrimientos que se desprenden de las mismas, y por ende, los resultados de cada uno de los niveles de triangulación de datos, hemos optado por presentar los mismos en tres gráficos; (gráficos N° IV, V y VI), a fin de una mejor organización y visualización de los primeros resultados, en cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en la ETC y que se desprenden de cada uno de los niveles de triangulación de datos realizados.

Gráfico IV. Resultados desde el primer nivel de triangulación



Estrategias de enseñanza identificadas desde las instancias de observación y que encuentran su respaldo en los documentos de los maestros (Proyectos Pedagógicos Didácticos) y en sus narraciones.

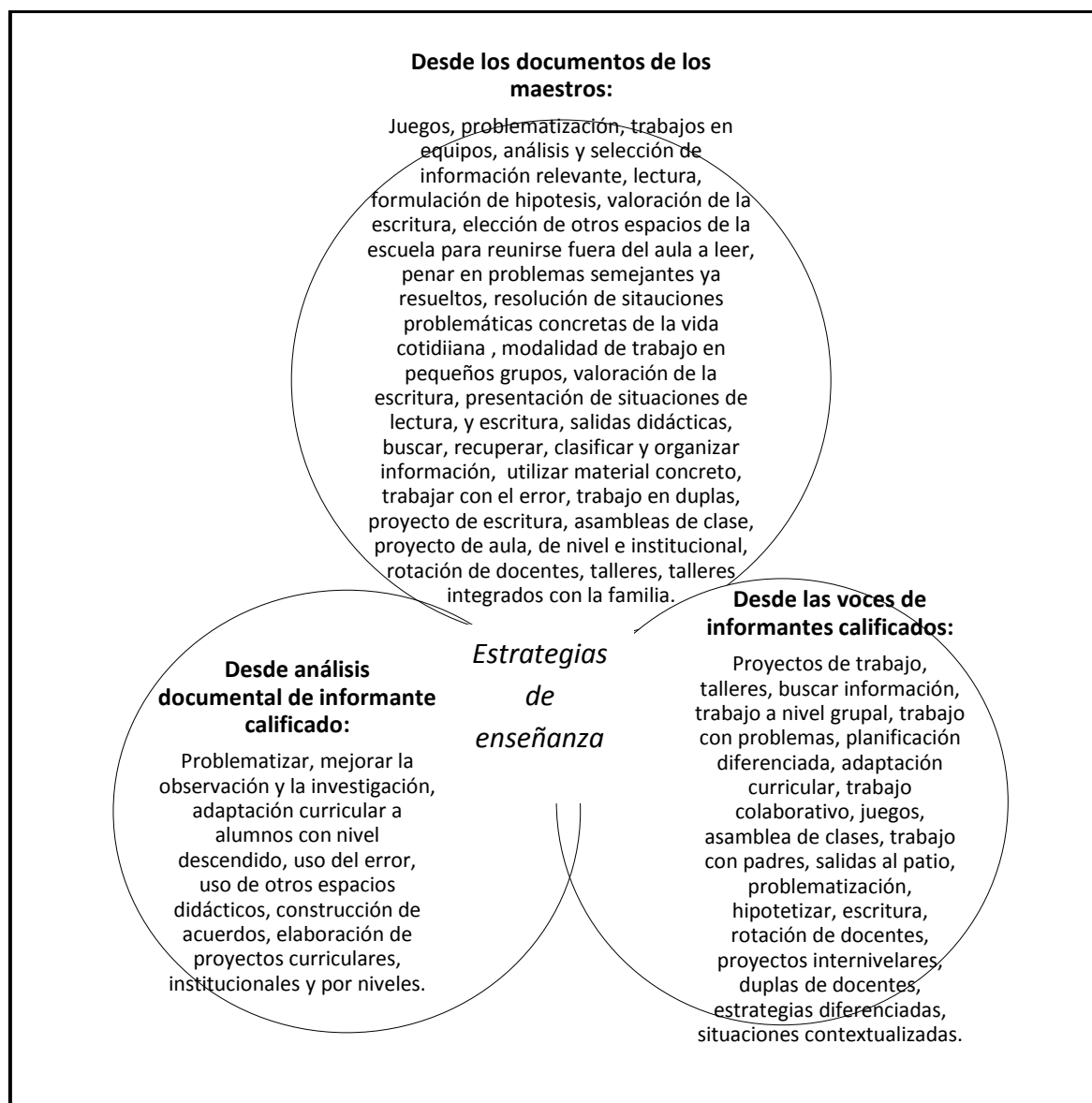
Este primer nivel de triangulación que hemos efectuado nos habilita a decir que se percibe una cierta coherencia entre lo que los maestros planifican, hacen y dicen. Decimos cierta porque, si bien quedan de manifiesto en el gráfico presentado, determinadas estrategias de enseñanza; también es cierto, que quedan por fuera, un gran número de las mismas, que se han descubierto desde las instancias de observación y desde los documentos que se analizaron; no así desde las narrativas.

Entendemos que en parte, pueda deberse al hecho de que las mismas nos son planificadas diariamente por parte de los maestros; ya que ante la pregunta referida a qué planifica, la mayoría responden aludiendo a las áreas de conocimiento, a las disciplinas, a los contenidos, a los objetivos y las actividades que propondrán a sus alumnos.

A su vez, ante la pregunta referida al momento en que piensan las estrategias de enseñanza que propondrán, sus respuestas se orientan a que son pensadas al momento de sentarse a planificar; pero no las registran; *“no las escribo; no me gusta escribir, porque a veces hago más , quizás, de los que tengo escrito”* (Issa, Maestra efectiva, nivel inicial); o *“no están reflejadas..., no están registradas, porque como todos los*

contenidos están en algún proyecto, o en algún tópico... cuando voy a planificar miro el tópico” (Noel, maestra efectiva, primer nivel); “a veces escribo alguna y otras no, porque llenaría hojas, porque realmente no soy de planificar todo...” (Flor, Maestra interina, segundo nivel).

Gráfico V. Resultados desde el segundo nivel de triangulación



Resultados desde el proceso de triangulación de datos obtenidos desde el análisis de proyectos de los maestros, documentos de informante calificado (Proyecto Pedagógico Institucional) y voces de los informantes calificados.

Desde los resultados obtenidos a partir de este segundo nivel de triangulación de datos, se verifica cierto nivel de coherencia en lo que refiere a las estrategias de enseñanza que planifican; Proyectos Didácticos Pedagógicos, proyectos de coordinación, proyectos a nivel clase, nivelares o internivelares, con lo que son las estrategias que se enuncian desde el Proyecto Pedagógico Institucional de la escuela y en coherencia con las estrategias de enseñanza que hacen explícitas los informantes calificados a través de sus expresiones.

De todos modos, al analizar y determinar hallazgos desde los dos gráficos que hemos presentado, estos dan cuenta que la mayoría de las estrategias de enseñanza que aparecen en ambos, son recurrentes en las diferentes fuentes de información desde donde han surgido estos hallazgos.

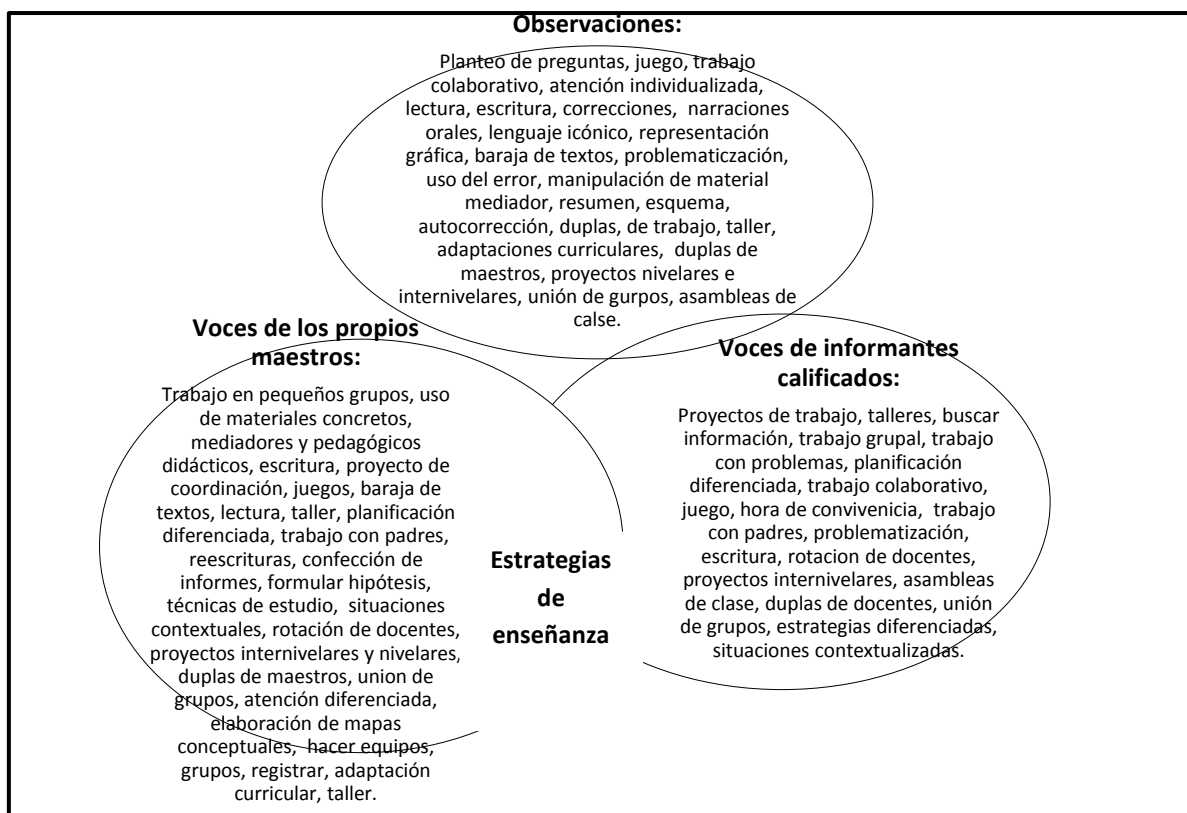
Las mismas pueden estar dadas en concordancia con lo que es el modelo de escuela y desde donde surge y se construye el Proyecto Pedagógico Institucional; un proyecto que surge desde la propia problemática de la escuela, en concordancia con su propia realidad y desde el cual, todo los actores educativos se comprometen con el mismo.

Debiéramos sumarle a ello, las oportunidades con que cuentan los maestros de las ETC, de reunirse semanalmente, planificar acciones a llevar adelante tendientes a optimizar y potenciar los aprendizajes de toda la población escolar y acordar cuáles serán los caminos que recorrerán y de qué forma.

Podría decirse también, que esta recurrencia y/o reiteración de las mismas, pueden tener su razón de ser, desde la profesionalización que han obtenidos los maestros al cursar los diferentes cursos en formación en servicio, deduciendo que estos pudieran propiciar una serie de estrategias orientadoras y unificadora que los ponen en práctica; ya que al consultar a informantes calificados, sobre la existencia de instancias de abordaje de estrategias de enseñanza en este modelo de escuela, éstos han respondido: *“No hemos llegado específicamente a elaborar una batería de estrategias comunes; no dudo que sería fácil, porque todos los maestros podrían poner sobre la mesa, simplemente buscando... pero no tenemos;...”* (Informante calificado 1, Maestro Director).

A su vez, al preguntar sobre cuál podría ser el origen de las estrategias de enseñanza que utilizan estos maestros, los informantes calificados han respondido: *“Hay muchas cosas que influyen, si tuviera que pensar solo en Tiempo Completo, diría que la mayoría vienen de los cursos...”* (Informante calificado 2, Maestra Inspectora, supervisora de ETC); también han declarado: *“En un principio está en la teoría. Todo docente, hoy día actualizado, está manejando un marco teórico que nos está hablando de las estrategias de enseñanza, como educador, como enseñante, que tengo que usar... también en todas las jornadas que se está asistiendo...”* (Informante calificado 3, Maestra Inspectora).

Gráfico VI. Resultados desde el tercer nivel de triangulación



Resultados desde el tercer nivel de triangulación, teniendo en cuenta los hallazgos desde las observaciones, voces de los maestros y de los informantes calificados.

Desde este tercer y último nivel de triangulación y teniendo en cuenta los aportes de los informantes calificados, se ratifican descubrimientos en cuanto a estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros en esta ETC. Al igual que en los gráficos anteriores, observamos que un amplio abanico de las estrategias de enseñanza que se han encontrado desde las instancias de observación, no han sido expuestas ni desde las voces de los propios maestros, como tampoco desde las voces de las informantes calificados.

Nos atreveríamos a decir, en base a la identificación y al reconocimiento que se ha efectuado; en base a la categorización de las estrategias de enseñanza fundamentadas desde los aportes teóricos y en base a los hallazgos que nos han habilitado la construcción de nuevas categorías, que también se sustentan con aportes teóricos; además de las revalidaciones de las voces de los informantes calificados, que una amplia gama de estrategias de enseñanza no han sido formuladas por los maestros, a pesar de ser ejecutadas en el momento de enseñar a los alumnos. Creemos que esta no formulación o explicitación puede tener sus raíces en el hecho de que éstos no son conscientes del cabal de estrategias de enseñanza que utilizan para optimizar y potenciar los aprendizajes de sus alumnos; teniendo en cuenta sus respuestas al momento de responder ante la pregunta si eran conscientes de las mismas.

La mayoría de los maestros han respondido que: *“No, yo apunto a una cuando planifico”* (Noel, maestra efectiva, primer nivel); *“Quizás algunas veces no”* (Clara, maestra efectiva, primer nivel); *“No, creo que no, porque a mí me da la impresión que, si bien pienso algunas y después las pongo en práctica, otras creo que realmente voy trabajando con el entusiasmo de que ellos aprendan, no me doy cuenta si estoy utilizando estrategias...”* (Flor, Maestra interina, segundo nivel); *“De algunas sí, de otras capaz que no”* (Marcia, Maestra efectiva, tercer nivel); *“No creo que no. Porque quizás uno a veces, cuando estás trabajando, en ese momento, usas estrategias y no te das cuenta que usaste más de las que planificaste, porque te surgieron en ese momento”* (Marta, Maestra efectiva, tercer nivel).

A su vez, los informantes calificados, han continuado en la misma línea de respuesta, ante la pregunta si consideran que los maestros son conscientes de las estrategias que utilizan. *“Nosotros sabemos que desarrollamos ciertas estrategias, sabemos cuáles no dan resultado con un grupo... si tú le preguntas ¿qué estrategias desarrolla?; lo van a tener que pensar, no es que tengan así clarito yo hago esto, esto y esto... (Informante calificado 1); “En general, no. No son conscientes, las están usando pero no sé si las vinculan con estrategias”* (Informante calificado 3, Maestra Inspectora).

Pero también nos atreveríamos a decir; y respaldándonos en lo que los propios maestros han manifestado en torno a las estrategias de enseñanza que proponen a sus alumnos, que es posible que muchas de ellas; (hallazgos), guarden una relación de origen con *“el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica”* Litwin (2008b, 23); ya que desde sus respuestas; así como la dada por los informantes calificados, aparecen expresiones que refieren a: *“los años de experiencia que uno tiene, te ayudan en el momento de buscar otras estrategias”* (Issa, Maestra efectiva, nivel inicial); *“... me ha pasado, a veces... cuando voy a planificar para el otro día, veo lo que anoté, de lo que registré de planificación, fue poco para todo lo que hice y que usé más”* (Noel, Maestra efectiva, primer nivel); *“... a veces te das cuenta que la estrategia que buscaste al niño no le llega y empiezas a trabajar y ves que la clase está chata... veo que a veces un niño me dice algo y me da ese puntapié inicial para que yo pueda trabajar y que todos se interesen”* ((Flor, Maestra interina, segundo nivel); *“A veces se te ocurre hacer determinadas cosas, que no se si uno piensa en la estrategia... a veces uno hace determinadas cosas o cuestiones, dan más resultados y las hace, aunque no lo haga consciente”* (Marcia, Maestra efectiva, tercer nivel); *“...cuando estás trabajando, en ese momento, usas estrategias y no te das cuenta que usaste más de las que planificaste, porque te surgieron en ese momento... Me parece que uno no es consciente... tampoco uno se pone a analizar o pensar en frío...”* (Marta, Maestra efectiva, tercer nivel).

Se ha reconocido además, desde las narraciones de informantes calificados este hecho de considerar la respuesta rápida o espontánea durante el transcurrir de la clase cuando han manifestado: *“Evidentemente el maestro en su cabeza ya sabe lo que va a hacer, sabe qué estrategia va a desarrollar y cómo lo va a hacer; y después otras surgen sobre la marcha, sobre prácticas que ya tiene incorporadas o cosas que le han dado*

resultado; pero no lo plasma...” (Informante calificado 2, Maestra Inspectora, supervisora de ETC); respuesta dada ante la pregunta ¿cuándo cree que se piensa las estrategias de enseñanza que se van a utilizar?

Lo que se ha venido señalando, encuentra su apoyo desde lo que es la propia teoría; al ser considerado por Litwin (2008b) como una de las corrientes teóricas que durante no menos de cinco décadas sentaron las bases para pensar la problemática de la enseñanza. Esta corriente pone su acento en el transcurrir de la clase y no necesariamente en la planificación, como lo hizo la agenda clásica en su momento; y tampoco en la reflexión sobre la clase llevada a cabo, desde una perspectiva crítica.

3.4.4 Recuperación de categorías y síntesis de hallazgos

Analizados de manera descriptiva los distintos datos recogidos; interpretados y posteriormente sometidos a distintos niveles de triangulación, nos sentimos en condiciones de presentar el gráfico N° VII, desde el cual se recuperan las categorías de estrategias de enseñanza que se han identificado y se han sostenidos desde la literatura científica; y a su vez, proponemos de manera explícita cuáles han sido los hallazgos que da cuenta este trabajo.

Dicho gráfico ha sido elaborado en base a los distintos hallazgos que se han constatados, desde las diferentes acciones que implicó este trabajo. Instancias de observación de los maestros que trabajan en la escuela donde se llevó a cabo el estudio de caso; análisis documental de las proyectos pedagógicos de cada uno de los maestros; incluido el Proyecto Pedagógico Institucional del propio centro educativo; entrevistas a cada uno de los docentes y entrevistas a tres informantes calificados.

Para llegar a la construcción de dicho gráfico, de manera sistemática se fue procesando la información que se iba recabando desde el trabajo de campo; esto es, un análisis descriptivo de la información obtenida, y posteriormente un análisis interpretativo de todos los insumos recabado, para culminar con tres niveles de triangulación de toda la información obtenida.

Para cada uno de los niveles de análisis que se fueron estableciendo, fue necesario, para una mayor organización y sistematización de toda la información, construir diversas tablas y/o matrices, que nos permitieran identificar, categorizar y caracterizar, las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros, para favorecer y potenciar los aprendizajes de sus alumnos.

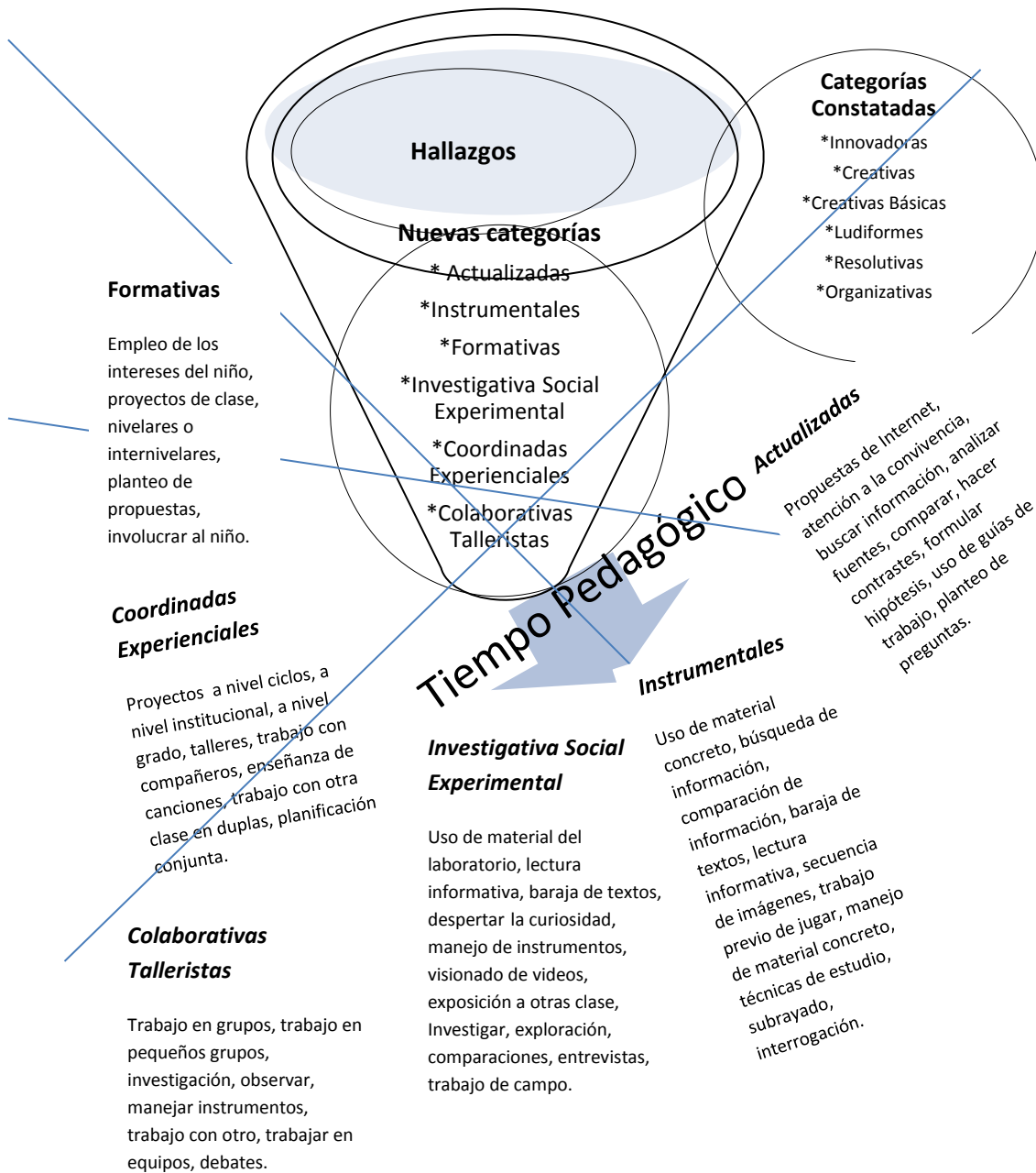
A su vez, tanto la identificación como la categorización de las estrategias de enseñanza utilizadas por estos maestros, basan su fundamentación desde los aportes teóricos que dan sustento a este trabajo y que han sido explicitados; pero además, teniendo en cuenta los aportes que han hecho los informantes calificados, a través de sus narraciones.

Es entonces, que a partir de lo que se ha expresado, se construye el gráfico N° VII, con el objetivo de presentar desde una mira integral los descubrimientos en este estudio de

caso. Es decir, las constataciones en cuanto a estrategias y categorías de estrategias identificadas y además, dar a conocer nuevas categorías, construidas a partir de la significación y atribución de conceptos que le hemos otorgado a las voces de los propios involucrados y atendiendo a distintos fundamentos teóricos que le dan sustentabilidad. Pero también, explicitándose algunas de las estrategias de enseñanza que constituyen cada uno de las nuevas categorías, no desconociendo, que en ocasiones, éstas pueden estar incluidas o ser enriquecidas desde otras categorizaciones.

Nos hemos obligado volver nuestra mirada atrás y no dejar desapercibido bajo ningún aspecto, uno de los conceptos básicos que sustentan este trabajo; “TIEMPO PEDAGÓGICO”; para que desde él, en forma integrada con las constataciones y hallazgos, podamos concluir dando respuestas a las interrogantes guías y a los objetivos propuestos.

Gráfico VII Síntesis de recuperación y presentación de hallazgos



Capítulo 4 Discusión

La utilización de variadas técnicas para el estudio y posterior análisis de este caso, nos permitieron estudiar y observar las prácticas pedagógicas que llevan adelante los maestros de esta escuela, así como identificar las estrategias de enseñanza que proponen a sus alumnos; facilitándonos la personalización y el reconocimiento de las mismas, estableciéndose categorías y construyéndose nuevas categorizaciones; desde una mirada integral con lo que es el modelo de Escuela de Tiempo Completo, desde su propio contexto y en concordancia con el tiempo pedagógico que los maestros disponen destinado a procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

En este sentido, la discusión del presente trabajo la presentaremos en tres direcciones bien definidas, pero íntimamente relacionadas entre ellas. Las mismas se orientan hacia: constataciones, argumentación y discusión final.

Constataciones

En relación al tiempo pedagógico que estos maestros disponen para abordar aspectos referidos al enseñar y al aprender, sostenemos que continúa siendo ventajoso en comparación con otros modelos de escuelas, de acuerdo al análisis que se efectuó referido a la distribución horaria; contenida en los cronogramas de “Distribución del Tiempo Pedagógico” que poseían los maestros.

Del análisis descriptivo que se realizó desde las instancias de observación, constatamos e identificamos una amplia gama de estrategias de enseñanza que utilizan los maestros en sus prácticas pedagógicas, en las diferentes áreas del conocimiento y en los diferentes niveles de los ciclos educativos.

Dentro de esta gama de estrategias identificadas, nos encontramos con que varias de ellas son recurrentes en la mayoría de los maestros y en los distintos niveles educativos.

Como estrategias recurrentes encontramos: la utilización de la pregunta con diversas intencionalidades (indagar, problematizar, guiar, determinar niveles de apropiación y avanzar hacia nuevos aprendizajes, entre otras); el uso del pizarrón, también con intencionalidades distintas, (registrar, demostrar, dibujar, ayuda memoria y unificar criterios); la utilización del juego como dispositivo didáctico pedagógico; el trabajo en duplas o pequeños grupos de trabajo, apoyado desde el planteo de situaciones colaborativas; la atención diferenciada hacia aquellos alumnos que aparenta poseer un nivel de aprendizaje descendido; y la utilización de la lectura en distintas modalidades, ya sea en forma individual como colectiva; en silencio o a viva voz.

Dicho análisis nos ha permitido además, caracterizar a algunas estrategias empleadas por estos maestros, como estrategias de enseñanza individuales o colectivas; estrategias grupales; estrategias colaborativas; y estrategias diferenciadas, teniendo en cuenta en cómo el maestro organiza la clase al momento de presentar el contenido a enseñar;

(duplas de niños, tercetos, pequeños y grandes grupos); así como la modalidad de enseñanza de los maestros; trabajo en dupla o individual.

Desde esta identificación, hemos considerado a dichas estrategias como estrategias uniformes, por ser recurrentes y por encontrarse presente en la mayoría de los maestros de la escuela.

El análisis interpretativo, a partir de esta unificación de estrategias de enseñanza, nos permitió primeramente explicitar una amplia categorización de las mismas, desde algunos aportes efectuados por la teoría; para luego establecer una categoría más específica y con sólido respaldo desde las contribuciones teóricas.

Es así que desde la teoría hemos reconocido las siguientes categorías de estrategias de enseñanza: Categoría Innovadoras; Categoría Creativas; Categoría Creativas Básicas; Categoría Ludiformes; Categorías Resolución de Problemas (Resolutivas); Categoría Resolución de Conflictos (Conflictuales); y Categoría Organizativa.

Este mismo análisis interpretativo, nos ha permitido reconocer también, que los maestros no sólo utilizan únicamente estas estrategias que hemos considerado uniformes y que las hemos identificado en algunas de las categorías que se han enunciado; sino que por el contrario, proponen a sus alumnos un abanico más amplio de las mismas.

El análisis documental efectuado, nos ha dado la posibilidad de visualizar y encontrar un extenso repertorio de estrategias de enseñanza que planifican los maestros para el transcurso del año; y que las ponen de manifiesto en los distintos proyectos curriculares que llevarán adelante, ya sea de manera individual con su propio grupo de clase, o en duplas de maestros, con otras clases de igual o no nivel de ciclo.

A su vez, se encontró que hay una serie de estrategias de enseñanza constadas desde las instancias de observación y desde el análisis documental que se efectuó, que no han sido consideradas o no aparecen mencionadas desde las narrativas de los propios maestros, como tampoco por parte de los informantes claves.

De todos modos, las entrevistas realizadas a seis de los siete maestros, nos habilitaron la construcción de nuevas categorías de estrategias de enseñanza, basándonos en sus propias narraciones y adjudicándoles significado a sus expresiones. Pero a su vez, desde ellas, fue posible identificar algunas de las estrategias constatadas desde las observaciones, tales como: el trabajo en pequeños grupos; el uso de materiales concretos, mediadores y pedagógicos didácticos; la organización de conocimientos en torno a proyectos de coordinación a ejecutarse mediante duplas de maestros; la planificación y atención diferenciada, hacia aquellos alumnos que se encuentran con un nivel distinto de aprendizajes en comparación al resto de la clase; la realización de organizadores de la información, tales como esquemas, resúmenes y mapas conceptuales; y la organización de la clases en pequeños o grandes grupos, entre otras.

Argumentación de los resultados

En base a las constataciones que se han explicitado, inferimos que la recurrencia de determinadas estrategias; (uniformidad), pudiera obedecer a una de las particularidades que poseen los maestros de las Escuelas de Tiempo Completo, referida a la posibilidad de formarse en las diferentes áreas del conocimiento, a través de la asistencia a cursos de formación en servicio, dictado por el propio sistema educativo público uruguayo.

Deducimos entonces, que estas instancias de formación a las que asisten los maestros, pudieran ser el origen desde donde provienen una serie de estrategias orientadoras y unificadoras, para este modelo de escuela. Estrategias que serían apropiadas por los maestros, desde la propia capacitación/formación que reciben y desde los aportes teóricos que puedan internalizar durante el tiempo que asistan a los cursos.

Suponemos, que la amplitud de estrategias constatadas, guarda una relación muy directa con la capacitación que han recibido, ya que las estrategias explicitadas, se desprenden de proyectos organizados en torno a las grandes áreas del conocimiento: Conocimiento de Lenguas, Conocimiento Matemático, Conocimiento Social y Conocimiento de la Naturaleza.

De ser así, la capacitación que reciben los maestros que se desempeñan en Escuelas de Tiempo Completo, adquiere fuerza y significación, ya que ésta ha sido una de las grandes preocupaciones de los sistemas educativos en general, porque no se puede reducir su formación a la presentación del saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada; sino que por el contrario, debe centrarse en la necesidad de producir cambios conceptuales en ellos, de modo que logren desarrollar su capacidad para traducir los discursos en prácticas pedagógicas relevantes para los alumnos.

Cambios que además, implican y exigen una toma de conciencia de los mismos y un cambio en las teorías implícitas sobre el aprendizaje por parte de los maestros (Claxton, 1990, en Pozo, 2000, 71); porque en definitiva enseñar es diseñar actividades sociales con el objetivo de que alguien aprenda algo.

El establecimiento y construcción de nuevas categorías de estrategias de enseñanza: Categoría Actualizadas; Categoría Instrumentales; Categoría Formativas, Categoría Coordinadas Experienciales; Categoría Investigativa Social Experimental; y Categoría Colaborativas Talleristas; se han originado a partir de la asignación conceptos a las propias narraciones de los participantes; teniéndose en cuenta que en dicha construcción, para su formación entran en juego y de manera compleja variables distintas y de diferente orden; pero se impone ante dichas construcciones aspectos que refieren sobre todo al origen de las estrategias que los maestros emplean para que sus alumnos puedan favorecer sus aprendizajes y que atienden a enfoques teóricos que la legitiman, a la finalidad que persiguen, al ámbito/contexto que se aplican; o a los procesos que involucran en los alumnos o en quienes las desarrollan.

En este sentido, enunciamos y sostenemos que las nuevas categorizaciones de estrategias de enseñanza tienen que ver con algunos de los siguientes aspectos que pueden originarlas: la lectura de material bibliográfico que puedan hacer los maestros; la primacía de su utilización en las áreas del conocimiento consideradas como instrumentales, (Lengua y Matemática); la propia formación que reciben, por poner el énfasis en la planificación de proyectos curriculares para el área de las ciencias; y los resultados que puedan darse de los distintos procesos de interacción formal o no formal, entre los docentes.

Ahora bien, si atendemos a dicha categorización, hacemos notar que las mismas tienen un fuerte énfasis en la construcción del conocimiento por parte de los docentes, conocimiento que puede habilitar el origen de las estrategias que desarrollan.

El hecho de la construcción del conocimiento por parte de los maestros es un tema no menor, puesto que autores como Carretero *et al.* (1987) enfatizan la importancia de dicha construcción como desencadenante de prácticas pedagógicas relevantes; porque en definitiva, “en el acto de enseñar el docente también aprende” (Bachelard, en Carretero *et al.* 1987).

Por tanto, la construcción de dicho conocimiento, más allá del método que se privilegie, debiera de habilitar al docente a la ejecución de determinadas estrategias de enseñanza que favorezcan la apropiación de saberes.

Los descubrimientos desde las entrevistas realizadas a los maestros nos habilitan a decir que, existe una cierta paradoja en lo que son las estrategias de enseñanza explicitadas en los distintos proyectos curriculares y las que luego despliegan en sus prácticas pedagógicas.

Esto supone pensar, que algunas de las decisiones que toman los docentes en cuanto al desarrollo de estrategias de enseñanza en sus prácticas surgen desde “*la espontaneidad*” (Litwin, 2008b), desde la toma de decisiones conscientes o no, en el momento que están llevando a cabo la clase; desde la intuición, (Atkinson y Claxton, 2002). Decisiones que pueden partir de la experiencia, y que la misma los faculta a considerar que determinadas estrategias de enseñanza, pueden ser o no, relevantes para que sus alumnos se motiven.

Paradoja que se percibe además, desde lo que podrían ser características de este grupo de maestros: maestros intuitivos y espontáneos; pero que al analizar los hallazgos y cotejarlos con lo que ellos responden, ante las preguntas referidas a los elementos que aparecen en sus planificaciones diarias y qué planifican; interpretamos que se da un desfase entre lo que son las estrategias de enseñanza que se explicitan desde sus proyectos pedagógicos curriculares y las que emplean en sus prácticas diarias.

Sus respuestas sobre los elementos que aparecen en sus planificaciones; se enmarcan plenamente dentro de la agenda clásica, ya que el énfasis en la mayoría de los maestros

está puesto en las áreas, las disciplinas, los contenidos, los objetivos y en las actividades que propondrán.

Es entonces, que en parte decimos que estos docentes sustentan sus prácticas pedagógicas, desde la elaboración de los documentos enmarcados en un agenda clásica; y al momento de enseñar no necesariamente ponen el énfasis en la planificación; sino en el papel que juega lo espontáneo a la hora de enseñar; ya que en gran medida de sus narraciones se desprende que la estrategias de enseñanza que propondrán a sus alumnos diariamente no son planificadas, (escritas en sus planes diarios), pero sí están presentes en los distintos proyectos que poseen.

Tanto es así, que en varios de los docentes observados, se constató que en determinados momentos del proceso de enseñanza, ponían en práctica estrategias emergentes que surgían en el transcurrir de la clase, a partir de alguna situación determinada dada.

Encontramos aquí un punto bien interesante a partir de los distintos descubrimientos, y en el cual podría pensarse que muchas de las decisiones que toman los maestros durante el desarrollo de sus clases, no están siendo sometidas a ninguna situación de enseñanza deliberada, pensada, consciente; y que estas decisiones corresponden a un “*aprendizaje implícito*” (Pozo, 2000) aprendizaje que puede pretender el maestro que sus alumnos los utilicen también, de igual manera en otras situaciones y en otros contextos, sin ser conscientes de su uso; aprendizaje implícito que resulta difícil de verbalizar por su carácter de implícito, pero que en cierta medida influye y determina la forma de aprender y de enseñar.

Discusión final

Si bien, no podemos establecer del todo una relación directa, entre la cantidad de tiempo en lo referido a cantidad de horas que poseen los maestros que trabajan en las Escuelas de Tiempo Completo, con el desarrollo de una mayor cantidad de estrategias de enseñanza, para favorecer los aprendizajes de todos los alumnos; lo cierto es que el factor determinante de logros en un tema dado, es la cantidad de tiempo que un alumno pase involucrado activamente en él.

De todos modos, sí podemos decir que en aquellos aspectos que refieren a las oportunidades de aprendizaje, tanto niños como maestros, corren con ciertas ventajas en comparación con otros modelos de escuelas y que la cantidad de interacciones que tienen los alumnos que asisten a este modelo de escuela, en la medida que están expuestos a la escolarización, tiene que ver con la cantidad de horas que permanecen en la escuela y que por tanto debieran de ser potenciales para el aprendizaje y fructíferas para los maestros.

En este sentido, podemos observar que los maestros desde sus prácticas pedagógicas, desde los distintos documentos que poseen y en concordancia con el Proyecto Pedagógico Institucional, utilizan distintas estrategias de enseñanza como dispositivos didácticos; emplean nuevas estrategias para facilitar los aprendizajes de los alumnos;

pero que si bien las instancias de enseñanza están planificadas, en algún proyecto pedagógico, éstas apuntan hacia el planteamiento de los objetivos, de los contenidos, del tema y de las actividades que propondrán, más allá que el cómo sea pensado, pero no planificado, (escrito) diariamente.

Dilucidamos entonces, que este grupo de docentes, no necesariamente pueden ser considerados como docentes estratégicos, ya que esta consideración implica proponer estrategias genuinas, planificadas y pensadas reflexivamente. Sí podrían ser considerados como docentes “*creativos*” como expresa Logan y Logan (1980) porque la enseñanza creativa se convierte en el arte de preguntar, sugerir, proponer, proporcionar pistas, indicar alternativas. En suma, facilitadora del aprendizaje” (Logan y Logan, 1980, en de la Torres *et al.*, 2000).

De todas formas, hemos encontrado cierta coherencia entre las estrategias de enseñanza explicitadas en el proyecto pedagógico institucional, los proyectos pedagógicos de los maestros y lo que se desprende desde sus narraciones; a pesar que las opiniones de los maestros y de los informantes calificados dan cuenta de ese “pensar”, pero también del “no registro” diariamente de las estrategias que utilizarán.

Es por ello que nos atrevemos a decir que las estrategias de enseñanza se piensan, pero no se registran; no se escriben en la planificación diaria que cada docente posee; a su vez, nos conduce a inferir que la no escritura de las mismas en las planificaciones diarias, acentúan el desconocimiento de las estrategias que se desarrollan y la no conciencia de su utilización; ya que las mismas no están organizadas como curso de acción que guíen, orienten y sustenten la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

En resumen, los maestros de la Escuela de Tiempo Completo, cuentan con amplio repertorio de estrategias de enseñanza que desarrollan en sus prácticas pedagógicas habituales para enseñar a sus alumnos; repertorio que queda de manifiesto en algunos de los documentos que poseen, en concordancia con lo que la escuela explicita desde sus documentos; que quedan de manifiesto desde sus prácticas áulicas diarias, pero no desde el reconocimiento consciente de los propios maestros, a través de sus narraciones.

Respecto a la consideración del maestro de la ETC como maestro estratégico, es interesante hacer notar que si bien las estrategias son pensadas y tenidas en cuenta al momento de sentarse a planificar, no son plasmadas en su documentación diaria. Esto nos conduce a sostener que al momento de proponer las estrategias de enseñanza que utilizarán con los alumnos para optimizar resultados, juega un papel importante lo intuitivo y espontáneo; es decir, la toma de decisiones sobre el transcurrir de la clase.

A su vez, esta toma de decisiones nos habilita a puntualizar, que estos maestros pueden ser considerados como docentes creativos y no necesariamente estratégicos; ya que el ser creativo implica el arte de preguntar, proponer; dar pistas, buscar e indicar variadas alternativas para facilitar los aprendizajes de todos los alumnos; creativos porque las

estrategias estarían dadas por los factores que van surgiendo al interior de la clase mientras se está enseñando.

Por tanto, esta manera de caracterizar a estos maestros, conduciría a que las estrategias de enseñanza que se proponen sean de difícil diferenciación entre los distintos niveles de ciclo; ya que serán concordantes con la realidad de cada grupo al momento de enseñar.

Sin embargo, sostenemos que hay algunas estrategias que son utilizadas mayoritariamente en algunos ciclos educativos y no otros. Tal es el caso de las estrategias de enseñanza que hemos identificado en la categoría Ludiformes; si bien las distintas estrategias que la componen, están presente en los tres niveles de ciclo, se ha constatado que las mismas son desarrolladas principalmente en el nivel inicial o en el primer nivel; o el caso de la categoría Conflictuales; las estrategias que conforman esta categoría, han sido identificadas más desde el tercer nivel de ciclo que desde los anteriores; similar ocurre con la categoría Creativas.

Por tanto, sostenemos que, poder determinar una diferenciación de estrategias de enseñanza por niveles de ciclo en bastante engorroso, ya que éstas estarían dadas en gran medida por el área del conocimiento desde el cual son propuestas, en concordancia con el objeto de estudio que se proponga enseñar el maestro y con la finalidad que este persiga con ella.

En definitiva, sustentamos en base a los hallazgos descubiertos, que los maestros de las Escuelas de Tiempo Completo desarrollan un mayor número de estrategias de enseñanza para favorecer y potencializar los aprendizajes de todos los alumnos, en concordancia con el tiempo pedagógico que se dispone. Estrategias que son recurrentes en algunos casos, en la mayoría de los maestros y niveles de ciclo educativos; e innovadoras en otros abarcando un amplio espectro.

Estrategias que son utilizadas como dispositivos didácticos para enseñar, planificadas en determinadas oportunidades y desarrolladas en otras en base a la experiencia y espontaneidad de quienes las proponen.

Muchas de las estrategias han sido reconocidas desde las teorizaciones y otras nos han permitido construir nuevas categorías y teorizar en parte sobre ellas; así como establecer caracterizaciones en la medida que se iban identificando. Pero también, otras han quedado sobre el tapete, ya que debido a su amplitud y diversidad no ha sido posible, en este trabajo, categorizarlas o caracterizarlas.

Las distintas caracterizaciones efectuadas, se realizaron de acuerdo a la modalidad en que fueron propuestas; por tanto refieren a la posibilidad de ser utilizadas de manera individual, en duplas, en pequeños o grandes grupos; y a su vez individual o grupal, teniendo en cuenta la modalidad de trabajo del propio maestro.

De todos modos, al volver la mirada y reflexionar sobre las constataciones y descubrimientos volcados en este trabajo, pero sobre todo en lo que refiere a aspectos

que hacen a la caracterización de los maestros que trabajan en este modelo de escuela, nos ha quedado una cierta sensación de incertidumbre.

Incertidumbre que, entre otros aspectos, versa sobre el papel que juega lo espontáneo e intuitivo en estos maestros y que en este trabajo no hemos sido del todo capaces de dilucidar y que por lo tanto, nos genera nuevas interrogantes.

Interrogantes que se orientan hacia el accionar de los maestros en el transcurso de la clase y desde donde nos preguntamos: ¿el pensamiento intuitivo en las acciones espontáneas, es un rasgo característico y propio de los maestros que trabajan en las Escuelas de Tiempo Completo, en forma concordante con el tiempo pedagógico?; ¿dicha intuición y espontaneidad es construida y favorecida a lo largo de la experiencia y formación que poseen quienes se desempeñan en este modelo de escuela?; o ¿es un rasgo característico presente en todos los maestros, sin importar el modelo de escuela en el que se desempeñen, la experiencia y la formación que posean?

Nuestra incertidumbre nos orienta a preguntarnos además, ¿hasta qué punto los maestros conocen y controlan las estrategias de enseñanza que ejecutan en sus aulas para favorecer los aprendizajes de todos los alumnos? En este punto, nos llama la atención la ausencia o no explicitación desde los distintos documentos analizados y desde las entrevistas realizadas, que estrategias de enseñanza tales como, el uso del pizarrón, con las distintas intencionalidades que se han puesto de manifiesto en este trabajo; así como, la pregunta, también con distintas intencionalidades pedagógicas, no sean registradas y/o enunciadas por los maestros, como estrategias de enseñanza utilizadas de manera sistemática en sus prácticas áulicas diarias.

Esto nos conduce a pensar, que más allá de que las estrategias de enseñanza sean pensadas por estos maestros, el hecho de no registrarlas en sus planificaciones diarias, los conduce a pasar por alto y desconocer el cabal de estrategias que proponen; o de lo contrario, puede suceder, que las mismas se han convertido en una práctica habitual, que los lleva a desconocerlas como tales y a su vez, desvalorizarlas en sus prácticas de enseñanza.

Es en este sentido que sostenemos que la pregunta, reconocidas como estrategias de enseñanza, es facilitadora de aprendizajes, en la medida que ayuda a despejar dudas y a comprender hacia qué punto deben de orientarse las acciones que se tomarán. Lo mismo para el uso del pizarrón, desde donde el maestro proporciona las ayudas necesarias para que los alumnos se apropien del objeto de conocimiento que se propone enseñar; pero a la vez, le permite visualizar cómo impactan sus enseñanzas en sus alumnos, pudiendo desde él retroalimentar, reorientar y/o reflexionar acerca de sus propias prácticas pedagógicas.

A pesar de estas nuevas interrogantes, creemos que la devolución de este trabajo al lugar donde se llevó adelante el estudio de caso; así como a otros espacios educativos, en base a los hallazgos que se han presentado y al cabal de insumos que recupera y se pone de manifiesto en el mismo, puede habilitar nuevas instancias de reflexiones

conjuntas y una mirada más crítica hacia la temática que se ha abordado. Además de proveer insumos que fortalezcan los saberes de los maestros, tendientes a optimizar los aprendizajes de todos los alumnos y no necesariamente a los que asisten a las Escuelas de Tiempo Completo.

Finalmente consideramos que este trabajo habilita nuevas líneas de investigación, ya que entendemos que el mismo ha producido insumos significativos, referidos a las distintas estrategias de enseñanza que utilizan los maestros de una Escuela de Tiempo Completo. Pero sobre todo, genera nuevas interrogantes, que serían interesantes de recoger, complementar y profundizar.

Interrogantes que versan sobre aspectos o características bien específicas de quienes están encargadas de la gran tarea de educar. Características que aluden a el papel de lo espontáneo e intuitivo en las prácticas pedagógicas diarias de los maestros; aspectos que refieren al conocimiento o desconocimiento que poseen referidas a la estrategias que desarrollan en su accionar diario.

A su vez, nos parece interesante que futuros estudios de investigación pudieran abordar dentro de la misma línea que ha seguido este trabajo, aspectos referidos al “aprendizajes implícito o incidental” en los maestros y su incidencia en la formas de enseñar.

Además, creemos que los futuros trabajos que puedan originarse, podrían orientarse a trascender las paredes de las Escuela de Tiempo Completo, tomando como referencia o como insumo el material que acá se ha volcado y que da cuenta de una amplísima gama de estrategias de enseñanza constatadas, identificadas y legitimadas desde la literatura científica.

Bibliografía

- ANEP. (1995b). *La reforma de la Educación. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República*. Montevideo: ANEP.
- ANEP/BIRF. (1997). *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*. Montevideo: MECAEP/ANEP/Banco Mundial.
- ANEP/CEIP. (2010a). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Documento I*. Montevideo: CEIP.
- ANEP/CEIP. (2010b). *Autonomía. El tiempo y el espacio pedagógicos para la escuela del siglo XXI. Documento II*. Montevideo: CEIP.
- ANEP/CEIP. Modelo Pedagógico - Antecedentes. Accedido el 12 de Julio, 2012, desde <http://ceip.edu.uy/index.php/tiempocompleto-modelo>
- ANEP/CODICEN. (1998). *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*. Montevideo: CODICEN/ANEP.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
- Beau, J., Palincsar, A. S., Ogle, D., & Carr, E. G. (1995). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P., & Luckman, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (2001). *Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas*. Accedido el 20 de Julio, 2012, desde http://books.google.com.uy/books?id=SmtKbn_aj5QC&pg=PA101&lpg=PA101&dq=bernstein+1958&source=bl&ots=XX_qOp_Y_b&sig=JO6vn4UvNINB8NjWtpavIjn5_24&hl=es&sa=X&ei=hREKUNORG4m-8ASI5MTsCg&redir_esc=y#v=onepage&q=bernstein%201958&f=false
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Muralla.
- Carretero, M. (1998). *Procesos de enseñanza y de aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- CEIP. (2012). *Monitor Educativo*. Montevideo: Departamento de Investigación y Estadística Educativa.
- CEPAL. (1990a). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales del éxito y fracaso*. Montevideo: CEPAL.

- CEPAL. (1990b). *Transformación Productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación producción con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CIPPEC. Nexos. *Blogs de Políticas Educativas*. Accedido el 27 de Mayo, 2013, desde <http://nexos.cippec.org/Main.php?do=blogShow&categoryId=1>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14, 61 -71. Accedido el 20 de Julio, 2012, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de Educar. Temas de la filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Torre, S., Barrios, O., Tejada, J., Bordas, I., Borja, M. d., Carnicero, P., et al. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, Jacques, UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Roja, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2000). *Estrategias Docentes. Enseñanza de Contenidos Curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da ed.). Madrid: Morata.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual benchmar*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas* (6ta ed.). Madrid: Morata.

- Jackson, P.W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kanovich, S. El uso del humor en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2, 15, 81-85. Accedido el 20 de Marzo, 2013, desde: http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/cuad_15.pdf
- Kornblit, A. L., Beltramino, F., Bidaseca, K., Jones, D., Giarraca, N., Manzelli, H., et al. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Litwin, E. (2008a). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* (4ta ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008b). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E., Libedinsky, M., Liguori, L., Lion, C., Lipsman, M., Maggio, M., et al. (2000). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, A., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S.A.
- Martinis, P., & Redondo, P. (2006). *Educación, Pobreza e Igualdad: "del niño carente" al sujeto de la educación*", 13-31. Accedido el 15 de Noviembre, 2012, desde http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/martins_uno.pdf
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí, Pero ¿Cómo?* España: Octaedro.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo, C., Castelló, M., M, C., Palma, M., & Pérez, M. L. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (9 ed.). Barcelona: Graó.
- Murillo Torrecilla, F. (2011). Focos y tendencias del cambio y la mejora escolar en Iberoamérica. *REICE*, 55, 19-24. Accedido el 12 de Agosto, 2012, desde <http://www.rieoei.org/rie55a00.pdf>
- Murillo Torrecilla, J. (2003). El movimiento teórico- práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE*, 1, 1 - 21. Accedido el 17 de Octubre, 2012, desde: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Pozo Muncio, I. (2000). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Rodríguez Sabiote, C. Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. 1-18. Santo Domingo, República Dominicana. Accedido el 23 de

Diciembre, 2012, desde

http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%20El%20sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf

Sacristán, J. G., & Gómez, A. P. (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ta. ed.). Madrid: Akal.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Yuni, J., & Urbano, C. (2006a). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (2 ed., Vol. 1). Córdoba: Brujas.

Yuní, J., & Urbano, C. (2006b). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación* (2 ed., Vol. 2). Córdoba: Brujas.

Yuni, J., & Urbano, C. (2006c). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica*. (2 ed., Vol. 3). Córdoba: Brujas.

Glosario

Actividades completarias: hacen referencia a todas aquellas actividades a las que asisten los alumnos; sean estas, actividades de Educación Física, taller de inglés, de música u otras; en dónde al acto de enseñar, si bien está presente, no corresponde específicamente al maestro.

Colectivos docentes: cuando hablamos de colectivos docentes, nos estamos refiriendo a aquellas instancias (reuniones) obligatorias y semanales de dos horas y medias, que poseen los maestros de las ETC para abordar aspectos referidos al acto de enseñar y de aprender; así como, el tratamiento de otros temas, que guardan relación con la escuela.

Fuera de la uniformidad: expresión que guarda relación con todas aquellas estrategias de enseñanza que han sido identificada en los maestros; que deducimos que son propias de cada uno de ellos y que a su vez, son utilizadas de diversas formas en sus actos de enseñanza. Dicha expresión, “Fuera de la uniformidad”, nos permite diferenciar aquellas estrategias de enseñanza “uniformes”, recurrentes en cada docente de las que no, y de esta forma agruparla en una nueva categoría.

Grilla numérica: hace referencia a otro de los materiales utilizado por los maestros al momento de enseñar; sobre todo en los niveles inferiores del ciclo escolar y consiste en un cartel numérico cuadrulado, donde aparece el sistema de numeración ordenado de forma ascendente y por grupo de decenas. Este material es elaborado exclusivamente por el docente con una intencionalidad pedagógica.

Material concreto: tiene que ver con aquellos objetos materiales, utilizado por el maestro en su enseñanza con una intencionalidad pedagógica, que son del conocimiento del niño. Nos referimos a botellas, tapitas, hojas de papel, chapitas, lápices, otros.

Material mediador: se refiere a un tipo de material que utiliza el maestro en el proceso de enseñanza y que no es necesariamente frecuente en la vida cotidiana del niño, (recipientes medidores, balanzas didácticas, tangram); materiales confeccionados específicamente para tal fin. Estos materiales pueden haber sido elaborados por el docente o no, con el único motivo de ser utilizado para enseñar.

Recta numérica: material elaborado por el propio maestro con el propósito de enseñar conocimientos referidos en el área de Matemática y más específicamente numeración. Consiste en una banda de papel que contiene los números ordenados de manera ascendente, de acuerdo al grado de la clase. Por lo general es mayoritariamente utilizada en el primer nivel del ciclo primario.

Trabajo colectivo/dupla: hace referencia a aquellas instancias en donde el proceso de enseñanza es llevado a cabo por dos o más maestros; generalmente, esta modalidad es aplicada a las instancias de trabajo en taller.

Trabajo Curricular: hace referencia específica al tiempo que destina el maestro para enseñar a sus alumnos o a otros alumnos, teniendo en cuenta que hay instancias en que

los maestros trabajan en duplas con otros colegas. En esta instancia corresponde pura y exclusivamente al maestro el acto de enseñar.

Trabajo individual: expresión que utilizamos para referirnos a aquellas instancias donde únicamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje es llevado cabo por un solo maestro y más precisamente por el maestro referente a cargo del grupo durante todo el año.

Uniformes: expresión que hemos utilizado para la designación de una categoría de estrategias de enseñanza; refiere específicamente a aquellas estrategias que han sido constatadas en los escenarios de la mayoría de los docentes que se han observado y que además, poseen la particularidad de ser recurrentes en varios de los maestros; similares; y semejantes entre ellas, más allá que pueda existir alguna variación en la intencionalidad con que se las utiliza.

Anexos

Anexo I. Formulario de observación

Observador:	Lugar:	Fecha:	Hora: De..... a.....	
Maestro:	Nivel:	Nº de alumnos	Fecha de Transcripción: el mismo día	
Áreas del Conocimiento:	Disciplinas:		Temas:	
Estrategias de Enseñanza utilizadas:	Comentarios sobre los temas de Enseñanza	Resumen de clase, actividades:	Emergentes:	

Elaboración propia, tomando como base "Formulario de observación basada en el tema para Case Studies in Science Education. (Stake. 1999. Pp52).

Anexo II. Formulario de Registro de Análisis de Documentos

Maestro:	Fecha:	Nivel:	Fecha de transcripción: mismo día
Documento Analizado:			
Registro de hallazgos			
Área de Conocimiento	Disciplina	Tema	Estrategias registradas/planificadas

Elaboración propia.

Anexo III. Batería de preguntas orientadoras utilizadas en las entrevistas

Preguntas efectuadas a los propios maestros

1. ¿Cuál es el cargo que ocupa y que grupo tienes a cargo?
2. ¿Cuántos años de experiencia posee en Educación Primaria, en Escuelas de Tiempo Completo y específicamente en esta escuela?
3. ¿Has efectuado los cursos de Formación en Servicio llevados adelante por el Programa de Apoyo a la Escuela Pública; cuáles?
4. ¿Además de los materiales que puedan proporcionarte en los cursos de formación en servicio, lees otro tipo de material que actualicen tu formación; en qué campos?
5. ¿En estos momentos, que curso estás realizando de actualización; ya sea en forma presencial o virtual?
6. ¿Al momento de planificar, qué planificas?
7. ¿Qué estrategias de enseñanza utilizas con tus alumnos; son diferenciadas por área de conocimiento?
8. ¿En qué momento piensas las estrategias de enseñanza que propondrá a tus alumnos y de qué forma las explicitas?
9. ¿Eres consciente de todas las estrategias de enseñanza que empleas con tus alumnos y le das mayor importancia a una que a otras?
10. ¿Intercambias experiencias de aula con otros compañeros; en qué consiste dicho intercambio?
11. ¿Podrías relatarme una clase y contarme qué haces en ella?

Preguntas efectuadas a informantes calificados

1. ¿Actualmente, cuál es el cargo que usted ocupa y que experiencia tiene en el mismo?
2. ¿Cuál fue o es su vinculación con las Escuelas de Tiempo Completo?
3. ¿Considera usted, que el Modelo Pedagógico de las Escuela de Tiempo Completo, les permite a los maestros utilizar una mayor cantidad de estrategias de enseñanza, para enseñar a sus alumnos? ¿Por qué?
4. ¿Existen directivas específicas, desde el lugar que usted ocupa, referidas al tratamiento de las estrategias de enseñanza? ¿Cuáles?
5. ¿Las escuelas de Tiempo Completo, poseen alguna instancia para abordar temas que refieran a las estrategias de enseñanza?
6. ¿De dónde provienen las estrategias que utilizan los maestros en las Escuelas de Tiempo Completo?
7. ¿Qué elementos podemos encontrar en la planificación del maestro de la Escuela de Tiempo Completo?
8. ¿Las estrategias de enseñanza, se planifican? ¿Cuándo?
9. ¿Cuáles son estrategias de enseñanza que utilizan los maestros para enseñar a sus alumnos; son diferenciadas por área de conocimiento?
10. ¿Los maestros, son conscientes de las estrategias de enseñanza que les proponen a sus alumnos?
11. ¿Qué rasgos o características definen al maestro de la Escuela de Tiempo Completo?
12. ¿Si tuviera que referenciar, rescatar y/o resaltar aspectos que definen a la Escuela de Tiempo Completo y a los maestros que en ella trabajan, cuáles serían y por qué?

Anexo IV. Análisis descriptivo desde las instancias de observación

Primeras instancias de observaciones

Educación Inicial 4 y 5 años

Se realiza una visita de observación de dos horas aproximadas; se encuentran presentes 21 alumnos.

La maestra inicia la jornada con el trabajo que aparenta ser una rutina; la escritura del nombre por parte de cada uno de los alumnos en el pizarrón. Mientras los alumnos escriben, la docente observa la escritura y efectúa algunas correcciones; llegando a escribir el nombre en el pizarrón de aquellos alumnos que no lo logran registrar.

Una vez culminado el trabajo de escritura del nombre, se presenta una actividad de numeración, empleándose material mediador (regletas).

Se da a conocer el material a trabajar y en forma conjunta con los niños, se recuerda el valor numérico asignado a cada una de las regletas y se va solicitando niño tras niños, la extracción de la regleta de acuerdo al valor que ella hace referencia.

Con cada regleta que se extrae, se realiza una secuencia numérica ascendente, que va desde el número uno hasta el número diez; y se recita la serie numérica del uno hasta el diez.

Toda la situación es problematizada a través de preguntas que va intercalando entre un niño y otro.

Se identifican algunos de los números que se está trabajando desde una cartelera existente en el salón.

Se toma la regleta de valor diez y a partir de ella, se plantean sucesivas problematizaciones, en donde los alumnos deben de formar dicho número, empleando el agrupamiento de otras regletas. Los alumnos verbalizan variadas maneras de formarlo y van pasando a efectuar el trabajo y verificando si sus apreciaciones son correctas; de no serlo, la maestra vuelve a problematizar desde la introducción de nuevas interrogantes.

Se utiliza notación Matemática, referida al sistema de numeración y a operaciones, desde una cartelera, trabajando con la simbología del signo de la adición, sin hacer referencia específica al nombre de éste.

Las diferentes situaciones que se plantearon con regletas, ahora son resueltas utilizando fichas de encaje de distinto color y se traspaesa la actividad al trabajo desde la cartelera. Las representaciones que se van efectuando, quedan colgadas en la cartelera.

La maestra toma el error emergente, cometido por alguno de los alumnos al contar un grupo de fichas, para trabajar desde el pizarrón otras situaciones numéricas y a partir de ella, avanzar en el sistema numérico, efectuándose la escritura de números en el pizarrón, recitándose la serie numérica y tomando como ejemplo un número de los registrado para abordar aspectos referidos al valor posicional de los dígitos.

Fuera de la actividad de enseñanza presentada, la maestra da la orden de ubicar en la recta numérica que se posee en la cartelera, distintas representaciones de números que han surgido de errores cometidos por los niños.

También, utiliza el recitado de números para avanzar en el sistema de numeración, más allá del número diez, número con el que se estaba trabajando; trabaja desde el análisis del pizarrón la representación de números.

En la situación planteada por la maestra en el área del Conocimiento Matemático, se identifican como estrategias de enseñanza utilizadas las siguientes: preguntas problematizadoras; uso de cartelera para mostrar y demostrar aspectos referidos al sistema de numeración que se está trabajando; la problematización a través del material mediador; el recitado para avanzar en el sistema numérico; y el uso del error para corregir y avanzar en situaciones.

Primer Nivel: Primer año

Se permanece en la sala de Primer año, por un período aproximado a las tres horas. La primera actividad y que aparenta ser una rutina diaria, tiene que ver con el raconto de noticias dadas por los alumnos y el comentario en forma conjunta de las mismas.

La maestra plantea sucesivas situaciones de cálculo mental rápido a partir de la fecha, solicitando a los niños que verbalicen y expliquen cómo han llegado al resultado y se registra en el pizarrón dichos resultados.

A continuación se escribe la fecha en el pizarrón y se formula un enunciado que ha surgido desde la observación del estado del tiempo. El enunciado registrado es enriquecido con adjetivos y sinónimos; para la cual la maestra guía dicho trabajo, con preguntas que conducen al niño a pensar en otros vocablos.

La fecha y el enunciado elaborado entre todos y que fue registrado en el pizarrón por la maestra, es copiado por todos los alumnos en el cuaderno.

Una vez efectuado el registro, se inicia un nuevo trabajo en una grilla numérica, que se encuentra pegada en el frente del salón, a partir de la fecha. Se identifica en dicha grilla, el número que corresponde a la cantidad de días del mes y se dan pistas específicas desde la oralidad para identificar otros números. Una vez que se ha identificado el número, se aborda conceptos referidos al valor posicional de las cifras.

A continuación, se entrega a cada niño una grilla fotocopiada, conteniendo los números del cero al noventa y nueve; y se solicita a los alumnos que lean los números a partir del número cincuenta en adelante.

En dicha lectura de números, se plantean situaciones en la que los alumnos deban de leer y efectuar sucesiones numéricas orales crecientes y decrecientes.

La actividad se finaliza desde la oralidad con la verbalización de sucesiones de diez en diez; de uno en uno y formando los diferentes números comprendidos entre el sesenta y el sesenta y nueve.

Desde el cuaderno y como finalización del trabajo se presenta una actividad de formar los números que van desde el sesenta hasta el setenta con sucesivas sumas.

Mientras los alumnos trabajan, la maestra escribe en papelitos números en forma descompuesta. Una vez que finalizan el trabajo, les solicita a los alumnos que pasen al frente del salón y que lean los números que ha escrito; éstos, además de leerlos, deben de componerlo, ubicarlos en la grilla numérica y verificar si lo han formado de forma correcta.

Al retorno del recreo, se entrega un nuevo material fotocopiado y se les pide a los alumnos que lean las imágenes presentadas y que posteriormente completen según las órdenes que están explicitadas.

Las órdenes son leídas por la maestra y por los niños. Desde el frente del salón, se imitan las posiciones presentadas en las imágenes del texto, utilizando el cuerpo.

Después del segundo recreo se abordan conceptos referidos al “Sistema Solar”; conceptos que han sido registrado con anterioridad en un papelógrafo que la maestra tiene pegado en el frente del salón.

Se entrega a cada grupo de alumnos que están agrupados por mesa, material impreso conteniendo información diferenciada sobre el mismo tema; se solicita la lectura en grupo y mientras cada grupo lee, la maestra acude a cada uno de ellos, preguntando acerca de lo que han leído, de la información contenida y problematiza en cada grupo, conduciéndolos a inferir sobre determinada información que no está explicitada.

Una vez que se ha pasado por todos los grupos, éstos deben de socializar la lectura que han hecho y con los aportes surgidos, la maestra efectúa un registro en forma de lluvia de idea en el pizarrón; la cual posteriormente es registrada.

Se finaliza la actividad con un juego “sopa de letras”, donde los alumnos deben de encontrar el nombre de los diferentes planetas que conforman el Sistema Solar.

Desde el área del Conocimiento Matemático, se identifican como estrategias de enseñanza utilizada por la maestra las siguientes: utilización de una recta y una grilla numérica para enseñar conceptos referidos al sistema de numeración; preguntas guiadas; recitado y verbalización de la serie numérica, desde donde la maestra hacer

correcciones; verbalización de procedimientos y estrategias utilizadas por los alumnos para efectuar cálculos mentales; utilización de pistas; y el uso del cuerpo, para dramatizar e imitar situaciones presentadas.

Desde el área del Conocimiento Social, para enseñar conceptos referidos al Sistema Solar, utiliza como estrategias de enseñanza interrogaciones desde el texto, textos diferenciados por temas; instancia de lectura en pequeños grupos; preguntas problematizadoras; lluvia de ideas desde el aporte de los alumnos; y el empleo de juego (sopa de letra), donde los alumnos deben de identificar vocablos referidos al tema enseñado.

Desde el conocimiento de Lenguas, identificamos como estrategias de enseñanza el racconto verbalizado de noticias por parte de los alumnos; la escritura de las mismas en el pizarrón, con posterior registro por parte de los alumnos en el cuaderno.

Primer Nivel: Segundo año.

El período de tiempo que se permaneció en esta clase, efectuando la visita de observación, fue de aproximadamente tres horas no consecutivas, ya que en entre hora y hora, los alumnos tenían otras instancias que hacen al quehacer diario de la clase y de la escuela.

En esta oportunidad se observó el trabajo de la maestra en tres períodos de tiempo; al inicio de la jornada hasta la hora del recreo, después el recreo hasta la hora del almuerzo y después de Educación Física hasta la hora de la merienda.

Se encuentran presentes 19 alumnos

La maestra inicia su trabajo fiscalizando a cada uno de los presentes si poseen los implementos de higiene correspondientes (vaso, cepillo dental, servilletas, jabón) y su laptop "XO".

A continuación se le entrega a cada alumno material impreso con consignas de trabajo (Juego Matemático), proponiéndoles que lean para posteriormente hacerlo ella. Realiza explicaciones desde la lectura de las reglas del juego, apoyándose en el pizarrón, registrando, demostrando y explicando la actividad.

Los alumnos trabajan en duplas y la maestra recorre cada una de las mismas, interrogándolos, explicando y guiando en algunos casos acerca de la actividad.

Se realizan dos rondas de juego; una vez culminadas dichas rondas, se socializa e institucionaliza el saber desde la oralidad y el registro que va efectuando en el pizarrón con los aportes de los alumnos.

Los alumnos manifiestan conocimientos referidos al tema que se está enseñando (Cálculos algorítmicos) usando sumas y multiplicaciones.

Se presenta una actividad similar para trabajar en forma individual, volviendo la maestra a explicar la actividad desde la oralidad y desde la lectura. Presenta a la clase formas diferenciadas de trabajo con alumnos que parecieran estar en otro nivel de aprendizaje. A estos alumnos les entrega un material fotocopiado distinto y trabaja con estos ellos de forma personalizada; individualizada.

Mientras la maestra preparaba el material para ser entregado a la clase para el trabajo individual, los alumnos permanecían en sus respectivos lugares conversando de forma ordenada; algunos se acercaban a ella a narrarle acontecimientos vividos. En el mismo momento, otra maestra llega a la clase a mostrarle un video, sobre un aprendizaje en un curso que ha asistido.

Después del recreo, se retoma la actividad con un enfoque desde la escritura, dando respuesta a dos interrogantes que están planteadas en el material impreso que se ha entregado.

Se realiza la corrección individual de cada trabajo; luego una corrección conjunta y buscan entre todos una respuesta única a dar ante lo que se interroga. Una alumna realiza el registro en el pizarrón del acuerdo llegado.

Aquellos alumnos que van culminando su trabajo y es corregido, por iniciativa propia solicitan a la maestra continuar con un trabajo de pintura; la cual autoriza.

A la tarde, luego de la clase de Educación Física, se entrega nuevo material impreso para ser trabajado en equipo, solicitándose que observen, lean y piensen qué mensaje intentan transmitir esos textos; cada grupo de trabajo posee textos diferentes.

Se interroga a cada uno de los equipos acerca de los posibles mensajes de cada texto, se realiza un breve comentario y se registra en el pizarrón vocablos relacionados con cada uno de ellos. En este caso, los textos presentados pertenecen a textos informativos, recetas y textos descriptivos.

La clase se cierra con el planteo desde la oralidad de retomar el trabajo al otro día y pensar cómo podrían agruparlos.

En el trabajo de esta maestra, se identifican como estrategias de enseñanza que ha desplegado en las diferentes actividades que ha llevado adelante las siguientes:

En el área de Conocimiento Matemático, el juego en dupla; la utilización del pizarrón para efectuar explicaciones y demostrar cómo hacer, el trabajo colaborativo; el empleo de una propuesta diferenciada para niños que aparentan estar a otro nivel de aprendizaje; y la corrección colectiva verificadora.

Desde el área Conocimiento de Lenguas, la lectura colectiva en equipos; preguntas orientadoras; y el uso del pizarrón efectuando registro de aporte de los alumnos.

La maestra realiza además, otras acciones en forma simultánea tales como: la atención personalizada a aquellos alumnos que aparenta poseer dificultades para realizar el

trabajo; la corrección de tareas a aquellos que se acercan a ella; y a su vez, controla el registro que hace una alumna en el pizarrón.

Segundo Nivel: Tercer año.

Al momento de efectuar la visita de observación se encontraban presente 19 alumnos; se realizó la observación en un período de tiempo aproximado de tres horas.

La maestra efectúa en el pizarrón el registro del propósito del día referido a “convivencia”. Desde la oralidad se realiza un análisis del mismo en forma conjunta con todos los alumnos, los que intervienen efectuando aportes sobre el mismo.

Se plantea una actividad en el área de Conocimiento Matemático, entregándosele a cada niño y a duplas conformadas por alumno sin dificultad y alumnos que aparentan presentar alguna dificultad, un cartón conteniendo quince números que corresponden a resultados de algún tipo de algoritmos, (resultados de operaciones multiplicativas).

La maestra explica la actividad “*encerrar el producto de situaciones multiplicativas que se dictarán*”. Mientras realiza el dictado de los resultados, va efectuando el recorrido por cada una de las mesas; observando si el resultado que ha marcado es el correcto o si ha identificado el mismo. En el caso de no haberlo realizado, le informa al alumno que en su cartón se encuentra el producto.

En el dictado que va realizando de los diferentes productos, en variadas oportunidades cambia el tono de voz, motivando a los alumnos y causando risas en algunos. También efectúa chistes, rimas y/o versos.

Una vez que un alumno ha completado su cartón, se realiza la verificación del mismo, volviéndose a dictar los productos y dando intervenciones específicas a determinados alumnos, para que enuncien el resultado.

Desde la misma actividad, se plantea otra actividad diferente de numeración, registrándose en el pizarrón con palabras, diferentes números o situaciones numéricas, que los alumnos han de resolver; en este caso, volver a formar el número que ha escrito de forma descompuesta.

Los alumnos deben de componer el número, registrarlo y leerlo. Se efectúan correcciones desde el registro que se lleva a cabo en el pizarrón, sobre errores cometidos en cuanto a la formación del número.

Acto seguido se plantea una actividad para el cuaderno, situación a resolverse con una multiplicación entre dos cifras, la cual deben de realizarla en forma individual.

Para aquellos alumnos que aparentan poseer alguna dificultad de aprendizaje, se les entrega un material impreso diferenciado, pero similar.

Después del recreo, no se retoma la actividad propuesta de resolución; ni se hace la corrección de la misma.

Se comienza a trabajar desde el área de Conocimiento de Lenguas, “Historieta”; presentándose en láminas la secuencia de una historieta de forma ordenada, pegándola en el pizarrón y desde donde la maestra hace referencia a las diferentes partes de la misma. Acto seguido se propone que los alumnos la titulen. Se escuchan los diferentes aportes de los niños en cuanto al posible título y se deja a criterio personal, para posterior trabajo.

Se plantea el trabajo en forma colectiva, “producción de los diálogos para cada una de las viñetas”, guiando el trabajo con preguntas específicas.

Se inicia la producción de los diálogos para cada una de las viñetas, haciéndose el registro en el pizarrón de los aportes de los alumnos. Mientras se escribe se realizan correcciones gramaticales y ortográficas; efectuando la maestra una lectura variando la tonalidad de la voz, realizando una pronunciación diferenciada; marcando de manera humorística pasajes de la escritura que están o no del todo correctas; a lo que los alumnos responden con una risa o solicitan la palabra para efectuar las correcciones.

En la enseñanza a sus alumnos, la maestra ha desplegado una serie de estrategias, dentro de las cuales pueden identificarse:

En el área del Conocimiento Matemático: juego matemático; aprendizaje colaborativo, reagrupando a alumnos que no pareciera no presentar dificultades con el que sí; cambio del tono de voz; uso de rimas y/o chistes al dictar el producto de las operaciones; utilización del pizarrón como registro y corrector de errores; y el trabajo diferenciado, entregando a alumnos que pudieran estar a un ritmo distinto de aprendizaje.

Desde el área de Conocimiento de Lenguas: utilización del propósito del día referido a la convivencia; preguntas guiadas hacia un fin específico; uso del humor, para remarcar errores y resignificar aspectos de un contenido de enseñanza; y utilización del pizarrón para corregir dificultades o errores referidos a la escritura.

Se observó además que a los alumnos que culminan el trabajo se les entrega material fotocopiado para que pinten; también se registra en el cuaderno de clase de estos niños, otras actividades para que realicen; mientras ella atiende a alumnos con posibles dificultades de aprendizaje.

Segundo Nivel: Cuarto año

Esta clase funciona en una parte contigua al edificio escolar, en una especie de “contenedor”, que ha sido habilitado y puesto en condiciones para que en él funcione una clase.

El maestro nos informa que en lista son doce alumnos, pero al momento de la visita de observación, se encuentran presente siete niños.

El maestro se encuentra corrigiendo un trabajo ya iniciado referido a aplicación de cálculos escritos, involucrados en la resolución de una situación problema.

A cada alumno que se acerca a corregir, el maestro le efectúa preguntas, de manera que el alumno verbalice los procedimientos que ha llevada a cabo, la pertinencia del resultado obtenido y la respuesta dada; conduciéndolo a la reflexión de lo que ha registrado en su cuaderno.

Después del segundo recreo y en el horario de la tarde, algunos alumnos se encuentran culminando actividades anteriores sobre operaciones, que están registradas en el pizarrón.

A medida que van culminando, se les entrega un material fotocopiado con el objetivo de llevar adelante una actividad plástica. Se explica la actividad, la técnica a emplear y los materiales que serán usados.

El maestro recorta el material a ser entregado, observa a su clase y continúa corrigiendo.

Otras observaciones: aquellos alumnos que vuelven a corregir sus trabajos, conversan entre ellos y realizan la corrección en duplas.

Para el trabajo de plástica, el maestro muestra diseños traídos por él, ya elaborados y da la opción que cada uno opte por el modelo que desee y hace fotocopias de acuerdo a la cantidad solicitada.

Ante la consulta de un alumno, acerca de poder cambiarse de lugar para hacer el trabajo, el maestro acepta y manifiesta que pueden realizarlo en grupo.

En este maestro se ha identificado como estrategias de enseñanza, la utilización de preguntas problematizadoras, reflexivas y correctivas, tendientes a analizar el trabajo que han efectuado.

Tercer Nivel: Quinto año

Se concurrió al salón de clase de quinto año a realizar las observaciones correspondientes y se permaneció en ella en horario cortado debido a otras instancias que posee la clase, por un período de tiempo aproximado a las tres horas. Se encuentran presente 27 alumnos.

La jornada se inicia con el planteo por parte de la maestra desde el pizarrón de una situación a resolverse de forma individual; el tema central de la situación versa sobre “Proporcionalidad”.

La maestra para enseñar presenta una situación a resolver desde el conocimiento empírico, es decir, se basa en el conocimiento y la experiencia que puedan poseer los alumnos, para lograr nuevos aprendizajes; utilizándose como magnitudes para el trabajo paquetes de fideos y unidades de masa.

La resolución de la actividad consiste en la presentación de un cuadro, en la que los alumnos deben de completar datos que faltan, utilizando pistas que la maestra proporciona en el mismo.

Pasado algún tiempo, los alumnos se acercan a corregir; en algunos casos la maestra, en forma personal les efectúa preguntas puntuales, donde los alumnos dan cuenta de los errores que han cometido o lo que les está faltando.

Mientras los alumnos se encuentran trabajando, la maestra realiza un recorrido por toda la sala y por cada una de las mesas de trabajo, interrogando a algunos alumnos que aparentan no estar siguiendo el camino adecuado para la resolución. A su vez, permite, a través de la verbalización, el trabajo en pequeños grupos; siempre y cuando sea realizado entre los dos participantes de la dupla.

Una vez culminada la clase de inglés regresamos al salón, la maestra retoma la actividad que habían iniciado, explicando procedimientos de realización. Los alumnos responden de manera acertada; con intervenciones potentes que la maestra las hace suyas y las emplea en sucesivas explicaciones y ejemplificaciones que realiza.

A partir de las intervenciones de los alumnos y las explicaciones que éstos dan, se aborda el concepto de proporcionalidad, desde la demostración del pizarrón, anexándose aportes conceptuales referidos.

Se incita a los alumnos a buscar nuevas formas y más sencillas de realizarlo, efectuando chistes que generan risas en los alumnos; chistes que tienen que ver con la situación que se está trabajando.

Se utiliza el lenguaje icónico, para hacer ejemplificaciones y que los alumnos visualicen, desde otro punto de vista, todo el recorrido que han venido realizando. La maestra repite una, otra y otra vez las explicaciones que da sobre el tema de enseñanza.

Con el transcurrir del desarrollo de la clase, la situación inicial, va tomando direcciones diferentes, pero siempre encaminada desde el tema que se planteó al principio; “proporcionalidad”, debido a que la maestra va efectuando en forma constantes nuevas interrogantes problematizadoras y los alumnos van dando respuestas a las mismas.

Luego del recreo, se continúa con la demostración y explicación del trabajo desde el pizarrón y desde el cuadro presentado al inicio de la jornada. Acto seguido, se les asigna a los alumnos un nuevo trabajo, donde deben de representar gráficamente en un hoja de papel centimetrado y de manera individual lo que han venido efectuando y completando en el cuadro.

El trabajo es presentado para ejecutarse de manera individual. La maestra recorre el salón mientras los alumnos trabajan; y a su vez, escribe en los cuadernos de los alumnos que aparentan poseer dificultades, otras situaciones para que resuelvan y le efectúa preguntas puntuales cerciorándose de que han comprendido lo que deben de hacer.

Una vez realizado el trabajo, los alumnos pegan sus producciones en el cuaderno y se resignifica el objeto de estudio.

A la tarde, enseguida de haber entrado del recreo, se realiza la corrección de la actividad desde el pizarrón; reiterándose todo lo efectuado desde el principio. Se plantean desde la oralidad situaciones similares, visualizándose situaciones de proporcionalidad directa e inversa; finalizándose el tema.

Se plantea una nueva actividad a realizarse desde la lectura de un material impreso que es entregado a cada alumno, solicitándose determinada información que fue registrada en el pizarrón. Se da un tiempo aproximado de quince minutos.

La maestra registra en el pizarrón: tema a trabajar, “objetivo de la actividad” y “actividades a desarrollar”; estos registros guían a los alumnos en el trabajo que deben de hacer. Se da lectura en forma rápida y se explica de forma breve.

Los alumnos se organizan para el trabajo formando duplas o tercetos.

En el recorrido de enseñanza que efectúa la maestra para con sus alumnos, se visualizan varias estrategias de enseñanza y las cuales se identifican a continuación.

En el área de Conocimiento Matemático: uso del pizarrón como soporte de planteo de situación y demostrar cómo se hace; preguntas guías y orientadoras hacia al alumnos, que ofician de quitar las dudas que poseen los alumnos; aprendizaje colaborativo al abordarse la situación de enseñanza desde el trabajo en duplas y la resolución colectiva; escucha atenta y apropiación de lo que los alumnos dicen para ejemplificar y dar valor a lo que es correcto; motivación a los alumnos a buscar nuevas formas de resolución a través del humor; preguntas problematizadoras; uso del lenguaje icónico y lenguaje repetitivo en las explicaciones que da.

Utiliza además reiteradas explicaciones, ejemplifica a través de la representación gráfica de la situación y realiza en forma constante preguntas individuales verificadoras si los alumnos han logrado entender.

Desde el punto de vista del área de Conocimiento de Lenguas: empleo de guía para obtener información, registrándola en el pizarrón; la lectura silenciosa, el planteo de interrogantes clave y la organización de los alumnos en duplas o tercetos.

Ponemos de manifiesto en la tabla que continúa, las estrategias de enseñanza que ha empleado este docente en las diferentes áreas que se han mencionado.

Tercer Nivel: Sexto año

En esta oportunidad la visita de observación se efectúa a la maestra de sexto año; se encuentran presentes dieciocho alumnos y se observa por un período aproximado de hora y media.

Se inicia la actividad con la lectura de un texto con el objetivo que los alumnos elaboren un esquema como forma de apoyo para futura actividad, donde deberán de exponer individualmente y ampliar.

Una vez finalizado los alumnos realizan una exposición oral de lo que han realizado; la maestra hace correcciones específicas referidas a la forma de exposición. A aquellos alumnos con aparentes dificultades de aprendizaje se les entrega un material diferenciado.

Aquellos alumnos que se acercan a consultar, realizan una rápida lectura conjunta con la maestra del trabajo realizado.

Una vez culminado dicho trabajo, una dupla de alumnos se prepara para efectuar una exposición oral sobre el tema “Vulcanismo y terremotos”. Antes de iniciarse la exposición por parte del equipo, se realizan puntualizaciones en cuanto a aspectos que hacen a la exposición: gestos, postura, tono de voz y explicación.

La exposición que realiza el grupo de alumnos, es apoyada con la producción de un power point, desde su laptop personal y es filmado el trabajo expositivo por la maestra, desde un dispositivo móvil.

Ya culminado el trabajo, el resto de la clase efectúa preguntas, las cuáles son respondidas por el resto de la clase y con intervenciones explicativas de la maestra.

La maestra efectúa correcciones referida a errores conceptuales cometidos por las expositoras y se amplía la información a partir de las interrogantes que hacen los alumnos.

Se realiza una evaluación conjunta del trabajo de las compañeras desde el pizarrón en donde se registra: “Exposición oral” y el título del trabajo. Se elabora un registro en un cuadro donde aparecen las apreciaciones que hacen los alumnos en cuanto al trabajo expositivo de la dupla

La maestra se remite a exposiciones anteriores, de manera de recordatorio de ciertos puntos a tener en cuenta al momento de exponer y como forma comparativa entre unas y otras.

Se califica el trabajo expuesto con la nota que han dado sus compañeros, la que mayor veces se repite es la calificación asignadas; en este caso, la calificación asignada es 7.

Una vez finalizado el trabajo de calificación por parte de los alumnos, se da por terminado el tema.

A continuación, se plantea una nueva actividad en la que se propone la interpretación a través de una ilustración, sobre un pasaje específico del texto que se entregó al inicio de la clase y que refiere a cómo se comportan las ondas “P” y “S”.

Identificamos como estrategias de enseñanza utilizada por la maestra en esta oportunidad las siguientes: desde el área de Conocimiento de Lenguas, la lectura y elaboración de un esquema, como forma de explicitar saberes adquiridos referidos a un tema dado; la exposición oral y grupal; preguntas guiadas y ampliatorias de la información; y la exposición reflexiva en cuanto al desarrollo de determinadas actividades; en esta caso, un trabajo expositivo.

Segundas instancias de observaciones

Tal cual se había planificado de antemano, se comienza a realizar la segunda instancia de observación a cada una de las clases de la escuela. En esta oportunidad, el tiempo que se ha destinado a las mismas ha sido de una hora aproximadamente.

Se cree oportuno dar a conocer aquí, que en lo que refiere a la clase de cuarto año, en esta instancia de observación, no fue posible efectuar visitas de observación a la misma, ya que el maestro titular del cargo, se encontraba con licencia médica.

Dicha clase es atendida por una maestra suplente, quien atiende a los alumnos medio horario

Desde dirección se nos sugirió que no era conveniente asistir a dicha clase, dado que son sus primeras incursiones como docente.

Nivel Inicial: Cuatro y Cinco años

En el momento de realizar la observación hay presentes 22 alumnos y la misma se lleva a cabo en el horario comprendido entre las 08:30 y 09:30 horas.

La maestra da la orden que cada equipo organizado en mesas, tome un juego desde la biblioteca y trabajen cooperativamente. Transcurrido algo más de veinte minutos, se los invita a los alumnos a guardar dichos juegos.

Se ha observado que los alumnos logran jugar de forma grupal y de manera organizada; de la misma manera lo hacen al momento de recoger y guardar los distintos juegos que han empleado.

A continuación, se les solicita a los alumnos que observen el estado del tiempo y verbalicen sus observaciones, enumerando cualidades de éste.

Seguidamente, de a un alumno van pasando a registrar dichas observaciones, en un papelógrafo existente en la clase. La maestra interviene específicamente haciendo correcciones referidas a reglas de escritura.

Acto seguido, se escuchan narraciones de vivencias de algunos alumnos, y se registran en el mismo papelógrafo.

En forma colectiva se realiza la lectura de la escritura realizada.

Una vez terminado dicho registro, se solicita la escritura del nombre, donde los alumnos van pasando uno a uno a escribirlo.

Desde la observación efectuada, podrían identificarse como estrategias de enseñanza desplegadas por la maestra: el juego en equipo por parte de los alumnos, ya que entendemos que puede ser una estrategia válida para la maestra, como forma de averiguar qué avances o no, han logrado sus alumnos en temas de organización, para cumplir una orden que se les ha dado; la observación en el sentido que permitió abordar temas referidos a la escritura; la narración de vivencias personales, lo cual llevó a que los alumnos escribieran algunas de estas narraciones y la maestra interviniera en aspectos referidos a la forma de escribir; y el uso del papelógrafo, por entenderse que puede haber sido utilizado por la maestra de manera intencional, con una finalidad pedagógica didáctica, que le permitiría retomar la actividad en otra instancia, con la finalidad de ampliar conocimiento o resignificar aspectos referidos a la escritura, entre otros.

Primer Nivel: Primer año.

La instancia de observación se realiza desde la hora 09:30 hasta 10:30 a la clase de primer año y se encuentran presentes 17 alumnos.

En esta instancia la maestra se encuentra trabajando en el área de Matemática, más precisamente, Operaciones/Resolución de problemas.

Se solicita a un alumno que lea en voz alta el problema que deben de resolver y una vez que se ha leído, se van realizando preguntas con el propósito de ver si los alumnos identifican el problema e identifican los datos principales.

De acuerdo a la información que los alumnos dan y a lo que creen que deben hacer, un alumno pasa al pizarrón a resolverlo. La maestra problematiza en cómo poder verificar si lo realizado está correcto. Es así que, propone en el pizarrón, dibujos que dan cuenta de la situación, confecciona una recta numérica en dónde registras los datos numéricos y explica la actividad. Posteriormente plantea el registro de lo realizado en el cuaderno.

Mientras los alumnos registran, se trabaja con otros alumnos que poseen una actividad diferenciada, pero dentro del mismo tema; trabaja con ellos desde el escritorio.

Más tarde, se retoma el trabajo en el pizarrón con los demás alumnos, orientado a formar el número 54, usando billetes y monedas. Se registra en el pizarrón las formas que han logrado establecer los alumnos y se verifica desde el conteo oral si está correcto.

Podríamos identificar como estrategias de enseñanza abordadas en el área de Matemática, la utilización del planteo de una situación problema, para que los alumnos apliquen conocimientos adquiridos; la práctica de lectura por parte de un alumno, complementándose con preguntas que hace la maestra, como forma de asegurar la

comprensión de lo que deben de resolver; la utilización del pizarrón para realizar dibujos y otras representaciones que ayuden al niño a visualizar mejor la situación que se ha propuesto; así como la propuesta de actividades diferenciada con su debida atención que hace la maestra en cuanto a aquellos alumnos que aparentan tener un nivel descendido de aprendizaje en comparación con el resto del grupo.

Primer Nivel: Segundo año.

En esta oportunidad se encuentra presente 18 alumnos y al momento de realizar la instancia de observación, la maestra se encuentra aplicando evaluaciones en el área de Matemática - Numeración.

Se realiza la instancia de observación en horario el matutino entre las 09:30 y 10:30 horas.

Se entrega a cada alumno una hoja conteniendo información impresa con más de una situación. Acto seguido, la actividad a realizar es explicada desde la lectura y a su vez, se le realiza a los alumnos algunas preguntas puntuales de forma de asegurarse si han comprendido lo que deben de hacer; pero además, la maestra da explicaciones sobre lo que deben realizar; registrando en el pizarrón algunos términos que hacen referencia al número fraccionario.

Una vez que los alumnos han terminado, se recoge el material y se entrega uno nuevo con otras situaciones; entregándose evaluaciones diferenciadas para un grupo de alumnos. Se explica la actividad y desde la oralidad se recuerdan conceptos referidos al tema.

Mientras los alumnos trabajan, la maestra recorre el salón pasando por cada una de las mesas de trabajo y explica individualmente a aquellos alumnos que le ha entregado un trabajo evaluativo diferenciado. Ser recoge el trabajo una vez terminado y se entrega una nueva hoja con una nueva propuesta de trabajo.

En esta instancia, identificamos como estrategias de enseñanza en el área de Matemática, el uso del pizarrón, para registrar algunos conceptos que la maestra quiere que sus alumnos recuerden y que sean utilizados en el trabajo que deben hacer; la lectura que la maestra hace de cada una de las diversas situaciones, que le permiten al alumno darse cuenta de lo que deben realizar y a la maestra saber si han comprendido correctamente qué es lo que se les solicita.

Las explicaciones individualizadas que se realiza, ya que ofician de guía para el alumno, conduciéndolo a que revise o reoriente su atención. A su vez, el presentar evaluaciones diferenciadas, éstas darían cuenta de los distintos niveles de aprendizaje que tiene la clase y cómo son tenidos en cuenta por la maestra.

Tercer Nivel: Quinto Año

La instancia de observación se realiza en horario matutino, en el período de tiempo comprendido entre las 08:30 y 09:20; encontrándose presente 25 alumnos.

En esta ocasión, la maestra inicia la jornada dando a conocer de forma verbal cuál será la agenda de trabajo para el día.

Acto seguido, inicia la corrección de las tareas domiciliarias, actividad en el área de Matemática, disciplina Geometría, “representación de un polígono a partir de sus diagonales”. Se parte de la interrogación acerca de aquellos saberes que los alumnos poseen referidos a propiedades y condiciones que deben de cumplir las diagonales en una figura; específicamente en el cuadrado. Las interrogaciones que hace la maestra dan cuenta que ya se ha trabajado en una actividad similar, ya que éstas apuntan a que los alumnos narren actividades ya resueltas.

De acuerdo a los aportes que van haciendo los alumnos, la maestra realiza un registro en el pizarrón de aquellas propiedades y/o condiciones que deben cumplir las diagonales en el cuadrado. Desde estos registros, se resignifican saberes de los alumnos.

Seguidamente, se efectúa la narración; racconto del recorrido que se efectuó en anterior representación y de acuerdo a éste; dos alumnos pasan al pizarrón a realizarlo, utilizando instrumentos geométricos. El resto de la clase, observa lo que los compañeros realizan y efectúan puntualizaciones correctivas. La maestra guía y orienta dichas observaciones.

Una vez que la figura ha quedado representada, la maestra da explicaciones y resignifica la forma de representar y conceptualiza todos los elementos que aparecen en la misma.

Instancia seguida, se propone volver a realizar actividad desde el cuaderno.

Se observó además que, al no recordar con exactitud cómo se realizó la actividad anterior, la maestra toma la iniciativa de trabajar con hoja de papel que saca desde uno de los cajones del escritorio y determina un segmento a partir del plegado; esto les permitió a los alumnos recordar lo que habían realizado ya.

En esta ocasión, identifican como estrategias de enseñanza utilizadas por esta maestra las siguientes: la explicitación verbalizada de la agenda de trabajo para el día, como forma de que los alumnos estén informados de los temas de enseñanza que serán tratados en la jornada.

La corrección y autocorrección desde las narraciones y racconto de tareas ya realizadas, para resignificar y avanzar en contenidos que han sido trabajado, apoyados con interrogaciones precisas que hacen que los alumnos activen conocimientos previos.

Uso del pizarrón para registrar aportes valederos de los alumnos; y así, desde éstos, poder revisar aprendizajes adquiridos y realizar nuevas representaciones que le permiten

al alumno visualizar formas de representación e identificar diferentes elementos y propiedades de la figura en estudio. A su vez, le ha permitido a la maestra, retomar conceptos y profundizar de acuerdo a lo que los propios alumnos han explicitado y realizado.

Como estrategia emergente en este caso, identifiqué el trabajo de la maestra con material concreto (hoja de papel); ya que entiendo que ésta no había sido pensada por la misma; ya que surge a partir del momento en que a los alumnos se les dificulta recordar qué acciones habían llevado adelante en el tema que se está trabajando.

Tercer Nivel: Sexto año.

En esta oportunidad se permanece en la clase observando por un período aproximado de una hora; se encuentran presente 18 alumnos.

Los alumnos se encuentran culminando un trabajo de producción escrita, aquellos que van culminando se acercan a la maestra para que se les corrija el mismo. En forma simultánea, la maestra lee fragmentos de las producciones de los alumnos y realiza preguntas concretas al resto de la clase, de manera de verificar si lo que acaba de leer, reúne las características para ser un texto explicativo. El tema sobre el cual deben de producir un resumen o esquema los alumnos, refiere a “Placas tectónicas”.

A aquellos alumnos que van culminando su trabajo de producción, se les va entregando un material impreso; (laberinto matemático), con situaciones a resolverse sobre Proporcionalidad. El mismo es planteado para que se resuelva de forma individual.

Los alumnos se acercan a la maestra en variadas ocasiones a consultar sobre lo que deben de realizar, ya que no les queda claro qué es lo que deben de hacer. A estos alumnos, que se acercan a consultar, la maestra les efectúa diferentes preguntas, que dan cuenta de lo que debieran de pensar para poder resolverlo y puntualiza algunas aclaraciones. De todas formas, de regreso los alumnos consultan entre ellos. La maestra continúa corrigiendo el trabajo anterior. No logramos observar una explicación específica en cuanto a lo que deben de hacer.

Llegada la hora del almuerzo, la docente comunica que retomará el trabajo.

Se observaron una serie de toma de decisiones que considero que no habían sido tomadas en cuenta por la maestras y las cuales podría decirse que son emergentes que fueron surgiendo con el transcurrir de la clase.

Ante las variadas consultas de dudas por parte de los alumnos, la maestra sugiere que pueden realizar el trabajo en equipo; ante dudas planteada por algunos alumnos en la escritura del texto, la maestra aconseja usar el diccionario; y la escritura que realiza en el cuaderno de aquellos niños que aparentan tener dificultades de aprendizaje, ya que no observamos que la maestra utilizara algún tipo de documento desde donde podrían estar planificados los registros que hace en los cuadernos de los alumnos.

Creemos que el hecho de que los alumnos se acercaran hasta la maestra y le formularan preguntas concretas acerca de las dificultades para resolver la situación, hablan de un clima de trabajo, desde donde podríamos decir que se da una relación interaccionar recíproca de vínculos, entre maestro-alumno; que los habilita a preguntar de manera espontánea.

Esta forma de accionar, puede estar hablándonos de la armonía y el clima de trabajo que la maestra ha logrado crear para enseñar; como así también, de la suficiente confianza generada en los alumnos, que les permite preguntar sin temores a avergonzarse frente al maestro o frente a los demás compañeros.

Podemos identificar como estrategias de enseñanza que utilizó la maestra, el planteo de algunas preguntas orientadoras; juego (laberinto matemático), escritura de un resumen o esquema, sobre un tema que aparenta ya haber sido trabajado.

Terceras instancias de observaciones

Tercer Nivel: Quinto año

Esta instancia de observación ha sido realizada de forma intencional, debida a que en las dos oportunidades que se realizó la visita de observación a la clase, se la había observado a la maestra desempeñándose en el área de Matemática.

Teniendo en cuenta que se estuvo a inicio de jornada en esta clase y la maestra dio conocer la agenda de trabajo para el día, consideré oportuno observar el trabajo de la docente en otra área que no fuera Matemática. Por tanto, se conversó y consultó con la misma si era posible que pudiera volver a su clase, cuando ella abordara el área de Lengua; la misma accedió de forma gentil y me informó en qué momento trabajaría.

La visita se realiza en el horario comprendido entre las 11:00 y 12:00 horas.

El trabajo se inicia recordando aspectos referentes a temas y contenidos ya trabajados “Cómo desafían el ambiente las culturas precolombinas”.

Se efectúa desde la oralidad un relato verbalizado del recorrido efectuado hasta el momento, desde diversas lecturas.

Los alumnos realizan desde la oralidad aportes correctos, que la maestra acepta como correctos y a su vez son utilizados por ella. Estos aportes se ven reforzados desde una cartelera existente en salón, en donde hay información sobre el tema, presentada en un cuadro de doble entrada.

Se ressignifica y recuerda aspecto que hacen al texto expositivo y se dan los fundamentos de porqué tales o cuales, ampliándose cada una de las partes.

Acto seguido, se comienza con la lectura de algunos trabajos de escritura que han sido producido por los alumnos, con el propósito de efectuar correcciones y avanzar en la producción escrita.

En dicha corrección se referencia aspecto específicos del texto expositivo, (reúne o no la características del mismo); interrogándose al escritor del texto y conduciendo su intervención a que dé respuestas desde lo que han trabajado.

Una vez que el trabajo es leído por el alumno, se realizan apreciaciones por parte de niños y maestra en cuanto a la forma en como está escrito, la presentación del título y del tema; y el desarrollo en general.

Se realiza una segunda lectura, donde el alumno a pedido de la maestra va pausando la misma y registrando en el pizarrón aquellos puntos referidos a la presentación del texto. Se interroga puntualmente al alumno, de manera de dar cuenta de los aspectos a corregir.

Se observan por parte de la maestra, aspectos como la presentación del mismo y se puntualiza y explica desde los registros que se poseen, acudiendo nuevamente a la cartelera.

Se realiza similar trabajo con un segundo trabajo escrito, visualizándose las características que hacen a un texto expositivo.

Una vez que han sido leídos ambos textos por sus respectivos escritores y analizados cooperativamente por todos, se registra en el pizarrón aquellos aspectos a ser considerados en próximas rescrituras.

La maestra cierra la actividad, refiriéndose a aquellos aspectos a tener en cuenta para esta tipología textual y queda planteada para la próxima clase abordar un solo trabajo y analizarlo desde el pizarrón.

En el trabajo de la maestra en el área de Conocimiento de Lenguas, identificamos como estrategias de enseñanza el raconto verbalizado del recorrido efectuado en anteriores trabajos de escritura, en la medida que dan cuenta de los que se ha realizado y le permite al alumno recordar, mejorar y avanzar en futuras producciones escritas.

El uso de carteleras que se poseen en el salón, ya que, le han permitido a los alumnos verificar lo que han expresado sus compañeros en su producciones escritas; y a la maestra, trabajar aspectos específicos en cuanto a la forma de presentar el texto expositivo, comprobando desde lo que enuncian las propias producciones escritas y desde la información presentada.

Los propios trabajos de los alumnos, ya que permitieron visualizar posibles errores que han cometido, analizarlos en forma conjunta de una manera constructiva, guiados con las distintas preguntas que fue haciendo la maestra y el posterior registro que se hace en el pizarrón, de aquellos puntos que no deben olvidarse al presentar un texto expositivo.

Tercer Nivel: Sexto año

Se encuentran presente 19 alumnos y la instancia de observación se realiza en horario matutino, comprendido entre las 08:30 y 09:30 horas.

La maestra da la orden de leer determinada información presentada en un libro y en un material impreso, entre dos compañeros y elaborar un esquema con dicha información.

Se recuerda rápidamente cuáles son las características que debe reunir un esquema y se entrega un material anexo de lectura para extraer argumentos sobre el tema del cual deben esquematizar; “Alimentos Transgénicos”.

La docente recorre cada dupla de trabajo y realiza puntualizaciones, correcciones y observaciones en cuanto a lo que están escribiendo. Seguidamente, destina atención individual a aquellos alumnos que se encuentran haciendo un trabajo diferenciado en la misma área. Algunos alumnos se acercan para corregir; se lee el trabajo y se siguieren correcciones.

Se apoya cada dupla de trabajo y se vuelve a orientar la lectura hacia determinados ítems que no pueden faltar.

Cuando la mayoría del grupo ha terminado, se presenta la actividad para ser realizada en forma conjunta y colaborativa desde el pizarrón. Los alumnos acuerdan cual será el concepto (palabra) central para organizar el esquema.

La maestra orienta en cómo organizar dicho esquema; cuál es el orden de aparición de conceptos y por qué; para ello, realiza a la clase distintas preguntas que les permiten a los alumnos darse cuenta de lo que es relevante y lo que no lo es.

A partir del concepto central se organiza el esquema en el pizarrón. Simultáneamente los alumnos van enunciando un grupo de preguntas que permiten guiar y organizar el esquema con los conceptos y nexos correspondientes.

Identificamos aquí como posibles estrategias de enseñanza el trabajo de lectura en duplas de alumnos, la atención diferenciada y la propuesta de trabajo que presenta la maestra a un determinado grupo de alumnos; la orientación guiada que hace la maestra de la lectura que deben hacer los alumnos para lograr realizar el esquema lo más correcto posible; la construcción del esquema en sí, como modelo de organizar la información y que le brinda al alumno la posibilidad de rescatar conceptos claves de la lectura; y el uso del pizarrón como forma de unificación de criterios que hace aquí la maestra, al proponer la reorganización del trabajo entre todos de forma conjunta y colaborativa.

Modalidad de trabajo en duplas de maestros

Esta instancia del análisis descriptivo refiere a aquellas prácticas que fueron desarrolladas por los maestros en dupla, ejecutando proyectos pedagógicos que han sido planificados bajo una modalidad de taller; y que no necesariamente son llevadas a cabo dentro del mismo nivel de ciclo.

Primer Nivel (Segundo Año) y Segundo Nivel (Tercer Año)

Las maestras de ambos niveles en el horario de la tarde, juntan a sus respectivos grupos en un aula no demasiado espaciosa, para trabajar en modalidad de taller, abordando temas referidos a dos proyectos en los cuales se encuentran trabajando o han trabajado ya: “Proyecto de Convivencia” y proyecto “Los pequeños cocineros”. En el momento del desarrollo del mismo se encuentran presente 30 alumnos.

Previo ingreso al aula, los alumnos de una de las clases llevan consigo una silla y se ubican en el salón de forma convencional; ya que éste, no es lo suficiente espacioso.

Una de las maestras inicia el trabajo efectuando una raconto del recorrido efectuado hasta el momento; poniendo énfasis en valores que ya han sido abordados en distintas instancias del taller; efectuando preguntas concretas y guiadas que les permiten a los alumnos intervenir de manera acertada y fluida sobre lo que se les interroga.

El primer trabajo del taller, se finaliza con la enumeración de valores que se han trabajado y el compromiso de recordarlos y ponerlos en práctica.

Acto seguido, se pasa a una segunda instancia de trabajo; también efectuándose un raconto del recorrido del mismo hasta el momento, por parte de la siguiente maestra. En esta ocasión, se le entrega a cada alumno un texto impreso, el cual deben de leer en forma silenciosa primeramente y posteriormente se pasa a una lectura a viva voz.

Desde la lectura, se efectúa un rescate de palabras y conceptos que guardan relación con una “alimentación nutritiva” y se realiza un registro en el pizarrón de los mismos; es decir, de las opiniones que van dando los distintos alumnos.

Se narran por parte de los alumnos con la guía de las maestras, posibles actividades a realizarse desde este taller “Los pequeños cocineros”.

La propuesta se finaliza con el pegado del material en un cuaderno específico de taller y con el planteo para el próximo encuentro de “rescate de recetas caseras”, que ellos mismos se encargarán de conseguir a través de sus familias y traer a la clase.

Ambas maestras, utilizan en todo momento el planteo de preguntas concretas y guiadas; preguntas que se refieren a indagar intereses y/o saberes de los alumnos. En forma conjunta se utiliza el pizarrón para efectuar registros de aquellos aportes que hacen los alumnos a través de sus intervenciones. Podríamos identificar estas acciones,

llevadas a cabo por ambas docentes para trabajar con sus alumnos como posibles estrategias de enseñanza.

En una segunda instancia que se realiza la visita de observación a dichas docentes, se encuentran trabajando también en modalidad dupla, en una instancia de taller, sobre uno de los proyectos que llevan adelante en forma conjunta: “Pequeños Cocineros”

Los 30 alumnos presentes se encuentran distribuidos por todo el salón, (salón poco espacioso), en forma de círculo.

Se realiza con la guía de las maestras la narración verbal del proceso de elaboración de una mermelada casera. De igual forma, se realiza el raconto del proceso de elaboración de un bizcochuelo; enumerándose cada paso que se fue dando.

Seguidamente, una de las maestra organiza las clases en pequeños equipos, para realizar el decorado del mismo. Se entregan los ingredientes para la decoración y las maestras intervienen haciendo recomendaciones en cuanto a dicho proceso.

Cada equipo decora la porción del bizcochuelo que les ha sido asignada.

Como estrategias empleadas por estas docentes, podrían identificarse la modalidad de duplas en taller; el raconto verbalizado que se hace de los diferentes recorridos realizados en las distintas actividades que han venido llevando adelante y la organización de la clase en pequeños grupos.

Se organiza en la tabla que se muestra a continuación, las estrategias de enseñanza utilizadas por la dupla de maestros, en esta modalidad de trabajo.

Primer Nivel: Primer y Segundo año.

Alumnos presentes al momento de la visita de observación 40 entre ambas clases.

El horario de realización de la misma fue en el período de tiempo comprendido entre las 11:00 y 12:00 horas.

Las maestras se encuentran trabajando en dupla, modalidad taller; desde uno de los proyectos que llevan adelante sobre “Sexualidad”.

Los alumnos se encuentran distribuidos en todo el salón en pequeños grupos.

Una de ellas hace la presentación del mismo y de la actividad que realizarán hoy; la otra registra en el pizarrón cuatro interrogantes

Se entrega a cada grupo un material impreso conteniendo cuatro viñetas. Un alumno lee para todo el grupo y continuadamente se pasa a la lectura de las preguntas que se han registrado. Se responden cada una de estas interrogantes desde la lectura de cada viñeta.

Las maestras efectúan otras interrogantes, que apuntan al tema que se está trabajando, pero se orientan más hacia lo cotidiano; dichas preguntas habilitan a los alumnos a

discutir entre ellos. La mayoría de los alumnos realizan aportes que son tomados por las docentes y analizados en forma conjunta.

Se solicita a los alumnos que recuerden y/o mencionen aquellas situaciones de violencia en las que se han visto involucrados; ya sea en el espacio escolar, en la calle, en la casa... y desde estos comentarios, las docentes realizan una exposición oral sobre las distintas formas de violencia.

La discusión y el análisis es re dirigido hacia el autoanálisis reflexivo; tomándose como sustento algunos de los aportes de los alumnos, donde se trasluce el involucramiento de éstos en alguna situación de violencia. Para finalizar, en forma conjunta se trata de llegar a una conceptualización de violencia, empleando aquellas acciones mencionadas y/o vocablos que la identifican.

En el trabajo de estas maestras, podrían identificarse como estrategias de enseñanza puesta en práctica, la modalidad de trabajo de taller en dupla de maestros; la lectura por parte de los niños desde una organización en equipos; las preguntas que hacen las docentes que tienden a que el alumno reflexione y se autoanalice; así como la exposición oral que hacen las docentes, dando cuenta del tema que están abordando.

Tercer Nivel: Quinto y Sexto Año.

Se concurrió en horario de la tarde, permaneciéndose observando en un período de tiempo aproximado de hora y media.

En esta oportunidad, las maestras de quinto y sexto año, reúnen a sus alumnos en un solo salón, bajo la modalidad de trabajo en taller, con uno de los proyectos que llevan adelante en forma conjunta, "Proyecto de Convivencia".

Es así que los alumnos de una de las clases concurren con sus respectivas sillas a otro de los salones; se encuentran 46 alumnos.

Las maestras dan inicio abordando problemas que se han suscitado en el transcurrir de la semana (de jueves a jueves). Los temas que son tratados en primera instancia tienen que ver con algunos conflictos que han ocurrido en el transcurrir de la semana.

Ambas clases poseen designado un "Juez de fútbol", que se desempeña semanalmente y es quien informa a todos los argumentos que lo ha llevado a adjudicar tarjeta amarilla o roja. Una vez que el "juez" habla, se escuchan todas las opiniones de los involucrados; en este caso varones. Se reflexiona acerca de los mismos y el porqué de determinadas actitudes o acciones. Las maestras guían el proceso reflexivo y en la misma asamblea de forma consensuada se establecen las penas a aplicarse. En dicho proceso de reflexión se hace hincapié y se recuerdan los acuerdos logrados en otras instancias.

Mientras se desarrolla la asamblea, una de las maestra va registrando en el pizarrón el nombre de aquellos alumnos que se han visto involucrados en alguna situación problemática y a medida que se los van nombrando en más de una vez, se les va

marcando con una cruz; el que posee más de dos marcas, es sancionado por la asamblea; información que los alumnos ya manejan, de acuerdo a lo que se observó.

Actos seguido, se realiza similar actividad con todas las niñas, que se habían mantenido ordenadas y calladas dentro del salón. Éstas no tienen participación en la asamblea de los varones; salvo que, alguna de ellas participe en las actividades de fútbol.

Una de las niñas, que oficia de “anotadora” lee desde un cuaderno todas las infracciones o problemas en las que se han visto involucradas tanto sus compañeras como compañeros y no necesariamente a la hora del recreo o en los juegos que desarrollan; sino, en todas las actividades y espacios que incumben a la escuela.

En todo momento, las maestras resignifican desde una postura reflexiva los valores que han venido trabajando y las normas para un buen funcionamiento.

Para finalizar, se da lectura del nombre de todos los alumnos que se han visto involucrados en una situación anormal y que por tanto, han sido sancionados. Se finaliza la asamblea con una reflexión general y el recordatorio de cumplir con los acuerdos que se han establecido.

Mientras la asamblea va transcurriendo, una de las maestra va registrando en el pizarrón el nombre de algunos niños, palabras y conceptos; estos registros los va desarrollando una vez que toma la palabra en la asamblea.

Dentro de las estrategias utilizadas por estas maestras en el desarrollo de la asamblea se identifican: el diálogo reflexivo, como forma de analizar algunos comportamientos y actitudes; los acuerdos diferenciados entre niñas y niños; la escucha atenta; la delegación de responsabilidades, rotativa en los alumnos que se encargan de fiscalizar el normal desempeño de todos en todos los espacios y momentos; el uso de un cuaderno de registro, para realizar anotaciones referidas a situaciones conflictivas y que su vez, oficia de ayuda memoria; y el uso del pizarrón como registro de ayuda memoria.

Anexo V. Tablas de identificación de estrategias de enseñanza

Tabla I. Estrategias de enseñanzas identificadas en el Primer Nivel y en Educación Inicial

Nivel: Primer Nivel	Conocimiento Matemático	Conocimiento de Lenguas.	Conocimiento Social
Educación Inicial	Preguntas problematizadoras. Uso de cartelera. Problematización. Uso del error.	Observación.	Juegos cooperativos. Narración de vivencias.
Primer Año	Utilización de una recta y una grilla. Preguntas guiadas. Recitado y verbalización. Verbalización de procedimientos y estrategias. Utilización de pistas. Uso del cuerpo. Problematización. Lectura por parte de alumnos en voz alta. Preguntas. Actividades diferenciadas. Uso del pizarrón para: realizar representaciones icónicas y usar los alumnos.		Interrogaciones desde el texto. Textos diferenciados por temas. Lectura en pequeños grupos. Preguntas problematizadoras. Lluvia de ideas Empleo de juego
Segundo Año	Juego Matemático en dupla. Trabajo colaborativo. Propuesta de corrección colectiva verificadora. Uso del pizarrón para registrar. Lectura. Explicaciones individuales. Evaluaciones diferenciadas.	Lectura colectiva en equipos. Preguntas orientadoras. Uso del pizarrón	Planteo preguntas concretas y guiadas. Uso del pizarrón.

Estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros de Educación Inicial, Primer y Segundo año.

Tabla II. Estrategias de enseñanza en el Segundo Nivel

Nivel: Segundo	Conocimiento Matemático	Conocimiento de Lenguas.	Conocimiento Social
Tercer Año	Juego matemático. Aprendizaje colaborativo. Cambio del tono de voz y uso de rimas y/o chistes. Utilización del pizarrón. Trabajo diferenciado.	Utilización del propósito del día. Preguntas guiadas. Uso del humor. Utilización del pizarrón.	Planteo preguntas concretas y guiadas. Uso del pizarrón.
Cuarto Año	Preguntas problematizados, reflexivas y correctivas.		

Estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros del Segundo Nivel de ciclo; Tercer y Cuarto año.

Tabla III. Estrategias de Enseñanza identificadas en el Tercer Nivel

Nivel: Tercer	Conocimiento Matemático	Conocimiento de Lenguas.	Conocimiento Social
Quinto Año	Uso del pizarrón. Preguntas guías y orientadoras. Aprendizaje colaborativo. Escucha atenta y apropiación. Motivación través del humor. Preguntas problematizadoras. Uso de lenguaje icónico y lenguaje. Reiteradas explicaciones y representación. Preguntas individuales verificadoras. Interrogación. Uso del pizarrón para registrar y demostrar. Uso de material concreto. Revisión de aprendizajes. Conceptualizaciones de los alumnos. Uso de la narración para la corrección y autocorrección.	Guía para obtener información. Lectura silenciosa. Interrogantes claves. Duplas o tercetos. Raconto verbalizado. Uso de cartelera. Trabajo de escritura de los alumnos. Uso del pizarrón para registrar. Uso del error. Preguntas al escritor. Lectura y relectura. Corrección y autocorrección colaborativa.	Uso del pizarrón Agenda del día.
Sexto Año	Juego	Lectura. Exposición oral y grupal. Preguntas guiadas y ampliatorias. Elaboración de esquema.	Uso del pizarrón. Preguntas orientadoras. Resumen o esquema. Lectura por parte de la maestra. Lectura en dupla de alumnos. Atención diferenciada. Orientación guiada. Esquema. Uso del pizarrón para unificar criterios. Trabajo colaborativo.

Estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros del Tercer ciclo; Quinto y Sexto año.

Tabla IV. Estrategias de Enseñanza identificadas en los distintos niveles por dupla de maestros

<p>Primer Nivel</p>	<p>Dupla de maestros. Proyectos pedagógicos. Taller. Equipos de trabajo. Registros en el pizarrón. Niño lector. Exposición oral. Discusión entre grupo de pares. Autoanálisis.</p>
<p>Segundo y Tercer</p>	<p>Raconto. Preguntas. Lectura silenciosa y a viva voz por los niños Planteo preguntas concretas y guiadas. Uso del pizarrón para efectuar registros de aquellos aportes que se hacen los alumnos a través de sus intervenciones. Proyecto pedagógico. Taller. Dupla de maestros</p>
<p>Tercer Nivel</p>	<p>Convivencia</p> <p>Diálogo reflexivo, como forma de analizar algunos comportamientos y actitudes. Acuerdos diferenciados entre niñas y niños. Escucha atenta. Delegación de responsabilidades Cuaderno de registro, para realizar anotaciones referidas a situaciones conflictivas y que su vez, oficia de ayuda memoria. Uso del pizarrón como registro de ayuda memoria Proyecto pedagógico. Dupla de maestros</p>

Estrategias de enseñanza desarrolladas por los maestros a nivel dupla de trabajo, desde la ejecución de Proyectos Pedagógicos; en los tres niveles de ciclo.

Anexo VI. Matrices descriptivas de hallazgos

Tabla V. Descripción de hallazgos en Educación Inicial

Unidad de análisis	Estrategias de Enseñanza utilizadas	
Issa	Práctica Pedagógica	Preguntas (problematizadoras); uso de carteles; problematización con material mediador; uso de fichas; uso del error; manipulación material mediador. Segunda instancia: juego colaborativo; observación intencionada; diálogo; raconto.
	Documentos	<p>Proyecto Pedagógico Anual: Conocimiento de Lenguas: Baraja de textos. Recomposición de textos. Transferencia de la información. Lectura de cuentos, poemas, rimas, fábulas, novelas. Lectura de imágenes en diferentes portadores de textos. Juegos de ingenio.</p> <p>Rincón de lectura. Análisis de texto con secuencias narrativas. Audición, visionado y renarración de cuentos. Dramatización de cuentos y sencillas obras de teatro. Análisis de cuentos con secuencia narrativa. Audición y renarración de cuentos.</p> <p>Dramatización. Juegos de roles. Títeres. Teatro. Reparación de textos. Lluvia de ideas. Descripciones. Historias escolares. Baraja de textos. Cuentos y/o novelas por capítulos. Modalidad de trabajo en equipos en pequeños grupos. Baraja de textos. Lectura de textos informativos. Formulación de hipótesis. Uso de instrumentos.</p> <p>Visionado de videos, películas y documentales. Planteo de interrogantes. Análisis y selección de información relevante.</p> <p>Planificación Diaria del Maestro: Conocimiento de la Naturaleza: Reunión de padres. Talleres integrados con la familia y niños. Juegos de mesa. Obra de títeres. Canciones de presentación. Cuento. Actividades en la alfombra. Rincones. Investigación. Discriminación auditiva; visual, táctil, gustativa. Formación de equipos.</p> <p>Conocimiento de Lenguas: Conversación. Presentación de diferentes portadores de textos. Participación actividades “Semana de Libro. Lectura y dramatización de cuentos tradicionales. Rincón de lectura en la sala. Talleres con padres. Concurso de cuentos interpretados por la plástica.</p>
	Discurso	<p><i>“trabajo en equipos, en pequeños grupitos, en Matemática por ejemplo lo hago rotativo”. “...materiales que conozca el niño, que tenga vivencias, materiales nuevos para trabajar, que sean de su interés”</i></p> <p><i>“...conversamos sobre lo que hicimos el día anterior, lo registramos. Escribimos la actividades que hicimos el día anterior, las que tenemos ese día y al próximo...”</i></p> <p><i>“trabajamos en un proyecto de “Coordinación de Primer Ciclo”</i></p>

Matriz que da cuenta descubrimientos desde: prácticas pedagógicas, documentos analizados y discurso del maestro en el nivel inicial.

Tabla VI. Hallazgos en el Primer Nivel; 1º año.

Unidad de análisis	Estrategias de Enseñanza utilizadas	
Noel	Práctica Pedagógica	Uso de recta y grilla numérica; observación; recitación y verbalización; empleo de pistas; dramatización; preguntas (problematizadoras); lectura en equipo; baraja de textos; lluvia de ideas; juego. Segunda instancia: uso de situación problema; preguntas; uso de recta numérica; uso del pizarrón (resolver); actividades diferenciadas.
	Documentos	<p>Proyecto Pedagógico Anual: Conocimiento de Lenguas: Salas integradas. Rotación de docentes. Talleres. Zonas de trabajo. Juego de roles. Teatro. Títeres. Reparación de Textos. Lluvia de ideas. Descripciones. Historias a resolver. Barajas de textos. Lectura de cuento y/o novela por capítulos. Reproducción de textos. Lluvia de ideas. Descripciones. Historias a resolver. Baraja de textos. Juegos de ingenio. Crucigramas. Juego de roles. Debates. Diario personal. Cuento y/o novelas por capítulos. Análisis de textos con secuencia narrativa en diferentes soportes. Audición y recreación de cuentos. Dramatización.</p> <p>Conocimiento de la Naturaleza: Modalidad de trabajo en equipos en pequeños grupos. Baraja de textos. Lectura de textos informativos. Formulación de hipótesis. Uso de instrumentos. Visionado de videos, películas y documentales. Planteo de interrogantes. Análisis y selección de información relevante. Investigación. Trabajo en equipos. Puesta en común. Juegos. Juegos de roles. Dramatización. Dinámica grupal. Duplas. Observación directa e indirecta. Salidas didácticas.</p> <p>Conocimiento Social: Dinámica grupal. Salidas didácticas. Observación directa e indirecta.</p> <p>Planificación diaria: Conocimiento Artístico Juego con el cuerpo. Conocimiento Matemático: Juego con regletas.</p> <p>Conocimiento de la Naturaleza: audición.</p> <p>Conocimiento de Lenguas: Juego teléfono descompuesto. Renarración; equipos. Lectura.</p> <p>Conocimiento Social: observación.</p>
	Discurso	<p><i>“siempre estoy buscando propuestas de internet”</i> <i>“En Oralidad una baraja de texto, una secuencia de imágenes...”</i> <i>“...algunas se adecuan a distintas áreas, porque el tema de lectura informativa, la baraja de texto lo puedo hacer en Lenguaje, pero hago baraja de texto para trabajar información en Ciencias Sociales..., en Ciencias Naturales, hay estrategias como el trabajo en estaciones...”</i> <i>“...el taller es lo más movilizador que hay. Primero por la forma de trabajar, por la dinámica, trabajo en grupo, en pequeños grupos, porque el taller en Ciencias Naturales, investigar, de despertarle la curiosidad...”</i> <i>“observaciones directas, el manejo de instrumento les apasiona, las lupas; después de observar las antenas al microscopio, ...traerles imágenes acompañar esas clases con textos informativos videos documentales ... Leyendo, observando, experimentando, viendo, escuchando...” ciencias, la destino mucho a la parte de los talleres... tenemos estrategias para la convivencia también”</i></p>

Matriz que da cuenta descubrimientos desde: prácticas pedagógicas, documentos analizados y discurso del maestro en el segundo nivel de ciclo.

Tabla VII. Hallazgos en el Primer Nivel; 2º año.

Unidad de análisis	Estrategias de Enseñanza utilizadas	
Clara	Práctica Pedagógica	Juego en equipo; uso del pizarrón (registros demostrativos); trabajo colaborativo; propuesta diferenciada, atención personalizada; corrección colectiva; lectura colectiva en equipos; preguntas (orientadoras). Segunda instancia: uso del pizarrón (recordar); lectura; explicaciones individuales; evaluaciones diferenciadas.
	Documentos	<p>Proyecto Pedagógico Anual: Desarrollo en diferentes situaciones de las macro habilidades. Producción oral. Creación de un ambiente apto para la comunicación. Utilización del estímulo. Responder a una motivación Conocer el contenido del texto con anterioridad (lectura previa). Lectura de diferentes tipologías textuales. Valoración de la escritura. Reflexionar. Presentación de situaciones de lectura y escritura autentica, real, funcional. Elección de otros espacios de la escuela para reunirse. Motivación a la formulación de hipótesis. Observación de aspectos que marcan la coherencia) sobre modelos textuales. Observación y reconocimiento de regularidades en la ortografía. Juegos de roles. Títeres, teatro. Talleres. Reparación de textos.</p> <p>Lluvia de ideas. Descripciones. Historias para resolver. Baraja de textos.</p> <p>Conocimiento Matemático: Reconocer el problema. Seleccionar los datos. Pensar en problemas semejantes ya resueltos., Encontrar regularidades. Hacer una representación gráfica. Descomponerlo en partes. Analizar el resultado en relación al contexto. Desarrollar hábitos y actitudes matemáticas. Motivación de la lectura atenta del enunciado y no respuestas automáticas e irreflexivas. Verbalización de los pasos seguidos en la resolución. Análisis de los datos. Técnicas grupales. Técnicas de debate Dramatización. Intercambio de roles. Actividades grupales colectivas. Exposición y argumentación de las conclusiones. Resolución de situaciones problemáticas concretas de la vida cotidiana. Juegos de simulación.</p> <p>Conocimiento Social: Identificar y analizar diferentes espacios inmediatos. Establecer relaciones. Interpretar mapas, planos, imágenes. Valorar el legado histórico – cultural.</p> <p>Conocimiento de la Naturaleza: Análisis y selección de información relevante. Lectura. Uso de instrumentos. Visionado de documentales. Experimentación. Modalidad de trabajo en pequeños grupos. Formulación de hipótesis. Planteo de interrogantes. Uso de multimedia. Descripción de láminas. Relacionar. Interrogar. Plantearse preguntas. Formular hipótesis. Experimentar.</p> <p>Planificación diaria del Maestro. Conocimiento de Lenguas: Lluvia de ideas. Juego.</p> <p>Conocimiento de la Naturaleza: Lluvia de idea. Lectura de texto informativo. Observar. Experimentar. Observar. Visionado de un video. Experimentación. Observar. Escritura.</p> <p>Conocimiento Matemático: Juego con el cuerpo. Trabajo en dupla. Juego compartido. Trabajo en equipo. Conocimiento Social: Juego compartido.</p>
	Discurso	<p><i>“actividad en grupos... descubrir” “Manejando material concreto si es Matemática... anticipando si es en la parte de lengua con cuentos, siempre haciendo una antesala”</i></p> <p><i>“Matemática trabajo previo de jugar, manejando material concreto. Hacemos juegos, trabajamos con el cuerpo, representando...reafirmo”</i></p>

Matriz que da cuenta descubrimientos desde: prácticas pedagógicas, documentos analizados y discurso del maestro en el primer nivel de ciclo.

Tabla VIII. Hallazgos en el Segundo Nivel; 3° año.

Unidad de análisis	Estrategias de Enseñanza utilizadas	
Flor	Práctica Pedagógica	Juego matemático; aprendizaje colaborativo; cambio de tono de vos; uso de rimas y del humor (chistes) ; Uso del pizarrón (registro, para resignificar, demostrar); escritura y análisis de propósito del día; trabajos diferenciados; atención personalizada; narraciones orales; preguntas (guiadas);
	Documentos	<p>Proyecto Pedagógico Anual: Conocimiento de Lenguas Generación de instancias de tomas de decisiones y desarrollo de la autonomía. Trabajo con diversos portadores de texto”. Enseñar estrategias lectoras. Propuesta de situaciones problemáticas. Problematicación. Grabación y audición de manifestaciones orales áulicas. Ejercitación de la atención y la memoria. Trabajos en equipo. Utilización de los soportes electrónicos. Análisis y selección de información relevante. Lectura</p> <p>Conocimiento de la Naturaleza: Formulación de hipótesis. Uso de instrumentos. Planteo de interrogantes. Visionado de documentales. Uso de multimedios. Experimentación. Descripción de láminas. Preguntas (verificadoras); diálogo explicativo.</p> <p>Planificación Diaria: Conocimiento Social. Juego. Búsqueda de soluciones conjuntas. Taller.</p> <p>Conocimiento de la Naturaleza: Lluvia de ideas. Trabajo en equipos. Observar y experimentar. Visionado de video. Escritura.</p> <p>Conocimiento Matemático: juego.</p> <p>Conocimiento de Lenguas: Lectura a viva voz.</p> <p>Técnica de estudio. Juego de palabras. Juegos.</p>
	Discurso	<p>“...observación, el trabajo en equipo, sentar al niño bueno con el que tiene dificultad, traer a los padres a la clase del niño que no puede ayudarlo”</p> <p>“Ciencias Sociales, exponer...” “integrar las áreas, poner un propósito todos los días..., parar la clase y cantar.”</p> <p>“...trabajamos con Jardinera, invitar a los padres volver siempre al principio, repasamos, trabajar con otro compañero, actividades de equipo, salidas de campo, debates, taller de Jardinería, Juegos Compartidos, proyecto con el maestro de cuarto”</p> <p>“...leerles el texto, dando indicaciones, interactuando. Preguntar, le hago ver qué letra va... mirando cómo se escribía, volvemos a leer, le hacemos la rescritura, corrección, vamos haciendo una estadística”</p> <p>“En un trabajo en Ciencias, lo divido... exploración... observen, comparen, reconocimiento, sistematizo, registramos; segundo instancia vamos a lo conceptual, ultima instancia a lo explicativo”</p>

Matriz que da cuenta descubrimientos desde: prácticas pedagógicas, documentos analizados y discurso del maestro en el segundo nivel de ciclo.

Tabla IX. Hallazgos en el Segundo Nivel; 4° año.

Unidad de análisis	Estrategias de Enseñanza utilizadas	
Cris	Práctica Pedagógica	Preguntas problematizados, reflexivas y correctivas.
	Documentos	Proyecto Pedagógico Anual. Conocimiento Social: Clasificar, diferenciar, analizar. Análisis de video. Inferencias. Interrogación. Lectura de cuentos. Análisis de letras de canciones. Socialización de conocimientos. Escucha de adivinanzas. Visionado de videos. Composición de imágenes. Ejemplificaciones. Búsqueda de evidencias.
	Discurso	Sin datos.

Matriz que da cuenta descubrimientos desde: prácticas pedagógicas, documentos analizados y discurso del maestro en el segundo nivel de ciclo.

Tabla X. Hallazgos en el Tercer Nivel; 5° año.

Unidad de análisis	Estrategias de Enseñanza utilizadas	
Marta	Práctica Pedagógica	Atención diferenciada; preguntas (orientadoras, correctivas); resumen; esquema; juego. Segunda instancia: lectura individual; exposición (individual y grupal; reflexiva); preguntas (guiadas). Tercera instancia: trabajo en dupla de alumnos; atención diferenciada e individual por dupla; orientaciones; esquema; uso del pizarrón (demostrar cómo).
	Documentos	Proyecto Pedagógico. Conocimiento de Lenguas: Desde el Proyecto de Escritura: Baraja de texto. Exposición y explicación. Planificación, producción y reparación de textos. Transformaciones de textos. Resumen o ampliación de un texto. Producción de guiones. Lluvia de ideas. Interrogación de texto. Descripciones. Historias para resolver. Baraja de textos. Crucigramas. Cuento y/o novela por capítulos. Debates. Noticiero de clase. Exposición de temas de estudio. Explicación de situaciones o estrategias utilizadas. Búsqueda y jerarquización de información (estrategias lectoras). Selección y organización de información (habilidades cognitivas). Proyecto de Lectura: Baraja de textos. Recomposición de textos. Transferencia de la información. Lectura de cuentos y/o novelas. Lectura de imágenes. Juegos de ingenio. Conocimiento de la Naturaleza: Investigación. Lectura. Comparación y organización de información. Visionado. Manejo y uso de instrumentos de laboratorio. Salidas didácticas. Indagación de ideas previas. Preguntarse. Búsqueda de información. Conocimiento Social: Asamblea de clase. Reflexión en la práctica semanal con profesor de Educación Física y maestra de 6° año.
	Discurso	<p><i>“Ciencia Naturales, basamos desde los proyectos de investigación;... la búsqueda de información, las experimentaciones en el caso de las naturales, los trabajos de campo;... sociales entrevistas”. “En Matemática; Geometría Construcción...”</i></p> <p><i>“En Lengua, la búsqueda de la información, la comparación de la información de un texto uno con otro, las barajas de textos”.</i></p> <p><i>“...planificamos juntos, coordinamos permanentemente, además de los proyectos institucionales... proyectos a nivel del ciclo; trabajamos juntos... proyecto de convivencia que lo hacemos con otra maestra del grado, del nivel...”</i></p> <p><i>“...hacerle conocer la agenda de trabajo, ... la hora de Convivencia, equipos...”</i></p>

Matriz que da cuenta descubrimientos desde: prácticas pedagógicas, documentos analizados y discurso del maestro en el tercer nivel de ciclo.

Tabla XI. Hallazgos en el Tercer Nivel; 6º año.

Unidad de análisis	Estrategias de Enseñanza utilizadas	
Marcia	Práctica Pedagógica	Uso de pizarrón; atención personalizada; preguntas (orientadoras; problematizadoras; verificadoras); aprendizaje colaborativo; escucha atenta; valoración de lo que le niño dice; uso del humor; lenguaje icónico; repetición, representación gráfica; uso de material mediador; situaciones ejemplificadas; uso de guías; lectura silenciosa. Segunda instancia: agenda del día; corrección y autocorrección; preguntas; racconto de actividades; demostraciones con material mediador; uso del pizarrón (representar, explicar y conceptualizar). Tercera instancia: verbalización; preguntas (guías; puntuales individuales); uso de carteleras; trabajo de los alumnos; uso del pizarrón (rescate de registros); corrección analítica cooperativa.
	Documentos	Proyecto Pedagógico Anual: Conocimiento de Lenguas. Utilización del estímulo. Valoración de la escritura. Situaciones de lectura y escritura auténtica. Trabajo con técnicas de estudio. Exposición. Utilización de textos modélicos. Baraja de textos. Recomposición de textos. Transferencia de la información. Lectura de cuentos, novelas. Lectura de imágenes. Juegos de ingenios. Técnicas grupales. Resolución de situaciones. Técnicas de debate. Dramatización. Juegos de simulación. Cartelera de noticias. Intercambio de roles. Actividades grupales. Conocimiento de la Naturaleza: Formulación y verificación de hipótesis. Observación. Búsqueda y análisis de información. Interrogación. Planteo de preguntas. Experimentación. Realización de mapas conceptuales. Salidas didácticas. Conocimiento Social: Identificación de antecedentes, causas, consecuencias. Observación e interpretación de imágenes. Valoración del legado histórico. Interpretar y construir planos, mapas, imágenes y maquetas. Buscar, recuperar, clasificar y organizar información. Conocimiento Matemático: Utilizar material concreto. Trabajar con el error. Seleccionar datos. Pensar en problemas semejantes ya resueltos, pero más sencillos. Encontrar regularidades. Hacer una representación gráfica. Descomponerlo en partes. Analizar el resultado en relación al contenido. Motivación de la lectura. Verbalización de los pasos seguidos en la resolución. Análisis de datos que se ofrecen. Identificación de formas.
	Discursos	<i>“Ciencias Sociales buscar, analizar las fuentes, buscar la información en las fuentes, comparar las informaciones, hacer un contraste, ver las diferentes opiniones o diferentes autores”.</i> <i>“Ver que opinan cada uno y después sacar nuestras propias conclusiones, formular hipótesis, que también lo hacemos en Ciencias Naturales Planteando preguntas, darles respuestas...”</i> <i>En lenguaje, el curso también nos ayuda mucho... estrategias como un barrido lector o del texto. Dárselo desarmado para que lo vuelvan a armar, ... ver diferentes tipos de textos para después armar un texto... ir interrogando el texto, dar un trocito del texto y de ahí planteamos preguntas sobre el resto del texto, ...y buscar información...”</i> <i>“... técnicas de estudio... subrayado, ... organización en esquemas, en mapas conceptuales, dar ejemplos, ... hacer analogías”.</i> <i>“...proyectos que hacemos a nivel institucional con las compañeras, ahí si ponemos las estrategias que vamos a usar... planificábamos juntos...”</i> <i>“Lenguaje, ... vamos viendo, formulando hipótesis sobre ese texto; vamos haciendo preguntas sobre ese texto; vamos buscando las respuestas...”</i> <i>“Matemática me gusta trabajar mucho en equipos”</i> <i>“En Ciencias trabajo mucho con textos...”</i> <i>“Formulamos o les traigo un dibujo... registramos en un esquema... leer para poder explicar.”</i>

Matriz que da cuenta descubrimientos desde: prácticas pedagógicas, documentos analizados y discurso del maestro en el tercer nivel de ciclo.

Anexo VII. Matriz descriptiva de estrategias constatadas desde las entrevistas a los propios maestros.

Tabla XII. Identificación estrategias de enseñanza por categorías

Categoría	Estrategias utilizadas por los maestros
Actualizadas	Propuestas de internet. Atención a la convivencia. Buscar información. Analizar fuentes. Comparar. Hacer contrastes. Formular hipótesis. Uso de guías de trabajo. Planteo de preguntas.
Instrumentales	Uso de material concreto que conozca el niño Búsqueda de información. Comparación de información. Baraja de textos. Lectura informativa. Barrido lector. Escritura. Secuencia de imágenes. Trabajo previo de jugar. Manejo de material concreto. Dictado. Preguntar. Reescritura. Técnicas de estudio. Subrayado. Interrogación.
Formativas	Empleo de los intereses del niño. Proyectos de clase, nivelares, internivelares. Planteo de propuestas. Involucrar al niño.
Investigativa Social Experimental	Uso de material de laboratorio. Lectura informativa. Baraja de textos. Taller. Investigar. Despertar la curiosidad. Observaciones. Manejo de instrumentos. Visionado de videos. Exposición a otras clases. Investigar. Exploración. Comparaciones. Reconocimiento. Proyectos de investigaciones. Entrevistas. Trabajo de campo.
Coordinadas experienciales	Proyectos a nivel ciclo, a nivel institucional y a nivel grado. Talleres. Trabajo con otro compañero. Enseñanza de canciones. Trabajo con otra clase en duplas. Planificación conjunta.
Colaborativa Talleristas	Trabajo en grupo. Trabajo en pequeños grupos. Investigación. Observar. Manejar instrumentos Trabajo con otro Trabajar en equipos. Debates.

Nuevas categorías de estrategias, incluyendo las estrategias involucradas en cada categoría.

Anexo VIII. Triangulación de datos

Tabla XIII. Estrategias constatadas desde las instancias de observación, análisis documental y voces de los propios involucrados

Instancias de observación	Análisis de documentos de los maestros		Narraciones de los maestros
<p>Planteo de preguntas, utilización del pizarrón, juegos, trabajo colaborativo, adaptación curricular, atención individualizada, correcciones, lectura, cambio en el tino de voz, uso de rimas y chistes, escritura, narraciones orales, uso del humor, diálogo reflexivo, establecimiento de acuerdos, escucha atenta, delegación de responsabilidades, interacción entre alumnos, Lenguaje icónico, representación gráfica, uso de material mediador, uso de guías, observación, recitado y verbalización, uso de pistas, baraja de textos, lluvia de ideas, uso de carteleras, problematización, uso del error, manipulación de material mediador, resumen y esquema, exposición, agenda del día, raconto, demostraciones, corrección y autocorrección, explicaciones individuales, trabajo de alumnos, duplas de trabajo, taller, adaptaciones curriculares, Proyectos nivelare e internivelares, uso de carteleras, asamblea de clases, ejemplificaciones.</p>	<p>Juego. Instancias de tomas de decisiones. Reflexión. Problematización. Grabación y audición de manifestaciones orales áulica. Ejercitación de la atención y la memoria. Trabajos en equipos. Utilización de los soportes electrónico. Análisis y selección de información relevante. Lectura Formulación de hipótesis. Uso de instrumento. Planteo de interrogantes. Visionado de videos. Producción oral de mensajes adecuados a la situación comunicativa. Creación de un ambiente apto para la comunicación. Utilización del estímulo como estrategia de superación. Lectura previa. Valoración de la escritura. Elección de otros espacios de la escuela para reunirse fuera del aula para leer. Creación de espacios para el deleite y disfrute de comentarios de textos leídos con la familia. Observación de aspectos que marcan la coherencia (concordancia, conectores) sobre modelos textuales. Observación y reconocimiento de regularidades en la ortografía. Juegos de roles. Títeres, teatro. Talleres. Reparación de textos. Lluvia de ideas. Descripciones. Historias para resolver. Baraja de textos. Pensar en problemas semejantes ya resueltos. Encontrar regularidades. Hacer una representación gráfica. Verbalización pasos seguidos. Técnicas grupales; Técnicas de debate. Dramatización. Intercambio de roles. Exposición y argumentación de las conclusiones. Resolución de situaciones problemáticas concretas de la vida cotidiana. Interpretar mapas, planos, imágenes. Análisis y selección de información relevante. Experimentación. Modalidad de trabajo en pequeños grupos. Relacionar (comparación, clasificación, ordenación). Formular hipótesis.</p>	<p>Utilización del estímulo como estrategia de superación. Valoración de la escritura como forma de comunicación social. Presentación de situaciones de lectura y escritura auténtica, real, funcional con un propósito específico. Realización de pre escritura, escritura y reescritura. Trabajo con técnicas de estudio. Exposición de diferentes temas de estudio con apoyo de esquemas y papelógrafo. Utilización de textos modélicos. Recomposición de textos. Transferencia de la información. Cartelera de noticias. Practicar constantemente el uso de los sentidos. Identificación y análisis de diferentes espacios inmediatos. Realización de mapas conceptuales. Salidas didácticas. Observación e interpretación de imágenes. Buscar, recuperar, clasificar y organizar información. Utilizar material concreto. Trabajar con el error. Juego con el cuerpo. Trabajo en dupla Lectura a viva voz. Técnica de estudio. Proyecto de escritura. Resumen o ampliación de un texto. Producción de guiones. Interrogación de texto. Crucigramas. Debates. Noticiero de clase. Exposición de temas de estudio. Explicación de situaciones o estrategias utilizadas. Indagación de ideas previas. Asamblea de clase. Elaboración de Proyecto de aula; de nivel e institucional. Propuesta participativa. Clases abiertas. Exposición y muestra de productos finales. Salas integradas. Rotación de docentes. Talleres. Zonas de trabajo. Juego de roles. Talleres integrados con la familia y niños. Actividades en la alfombra. Conversación. Concurso de cuentos interpretados por la plástica. Observación directa e indirecta. Análisis de letras de canciones. Socialización de conocimientos.</p>	<p>Trabajos en pequeños grupos, uso de materiales concretos, mediadores y pedagógicos didácticos; escritura, proyectos de coordinación, juegos, baraja de textos, secuencias de imágenes, lectura informativa, trabajo en estaciones, observaciones, investigación, taller, trabajo con el cuerpo, planificación diferenciada, trabajo con padres, exposición, experimentación, cantar, debates, salidas de campo, reescrituras, búsqueda de información, entrevistas, construcciones y confección de infomes, buscar y analizar información, formular hipótesis, discusiones, técnicas de estudio, construcción de materiales, institucionalización, escritura, situaciones contextuales, revisión, cálculo mental, rotación de docentes, proyectos nivelares e internivelares, duplas de maestros, unión de grupos, atención diferenciada, comparar información, hacer contrastes, sacar conclusiones, reconstruir textos, elaboración de mapas conceptuales, ejemplificaciones, hacer equipos; grupos, competir, presentar dibujos, registrar, visionado de videos.</p>

Triangulación de datos que dan cuenta de los hallazgos obtenidos desde las instancias de observación, el análisis documental y voces de los propios maestros.

Tabla XIV. Triangulación de datos: documentos de los maestros, documento de informante calificado y voces de informante calificados

Estrategias de Enseñanza constadas desde:		
Análisis documental de maestros	Análisis documental de informante calificado	Voces de informantes calificados
<p>Juego. Instancias de tomas de decisiones. Reflexión. Problematización. Grabación y audición de manifestaciones orales áulica. Ejercitación de la atención y la memoria. Trabajos en equipos. Utilización de los soportes electrónico. Análisis y selección de información relevante. Lectura Formulación de hipótesis. Uso de instrumento. Planteo de interrogantes. Visionado de videos. Producción oral de mensajes adecuados a la situación comunicativa. Creación de un ambiente apto para la comunicación. Utilización del estímulo como estrategia de superación. Lectura previa. Valoración de la escritura. Elección de otros espacios de la escuela para reunirse fuera del aula para leer. Creación de espacios para el deleite y disfrute de comentarios de textos leídos con la familia. Observación de aspectos que marcan la coherencia (concordancia, conectores) sobre modelos textuales. Observación y reconocimiento de regularidades en la ortografía. Juegos de roles. Títeres, teatro. Reparación de textos. Lluvia de ideas. Descripciones. Historias para resolver. Baraja de textos. Pensar en problemas semejantes ya resueltos. Encontrar regularidades. Hacer una representación gráfica. Verbalización pasos seguidos. Técnicas grupales; Técnicas de debate. Dramatización. Intercambio de roles. Exposición y argumentación de las conclusiones. Resolución de situaciones problemáticas concretas de la vida cotidiana. Interpretar mapas, planos, imágenes. Análisis y selección de información relevante. Experimentación. Modalidad de trabajo en pequeños grupos. Relacionar (comparación, clasificación, ordenación). Formular hipótesis.</p>	<p>Utilización del estímulo como estrategia de superación. Valoración de la escritura como forma de comunicación social. Presentación de situaciones de lectura y escritura auténtica, real, funcional con un propósito específico. Realización de pre escritura, escritura y rescritura. Trabajo con técnicas de estudio. Exposición de diferentes temas de estudio con apoyo de esquemas y papelógrafo. Utilización de textos modélicos. Recomposición de textos. Transferencia de la información. Cartelera de noticias. Practicar constantemente el uso de los sentidos. Identificación y análisis de diferentes espacios inmediatos. Realización de mapas conceptuales. Salidas didácticas. Observación e interpretación de imágenes. Buscar, recuperar, clasificar y organizar información. Utilizar material concreto. Trabajar con el error. Juego con el cuerpo. Trabajo en dupla Lectura a viva voz. Técnica de estudio. Proyecto de escritura. Resumen o ampliación de un texto. Producción de guiones. Interrogación de texto. Crucigramas. Debates. Noticiero de clase. Exposición de temas de estudio. Explicación de situaciones o estrategias utilizadas. Indagación de ideas previas. Asamblea de clase. Elaboración de Proyecto de aula; de nivel e institucional. Propuesta participativa. Clases abiertas. Exposición y muestra de productos finales. Salas integradas. Rotación de docentes. Talleres. Zonas de trabajo. Talleres integrados con la familia y niños. Actividades en la alfombra. Conversación. Concurso de cuentos interpretados por la plástica. Observación directa e indirecta. Análisis de letras de canciones. Socialización de conocimientos.</p>	<p>Problematizar situaciones áulicas. Promover actividades individuales, semidirigidas, autónomas. Socializar experiencias. Aprovechar el error como proceso constructivo. Mejorar la observación y la investigación. Fomentar el pensamiento divergente. Portfolios: producción de textos (que narran, que explican, que persuaden) y resolución de problemas. Adaptación curricular: a alumnos con nivel descendido. Cuaderno del alumno: corrección significativa, que aparezcan conceptos; uso del error (no borrar); trabajo secuenciado. Espacios didácticos: cuidarlos y mejorarlos (en el aula, patio y comedor). Elaborar plan de lectura. Construcción de acuerdos referidos a concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación de ambos. Elaboración de proyectos curriculares institucionales y por niveles. Optimización de los recursos profesionales del centro. Optimización y flexibilización de tiempo y espacios pedagógicos. Desestructuración de grupos. Socialización de experiencias exitosas.</p> <p>Proyectos de trabajo, talleres, buscar información, trabajo a nivel grupal, analizar, trabajo con problemas, estaciones, interacción entre grupos, planificación diferenciada, adaptación curricular, trabajo colaborativo, juego, asamblea de clase, hora de convivencia, trabajo con padres, reflexiones entre docentes, uso de materiales bibliográficos y recursos materiales, salidas al patio, problematización, hipotetizar, socializar, puesta en común, asambleas de clase, institucionalizar, escritura, buscar, gestionar, revisión, cálculo mental, rotación de docentes, proyectos internivelares, duplas de docentes, unión de grupos, estrategias diferenciadas, situaciones contextualizadas.</p>

Resultados obtenidos desde el análisis documental de los maestros, de informante calificado (Maestro Director de la Escuela) y voces de los mismos.

Tabla XV. Triangulación de datos: observaciones, voces de los involucrados y de informantes calificados

Constataciones desde:		
Observaciones	Voces de los propios actores	Voces de los informantes calificados
<p>Planteo de preguntas, utilización del pizarrón, juegos, trabajo colaborativo, adaptación curricular, atención individualizada, correcciones, lectura, cambio en el tono de voz, uso de rimas y chistes, escritura, narraciones orales, uso del humor, diálogo reflexivo, establecimiento de acuerdos, escucha atenta, delegación de responsabilidades, interacción entre alumnos, lenguaje icónico, representación gráfica, uso de material mediador, uso de guías, observación, recitado y verbalización, uso de pistas, baraja de textos, lluvia de ideas, uso de carteleras, problematización, uso del error, manipulación de material mediador, resumen, esquema, exposición, agenda del día, raconto, demostraciones, corrección y autocorrección, explicaciones individuales, trabajo de alumnos, duplas de trabajo, taller, adaptaciones curriculares, proyectos nivelare e internivelares.</p>	<p>Trabajos en pequeños grupos, uso de materiales concretos, mediadores y pedagógicos didácticos; escritura, proyectos de coordinación, juegos, baraja de textos, secuencias de imágenes, lectura informativa, trabajo en estaciones, observaciones, investigación, taller, trabajo con el cuerpo, planificación diferenciada, trabajo con padres, exposición, experimentación, cantar, debates, salidas de campo, reescrituras, búsqueda de información, entrevistas, construcciones, confección de informes, buscar y analizar información, formular hipótesis, discusiones, técnicas de estudio, construcción de materiales, institucionalización, escritura, situaciones contextuales, revisión, cálculo mental rotación de docentes, proyectos nivelares e internivelares, duplas de maestros, unión de grupos, atención diferenciada, comparar información, hacer contrastes, sacar conclusiones, reconstruir textos, elaboración de mapas conceptuales, ejemplificaciones, hacer equipos; grupos, competir, presentar dibujos, registrar, visionado de videos, adaptación curricular, trabajo con el cuerpo.</p>	<p>Proyectos de trabajo, talleres, buscar información, trabajo a nivel grupal, analizar, trabajo con problemas, estaciones, interacción entre grupos, planificación diferenciada, adaptación curricular, trabajo colaborativo, juego, asamblea de clase, hora de convivencia, trabajo con padres, reflexiones entre docentes, uso de materiales bibliográficos y recursos materiales, salidas al patio, problematización, hipotetizar, socializar, puesta en común, asambleas de clase, institucionalizar, escritura, buscar, gestionar, revisión, cálculo mental, rotación de docentes, proyectos internivelares, duplas de docentes, unión de grupos, estrategias diferenciadas, situaciones contextualizadas..</p>

Estrategias de enseñanza rescatadas desde las observaciones, las voces de los propios actores involucrados y de los informantes calificados.