

Gestionar escuelas de tiempo completo

Dr. Fernando Avendaño
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

1. La escuela como institución

Consideremos algunas definiciones de **institución**:

"...es una configuración o combinación de modelos de conducta, compartidos por una pluralidad y enfocada a la satisfacción de algunas necesidades básicas colectivas (Fichter, 2006: 247)

"... aquellos principios reguladores que organizan la mayoría de las actividades de los individuos de la sociedad en pautas organizacionales definidas desde el punto de vista de algunos problemas básicos perennes de cualquier sociedad o vida social ordenada." (Eisenstadt, 1979: 84)

"... sistema de convenciones sociales perdurables en el tiempo y organizadas en una estructura claramente identificable dentro de la sociedad. Las instituciones tienen un propósito social, y regulan el comportamiento humano mediante la implementación de reglas y normas entendidas como legítimas por el colectivo social." (Greco, 2008: 227)

Una institución es, en síntesis, una **regularidad cultural** en tanto que está regida por normas, reglamentos y ordenamientos de diferente naturaleza; es relativamente permanente en el tiempo y en el espacio; existe en un contexto sociocultural concreto; pauta, con un grado amplio de aceptación social, comportamientos previsibles de las personas y los grupos y cumplen funciones que son necesarias para la propia existencia de la sociedad como tal. El estado, la familia, el matrimonio, la escuela, la universidad, la iglesia son, en este sentido, instituciones.

La escuela en tanto institución ha sido concebida para asegurar el acceso a saberes socialmente legitimados y recrear y reproducir en los actores ciertos valores y bienes culturales.

"la institución educativa conforma... un macrosistema cultural que transmite ideologías, valores, conocimientos, tendientes a preservar y a recrear el cuerpo social global a través del desarrollo individual de los miembros de la sociedad. Es un sistema que enmarca el proceso de socialización de niños, adolescentes y adultos para llevarlos a ejercer su rol en la sociedad. Está reglado por un marco legal regido por el estado y otras instituciones de la comunidad." (Schlemenson, 1999: 42)

Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular esa norma o modelo vigente en nuestra cultura. Cada escuela es una **organización**, pues:

"Institución y Organización son conceptos diferentes pero que interactúan entre sí. Mientras las instituciones representan lo legitimado, lo instituido socialmente, y son abstracciones, las organizaciones son el sustento material donde toman cuerpo las instituciones." (Escalera Castillo y Acuña Dávila, 1999: 390)

2. La escuela como organización

"La escuela como organización es una forma u objeto social singular y particular: representa una entidad concreta constituida para fines específicos, no sólo valorativos y culturales sino también instrumentales. Su fundación supone una sanción social oficial que la instituye y por la cual ella se integra al sistema institucional y se incorpora como objeto concreto al campo de lo real, de lo social." (Schlemenson, 1999: 43)

En esta mirada cada escuela como **organización** se presenta como un espacio en el que se crea un tipo de relaciones especiales, sólidas pero flexibles, entre quienes la componen, con características propias, distintas a las de otras escuelas, en la que se reinterpretan las regulaciones oficiales, a partir de los roles que se asumen y de las estrategias para el logro de propósitos.

"Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas en la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros, (profesores, directivos) y alumnos." (Rockwell, 1995: 14)

Es decir: cada escuela configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y donde se generan formas particulares de organización, que constituyen una **cultura escolar** propia.

Martínez y Pérez (2003) mencionan que los rasgos definitorios de la cultura escolar son:

- Las normas: escritas o no, cumplen una función reguladora de comportamientos, utilización de espacios y actividades.
- Los mitos: narraciones de acontecimientos trascendentes que tienen por protagonistas a personas destacadas, fundadores, directivos...
- Los símbolos: insignias, escudos, logotipos, himnos, formas de vestir, representaciones convencionalmente aceptados por los miembros que contribuyen a la construcción y fortalecimiento de la identidad colectiva.
- Los ritos: reglas establecidas en los ceremoniales tales como apertura del año escolar, aniversarios, graduaciones, conmemoración de efemérides que refuerzan los sentimientos de pertenencia.
- El lenguaje y la comunicación: acciones realizadas para la generación y mantenimiento de las relaciones entre sus integrantes a través del empleo de diversos medios destinados a mantenerlos informados y coordinar comportamientos para al cumplimiento de los objetivos organizacionales.
- Las producciones: videos, revistas, folletos libros, afiches, anuncios, que marcan un particular estilo de "mostrarse"
- Los supuestos básicos y valores: ideas implícitas o creencias subyacentes acerca de maestros, alumnos, enseñanza, aprendizaje, evaluación, modos de interacción que permiten a la escuela provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, etc.

Esa cultura escolar ha sido también llamada **gramática escolar** por autores como Tyack y Cuban y Poggi:

"... conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en

generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos, modos de pensar y hacer compartidos, que no se cuestionan.” (Tyack y Cuban, 2001: 23)

“Así como el hablante de una lengua, los actores de una institución conocen, en ocasiones de modo consciente pero en muchas más de manera inconsciente, el sistema de reglas explícitas e implícitas de una institución. De modo similar a la gramática de la lengua, la de la escuela no necesita ser comprendida conscientemente para operar. (...) En las instituciones se comprende, se habla y se actúa, en muchas ocasiones, a partir de los hilos que tejen esta suerte de red no visible que enmarcan esos modos de comprender, de hablar y de actuar.” (Poggi, 2001: 14)

En este aspecto resulta decisivo el liderazgo del equipo directivo para identificar, consensuar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de los maestros y profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.

3. Las Escuelas de Tiempo Completo

El Acta Nro. 90 de ANEP CODICEN, de 1998, explicita que *“... las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar generan la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple (4 horas diarias), no sólo en términos de la extensión horaria sino también en cuanto al modelo pedagógico e institucional de la escuela”*. En tal sentido se crean las Escuelas de Tiempo Completo que *“... continuarán rigiéndose por el Programa Escolar común a todas las escuelas primarias del Uruguay, pero a partir de la mayor carga horaria y de la posibilidad de un **trabajo en equipo docente**, cada escuela desarrollará su labor a partir de un **proyecto pedagógico institucional**. A través del mismo se buscará desarrollar un **enfoque renovador de la enseñanza**.”*

Esta propuesta sostiene la aspiración de atender al 20% más pobre de la población escolar uruguaya, promoviendo principalmente la extensión de los tiempos escolares como forma de respetar las desigualdades en los ritmos de aprendizaje y alcanzar resultados universales. La misma contiene distintas dimensiones que organizan la vida escolar con base en nuevos enfoques, con la finalidad de compensar la inequidad social existente.

Se buscó instaurar una política educativa dirigida a lograr una mayor equidad en el acceso al conocimiento, y en el desarrollo de conocimientos y habilidades por parte de los niños provenientes de los hogares más pobres.

De esta determinación quiero detenerme en 3 conceptos claves: **trabajo en equipo docente, proyecto pedagógico institucional y enfoque renovador de la enseñanza**.

4. Trabajo en equipo docente

El equipo es

“... un grupo de personas docentes con un mismo objetivo, con capacidad de autoorganización, que comparten el liderazgo, que tienen distribuidas sus tareas y el marco de la toma de decisiones individuales y colectivas y cuya función es la planificación y la coordinación de actividades docentes relativas a un grupo de alumnos” (Rué y Lodeiro, 2010: 47)

El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente:

"... su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado." (Vaillant 2016: 11)

Trabajar colaborativamente implica hacerlo en conjunto para resolver problemas, detectar necesidades, encarar una tarea, compartir experiencias y tomar decisiones a fin de repensar las prácticas y generar cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes con un objetivo común, y cuidando que no sólo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo.

Para lograrlo se requiere que el equipo directivo de la escuela genere mecanismos de participación en la toma de decisiones, lograr que cada uno se sienta representado y respetado en el proyecto, sostener instancias de diálogo individual y colectivo con el equipo docente y llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

"... para que se produzcan cambios e innovaciones en los establecimientos escolares es indispensable que existan, además de instancias externas que los apoyen, un motor interno que los dinamice y facilite. Los directivos escolares son señalados como ese motor interno o figuras clave para conseguir la colaboración. Crear las condiciones para el trabajo en equipo es responsabilidad de todos los niveles, pero especialmente de quienes dirigen. Por otra parte, son las personas que más y mejor pueden ayudar a crear un ambiente propicio de trabajo que ayude al desarrollo personal y profesional de los docentes que trabajan en aquella organización." (Antúnez, 1999: 102)

Existen distintas modalidades de trabajo colaborativo que pueden implementarse en la escuela, dentro de las cuales se encuentran:

- Comunidades de aprendizaje docente
- Estudio de clases
- Club de video
- Investigación acción

Una **comunidad de aprendizaje docente, comunidad de práctica o comunidad de aprendizaje profesional** es un grupo de profesionales que comparten y cuestionan críticamente su práctica y sus prioridades de manera continua, reflexiva y colaborativa.

El supuesto a la base de una CAP es que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las experiencias cotidianas de las profesoras y los profesores, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas.

En una CAP los docentes trabajan colaborativamente, en encuentros formales, en el mejoramiento de su enseñanza para el progreso del aprendizaje de sus alumnos.

"Así, en encuentros formales, se produce una interpretación colectiva de preocupaciones referidas al alumno quien es el centro de situaciones- problema. Son docentes que colaboran e investigan para

encontrar prácticas que tengan mayor incidencia en la mejora de aprendizajes de sus alumnos.” (Vaillant, 2019: 3)

El **estudio de clases** es una estrategia de origen japonés que permite a los docentes observar, analizar, discutir, imaginar y actuar con otros para mejorar sistemáticamente sus prácticas a través del aprendizaje colaborativo entre colegas.

Implica la conformación de grupos de estudio de docentes que se reúnen regularmente a planificar sus clases, y luego las observan y retroalimentan para la mejora.

Una vez constituido el grupo de estudio se identifica alguna problemática de clase concreta. Luego, se elabora un primer diseño de clase y se ensaya una prueba piloto de esa clase frente al grupo de docentes. Tras la primera prueba, se realiza una sesión de crítica de todo el proceso y propuesta de mejoras en términos de metodologías, materiales didácticos, contenidos y previsión de dificultades. Finalmente, se desarrolla la clase frente a alumnos, seguida de observación, retroalimentación y el rediseño. El proceso finaliza con una nueva sesión de crítica reflexiva y propuestas de mejora de todo el proceso.

“... es un proceso mediante el cual los profesores trabajan en común para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos, examinándose y criticándose mutuamente las técnicas de enseñanza” (mena, 2007: 3)

El **club de video** es una metodología de trabajo en la que un grupo de docentes, junto a uno o dos facilitadores, se reúnen regularmente a observar, analizar y discutir extractos de videos de clases, con el objetivo de mejorar algún aspecto de sus prácticas de aula, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

En esta modalidad, los videos de clases son vistos como un recurso central para el aprendizaje docente, dado que permiten capturar la complejidad de las interacciones de aula, y observarlas colectivamente, sin interrumpir la clase. Además, el registro en video permite que los docentes puedan volver una y otra vez sobre las situaciones ocurridas en la clase, lo que favorece un análisis riguroso basado en evidencia.

En un primer momento se convoca de manera voluntaria a un profesor que acepte la grabación de su clase, se explica la modalidad de trabajo y se elige un foco de trabajo que oriente la observación y el análisis de las prácticas de aula. Luego se graba la clase y se seleccionan los episodios (de 5 a 7 minutos) que serán usados a partir del foco previamente definido. A continuación se exhiben los fragmentos seleccionados y el facilitador abre la discusión procurando que ésta no se desvíe del foco y se centre en evidencias concretas del clip. Cuando queden unos 20 minutos para terminar la sesión, el facilitador sintetizará los temas abordados, vinculándolos al foco y el grupo dará sugerencias concretas al docente en relación con la inquietud planteada y éste señalará qué aprendió de la sesión y cómo se sintió con la experiencia de ser observado. Como cierre y evaluación se sugiere que el grupo reflexione y analice qué aprendieron gracias al Club de Video, teniendo en cuenta el foco propuesto. Es importante considerar si perciben cambios respecto de cómo observan clases, de cómo analizan y discuten sobre ellas con sus colegas, y si identifican mejoras concretas en sus prácticas de aula.

La finalidad de la **investigación acción** es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso colaborativo en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene.

Elliot (2000) la define como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad dentro de la misma. La considera como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales que viven los docentes cuyo objetivo es clarificar la comprensión de sus problemas prácticos y cuyas acciones tienden a modificar esas situaciones una vez que se logra una comprensión más profunda de los problemas.

El modelo sugiere las siguientes etapas para la investigación en forma de espiral secuencial:

- aclarar y diagnosticar una situación problemática en la práctica que tiene por finalidad mejorarla o transformarla;
- dar a conocer el estado actual del problema, mostrando evidencias de la situación;
- formular estrategias de acción para resolver el problema;
- implementar las estrategias de acción;
- registrar la información con la finalidad de analizar, interpretar y comprender para explicar lo sucedido;
- buscar el significado de los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos;
- proponer estrategias alternativas para transformar el problema determinado;
- examinar y juzgar si las acciones de la propuesta pedagógica alternativa, una vez ejecutadas, si remediaron el problema, si lograron los efectos esperados y qué se debe tener presente para continuar mejorando;
- aprender, conocer, procesar e identificar los aspectos positivos y negativos alcanzados en el proceso de la investigación.

Esta modalidad incorpora elementos propios de la actividad científica en la escuela, enriqueciendo los debates docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y promoviendo la sistematización de buenas prácticas al interior de los establecimientos.

5. El proyecto pedagógico institucional

El proyecto pedagógico institucional (PPI) es la herramienta que tiene cada escuela para ordenar, definir y especificar las metas de su propuesta educativa para anticipar un conjunto de experiencias educativas a favor de la adquisición de saberes significativos en los estudiantes.

"Es el medio o instrumento que permite a los enseñantes insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, posibilitando que la tarea personal en un aula o grupo clase se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición ha sido protagonista." (Antúnez et al, 1999: 65)

Es un modo de traducir, resignificar y contextualizar lo que se define en el Programa Escolar Común a todas las escuelas de Uruguay y el Acta 90 de

CODICEN. Es decir que se crea desde la propia identidad de cada escuela, explicita líneas de acción institucionales, deviene de la construcción colectiva permanente y adquiere existencia objetiva mediante la planificación. Contiene los acuerdos básicos que definen los contenidos a enseñar, la previsión de estrategias y recursos y los criterios de evaluación y promoción, por lo que se convierte en un instrumento orientador que enmarca todas las acciones educativas.

En síntesis: requiere definir y explicitar las estrategias de intervención didáctica que son más adecuadas a cada población y contexto.

Debe entenderse como un **proceso** que siempre se está construyendo colectivamente, donde la organización perdura fortaleciendo su identidad y no como la formulación de un documento que exige la burocracia y demanda cualquier autoridad competente.

Es un proceso en tanto requiere decisiones que no se dan en forma aislada. No son pasos lineales o suma de pasos rígidos para llegar a un producto. Se toma en consideración que cada escuela tiene su propia dinámica de acuerdo con la realidad y su entorno.

Hablar de un proceso es reconocer que hay un margen de incertidumbre y de modificaciones en la cotidianidad de la vida institucional. El PPI es una herramienta para reducir esos márgenes de incertidumbre que caracterizan la vida de las escuelas, constantemente interpeladas por múltiples demandas y requerimientos, en la que participan y viven sujetos diferentes, con roles y funciones diversas.

Bolívar (2010) enfatiza el destacado papel que desempeña el equipo directivo de las escuelas en orientar un PPI que genere buenas prácticas educativas y contribuya al incremento de los resultados del aprendizaje.

"Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas... señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. Este impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos se produce indirectamente, mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza... Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito." (Bolívar, 2010: 83)

6. Enfoque renovador de la enseñanza

El Programa Escuelas de Tiempo Completo es una estrategia educativa encaminada a generar ambientes educativos propicios para mejorar las condiciones de aprendizaje y el desarrollo de conocimientos y habilidades de los alumnos de las escuelas de educación pública de nivel básico. Para ello ha desarrollado una propuesta pedagógica que diversifica las actividades formativas a través de seis Líneas de Trabajo: Fortalecimiento de aprendizaje sobre contenidos curriculares; Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; Aprendizaje de lenguas adicionales; Arte y cultura; Vida saludable y Recreación y desarrollo físico. La propuesta es **flexible**, lo que permite que se enriquezca continuamente con las contribuciones e innovaciones de los actores involucrados en su implementación y desarrollo.

¿Qué se entiende **por propuesta flexible**?: La existencia de aulas diversificadas, los rincones de trabajo y talleres, la transformación en la

organización de tiempos y espacios de las actividades formativas y el aprendizaje basado en el juego

Las **aulas diversificadas** constituyen agrupamientos flexibles planificados en función de procesos de enseñanza y de aprendizaje precisos. De esta manera, durante el desarrollo de un proyecto o secuencia didáctica, los estudiantes podrán participar de:

- grupo clase completo,
- agrupamientos de estudiantes con similar nivel de desempeño frente a determinada estrategia o tarea,
- agrupamientos de estudiantes con diferentes niveles de desempeño frente a determinada estrategia o tarea,
- agrupamientos según intereses similares,
- agrupamientos según diferencia de intereses a fin de observar un tema desde múltiples perspectivas,
- Agrupamiento horizontal (agrupando a alumnos y alumnas de clases paralelas) o vertical (agrupando a estudiantes de diferentes niveles o grados).

"Del mismo modo que es transcendente que el docente se cuestione ¿cómo organizar y distribuir los contenidos? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo trabajar de forma globalizada? ¿Cómo y para qué evaluar? etc., es igualmente relevante ¿cómo agrupar a los estudiantes para que éstos aprendan más y mejor? Y, no sólo ello, sino que también ha de ser conocedor de que cada tipo de agrupamiento del alumnado se relaciona con aspectos afectivos y sociales, determina la manera de convivir y de relacionarse entre los estudiantes, favorece la autonomía o no, etc. De ahí, que la organización del alumnado tenga más importancia de la que en un principio pueda parecer." (Calatayud, 2018: 6)

Los **rincones de trabajo y talleres** organizan las actividades de enseñanza y de aprendizaje en torno a determinados núcleos de trabajo de acuerdo con los intereses de los alumnos.

Los **rincones de trabajo** son espacios delimitados, polivalentes, concretos y bien diferenciados en el aula o su entorno más próximo (pasillos, corredores, etc.) donde los alumnos, individualmente o en pequeños grupos, trabajan de forma simultánea alrededor de un único proyecto, a partir de materiales, actividades y desafíos que despierten su interés y motivación. La duración de los mismos puede ser permanente o tener un tiempo limitado y que el alumnado vaya rotando para desarrollar actividades lúdicas, pequeñas investigaciones y establecer relaciones interactivas, sobre todo con sus iguales y también con los maestros.

Con respecto a su puesta en práctica pueden concebirse como complemento de las actividades cotidianas, sin modificar la organización y el horario de trabajo o como contenido específico, con una organización horaria y estrategias organizadas por los maestros para que todos accedan a cada uno de los rincones y sus propuestas.

En los rincones los alumnos tienen que encontrar materiales para el desarrollo de actividades que impliquen la manipulación, observación, comparación de objetos, la realización de experimentos o la investigación. Esos materiales pueden ser naturales (vegetales, animales o minerales); fabricados o manufacturados (globos terráqueos, mapas, relieves geográficos, modelos anatómicos, juegos

didácticos, Cd, DVD, fotografías, películas); de experimentación (acuario, herbario, mechero, balanza); de expresión plástica (témperas, acuarelas, crayones, rotuladores, plastilina, pegamentos); para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático (bloques lógicos, calculadoras, juegos lógicos, fichas o botones, regletas); herramientas, moldes de repostería, etc.

El **taller** es un formato de aprendizaje cooperativo centrado en el aprender haciendo, guiado por la reflexión sobre el hacer, que pretende desarrollar o fortalecer determinados conocimientos y habilidades y orientado a producir algún resultado relativamente preciso. Como todo trabajo colaborativo, promueve la toma de decisiones y la elaboración de diferentes alternativas de acción, valiéndose de las fortalezas de cada uno de los miembros del equipo a fin de lograr los objetivos propuestos. Desde esta concepción el taller alcanza toda su potencialidad cuando el aula se convierte en un espacio habilitado para indagar, intercambiar ideas y equivocarse.

"La metodología del aula taller comporta un replanteo total en la dinámica de aprendizaje. Si el aula es un taller, el alumno cambia de rol (respecto del aula tradicional), y se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje. Del mismo modo, el docente, de único depositario de la verdad, pasa a ser un sujeto más (aventajado si se quiere) en el proceso de aprendizaje. Su tarea será, sobre todo, la de acompañar, coordinar y desencadenar (cuando esto no suceda espontáneamente) procesos cognitivos, utilizando para ello el diálogo y el debate" (Perkins, 2001: 136)

El **tiempo escolar** puede concebirse como "tiempo de la escuela" o "tiempo en la escuela". En el primer caso, asistimos a una visión objetiva del mismo, en progresión lineal, reglado, institucionalizado, que lo distingue como "cantidad". Sus modalidades características son el calendario escolar y las grillas que distribuyen espacios curriculares por semanas, días y horas, los horarios de entrada y salida

El "tiempo en la escuela" es lo que Hargreaves (1998) denomina "tiempo fenoménológico", tiempo subjetivo, vivido, con una duración que depende de cada persona y sobre todo, complejo, entendido como "significado": tiempo cultural (construcción que expresa particulares concepciones sociales y pedagógicas), sustentado en determinados supuestos psicoeducativos, que jerarquiza los valores acerca de la enseñanza y que refleja los métodos y formas de gestión de la escuela.

Si se aspira a un enfoque renovador de la enseñanza no puede sostenerse una escuela con una organización temporal lineal, predecible y monolíticamente estructurada que obstaculiza el desarrollo de propuestas pedagógicas flexibles en las que se puedan repensar articulaciones entre espacios curriculares, modos diversos de agrupamientos de estudiantes y encuentros entre docentes para el desarrollo de formas cooperativas de trabajo.

"Cambios profundos, fijándose para ellos una serie de objetivos, como, por ejemplo, abrir la escuela a su entorno, utilizar la tecnología moderna, tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes de conocimiento, y, de forma particular, fomentar la participación activa del alumno en la construcción de sus conocimientos, etc., objetivos todos ellos que requieren una planificación del tiempo variable y adaptable, es decir, móvil." (Husti, 1992: 273)

Antúnez y Gairín (2013) sostienen que deben introducirse criterios de flexibilidad temporal que permitan: alterar la duración, la localización en el calendario y en el horario de las unidades de trabajo; facilitar la tarea de los estudiantes en la realización de diferentes actividades; posibilitar momentos para intervenciones ocasionales; procurar que los estudiantes organicen independientemente parte de su tiempo y cambiar los horarios cada cierto tiempo.

El **espacio escolar** no es sólo un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados y contenido. Tiene una fuerte carga simbólica, ya que socializa y educa; es decir: se condensan y reflejan ideas pedagógicas, determinados valores socioculturales, modelos de orden social, determinadas relaciones de poder y de igual forma se ocultan y soslayan otras más. Hay que repensar los espacios escolares, históricamente concebidos desde el control y la homogeneización, para reconvertirlos en espacios de experimentación y creación cultural vinculados a su territorio social y natural.

La escuela no es un conjunto de aulas sino un ambiente educativo global. Es necesario superar tanto la idea de aula como lugar privilegiado para la enseñanza ya que el aprendizaje puede ocurrir en muchos otros lugares como la idea de los pasillos y corredores como simples conectores, pues en ellos pueden ocurrir diferentes tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje. Los espacios tienen que ser flexibles y funcionales para adaptarse a las necesidades cambiantes de las dinámicas escolares, posibilitar cambios en las dimensiones de los grupos y proporcionar ámbitos para el trabajo personal de los estudiantes y los profesores. También un museo, un paseo por el barrio, un concierto, un mercado, una plaza, un balneario, una tienda, una biblioteca pública, una fábrica, un club, una oficina pública, un centro de salud, una galería de arte, son sitios donde es posible aprender.

"Hay que atender, por lo tanto, a los elementos que conforman el espacio, a su distribución, a su ubicación, a su cantidad y calidad, etc... pero también a las relaciones y usos que se desarrollan en estos ámbitos, las interacciones entre los sujetos y los objetos, las actividades que facilitan, etc... con el fin último de saber si dichos elementos forman parte de un proceso educativo que favorece la renovación y la mejora constante de la calidad de la enseñanza. Estos serán los mejores indicadores que podemos utilizar en un análisis de los elementos que configuran el espacio de la escuela." (Doménech y Viñas, 2006: 20)

El **aprendizaje basado en el juego** (ABJ) consiste en introducir juegos en el aula, tanto analógicos como digitales, originales, adaptados de otros existentes o de creación propia como herramientas para desarrollar aprendizajes. Implica utilizar el funcionamiento y la mecánica del juego en un contexto educativo, aprovechando así sus ventajas como elemento motivador, socializador e interactivo.

Es pertinente diferenciar el ABJ del concepto amplio de juego. Para que una actividad se considere juego, no es necesario aprender, pero es imprescindible para el ABJ.

Los estudios que han examinado los beneficios del aprendizaje basado en el juego se han centrado en dos tipos particulares de juego: el **juego libre**, dirigido por los propios niños y el **juego estructurado o guiado**, en el que el docente proporciona un cierto grado de orientación o participación.

El **juego libre** surge de forma espontánea, sin estereotipos, es voluntario e internamente motivado. Los niños deciden cuándo comenzar, cuándo terminarlo, con quién jugar, establecen sus propias reglas, eligen los materiales y decide el objetivo sin la intervención de un adulto. Permiten desarrollar la autonomía y la capacidad para tomar decisiones. Por ejemplo: el juego socio-dramático en el que los niños siguen reglas sociales, repiten comportamientos y roles que ven en los adultos, asimilan su entorno, sus vivencias y las interiorizan; el juego con materiales de construcción, en el que arman puentes, carreteras, casas, fuertes, pueblos, castillos, corrales y en el que crean escenarios para continuar con su juego imaginativo, incorporando personajes como muñequitos, animales, vehículos;

Por otro lado, el **juego estructurado o guiado** requiere de reglas y metas específicas que los niños tendrán que cumplir para participar. Este tipo de juego es, en la mayoría de las veces, guiado por un adulto, quien supervisa y orienta su desarrollo para integrar o añadir oportunidades de aprendizaje adicionales dentro del mismo.

Por ejemplo: Un grupo de alumnos estaban realmente interesados en los animales, así que con la maestra decidieron crear una clínica veterinaria. Se leyeron libros sobre los animales, se escribieron instrucciones para los dueños de las mascotas y se registraron citas para pacientes. Cuando los niños tuvieron dudas respecto a cómo saber si algún animal tenía la pata rota, la maestra aportó el concepto de "aparato de rayos X", ofreciendo una ampliación significativa en el contexto de juego creado.

Debemos distinguir el ABJ de la **gamificación**, concepto este último que ha ganado terreno en los últimos años como estrategia de enseñanza. En el ABJ utilizamos juegos ya creados o inventados para adquirir determinados conocimientos y habilidades a través de ellos; la gamificación, en la adición de mecánicas propias del juego (como recompensas, objetivos, interacciones, puntuaciones, etc.) en un ambiente de aprendizaje, generalmente con el apoyo de las TIC.

La definición más difundida de gamificación en la enseñanza es:

"una aplicación cuidadosa y considerada del pensamiento de juego para resolver problemas y fomentar el aprendizaje utilizando todos los elementos de juego que sean adecuados" (Kapp, 2012: 15)

Por lo general, la mayoría de las propuestas de gamificación del aprendizaje se asienta en una narrativa que sirve para dar continuidad y sentido a los contenidos que se quieren trabajar. Se cuenta una historia en la que se involucren los estudiantes y donde desarrollen sus acciones para conseguir el objetivo final.

"Si bien el uso de juegos como estrategia capaz de provocar interés en personas de cualquier edad tiene un carácter universal, durante años su aplicación en contextos educativos se ha restringido a las primeras etapas educativas. Jugar se ha considerado una opción aceptable para ocupar espacios de tiempo libre, como actividad recreativa o de ocio. Sin embargo, desde hace algunos años, el uso de juegos o de propuestas gamificadas en entornos educativos se ha convertido en una de las metodologías didácticas emergentes que ha provocado mayor interés entre los docentes y ha creado grandes expectativas entre los estudiantes por

su capacidad de sorprender y contrastar con las metodologías más clásicas y convencionales.” (Cornella et al, 2020: 18)

Para concluir quisiera invitar a los presentes a responderse los siguientes interrogantes a modo de monitoreo de la labor desarrollada hasta el momento:

- ¿En qué medida más horas de clases se traducen efectivamente en más aprendizajes y menos abandono escolar?
- ¿Qué hemos aprendido de la implementación de esta iniciativa?
- ¿Qué estrategias adoptar para lograr que jornadas escolares más extensas se traduzcan en mejores resultados educativos?
- ¿De qué modo la extensión de la jornada escolar está dando respuesta a las necesidades educativas pospandemia?

Bibliografía

- Antúnez, S. (1999) "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares", en Revista Educar Nro. 24
- Antúnez, S. et al (1999) *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona: Graó
- Antúnez, S. y J. Gairín (2013) *La organización escolar. Práctica y fundamentos*, Barcelona: Graó
- Bolívar, A. (2010) "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta" en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, Nro. 5
- Calatayud, M. (2018) "Los agrupamientos escolares a debate", en Revista *Tendencias Pedagógicas* Nro. 32
- Cornella, P. et al (2020) "Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología", en Revista *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* Nro. 28
- Dinello, R. (1988) *Expresión Lúdico Creativa. (Temas de Educación Infantil)* Montevideo: Nordan.
- Doménech, J. y J. Viñas (2006) *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*, Barcelona: Graó
- Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata
- Eisenstadt, S. (1979) "Las instituciones sociales", en Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales, vol. 6, Madrid: Aguilar
- Escalera Castillo, I. y O. Acuña Dávila (1999) *Manual de Trabajo Social*. México: Plaza y Valdés
- Fichter, J. (2006) *Sociología*, Barcelona: Herder
- Greco, M. (2008) *Diccionario de Sociología*, Buenos Aires: Vallatta Ediciones
- Hargreaves, A. (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata
- Mena, A. (2007) *El Estudio de Clases, por aparecer*, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Husti, A. (1992) "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo", en *Revista de Educación* Nro. 298
- Kapp, K. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based methods and strategies for training and education*, San Francisco: Pfeiffer
- Perkins, D. (2001) *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa
- Poggi, M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas*. Buenos Aires: IIEP/UNESCO.
- Rockwell, E. (1995) *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rué, J. y L. Lodeiro (2010) *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*, Madrid: Narcea.

Schlemenson, A. (1999) "La escuela como organización", en Schlemenson, A. et al *Organizar y conducir la escuela*, Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D. y L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Valliant, D. (2016). "Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente". Revista *Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, Nro. 60.

Vaillant, D. (2019) "Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción", en Revista Eletrônica de Educação ARTIGO, vol. 13, Nro. 1