



## BUENAS PRÁCTICAS EN LA APROPIACIÓN LOCAL DEL PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

**Fernando Iván Ceballos Escobar**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061  
ferceb89@gmail.com

**Armando Aguilera**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061  
aguilerarmando@yahoo.com.mx

**José Barajas Guzmán**

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061  
josebarajas@upncolima.org.mx

**Área temática:** Prácticas educativas en espacios escolares

**Línea temática:** Agentes educativos en prácticas institucionales

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

La ponencia analiza las buenas prácticas que se movilizaron como parte de la apropiación local del Programa Escuelas de Tiempo Completo en dos escuelas primarias. Se trata de un estudio instrumental de casos llevado a cabo mediante observación participante y entrevistas al profesorado, directivos y madres de familia. Los resultados arrojan buenas prácticas en la resignificación y uso del tiempo ampliado, así como en la apropiación de los espacios y la utilización creativa de los materiales adquiridos mediante el programa. En este sentido, la apropiación del PETC fue en sí misma una buena práctica, pues se evitó la reproducción mecánica de los mandatos superiores, ya que estos fueron transformados en función de las necesidades e intereses de los diversos sujetos.

**Palabras clave:** práctica docente, buenas prácticas educativas, jornada escolar, uso del tiempo

### Introducción

En el presente trabajo se muestran algunas de las formas en que los maestros de dos escuelas primarias se apropiaron de ciertas tareas y mandatos del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) para fortalecer sus prácticas de enseñanza y adaptar el servicio educativo, en la medida de lo posible, a las condiciones y necesidades de sus alumnos, lo que aquí se denomina *buenas prácticas*.

Sobre la noción de buenas prácticas, Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón hacen una revisión de distintas acepciones del término mediante la cual identifican dos ejes principales a partir de los cuales se puede comprender:

*el primero, centrado en el desarrollo de las competencias para el ejercicio docente: dominio de la materia, actualización constante, buena comunicación al impartir su materia, conocimiento del contexto, detección de necesidades formativas de los estudiantes, planificación de la enseñanza, distintas formas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y segundo el fomento de las habilidades socioemocionales: responsabilidad, resiliencia, creatividad, trabajo en equipo, empatía, liderazgo, organización, pensamiento crítico, resolución de problemas, es decir, un conjunto de habilidades y competencias que se complementan con los rasgos profesionales y personales que conducen a buenos resultados en la enseñanza -aprendizaje (2021, pág. 9).*

Las buenas prácticas se desarrollan a lo largo de las trayectorias e itinerarios de los profesores (Mercado, 2018), además de construirse y reconstruirse con los sentidos compartidos que les ofrece la cultura institucional (Ezpeleta, 2004) y escolar (Julia, 1995; Viñao, 2002; Civera, 2013). También las situaciones nuevas y cambiantes que se les presentan en el aula generan un conocimiento práctico para dar respuesta a las diversas exigencias que se les plantean (Elbaz, 1991).

Desde aquí se propone que las buenas prácticas también se pueden observar en los procesos de *apropiación* de un programa educativo en las escuelas. Para Chartier (2000), la apropiación es una forma de creación en la que los individuos desarrollan formas de invención y producciones con lo que reciben, lo cual se da mediante un proceso en el que los sujetos valoran lo que se les propone desde el exterior con el propósito de interiorizarlo y hacerlo pertinente a su contexto (Bustamante, 2010).

Desde esta perspectiva, los profesores no necesariamente implementan los mandatos específicos de los programas educativos de manera mecánica, sino que los someten a revisión de acuerdo con su realidad inmediata y con sus concepciones sobre lo que debería ser la educación. Como resultado, omiten algunas tareas, modifican otras, y añaden unas más. Cuando este proceso se traduce en acciones que fortalecen los procesos de enseñanza en el aula o la escuela, incluso por encima de lo propuesto desde el programa, es lo que aquí se denomina buenas prácticas, y de las cuales se discuten una serie de ejemplos a partir de la implementación del PETC en dos primarias de Colima.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo se implementó durante el ciclo escolar 2007-2008 con el propósito de mejorar los indicadores de desempeño escolar a través del aumento del tiempo que los alumnos permanecían en las escuelas. Su desarrollo durante los primeros años fue discreto, hasta que en 2012, con la llegada del nuevo gobierno federal, el PETC se posicionó como una de las principales acciones dentro de la agenda educativa nacional, lo que se tradujo en una expansión de su cobertura y una reestructuración en sus bases de operación.

Entre los cambios que se llevaron a cabo al PETC se destacan tres: en lo curricular, pues se propusieron siete líneas de trabajo para abordarse durante la jornada ampliada, ya que anteriormente solo se contaba con un fichero; el segundo fue en lo económico, que consistía en la asignación a cada escuela de un monto de hasta 90,000 pesos anuales por un periodo de cinco años para la compra de diversos materiales; el último fue en el horario de ampliación, que a partir de ese momento se dividiría en dos jornadas, una de 6 y otra de ocho horas, las cuales se añadían a la regular de cuatro horas y media.

Para comprender las buenas prácticas que los docentes movilizaron para la apropiación de la ampliación del horario y los mandatos específicos de los cambios en el PETC, se llevó a cabo un estudio cualitativo (Taylor & Bogdan, 2000) con un énfasis interpretativo (Erickson, 1989), apoyado de algunas herramientas etnográficas (Woods, 1987; Goetz & Lecompte, 1988) como la observación participante (Díaz, 2011) y la entrevista (Guber, 2015). El trabajo de campo se llevó a cabo de septiembre de 2017 a febrero de 2018, periodo en que se observaron diariamente las dinámicas de trabajo en las escuelas y las aulas, además de entrevistar a supervisores, directores, profesores y madres de familia.

Algunas de las características particulares de cada uno de los dos casos se presentan en la siguiente tabla:

| Nombre clave                      | Características  |
|-----------------------------------|--|
| Escuela de Tiempo Completo (ETC)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto semi-urbano</li> <li>• Organización completa</li> <li>• Jornada de 8 horas</li> <li>• Ingresó al programa en 2010</li> </ul> |
| Escuela de Jornada Ampliada (EJA) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto rural</li> <li>• Multigrado tri-docente</li> <li>• Jornada de 6 horas</li> <li>• Ingresó al programa en 2013</li> </ul>      |

Fuente: elaboración propia

A partir del análisis de los datos recabados se identificaron dos tipos de buenas prácticas docentes que los docentes movilizaron como parte del trabajo con el PETC: 1) apropiarse de los espacios y materiales; y 2) usar y dar sentido al tiempo.

### *Apropiarse de los espacios y materiales*

El recurso financiero asignado directamente a las escuelas se caracterizó por disminuir cada año los montos entregados y por modificar continuamente las reglas de operación que regulaban los gastos permitidos, lo que generaba incertidumbre y molestia entre la comunidad escolar. Aunque también habría que mencionar que posibilitó la adquisición de material de diversa

índole que, en algunos casos, llegó a impactar positivamente en las prácticas de los maestros y maestras, así como en la experiencia escolar de alumnado.

Un primer ejemplo se observó en la forma que las profesoras decidieron los recursos que comprarían y los utilizaron para dar forma a sus aulas como espacios de trabajo. Una vez dentro de sus salones, los materiales se podían identificar a primera vista, ya que habían pasado a formar parte del paisaje. Cada una de ellas se había organizado a partir de los recursos que se habían adquirido. Por ejemplo, una biblioteca se exhibía mediante un estante de colores que estaba a la altura de los alumnos y les permitía ver la portada de algunos ejemplares. En otros anaqueles se observaba una considerable cantidad de juegos de mesa e insumos para pintar, como brochas, pinturas y acuarelas. Finalmente, en un aparador se encontraba un globo terráqueo junto a otros materiales didácticos como regletas y material contable.

La decoración de las paredes complementaba la escena, y en ellas se observaban láminas de diversas temáticas: mapas, tablas de multiplicar, imágenes del plato del buen comer, los sistemas del cuerpo humano y sobre la prevención de la violencia escolar. Otros recursos visuales los habían realizado las profesoras, entre los que se podía encontrar un rol de aseo, el reglamento de la biblioteca, así como un calendario con las fechas de cumpleaños. Además, cada salón contaba con dos pizarrones, uno en la parte frontal y otra en el fondo del aula (R.O. 11/10/17). El primero lo usaban de manera cotidiana para el desarrollo de las clases, mientras que en el segundo se podían observar conceptos o ideas que utilizaban de manera transversal en diferentes asignaturas y en diversos días de trabajo.

La reconfiguración del paisaje que se llevó a cabo en las aulas de las profesoras permite observar la manera en que los sujetos, cuando tienen los recursos disponibles, pueden dar forma a sus espacios de trabajo en función de sus gustos y de sus concepciones pedagógicas sobre cómo se debería configurar un lugar para la enseñanza y el aprendizaje.

En general, las profesoras manifestaban que la disponibilidad de recursos en un contexto rural, en el que no había papelerías y los padres de familia no siempre podían comprar materiales por falta de dinero, era una de las principales bondades del programa, que además terminaba por fortalecer sus prácticas de enseñanza con un énfasis en las producciones materiales. Al respecto, la profesora del primer ciclo (primer y segundo grado) explicaba la forma en que ella integraba los recursos a su trabajo:

*Como yo tengo primero y segundo, casi siempre son, para que los niños realicen algo. Como te decía, maquetas, porque vimos, por ejemplo, campo y ciudad, entonces los niños elaboraron una maqueta con lo que ya habíamos trabajado, qué era el campo, qué era la ciudad. Entonces, ellos con ese material, pinturas, cartulinas, papel maché, con todo eso, ellos crearon sus propias maquetas y las expusieron. También, ellos crean el [cómo se llama] hacemos material para artística. Habíamos hecho [...] unas pulseritas con material de aquí luego hicieron unos monitos, porque hicieron representaciones de un cuento (Ent. 15-02/18).*

Sin embargo, el paisaje no fue lo único que se transformó en la vida de la escuela a partir de la compra y usos de los materiales por parte de las maestras, ya que algunos de ellos

también impactaron en las dinámicas cotidianas de los miembros de la comunidad escolar, particularmente de los alumnos y alumnas. Un ejemplo de esto se identificó en las interacciones entre los estudiantes durante los tiempos del recreo, puesto que las maestras ponían a su disposición una considerable cantidad de juegos de mesa que habían adquirido.

Ellas habían establecido un sistema de préstamos para regular el uso de los juegos de mesa, que consistía en el registro de los estudiantes para solicitar alguno de ellos, así como para entregarlos. A decir de las profesoras, esto había cambiado los intereses de los alumnos, quienes a partir de ese momento solo querían dedicar el tiempo de sus recreos a dicha actividad. Esto se pudo comprobar cuando se observó que los alumnos y alumnas pasaban la mayor parte de recreo reunidos alrededor de los tableros. Inclusive, un día que las maestras habían decidido no prestarlos se enfrentaron a una fuerte presión de los estudiantes, por lo que tuvieron que dar marcha atrás y habilitar el registro de nuevo (R.O. 11/01/18).

Los juegos de mesa diversificaron la experiencia de los estudiantes durante los tiempos de esparcimiento, además de que promovía la convivencia entre alumnos de diversas edades. Algunos de ellos también favorecían el desarrollo de determinadas habilidades como el conteo, la descripción, la ubicación en planos, y de manera general, el cumplimiento de reglas.

Otras de las actividades impulsadas a partir de la llegada de los recursos fue la del *ping pong*, la cual se había desarrollado a propuesta del profesor de educación física, quien promovió que se adquirieran pelotas, raquetas y una red. La mesa para el juego se adaptó con cuatro escritorios de los alumnos y, cuando él permanecía en la escuela durante los recreos, se encargaba de coordinar los turnos para que diferentes equipos jugaran y compitieran entre sí, además de que fungía como juez (R.O. 11/02/18).

Las situaciones analizadas dan cuenta de una selección creativa llevada a cabo por las profesoras a partir de la posibilidad que les brindó el programa para adquirir recursos de acuerdo con sus propios criterios, pero también de un uso con sentido de los recursos comprados, el cual llegó a impactar en las formas enseñanza y en la manera en que se habitaba la escuela.

### *Usos y sentidos del tiempo escolar*

El aumento de la jornada escolar fue el rasgo central del diseño e implementación PETC, cuya relevancia se dimensiona si tomamos en cuenta que, tradicionalmente, el tiempo en las escuelas se ha concebido como un recurso en déficit (Castro, 2005; Rockwell, 2018), sobre todo si se le compara con la cantidad de contenidos curriculares que se espera sean revisados a lo largo de cada ciclo escolar.

Tomando en cuenta lo anterior, en este apartado se da cuenta de lo que significó para los profesores el contar con más horas de trabajo disponibles, pero sobre todo, las buenas prácticas que llevaron a cabo en relación con el uso del tiempo para el logro de sus objetivos de enseñanza.

En principio habría que mencionar que la mayoría de los maestros en los dos casos estudiados daban cuenta de una mejora en las condiciones bajo las cuales organizaban su práctica docente a partir del aumento del horario escolar, el profesor de sexto grado en la ETC lo mencionaba así: *la escuela de tiempo completo permite [...] que tú realmente vayas con un horario de trabajo bien planificado para que [...] no vayas corriendo de un de repente, o te falte tiempo para otros contenidos. Te da los elementos necesarios para que te vayas poco a poco, poco a poco, y trabajes totalmente todo el plan* (Ent. 7-02/18). Sobre el abordaje de los contenidos curriculares, el profesor de quinto grado de la ETC afirmaba: *hay más tiempo en la de tiempo completo para alcanzar, para ver más [...] abiertamente lo que son los temas* -señalaba el profesor de quinto grado de la escuela de TC-. *Y en la jornada [...] normal de 8 a 12:30, a veces sí falta un poquito [...] para profundizar algunos temas* (Ent. 6-06/18).

De acuerdo con lo observado, algunos de los y las docentes llevaban estos discursos a la práctica, apropiándose del tiempo disponible para repasar los temas vistos en clase bajo otros formatos de trabajo menos formales, atender el rezago de algunos estudiantes, realizar labores no lectivas y vincularse manera afectiva con sus alumnos y alumnas.

Una situación registrada en la escuela de *jornada ampliada* fueron los “repasos dinámicos”, que eran estrategias con un componente competitivo mediante las cuales se reforzaban o indagaban algunos saberes de los estudiantes. Un ejemplo se observó en el aula del segundo ciclo (tercer y cuarto grado) cuando la maestra suspendió la actividad que estaban realizando los alumnos debido a que ya se acercaba la hora del recreo y, de acuerdo con ella, no alcanzarían a terminarla. En cambio, les propuso una actividad que consistía en responder de manera oral preguntas sobre diversos temas revisados en Geografía, Ciencias Naturales y Matemáticas para ganar billetes didácticos. La dinámica en el salón cambió a partir de ese momento y la mayoría de las y los alumnos participaron con entusiasmo en la actividad, levantando la mano insistentemente para ser seleccionados y responder los cuestionamientos, incluso se mantenían atentos a las respuestas de sus compañeros por si estos se equivocaban (R.O. 11/10/17). El interés probablemente se debía a que la maestra había implementado un sistema de puntos en el que ellas y ellos podían canjear semanalmente sus billetes por algunos dulces.

Lo anterior permite identificar algunos elementos relacionados con la organización de la jornada por parte de la profesora, como la gestión que hacía sobre los tiempos y los ritmos de trabajo. Por ejemplo, cuando identificó que había un bajo nivel de involucramiento por parte de sus alumnos, cambió de actividad y sacrificó algunos minutos del tiempo de una asignatura para animar el clima en el aula y también hacer un repaso sobre algunos otros saberes.

Una segunda situación se observó con la profesora del tercer ciclo (quinto y sexto) en la escuela de *jornada ampliada*, quien tomó el acuerdo con las madres de familia y la supervisora escolar para destinar dos horas a la semana a la atención independiente de sus alumnos que tenían problemas con la lectoescritura.

De acuerdo con la profesora, en la reunión que tuvieron se había definido que los lunes y miércoles la mayoría de los estudiantes se retirarían a sus casas una hora antes de la salida

para que ella se quedara con los estudiantes que necesitaban reforzamiento (R.O.10/10/17). Durante el trabajo de campo se pudo observar que la manera en que se llevó a cabo esta actividad no necesariamente correspondía con lo acordado pues el tiempo que se destinaba era generalmente de media hora debido a que las clases regulares se alargaban, sin embargo, la profesora trató de mantener el acuerdo y la atención al rezago en sus alumnos, por lo menos durante ese periodo.

Uno de los cuestionamientos que uno se podría hacer en este caso es acerca de la necesidad de que el resto de los alumnos se excluyeran de las actividades académicas durante ese tiempo, sobre todo si se considera que la base del multigrado tradicionalmente ha sido el trabajo simultáneo con estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje. Sin embargo, la decisión permitía que la profesora trabajara intensivamente con estudiantes con rezagos importantes, como los de algunos alumnos de quinto o sexto grado que tenían problemas para escribir correctamente su nombre (R.O. 10/17/17).

En la escuela de *tiempo completo* la última hora de la jornada escolar no era lectiva, por lo que los alumnos se retiraban a las tres de la tarde y los profesores a las cuatro. De acuerdo con el director, esa hora estaba destinada para que los y las maestras planearan y evaluaran las actividades de sus alumnos, sin embargo, la mayoría de ellos realizaban estas tareas durante las horas libres que tenían cuando a sus alumnos les tocaba alguna clase extracurricular, por lo que al final la mayoría tenía ese tiempo libre. Durante esos momentos se pudo observar que la profesora de cuarto grado trabajaba con alguno de sus alumnos que no habían entregado la tarea, o con aquellos que presentaban alguna dificultad con ciertos temas.

En esta situación, como en la anterior, las profesoras generaron espacios para la atención del rezago escolar. En el primero se tuvo que tomar un acuerdo, pues implicaba la reducción de la jornada para la mayoría de los alumnos en el grupo, pero en este último las condiciones permitían el desarrollo de este tipo de actividades, aunque la maestra era la única que, hasta ese momento, se había apropiado de la hora no lectiva disponible para dicho propósito.

Finalmente, se destaca la concepción que algunos profesores manifestaron con respecto a las posibilidades del tiempo extendido como una oportunidad para atender a los alumnos en aspectos que no necesariamente se relacionaban con lo académico. Por ejemplo, el maestro de sexto grado en la escuela de *tiempo completo* refería que una convivencia prolongada en la escuela permitía una mayor interacción entre profesores y alumnos: *ahorita tienes más tiempo con ellos, te cuentan lo que están viviendo, te cuentan su frustración, cómo quisieran que ellos fueran las cosas [...]Entonces va más allá, nos ha dado esa oportunidad* (Ent. 7-02/18).

Los profesores que compartían dicha concepción también encontraban en la ampliación de la jornada una oportunidad para atender a los alumnos en sus necesidades afectivas y alimentarias. Se trata de una visión compensatoria en la que buscan equilibrar la desatención que sufren en casa y, de acuerdo con uno de ellos, promover buenos hábitos de higiene y alimentación (R.O.19/10/17). Son objetivos personales que están alineados a una noción de educación más amplia en donde entra lo emocional, los valores y los hábitos.

De acuerdo con Sheerens y su equipo (2014) el tiempo en la escuela es un recurso valioso solo cuando se utiliza para desarrollo de actividades de enseñanza significativas. En este apartado se ha podido observar cómo las profesoras se apropian de las horas disponibles, o generan espacios para emplearlo en la atención a las necesidades educativas de sus alumnos y sus propósitos de enseñanza. También se identificó que la disponibilidad de mayor tiempo posibilitó, por lo menos en el discurso de algunos profesores, la atención de los aspectos socioafectivos de los alumnos.

## Conclusiones

El presente trabajo se preguntó sobre las buenas prácticas que los docentes de dos establecimientos escolares llevaron a cabo como parte de la implementación del PETC. Las situaciones presentadas se enmarcan en la vida cotidiana de cualquier escuela, pero se rescataron aquellas en las que los docentes no se conformaron con reproducir los mandatos del programa acríticamente, sino que transformaron las demandas y tareas para fortalecer su práctica y dar respuesta a algunas de las demandas de su contexto de trabajo.

Desde un principio se propuso que la apropiación local de un programa educativo solo es posible mediante la movilización de un conjunto de buenas prácticas y, a su vez, apropiarse creativa y productivamente de los mandatos superiores es una buena práctica en sí misma. Los ejemplos presentados nos han permitido observar, por ejemplo, a un conjunto de maestros que han evitado dar respuestas mecánicas o reproducir las tareas asociadas al PETC, y encontraron nuevas formas para dotar de sentido a las acciones propuestas de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Las prácticas que se discuten en el texto no necesariamente son acciones extraordinarias ni demasiado llamativas y, como en la mayoría de casos, suelen pasar desapercibidas incluso para los docentes, quienes no siempre son conscientes de la naturaleza y el impacto de sus acciones concretas, aunque sí lo son de los grandes objetivos que persiguen, como la atención al rezago, la formación integral de sus alumnos o llevar a la práctica sus concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Como se pudo observar a partir de las situaciones presentadas, las buenas prácticas docentes son procesos de creación y de creatividad. De creación porque la distancia entre el diseño del programa y las condiciones de trabajo de los docentes, les exige la generación de nuevos esquemas de acción que resulten pertinentes a sus entornos; y de creatividad porque los maestros han encontrado nuevas maneras de usar los recursos que se les ofrecen y realizar las tareas propuestas.

Como rasgos particulares de este tipo de buenas prácticas, se encontró que estas se pueden llegar a construir en colectivo, por ejemplo, a partir de la definición de objetivos en común, o mediante la toma de acuerdos para generar estructuras institucionales adaptadas a los

cambios que el mismo programa les planteaba, como el ingreso de los nuevos maestros o el aumento en las asignaturas.

## Referencias

- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales* (10), 13-25.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México*. México: El Colegio Mexiquense.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Emilce (Coord.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manatíal.
- Díaz, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Curriculum studies*, XXIII(1), 1-19.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Ezpeleta, J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación* (Vol. 9). México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Morata, Ed., & A. Ballesteros, Trad.) Madrid, España.
- Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gómez-Nashiki, A., & Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, III(4), 7-27.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, I, 353-382.
- Mercado, R. (2018). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*(47), 21-32.
- Scheerens, J., Hendriks, Lugten, & Stergers. (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education. Insight From a Review and Meta-Analysis*. Estados Unidos: Springer.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (Paidós, Ed., & M. A. Galmarini, Trad.) Barcelona , España.