

GESTIÓN DEL TIEMPO E INTERACCIÓN DEL PROFESOR-ALUMNO EN LA SALA DE CLASES DE ESTABLECIMIENTOS CON JORNADA ESCOLAR COMPLETA EN CHILE

Sergio Martinic y Claudia Vergara

1. ANTECEDENTES

La Jornada Escolar Completa (JEC) es uno de los componentes de la Reforma Educativa que se lleva a cabo en Chile. En 1997 se aprueba la ley que amplía el tiempo escolar para la enseñanza básica y media en 193 y 154 horas pedagógicas anuales respectivamente.¹ Desde entonces, y en forma gradual, se han incorporado a este régimen 6.718 escuelas y liceos subvencionados (80% del universo) y se espera que en el año 2010 todos los establecimientos educacionales tengan una jornada mínima de 38 horas en la Educación Básica y 42 horas en la Educación Media (MINEDUC, 2004).

Desde el punto de vista macro Chile queda ubicado en el grupo de países con más horas pedagógicas en América Latina junto con Colombia y Costa Rica y en la categoría de países tales como Estados Unidos, España, Japón y Malasia entre otros.

La ampliación de la jornada escolar surge como respuesta al problema de la falta de tiempo para el aprendizaje de los estudiantes y para los propios profesores comprometidos con distintas innovaciones pedagógicas en el marco de la actual reforma. El objetivo fundamental de la JEC -tal como se enuncia en sus fundamentos- es la reestructuración del uso del tiempo en las escuelas para ponerlo al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y de la formación de los alumnos y de las alumnas.

Las evaluaciones realizadas de esta política demuestran importante logros, en la cobertura, infraestructura, asistencialidad y aumento de horas dedicadas al plan común, entre otros. Sin embargo, también se constata que no existen grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas (CIDE-PUC, 2000; DESUC, 2001 y 2005). Las prácticas pedagógicas o patrones instruccionales de los profesores siguen siendo, básicamente, directivos y centrados en el profesor (CIDE-PUC, 2000, DESUC, 2001; 2005). El costo efectividad de la jornada escolar es bajo en comparación con otros programas implementados (MINEDUC, 2002). El impacto de esta política en los aprendizajes es, en el mejor de los casos, modesto; JP Valenzuela, J.P. 2005; Bellei, C., 2006).

Durante el año 2006 un importante movimiento estudiantil cuestionó seriamente esta política demostrando los pocos cambios producidos a nivel de las prácticas pedagógicas y de la gestión del tiempo propiamente tal. La magnitud del problema releva la importancia de analizar las interacciones en la sala de clases y el uso del tiempo que realiza el profesor.

¹ Hasta 1997 las horas pedagógicas en Enseñanza Básica eran de 1.274 y en Enseñanza Media de 1.467 horas anuales. Con la nueva ley la norma sube a 1.467 para E. Básica y de 1.621 para Enseñanza Media. Es decir hay un incremento de 193 y 154 horas pedagógicas respectivamente.

2. EL PROBLEMA

Existe un amplio consenso en que los resultados de aprendizaje dependen, de la calidad de la interacción y del proceso pedagógico que ocurre en la sala de clases. Desde esta perspectiva la interacción profesor-alumnos; la organización de la clase; la pertinencia y relevancia de contenidos curriculares; el uso del tiempo y el clima de aula, entre otros, tienen una fuerte incidencia en las prácticas pedagógicas y en el logro de mejores aprendizajes (Creemers, B.P.M. 1994; Slavin, R., 1996; Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997); UNICEF, 2005; Brunner, J.J., et al 2006).

La opinión que tienen muchos profesores y padres es que “más tiempo en la escuela” significa mayor posibilidad de aprender. Gran parte de la justificación del diseño de la Jornada Escolar Completa descansa en esta hipótesis. Si los alumnos tienen mas tiempo de exposición al aprendizaje ello tendrá efectos en sus resultados. Desde esta perspectiva suele atribuirse al tiempo una existencia autónoma y objetiva cuyo aumento o disminución afectará de igual modo los aprendizajes.

Sin embargo, existe una tensión entre el concepto de tiempo que opera en la práctica de los profesores y los requerimientos que demanda el currículo y los objetivos de la política de Jornada Escolar Completa. Predomina como paradigma una noción racional y mecánica del tiempo que las políticas han contribuido consolidar, al tratar el tiempo solo como una unidad objetiva de administración de jornadas de profesores o de tiempo de dedicación de los alumnos. De este modo, sostenemos que el cambio propuesto, no ha sido acompañado de una transformación cultural en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en el establecimiento y, particularmente, en la sala de clases.

Desde nuestra perspectiva, contar con más tiempo asignado en la jornada escolar genera mejores aprendizajes siempre y cuando sea acompañado de tiempo efectivo dedicado a la tarea por parte de los estudiantes, de nuevas prácticas pedagógicas y de un reordenamiento de los medios didácticos, de las estructuras curriculares y, de los contenidos educativos que se enseñan (Levin, H. et al 1996, Karampelas, K. 2005). Se requiere de un concepto “relativizado, subjetivo, multiforme y adaptable” (Caride, 1994 a:11). Es necesario conceder a la variable tiempo mayor protagonismo tanto en la teoría como en la práctica pedagógica asumiendo que incide en la vida escolar, en la socialización, en el rendimiento y en la calidad del sistema educativo en general (Caride, J.A., 1994 b).

El objeto de esta ponencia es analizar el uso y gestión del tiempo en la sala de clases por parte de profesores de establecimientos integrados a la JEC y que han participado en el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente. Se compararán un total de 40 clases registradas en video de aproximadamente 40 minutos cada una. Se analizan las pautas comunes y las diferencias en la estructura de la interacción y en la gestión del tiempo en la sala de clases de profesores de matemáticas y lenguaje de primer ciclo de Enseñanza básica.

Nuestra hipótesis de trabajo es que las intervenciones e intercambios en la sala de clases constituyen movimientos que configuran estilos de gestión del tiempo pedagógico asociados a patrones instruccionales. Por otra parte, los tiempos que emplean profesores diferentes en sus intervenciones y tareas en distintas sesiones de clase no se diferencian sustantivamente verificándose así la invarianza temporal (Maurice, J-J., *et al.*, 2002). Esto quiere decir, que los profesores comparten representaciones y esquemas de acción parecidos que les permite predecir el grado de dificultad que tendrán los alumnos en el desarrollo de una tarea y, según esta representación, modulan el tiempo y el nivel de exigencias en las tareas a desarrollar.

3. MARCO CONCEPTUAL

La relación entre el tiempo y el aprendizaje es una de las preocupaciones importantes que ha tenido la investigación educacional. Los primeros estudios se basaron en el manejo del tiempo por parte del profesor y su efecto en la atención del estudiante. Esta perspectiva descansó en un concepto objetivo de tiempo constituyendo, una variable independiente que puede aumentar o disminuir físicamente, según las necesidades del sistema y del profesor.

Una segunda tendencia considera el tiempo como un concepto subjetivo y relativo. En este caso el tiempo es una variable dependiente relacionada con las necesidades de los sujetos; las interacciones, contextos y culturas en las cuales estos se desenvuelven.

Detrás de estas perspectivas existen concepciones teóricas del tiempo las que, a su vez, descansan en supuestos epistemológicos más profundos que han alimentado la discusión en la ciencia social y que distinguen las tradiciones objetivistas de las subjetivistas. En palabras de A. Husti (1992) se trata de una discusión que distingue el tiempo como "cantidad" del tiempo como "significado".

En el primer caso se trata de un tiempo exterior al sujeto y que responde a un orden natural o físico. El horario escolar responde a un concepto de tiempo objetivo y aumenta o disminuye físicamente, según las necesidades del sistema educativo.

Según Escolano (1992) y Husti (1992) la modernidad dio origen a un tiempo escolar racionalizado en cantidades de minutos que corresponden a "clases" que, al agregarse, constituyen una jornada escolar y que, a su vez, al fluir y agregarse construyen un "año escolar". El tiempo se estudia así como variable independiente aludiendo a unidades que pueden aumentar o disminuir de acuerdo a decisiones administrativas. Desde esta perspectiva se asume que más tiempo contribuye a mejores aprendizajes.

Sólo en los años 60 y gracias a los trabajos de J.B Carroll (1963) y B. Bloom (1974[b]), entre otros, se produce un giro en el modo de ver el problema. Estos autores desarrollaron modelos explicativos que relevaron a una dimensión clave la relación existente entre el aprendizaje de los alumnos y el tiempo que éste dedica a dichos aprendizajes o "tiempo invertido en la tarea" (time on task) (Bloom, B.1974[b]; Berliner, 1985; Pereyra, 1992[a]; Delhaxhe, A.1997).

Se inaugura así un periodo de investigación que asocia la variable tiempo a las necesidades y realidad subjetiva de los estudiantes. No basta que aumente o disminuya el tiempo para mejorar los aprendizajes sino que, por el contrario, lo relevante es el tiempo invertido o que comprometen en la tarea.

Estos estudios desarrollaron modelos complejos donde el tiempo invertido aparece como una de las variables claves en los modelos de mejoramiento de la calidad educativa y de los aprendizajes (Slavin, Creemers, etc.). Estos estudios han demostrado también sus limitaciones. Por una parte, han disuelto la triada didáctica centrándose ya sea en el profesor o en el alumno, sin dar cuenta del efecto de la interacción. Por otra lado, están asociadas a la instrucción y a unidades de contenido a transmitir sin considerar las ideas previas y las representaciones que tienen los propios sujetos sobre el tiempo.

Asumimos un concepto social y relativo del tiempo. El tiempo se entiende como un sistema clasificatorio que estructura la práctica de profesores y estudiantes y que, al mismo tiempo, es estructurado, por las representaciones y sentidos que los propios actores atribuyen a dichas clasificaciones (Maurice, J-J., *et al.*, 2002). En este caso el tiempo es una variable dependiente relacionada con las interacciones, las representaciones y contextos en las cuales se desenvuelven los

sujetos. Esta perspectiva cuestiona la simple suma de horas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Plantea, por el contrario, la necesidad de reorganizar el uso del tiempo; las relaciones e interacciones de profesores y alumnos y ampliar la flexibilidad de los profesores y alumnos para la gestión y uso del tiempo en la sala de clases.

4. MATERIAL Y MÉTODO

Existe una gran variedad de métodos para recoger datos de la práctica docente y la gestión del tiempo en la sala de clases. En este estudio hemos optado por los registros de clases filmadas en video. Estas filmaciones tienen la ventaja de acercarnos a la observación de un gran número de prácticas al mismo tiempo. Además resuelven varios de los problemas que surgen con la construcción de categorías y medición de tiempo cuando ello se observa directamente. Con el video, por ejemplo, es posible ver la misma unidad de acción y de intercambio múltiples veces, permitiendo validar categorías, describir interacciones y analizar el tiempo con el detalle que requiere este tipo de estudio.

En las condiciones reales de una sala de clase la interacción del profesor con sus alumnos es continua. Para aproximarse a esta realidad hemos optado por un procedimiento de observación continuo, realizando marcas cada 4 segundos. Estas unidades de tiempo o *bits* son unidades de información que nos permiten obtener un ritmo de 15 anotaciones por minutos. Para N. Flanders (1970) mantener un ritmo uniforme o constante es más importante que conseguir una velocidad de registro determinada. Para este autor, la mayoría de las conclusiones dependen de la consistencia del ritmo de registro y no de la mayor o menor velocidad del mismo.

De este modo se establece como supuesto para el análisis que el registro de las interacciones realizado a través de las categorías definidas “se verificó a un ritmo constante y que cada anotación registrada corresponde a una unidad equivalente en todos los casos” (Flanders, N.1970:137). Se trata entonces de la combinación de un acontecimiento y un intervalo dado de tiempo .

En el análisis hemos distinguido la frecuencia de un acto de habla o intervención y la duración de la misma. En efecto, hay diferencias importantes entre “describir cada cuánto tiempo hace una pregunta un profesor y cuánto tiempo dedica a preguntar” (Croll, P. 1995:80). De esta forma, en una clase un profesor puede tener muchas interacciones individuales (habla dirigidas al alumno) pero breves o reducidas en el tiempo en comparación con el tiempo que dedica a preguntar. Por otra parte es necesario precisar otros dos conceptos relacionados con el tiempo en las observaciones y que son los de localización y secuencia (Croll, P. 1995:81).

La localización define la ubicación del comportamiento. Es importante distinguir, por ejemplo, si este se da al inicio, en el desarrollo o cierre de la clase. La secuencia, en cambio, integra el comportamiento observado en un contexto mayor dando cuenta de las relaciones que tiene con las intervenciones que la preceden y posteriores. Las secuencias aluden a la realización de una tarea a través de intercambios, así el análisis de determinados acontecimientos o eventos en la clase amerita la descripción de la secuencia y el análisis de la intervención en función de los intercambios seleccionados. Para clasificar la información se utilizó el software Videograph®

5. RESULTADOS

5.1. Estructura de la clase

Tradicionalmente los estudios han definido tres grandes fases en el curso de una clase: inicio, desarrollo y cierre.

El *inicio* ocurre una vez que el profesor saluda al entrar a la clase. Se trata de una fase central en cualquier interacción y la función principal que cumple es la de facilitar la transición de un contexto a otro. Su función social es el de establecer el contacto en un sentido físico y comunicativo. En esta fase, profesores y alumno se encuentran y se reconocen en interacción; se establece un límite con el exterior y con otros contextos comunicativos, y se reconocen y explicitan reglas de funcionamiento.

El *desarrollo* es el tiempo instruccional propiamente tal y se inicia cuando los profesores cierran la etapa anterior y declaran el comienzo de la clase enunciando los objetivos, realizando alguna pregunta o definiendo un tema relacionado con los contenidos a trabajar. Es la primera actividad de contenido instruccional (conceptos, tópicos; temas).

Por último, el *cierre* es el fin de la clase y, generalmente, está marcado de un modo físico (timbre, campana) o por una intervención verbal. Por lo general los profesores anuncian explícitamente el fin de la lección propiamente tal. Algunos profesores preparan el cierre, anunciando tareas o temas a tratar en la próxima. En otros casos, el cierre es más abrupto y no alcanzan a concluir.

En la siguiente tabla se observa la distribución obtenida en el conjunto de los 40 casos analizados.

TABLA 1. ESTRUCTURA DE LA CLASE Y SECTOR DE APRENDIZAJE

Fase	Lenguaje			Matemáticas		
	F	minutos	%	F	minutos	%
Inicio	544	1.94	4,5	787	2.42	6,5
Desarrollo	11104	37.01	91,5	10713	35.43	89,1
Cierre	485	1.61	4,0	507	1.61	4,2
Sin datos	18	0.06	,1	20	0.07	,2
Total	12151	40.50	100,0	12027	39.54	100,0

Se observa que en ambos subsectores el 90% del tiempo de la clase se concentra en la categoría desarrollo que corresponde a 36,36 min. de los 40,29 minutos que duran las clases registradas².

Por lo general esta distribución en el tiempo es cercana a la encontrada en otros estudios (Filp, J. et al., 1987). Sin embargo, llama la atención lo breve que resulta el inicio y el cierre. En un estudio realizado por M. Villalta (2000) se constata que la fase de apertura ocupa el 9% del total, la de desarrollo un 89% y el cierre, un 2% de este total.

En efecto, en nuestros casos, el tiempo de inicio es breve y las clases comienzan inmediatamente después del saludo. No se observó que los profesores pasaran lista y/o revisaran

² El promedio de duración de la clase en la muestra es de 40 minutos. Las clases usualmente son de 45 minutos. Ello ha sido definido así por el sistema de evaluación.

trabajos que son otras de las actividades frecuentes en esta fase de la clase. Ello se explica, en gran parte, por la relación establecida por los profesores con el sistema de evaluación docente. Ellos deben tratar de hacer una buena clase y, la representación que existe de ella, es que este debe concentrarse en la instrucción iniciando rápidamente la clase.

Por otra parte, el cierre es la sección con menor tiempo de actividades por parte de los profesores de ambos sectores. En muchos casos no hay cierre. Cuando ello ocurre es posible pensar que los profesores tienen problemas con la organización del tiempo a nivel de la estructura.

5. 2. Organización social de la clase

Una vez marcado en el tiempo las grandes fases (Inicio, Desarrollo y Cierre) analizaremos la organización social de la clase propiamente tal. Distinguiremos; quién habla; habla pública y habla privada.

Siguiendo a Bourdieu (1975) y Bernstein (1988) la clase tiene reglas comunicativas propias de la institución social de la cual forma parte. En efecto, las conversaciones y acciones discursivas que se realizan en la clase activan un contexto cultural mayor, en este caso la cultura de la escuela, que define las reglas que ordenarán las posiciones y los intercambios de profesores y alumnos tanto en el tiempo como en el espacio (Burger, M. 2004; Sarandi, S., 1996).

Así entonces, Profesor y alumno regulan su interacción considerando pautas, sentidos, tiempos y espacios socialmente aprendidos y compartidos. Quien no aprende estas pautas y no se desempeña de acuerdo a ellas carece de las competencias comunicativas para desempeñarse en una clase.

Quién habla

En una interacción no pueden hablar todos a la vez. Por ello el primer acto de organización de la clase es el turno de la palabra. Este puede ser definido socialmente o autorregulado. Desde el punto de vista social, y en la jerarquía de la sala de clases, el turno y la gestión de la clase está en manos del profesor. Pese a ello, hay momentos y tiempos en que los estudiantes intentan y, a veces, autorregular y producir sus propios turnos.

En nuestro caso hemos distinguido las siguientes categorías establecidas de acuerdo al habla que predomina en la unidad de tiempo (bits) observada: habla el profesor; habla un alumno; hablan varios alumnos a la vez, ruido, silencio y uso de medio audiovisual. Los resultados obtenidos se observan en al siguiente tabla.

TABLA 2. VARIABLE: HABLANTE PRINCIPAL

	F	Tiempo (min.)	%
profesor	12835	21.39	53,1
un alumno	2365	3.94	9,8
varios alumnos	7256	12.09	30,0
ruido	552	0.92	2,3
silencio	921	1.53	3,8
medios audiovisuales	197	0.32	,8
s.datos	53	0.08	,2
Total	24179	40.29	100,0

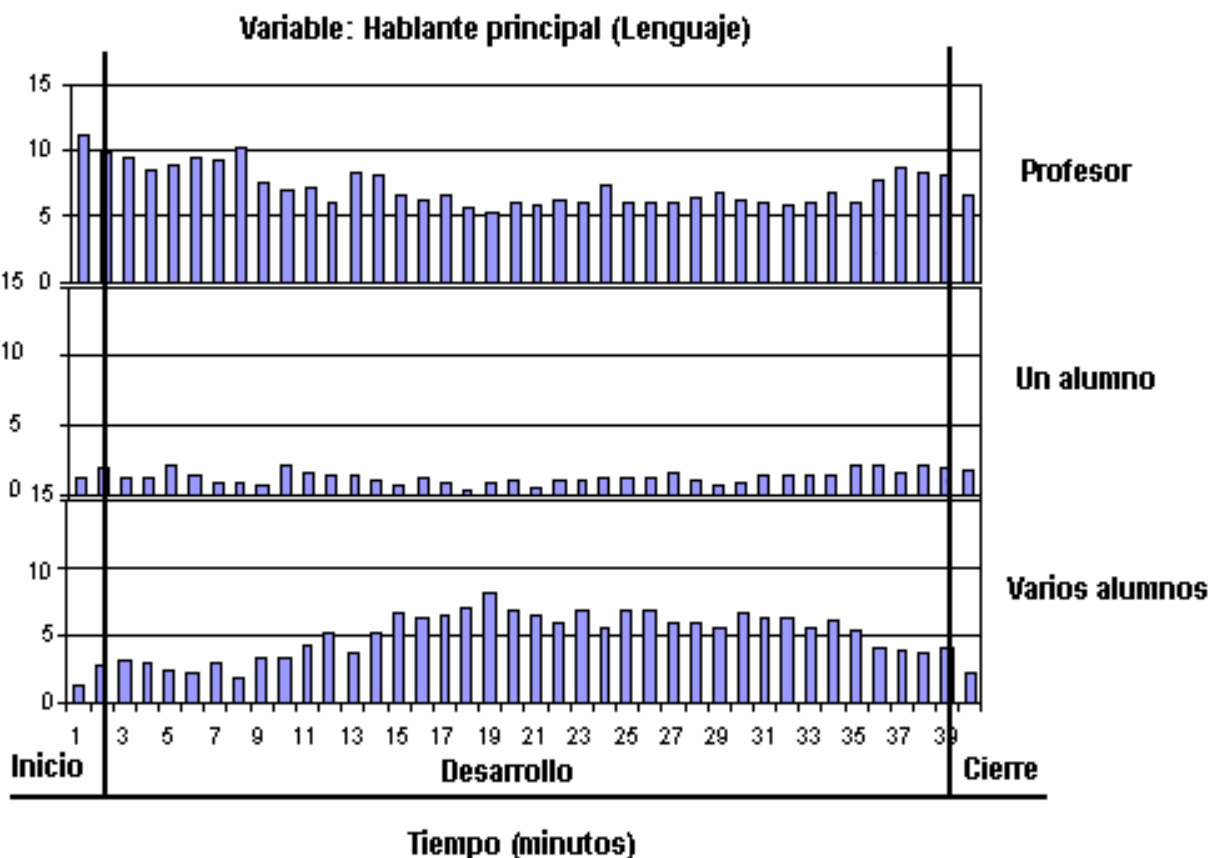
Como se aprecia en la tabla el habla del profesor predomina en un poco más de la mitad del tiempo de la clase (21,39 minutos). Este tipo de distribución es común y así lo demuestran prácticamente la totalidad de estudios de interacción en el aula. Por ejemplo, en el estudio realizado por el TIMSS se constató que los profesores en todos los países estudiados hablan mas que los alumnos en una relación de 8 a 1 palabras (NCES,2003).

En segundo lugar se ubica la categoría “hablan varios alumnos a la vez” (12,09 minutos). Aquí no se distingue un alumno que predomine dando cuenta de intervenciones que no permiten ser clasificada en un contenido o acción particular.

Estas proporciones se diferencian de los estudios clásicos. Por ejemplo, en las investigaciones de N. Flanders el habla del profesor ocupa un 68% del tiempo de la clase y la del alumno alrededor de un 20%. Entre un 11 y 12% ocupan los periodos de silencio o confusión. (Flanders, N.1977:142).

El protagonismo que tiene alumnos y profesores va cambiando a medida que transcurre la clase. En el grafico siguiente se puede observar el número de bits que profesores y alumnos ocupan en sus intervenciones durante la clase.

GRAFICO 1



Se observa que las intervenciones de profesores y alumnos no son realizadas en forma plana ni homogénea. La categoría “profesor” aparece ocupando dos tercios del tiempo los primeros nueve minutos para luego decaer a un tercio del tiempo y en los últimos cinco minutos vuelve a tener un aumento. Esta situación se ve claramente contrapuesta con la categoría “varios alumnos” que tiene su mayor expresión cerca de la mitad del desarrollo de la clase, siendo su menor aparición al inicio.

Si se relaciona el habla predominante por sector de aprendizaje y estructura de las clases se encuentran diferencias interesantes. En primer lugar, en lenguaje predomina más el habla del profesor que de los varios alumnos o un alumno en particular. Se trata de clases donde hay menos discurso por parte de los alumnos. En segundo lugar, se constatan variaciones a lo largo de la clase. En efecto, durante el desarrollo disminuye el predominio del habla del profesor y se incrementa el de varios alumnos a la vez.

Habla pública y privada

Es una distinción fundamental en la organización del discurso de profesores y alumnos. La conversación pública es la que se establece entre el profesor y dos o más alumnos. Esta puede estar dirigida a toda la clase o a un grupo de ella. En cualquiera de los dos casos es una conversación que todos pueden escuchar. El profesor habla a la clase, o al grupo, ya sea para entrega instrucciones, disciplinar, organizar actividades o exponer la materia.

La conversación privada, en cambio, es la que establece el profesor con un alumno en particular. Puede ser a iniciativa de profesor o del alumno; en relación a materias o disciplinas. En algunos casos todos pueden escuchar la conversación y, en otros, solo el alumno o quienes están cerca de él³. En la tabla siguiente se aprecia la distribución obtenida.

En la tabla se constata el predominio que tiene el habla pública del profesor. En efecto, la mayor parte de sus intervenciones y la mayor cantidad de tiempo de su habla es pública dirigiéndose a la clase (47,6%) o a un alumno en particular (22,7%).

TABLA 3. DIRECCIÓN DEL HABLA DEL PROFESOR Y ESTRUCTURA DE LA CLASE (EN %)

dirección del habla del profesor	estructura de la clase			Total
	inicio	desarrollo	cierre	
a la clase	77,7	45,0	64,93	47,6
al grupo	1,4	3,9	1,0	3,6
a un alumno	12,2	23,8	14,9	22,7
sin intervención verbal	8,6	27,2	18,9	25,8
Total (bits n=)	1331	21817	992	24179

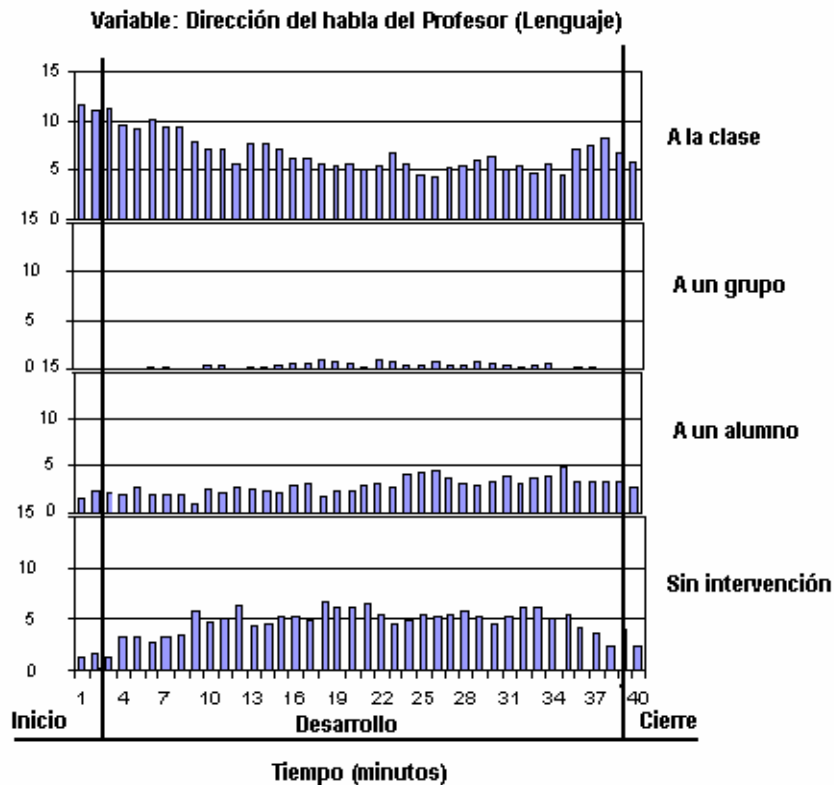
Como en el estudio del TIMSS los inicios y cierres tienden a tener mayores intervenciones públicas. En cambio en el desarrollo estas disminuyen aumentando la interacción con un alumno en particular o en grupo (Bogard, K, 2005). Por otra parte, aumenta en el desarrollo la categoría “sin intervención verbal”. Se trata de acciones que realiza el profesor en la sala de clases y que cumplen la función de cuidar, observar y regular el trabajo de los alumnos y la disciplina.

³ El estudio del Timss (NCES, 1999: 32) considera como habla privada solo la que puede escuchar alumno y profesor.

A través del habla pública los profesores constituyen un grupo curso heterogéneo y diverso en otro homogéneo. Los profesores hablan e interactúan con un “alumno promedio” donde la diferencia tiene poco espacio tanto en el tiempo de la clase como en la estructura social del habla.

En el Gráfico siguiente se observa la distribución en el tiempo de estas categorías.

GRAFICO 2



Se observa que el profesor principalmente dirige su habla a la clase, fuertemente los primeros cinco minutos para luego decaer a un tercio del tiempo cercano al minuto 22 del desarrollo de la clase. Luego de esto vuelve a tener un aumento de dirección a la clase en los últimos cinco minutos. Además apreciamos que es muy breve el tiempo que el profesor se dirige a un grupo a lo largo del desarrollo de la clase, no así a un alumno en particular.

Hay variaciones en los ritmos e interacciones del trabajo de la clase como un todo, en pequeños grupos o con un alumno individual (Anderson- Levitt. 1999). Las diferencias en la organización social de la clase y en los tiempos empleados en las macro secuencias (IDC); en la dirección del habla y en el tipo de acciones e intervenciones de los profesores dan cuenta de distintos estilos de enseñanzas y de uso del tiempo (Bogard, K. (2005).

5.3. Las acciones: análisis de intervenciones

Como hemos señalado el trabajo de la sala de clases es fundamentalmente comunicativo y conversacional. Según Green et al. (1983) los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos lingüísticos que ocurren en el medio ambiente comunicativo de la clase. Los estudiantes interpretan, realizan inferencias, y responden. Los profesores comunican información ; preguntan, entregan instrucciones y regulan la conversación (quién, cuando y cómo se habla) en el tiempo de la clase.

Todo ello se realiza a través de intervenciones que celebran actos de habla (Austin, 1971; Searle, 1982) y el enfoque de análisis conversacional nos entregan herramientas analíticas para analizar este tipo de evento comunicativo.

5.3.1 Intervenciones de los profesores.

En las clases analizadas los profesores intervienen en promedio un 73% del tiempo, lo que corresponde aproximadamente a 29.22 minutos. En este tiempo el 22.8% del total de la clases, el profesor da “instrucciones o información del contenido”, lo que corresponde a 9.17 minutos de los 40.29 minutos que duran las clases analizadas en promedio. En esta categoría se incluye acciones tales como entrega de información sobre pasos, procedimientos y enmarcamiento de ejecución de las tareas; formas de organizarse, ya sea para una actividad grupal o individual; formas de trabajar alguna material, guía o tarea en relación con el contenido que se aborda en la clase. En la siguiente tabla se presenta la distribución obtenida para esta variable.

TABLA 4. TIPO DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR

Categorías	F	Minutos	%
Pregunta o indaga	4238	7.06	17,5
Expone	4083	6.80	16,9
instrucción o información del contenido	5502	9.17	22,8
instrucción o inf. administrativo externo	23	0.03	,1
disciplina	742	1.23	3,1
responde contenido	963	1.60	4,0
evalua +	1053	1.75	4,4
evalua-	96	0.16	,4
no interviene	6208	10.34	25,7
pregunta y responde el profesor	152	0.25	,6
conectivo	1037	1.72	4,3
perdidos	82	0.13	,3
Total	24179	40.29	100,0

Se constata en la tabla, que un 25.7% del tiempo el profesor corresponde a “no interviene”. Ello equivale aproximadamente a 10.34 minutos del total del tiempo. En esta categoría se incluyen aquellas acciones de observación y control de los alumnos en el momento que ejecutan o realizan las actividades propuestas por el profesor. Por ejemplo, observación desde el escritorio o paseo por los pasillos de la clase.

En términos de actos de habla verbal predominante o macro actos (van Dijk, Th. 2002) se constata que los más importantes son: instruye o entrega información; expone y, por último, pregunta. La instrucción tiene un carácter procedimental. La exposición, en cambio, está basada en la materia o contenido.

En parte importante de los casos se observa que la pregunta mas que estar orientada a la indagación se procura que los alumnos repitan lo dicho por el docente. Ello suele ser una estrategia de comunicación muy utilizada por los profesores en la Enseñanza Básica tal como lo ilustra la siguiente secuencia.

Caso 10 (matemáticas)

00:02:22 - 00:03:24

- Po: ¿Cuáles son las cuatro operaciones básicas, que usamos para resolver los problemas, para enfrentar la matemática?//
- Aa: razonamiento=
- Po: =no, no, operaciones básicas, las que ocupamos en la matemática=
- Aa: =no me acuerdo
- Po: ¡No se acuerda! le nombro una, adición o suma y son cuatro <7>
- Aa: suma
- Po: suma
- Aa: resta
- Po: resta, multiplicación, hable fuerte no más, si estamos solos. Esas son las operaciones básicas, tenemos la suma, tenemos la resta, la multiplicación, multiplicación y la división

Este tipo de intercambio refuerza la dependencia del alumno de la autoridad del profesor y una menor autonomía frente al conocimiento escolar. Este tipo de interacción suele encontrarse en las interacciones de los profesores con sectores populares. (Filp, J. et al, 1986; De la Cruz y Baccalá, 1996, De la Cruz, M, et al 2001).

Para G. Mares, et al (2005) estos intercambios son de tipo contextual. Es decir, los alumnos participan en actividades que implican escuchar lo que expone el docente y leer o repetir información sin mayor elaboración y desconexión del contexto. Los niños no actúan sobre el objeto de conocimiento ni sus interacciones provocan cambios en el ambiente físico y social. Cuando predomina la instrucción verbal e intercambios contextuales la comprensión del fenómeno es limitada y se dificulta el desarrollo de habilidades superiores, observacionales, instrumentales o lingüísticas en los niños (Mares, G. *et al.* 2005).

5.3.2. Intervenciones de los alumnos

Como se ha planteado la mayor cantidad de tiempo en la clase la ocupa el profesor. Las clases, a su vez, se observan fuertemente enmarcadas y en un 83% del tiempo el profesor ocupa el tiempo el “controlar la actividad”. Nos preguntamos ¿qué tipo de intervención realiza el alumno cuando el profesor “controla la actividad”? La respuesta se encuentra en la siguiente tabla.

TABLA 5. INTERVENCIÓN DE ALUMNOS CUANDO PROFESOR CONTROLA LA ACTIVIDAD

Categorías	F	minutos	%
repite o completa respondiendo al profesor	1032	1.96	5,8
responde al profesor elaboradamente	2591	4.93	14,7
pregunta o inicia pregunta al profesor	862	1.64	4,9
dialoga con otro alumno	595	1.13	3,4
no interviene directamente	9592	18.27	54,4
genera ruido en la clase	1950	3.71	11,1
Intervención o comentario	991	0.17	5,6
Perdidos	29	0.05	,2
Total	17642	33.60	100,0

Como se aprecia en la tabla, cuando el profesor controla la actividad los alumnos no intervienen directamente o responden elaboradamente a las preguntas del profesor. Ello quiere decir que, la mayor parte del tiempo, los alumnos están comprometidos con la tarea ejecutando las actividades instruidas por los profesores. Solo en un 11% del tiempo se verificó ruido en la clase y, en una proporción mucho menor, los alumnos tomaron la iniciativa de preguntar al profesor o de realizar alguna intervención que iniciara un intercambio con el profesor.

De este modo, la interacción en el tiempo de “controla la actividad” por parte del profesor es efectiva. El grupo curso está comprometido con la tarea y la clase se aprecia controla y enmarcada fuertemente pro el profesor. En este contexto directivo es esperable que los alumnos tengan muy poca iniciativa y actividad verbal.

De lo anterior se desprende que el accionar del profesor en la sala de clases esta focalizado en realizar su clase, dirigirla y no perder el control de esta. El modelo que intenta mostrar es una buena clase expositiva y donde los alumnos trabajan de acuerdo a las instrucciones entregadas.

Al comparar la intervención de los profesores por sector de aprendizaje se constata que las intervenciones tienen un perfil parecido. Sin embargo, en matemáticas los profesores emplean más tiempo en instruir y entregar información (27,5%) que en lenguaje (19,5). Al mismo tiempo tienen más intervenciones respondiendo a los alumnos preguntas relacionadas con el contenido (5,4%) que los profesores de lenguaje (2,9%).

Si se analiza con mas detalle los intercambios de los profesores en ambos sectores se apreciará algunas diferencias sustantivas. Por ejemplo, en el caso siguiente perteneciente al sector de lenguaje los alumnos construyen cooperativamente la respuesta a partir de sucesivas preguntas de la Profesora. En la clase de matemáticas, en cambio, por lo general los alumnos se limitan a responder preguntas, sin participar en la construcción conjunta de una respuesta.

Caso: 24

00:16:28 - 00:17:30

Pa: porque el orden se puede dar de distintas formas, no es cierto, ¿qué orden le podemos dar, por ejemplo, una biografía, qué son las biografías chiquillos?

Aa: la vida de una persona

Pa: ya, escribir:

Aos: la vida de una persona

Pa: ¿Cómo se tiene que escribir una biografía?

Ao: en orden lógico

Pa: de qué? <3>

Ao: del tiempo

Pa: del tiempo, Rodrigo, muy bien.. desde cuándo?

Ao: desde que nació hasta este momento

Pa: desde que nació hasta este momento, no es cierto. Ahora, si yo quiero contar algo que ocurrió, tengo que empezar desde el principio hasta el final, por ejemplo, yo no puedo decir que metieron el gol y después se pusieron las zapatillas o después se pusieron el equipo, no es lógico cierto?

Aos: no:::::

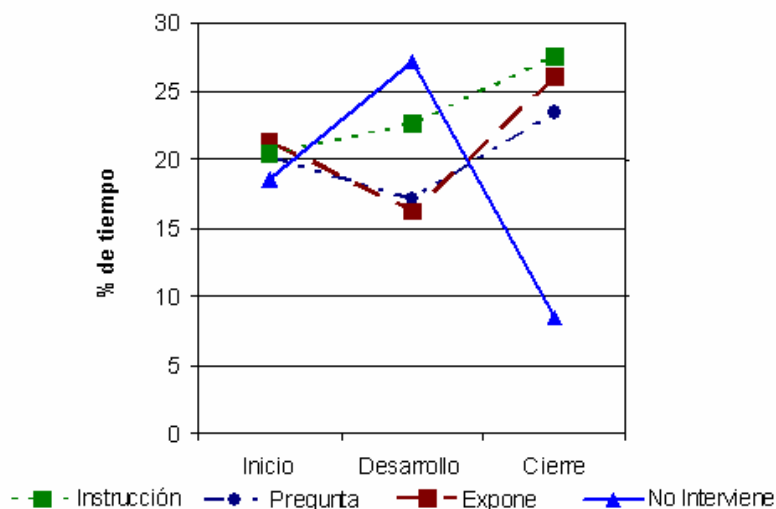
Ao: como que pierde el sentido

Pa: exacto, pierde el sentido, entonces ahí está el orden lógico que estamos trabajando hoy día.//

Para dar cuenta del tiempo transcurrido de la clase y de su organización es importante considerar la variable estructura de la clase.

Las intervenciones de los profesores varían en las fase de la clase. Al inicio predominan las intervenciones de pregunta y de exposición. Los profesores saludan; y realizan preguntas diversas o sobre tareas con el fin de establecer la comunicación. Una vez iniciado el desarrollo de la clase predomina claramente el “no interviene” (31,3) y la “instrucción o información del contenido” (19,7). y en el cierre, predomina la exposición. En el siguiente grafico se aprecia este movimiento para el caso de lenguaje.

GRAFICO 3. INTERVENCIÓN PREDOMINANTE Y ESTRUCTURA DE LA CLASE



El gráfico ilustra el movimiento que tienen en el tiempo las intervenciones de los profesores. Se constata que éstos suelen intervenir más al inicio donde realizan preguntas, exponen o entregan instrucciones de contenidos. En el cierre, en cambio, la mayor parte del tiempo se dedica a la exposición y las preguntas. De este modo se constata que la estructura de la clase incide sobre el tipo de intervención-acción que se realiza en la clase.

En el sector de matemáticas la situación es diferente. El inicio es mas breve que en lenguaje y la interacción en base a preguntas, contextualización e instalación del “contrato de comunicación” es menor que en el sector de lenguaje. Posteriormente, una vez iniciado el desarrollo de la clase baja la proporción de esta categoría y, a diferencia de lo que ocurre en lenguaje, predomina por sobre “no interviene” (27,0 contra 23,2). En el cierre aumenta la instrucción y entrega de información (34,6%).

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se constata que el mayor tiempo de la clase se concentra en la fase de desarrollo. En esta se lleva a cabo la enseñanza propiamente tal a través de la exposición de los contenidos y realización de las actividades planteadas por los profesores. Es un tiempo también de dialogo de los profesores con los alumnos y de estos entre sí en función de las tareas o trabajos requeridos.

Llama la atención lo breve que son las fases de inicio y cierre. Ello se explica por tratarse de clases grabadas en el marco de la Evaluación docente. En este contexto, es probable que los profesores no realicen actividades tales como pasar lista; revisar tareas; repasar, etc, ya que consideran que deben ocupar el máximo de tiempo en los contenidos de la clase. De este modo, los profesores tienen la representación que una buena clase es la que emplea menos tiempo en el inicio y comienza rápidamente los contenidos de la enseñanza.

Por otra parte, llama la atención lo breve del tiempo de cierre de la clase. En muchos casos el cierre sorprende a los profesores y no permite concluir adecuadamente la síntesis que deben realizar

ni menos organizar la despedida. Ello da cuenta de una tensión existente entre el tiempo dedicado al contenido y el tiempo necesario para organizar el cierre de la clase.

En el conjunto de la clase predomina el habla del profesor. El ocupa la mayor parte del tiempo (51,8 %). Por otra parte, es interesante constatar que en un 30% de la clase predomina el habla de “varios alumnos a la vez”: Esta categoría da cuenta de las conversaciones que tienen los alumnos en relación con las tareas que deben ejecutar en el transcurso de la clase. Se trata de un tiempo activo y de compromiso con la tarea.

En la mayor parte del tiempo, el profesor dirige su habla a la clase como un todo (47,6% del tiempo). El estilo de enseñanza que predomina no produce grandes diferencias entre los alumnos constituyendo al grupo curso en un “alumno promedio” y al cual dirigen su discurso.

En parte importante del tiempo los profesores entregan instrucciones y regulan la realización de las actividades de la clase. En promedio se emplea un 16,9% del tiempo de la clase en exponer contenidos propiamente tal. En un 22,8% del tiempo, y en forma asociada a dichos contenidos, los profesores entregan instrucciones o regulan las actividades planteadas.

Los alumnos tienen un rol pasivo y sus intervenciones ocupan muy poco tiempo en el conjunto de la clase. Ello da cuenta que predomina la idea de que, en una buena clase, el profesor no pierde el control del grupo ni del habla. Pese a ello, es interesante apreciar cómo los alumnos demuestran una mayor intervención a medida que avanza la clase en el tiempo.

Si se comparan las pautas de interacción de los profesores se constata que predomina un estilo similar. Este es altamente estructurado, donde los profesores exponen, los estudiantes aplican y lo profesores controlan dicha aplicación en el transcurso de la clase.

Este estilo se aproxima al denominado adquisición/aplicación descrito en el estudio de video realizado por el Timss (NCE, 135; Hierbert et al 1996) y con predominio de interacciones contextuales (Mares, G. et al 2005).

Existen interesantes variaciones en los ritmos e interacciones del trabajo de la clase como un todo, en pequeños grupos o con un alumno individual (Anderson- Levitt. 1999)

En este análisis descriptivo se constata que se produce una convergencia de los casos en determinadas pautas de interacción y de uso del tiempo. Estas convergencias también se ha encontrado en otros países (Bogard, K. (2005).

Esta convergencia puede ser explicada por varios factores. En primer lugar, las políticas públicas, el tamaño del curso; el tipo de dependencia; el curriculum, los textos escolares, entre otros, transmiten un modelo de enseñanza que homogeniza el uso del tiempo. En segundo lugar, los registros de videos se han realizado en el marco de la evaluación docente. Este descansa en el Marco de la buena enseñanza que define lo que se debe hacer y lo que se debe evitar en las interacciones de la sala de clases. Por último, una explicación de naturaleza cultural. Como lo demuestra el estudio del TIMSS (Bogard, K. (2005) los profesores tienden a reproducir la practica de enseñanza que vivieron como estudiantes en la escuela. La organización de la clase, la estructura en el tiempo y la interacción comunicativa reproduce prácticas de su experiencia escolar.

La convergencia se da en categorías macros. Por ejemplo, en la estructura de la clase; dirección del habla, entre otras. Sin embargo, al analizar con más detalle las intervenciones de profesores y alumnos se observan diferencias. Por ello, es importante pasar de categorías macro a

micro para dar cuenta de la complejidad de las interacciones situadas. La metáfora de Bogard, K. (2005) es adecuada. Mientras más macro es el lente de observación y las categorías mayor será la convergencia y la incidencia de la estructura. Mientras se focaliza el lente y se observa la contingencia de la interacción se requieren categorías mas precisas y se observará una gran diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson- Levitt. 1999 *Teaching cultures; Jere Brophy teachig, education Practices Series no 1.* Geneve: International Bureau of Education, 1999 (www.ibe.unesco.org)
- Austin, J. L., (1971). *Cómo hacer cosas con palabras : palabras y acciones* . Buenos Aires Paidós
- Berliner, D.C., 1985. Effective Classroom Teaching: the Necessary but not Sufficient Condition for Developing Exemplary. En G.R. Austin and H. Garber, Eds.: *Research on Exemplary Schools.* Orlando FL, Academic Press.
- Bernstein, B. (1988). Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo. En: Bernstein, B., *Clases, Códigos y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid: Akal Universitaria, pp,81-108.
- Bloom, B. (1974). Time and learning. En *American Psychologist* (29).
- Bogard, K.J. et al (2005) Are there national patterns of teaching ? Evidence from the TIMSS 1999 video study. En *Comparative Education Review*, 49(3) pp. 311-343.
- Bourdieu, P. (1975). Le langage autorisé. En: *Actes de la recherche en sciences sociales.* Paris: N° 5-6 Nov. 1
- Brooks, F.B (1992) Communicative competence and conversation course. *Linguistics and Education*, 4, 219-246.
- Brunner, J.J. y G. Elacqua (2006) *Calidad de la educación. Claves para el debate.* Santiago: Ril editores.
- Burger, M (2004) La gestion des activités : pratiques sociales, rôles interactionnels et actes de discours. *Cahiers de Linguistique Française* 26, 177-196 <http://clf.unige.ch/files/26/12-Burger.pdf> (15 enero 2007)
- Caride, J.A. (1994 a) Los tiempos de la escuela. En: *Revista de innovación Educativa*, 4, pp. 11-20
- Caride, J.A. (1994 b) El estado de la cuestión. En: *Cuadernos de Pedagogía.* Madrid: N° 221 pp. 68-69
- Creemers, B.P.M. (1994) *The effective classroom.* London: Cassell
- Caroll, J.B. (1963). A Model of School Learning. En *Teachers College Research Journal* 41(2), pp.237-269.
- CIDE-PUC, (2000): *Efectos de la Jornada Escolar Completa en el uso del tiempo de profesores y estudiantes en establecimientos básicos y medios.* Santiago: CIDE-PUC. Informe Final. (m.s.)
- Croll, P. (1995): *La observación sistemática en el aula.* Madrid: Ed. La Muralla.
- De la Cruz, M y N. Baccalá, (1996): Análisis lexicométrico: un aporte a la comparación de las formas discursivas de docentes y alumnos en el nivel primario. En: *Estudios Pedagógicos*, 22, 7-20

- De la Cruz, M., N. Scheuer, G. Caino, M. Huarte, V. Baudino y R. Ayastuy (2001): El discurso en clase de maestros de nivel primario en distintos sectores socioculturales. En: *Estudios Pedagógicos*, 27, 2-41.
- Delhaxhe, A., (1997): Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. En *Revue Française de Pédagogie*. Paris, 118.
- DESUC, (2001). Evaluación de la Jornada Escolar Completa. Santiago: Mineduc (m.s.)
- DESUC, (2005). Evaluación de la Jornada Escolar Completa. Santiago: Mineduc (m.s.)
- Escolano, A, (1997): En Ministerio de Educación Nacional, Seminario Internacional sobre la Jornada Escolar. Bogotá: 13-14 Noviembre 1997. pp.29-72
- Filp, J. et al., (1987): *Disciplina, control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular*. Santiago: CIDE, 1987
- Flanders, Ned A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid : Anaya/2
- Green, J Smith, D. (1983) Teaching and learning: a linguistic perspective. *Elementary School Journal*, 83, pp. 353-391.
- Hiebert, J. Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier, A and Wearne, D. (1996)
- Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction. The case of mathematics. *Educational researcher*, 25 (4) pp. 12-21.
- Husti, A., (1992) Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. En *Revista de Educación*, 298, pp. 271-305
- Karampelas, K. (2005). *Re-designing time management in response to educational change. Ponencia presentada*. International Congress for School Effectiveness and Improvement ICSEI Barcelona 2-5 enero 2005.
- Koch, Sabine C. & Zumbach, Jörg (2002, May). The Use of Video Analysis Software in *Behavior Observation Research: Interaction Patterns in Task-oriented Small Groups* [37 paragraphs]. Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 3(2). Available at: <http://www.qualitative-research.net> (Noviembre, 4, 2006)
- Maurice, J-J., et E. Allégre (2002) : Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher. En *Revue Française de Pédagogie*, Paris: 138, 115-124
- Mares, G. Y. Guevara, E. Rueda, O, Rivas y H. Rocha. (2005). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. En: *Revista mexicana de Investigación educativa*, Mexico, 9 (22) pp.721-745.
- NCES (2003) National Center for Education Statistics. *Third International Mathematics and Science Study 1999 Video Study Technical Report. Volume 1: Mathematics Technical Report*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Pereyra, M.A. (1992)[a]: España: conclusiones para un debate. En *Cuadernos de Pedagogía*, 1992, Numero 206.
- Pereyra, M.A.(1992)[b]: La jornada escolar en Europa. En *Cuadernos de Pedagogía* (sin vol., sin num)
- Sarangí, S. (2004) Language/activity : Observing and interpreting ritualistic institutional discourse. En: *Cahiers de Linguistique Française* Num 26, 136-150 <http://clf.unige.ch/files/26/12-Burger.pdf> (15 enero 2007)

- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997) *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Scienc
- Searle, J.R. (1979) : *Les actes de langage*. Paris: Ed. Hermann. Minuit.
- Slavin, R. (1996). Salas de clases efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una Reforma Educativa en América Latina. Santiago: PREAL, Documentos
- UNICEF (2005). *¿Quién dijo que no se puede?- Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago. UNICEF-MINEDUC
- Van Dijk, T. (2002) *El discurso como interacción social. Pragmática del discurso*. Madrid, Ed. Gedisa.
- Villalta, M. (2000) *Tiempo e interacción didáctica de sala de clase*. (m.s.)