

INVESTIGACIONES

Teorías subjetivas en profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza-aprendizaje¹

Subjective theories in teachers about instructional time
and its relationship with teaching-learning

*Juan Rubio González^a, David Cuadra Martínez^a, Pablo Castro-Carrasco^b,
Cristian Oyanadel Véliz^c, Ingrid González Palta^b*

^a Universidad de Atacama, Chile.
juan.rubio@uda.cl, david.cuadra@uda.cl

^b Universidad de La Serena, Chile.
pablocastro@userena.cl, igonzalez@userena.cl

^c Universidad de Concepción, Chile.
coyanadel@udec.cl

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es describir e interpretar las teorías subjetivas acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza y aprendizaje, de profesores de tres regiones de Chile. Se utiliza un estudio descriptivo-interpretativo, metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso. El muestreo de casos con determinación a priori corresponde a 78 profesores y profesoras de escuelas y liceos de las regiones de Atacama, Coquimbo y Biobío (Chile). Se aplicaron entrevistas episódicas y grupos de discusión y los datos se analizaron utilizando la técnica de la teoría fundamentada complementada con análisis específico de teorías subjetivas. Como resultados se encontró (a) un significado dicotómico del tiempo instruccional, (b) un contexto socioeconómico que se constituye en un factor determinante de la relación del tiempo instruccional y la enseñanza-aprendizaje, (c) sumado a la relevancia de la planificación en la gestión del tiempo instruccional para el ejercicio profesional docente. Se discute sobre la concepción objetiva y subjetiva del tiempo instruccional, la relación de éste con la profundidad de los aprendizajes y la relevancia de los contextos educativos para el significado que se le otorga al tiempo instruccional.

Palabras clave: tiempo instruccional, teorías subjetivas, profesores, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The aim of this research is to describe and interpret the subjective theories about instructional time and its relationship with teaching and learning, of teachers from three regions of Chile. A descriptive-interpretive study, qualitative methodology and a case study design are used. The sample of cases with a priori determination corresponds to 78 teachers of primary and secondary education in the regions of Atacama, Coquimbo and Biobío (Chile). Episodic interviews and discussion groups were applied and the data were analyzed using the grounded theory technique complemented with specific analysis of subjective theories. As results, we found (a) a dichotomous meaning of instructional time, (b) a socioeconomic context that constitutes a determining factor in the relationship of instructional time and teaching-learning, (c) added to the relevance of planning in

¹ Este trabajo forma parte del proyecto financiado por el Programa de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT) 1180918, de la Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica ANID.

the management of instructional time for the teaching profession. The objective and subjective conception of instructional time is discussed, its relationship with the depth of learning and the relevance of educational contexts for the meaning given to instructional time.

Key words: instructional time, subjective theories, teachers, teaching-learning.

1. INTRODUCCIÓN

En la organización de los ámbitos educativos, el tiempo surge como un valioso recurso y una dimensión relevante en el abordaje del aprendizaje escolar, donde la administración eficiente de éste se valora como una competencia docente fundamental, toda vez que de su gestión dependerá el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2008; Martinic & Vergara, 2007).

Desde la literatura científica se plantean dos perspectivas para conceptualizar el tiempo escolar. Una que lo reconoce como una concepción objetiva, con cualidades monocrónicas, externas e instrumentales (Martinic & Villalta, 2015). Desde esta perspectiva las actividades educativas siguen una linealidad, ocupan un tiempo y espacio determinado, de ahí que el tiempo escolar sea configurado con características de rigidez y solidez, otorgándole un carácter estático a la actividad escolar (Rodríguez, 2007), además de atribuirle mayor relevancia a aspectos tales como la planificación y el desarrollo curricular (Hargreaves, Earl & Ryan, 2008) y la organización de los espacios educativos.

La otra perspectiva, conceptualiza el tiempo escolar como una forma de relación construida socialmente y, por ende, éste es comprendido como subjetivo (Güell & Yopo, 2016), dado que en el espacio social de la escuela no presenta una forma absoluta ni única (Cabrera & Herrera, 2016), sino sería un aspecto complejo, dinámico y plural (Alemany, 2013) que varía de persona a persona, teniendo una duración interna que en ocasiones aparece como *engañoso* y está en contradicción con el tiempo del reloj externo (Calvo, 2012; Rodríguez, 2007). Desde esta mirada, el tiempo escolar debe ser significado atendiendo la realidad cultural, los contextos socioeconómicos y los sentidos construidos por los sujetos producto de sus experiencias, de ahí que sea adjetivado como policrónico y denominado como *tiempo en la escuela* (Martinic & Villalta, 2015).

Desde una consideración subjetiva del tiempo escolar, como realidad diversa, implica comprender la existencia de distintos protagonistas que configuran y significan el tiempo de una jornada escolar. Al respecto, Lara, Acosta y Ortega (2012) señalan que las voces de los profesores presentan diversidad en la forma en que interpretan el tiempo escolar. En función de esto, en este trabajo se busca comprender cómo los profesores le otorgan significado al tiempo escolar y cómo lo relacionan con el tiempo instruccional.

Por otra parte, algunas evidencias empíricas han demostrado una relación positiva entre tiempo escolar, rendimiento y aprendizaje estudiantil (Martinic, 2015), de ahí la implementación de políticas educativas destinadas a extender los jornadas escolares, desarrolladas en el último tiempo, principalmente en Latinoamérica, donde algunos estudios han medido modalidades temporales con extensión de jornada escolar y han cotejando esta política educativa con la de países desarrollados (Colomo *et al.*, 2016), encontrándose diferencias significativas en lo que respecta al tiempo efectivo, pues en muchos países latinoamericanos, frecuentemente se pierde más del 50% de las horas asignadas a la enseñanza (Abadzi, 2007).

1.1. TIEMPO INSTRUCCIONAL Y PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El tiempo instruccional es considerado como el recurso utilizado al interior de la sala de clases y focalizado en la enseñanza-aprendizaje (Razo, 2016; Rubio *et al.*, 2019). Esta conceptualización se refiere a lo realizado durante los períodos lectivos destinados a desarrollar la integralidad del estudiante (Colomo *et al.*, 2016). En relación con esto, en el contexto latinoamericano se ha criticado la poca eficacia en la administración de este recurso instruccional, destacándose la falta de puntualidad para iniciar las clases, sumado a la pérdida excesiva de tiempo durante el desarrollo de éstas y la pérdida de días escolares (Murillo, Hernández-Castilla & Martínez-Garrido, 2016).

De manera particular, el caso chileno aparece como significativo, toda vez que diversos estudios han planteado una divergencia en la utilización práctica del tiempo escolar, detallándose que los profesores chilenos dedican menos del 65% del tiempo lectivo al proceso educativo instruccional, mientras que el tiempo restante se utiliza en otras tareas, como el resolver conflictos, disciplinar y desarrollar labores de orden administrativo al interior del aula (Colomo *et al.*, 2016).

Al respecto, Razo (2016) añade que se aprecia una amplia brecha entre el tiempo disponible en el aula y el tiempo dedicado a la instrucción. También se critica lo altamente estructuradas que resultan las clases, centradas en instrucciones y exposición de la materia por parte del profesor, con fases de inicio y cierre demasiado breves, sumado a la existencia de un claro patrón de interacción, donde prevalece el discurso de los profesores, relegando al estudiante a un rol preponderantemente pasivo (Martinic, Vergara & Huepe, 2013; Martinic & Vergara, 2007). En esa línea, Martinic y Villalta (2015) encontraron diferencias significativas en la distribución del tiempo de la estructura de la clase, entre escuelas de administración municipal y particulares subvencionadas.

Siguiendo ese argumento, Rodríguez (2007) da cuenta de una concepción de carácter objetiva del tiempo escolar en los profesores, lo que se traduce en clases con intervalos rígidos y estáticos, donde los límites son determinados por el tiempo externo, y no por el desarrollo de la actividad pedagógica. A lo anterior, se suma la escasa visualización de estrategias docentes destinadas a organizar y desarrollar tiempo y actividades pedagógicas intencionadas al aprendizaje en el aula, pues se advierte la prevalencia de prácticas punitivas y fiscalizadoras, en la lógica de desarrollar una cultura *escolarizante* (Razo, 2016; Strasser, Lissi & Silva, 2009).

La evidencia empírica obtenida respecto a la relación del tiempo escolar y procesos educativos en diversas partes del mundo, tienden a reconocer una incidencia del aumento de la jornada escolar en el rendimiento académico (Martinic, 2015; Redd *et al.*, 2012). Aunque se reconoce, como no concluyente esta relación, ni cuánto de ese tiempo es sólo instruccional, sí se observan algunas tendencias en esa línea, sobre todo, en países menos desarrollados y en los niveles socioeconómicos bajos (Martinic, 2015; Redd *et al.*, 2012), como se constata en estudios realizados en Uruguay (Cerdan-Infantes & Vermeersch, 2007), en Etiopía (Orkin, 2011), sumado a la constatación realizada por Llach, Adrogué y Gigaglia (2009) en Argentina donde se observó un impacto a largo plazo en el aprendizaje de estudiantes a los que se les extendieron los tiempos instruccionales.

Lo anterior también se confirma en un estudio realizado en India, donde se establece que las escuelas con mejor rendimiento escolar presentan una mayor jornada que aquellos centros educativos con menor rendimiento escolar (Abadzi, 2009). En tanto, algunos

estudios concluyen que no existe relación entre estas variables (Martinic, 2015), mientras que otros derechamente plantean efectos negativos, como lo constata el estudio de Eren y Millimet (2007) con estudiantes estadounidenses, observándose que aquellos alumnos que presentaban mayores resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje eran quienes tenían clases con tiempos instruccionales más acotados.

Como se aprecia, son diversos los resultados que se obtienen de la relación tiempo escolar, procesos educativos y rendimiento académico, aunque existiría cierto consenso en los estudios en advertir que los docentes se encontrarían *prisioneros* del tiempo objetivo, lo que les lleva a desarrollar prácticas educativas marcadas por la rigidez, secuencialidad y orden (Martinic, 2015), antecedentes que irían en desmedro de alcanzar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, algunos autores señalan que no basta con ampliar las horas a nivel macro, sino que focalizarse en desarrollar tiempo efectivo instruccional, el cual debería ir acompañado de nuevas prácticas pedagógicas y medios didácticos, que permitan desplegar nuevos currículos y contenidos educativos, sumado a una predisposición y conocimiento docente, de los ritmos, aprendizajes previos y motivaciones de sus estudiantes (Martinic, 2015; Wubbels & Brekelmans, 2005).

1.2. TEORÍAS SUBJETIVAS EN EL PROFESORADO

Existen paradigmas que han indagado respecto los mecanismos que intervienen en el razonamiento docente; a conocer sus percepciones, creencias y procesos de pensamiento. En particular, desde *Teacher Thinking* se busca describir la vida mental del docente; comprender y explicar el funcionamiento de las actividades como agente educativo que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, presenta actitudes y creencias particulares, que guían y orientan su práctica (Clark & Peterson, 1986). Desde éste paradigma, el profesor se concibe como un sujeto en permanente construcción, elaboración y comprobación de sus teorías sobre el mundo, de ahí que su práctica estaría marcada por la constante valoración de situaciones, el procesamiento de información y la posterior toma de decisiones y el seguimiento de los efectos causados por éstas (Clark & Peterson, 1986).

En esa lógica, concerniente al acto reflexivo que se origina en los docentes y que orientarían sus creencias y teorías, se encuentran las Teorías Subjetivas (TS) como un tipo de conocimiento de las construcciones personales explicativas implícitas o explícitas de las personas (Cuadra & Catalán, 2016). En efecto, las TS se definen como hipótesis que los individuos tienen de sí mismos y del mundo, las cuales van elaborando en su vida cotidiana (Flick, 2019) y se presentan con una estructura lingüística argumentativa y del tipo causa-efecto (Catalán, 2016), cumpliendo funciones similares al de las teorías científicas, en la medida que permiten explicar y predecir fenómenos, orientar el comportamiento y potenciar la autovaloración (Przibilla, Linderkamp & Krämer, 2018).

Groebe y Scheele (2000) le asignan a las TS la categoría de cognición compleja, de ahí que se presentan como base elemental para propiciar procesos reflexivos de los profesores, que les permitan desarrollar su conocimiento profesional. En ese contexto, las TS de los docentes tendrían un rol especial en la manera que éstos contextualizan y representan lo educativo (Catalán, 2016), cualidad que Janssens y Kelchtermans (1997) denominan como *teacher's subjective educational theory*.

Al respecto, se señala que las TS en los docentes estarían implicadas en su propia formación (Cuadra & Catalán, 2016), en los procesos reflexivos que éstos llevan a cabo

(Castro-Carrasco *et al.*, 2012), e incidirían de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuadra, Castro-Carrasco, Vystrčilová & Jancic-Mogliacci, 2017), pues a partir de las TS se ha permitido evidenciar el bajo control que los docentes consideran poseer sobre los factores que influyen en estos procesos, sobre todo en lo que respecta al rol del estudiante o del tiempo escolar, al que le otorgan una atribución de control externo, que repercutiría en una disminución de la agentividad docente (Castro-Carrasco & Cárcamo, 2012).

Ante ello, parece fundamental poder indagar la reflexividad docente sobre su propio pensamiento. En ese sentido, esta investigación se orienta en base al siguiente problema de estudio: ¿Cuáles son las TS acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza y aprendizaje, de profesores de tres regiones de Chile? El objetivo general es describir e interpretar estas TS y de manera específica se busca:

- (a) describir el significado subjetivo de los profesores, acerca del tiempo instruccional;
- (b) identificar las explicaciones que presentan los profesores, de cómo el tiempo instruccional se relaciona a los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- (c) identificar y describir las explicaciones de los profesores acerca de los principales factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionarían con el tiempo escolar;
- (d) proponer un modelo comprensivo desde las TS encontradas en los profesores, que permita entender cómo se relaciona el tiempo instruccional y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. TIPO DE ESTUDIO, METODOLOGÍA Y DISEÑO

La investigación es de tipo descriptiva interpretativa y utiliza metodología cualitativa, dado que se prioriza la comprensión del fenómeno estudiado por sobre la explicación y busca la profundidad o densidad del mismo por sobre la generalización, para lo cual se persigue acceder a la subjetividad de los participantes de manera holista y desde sus propias perspectivas (Flick, 2019).

El diseño propuesto corresponde a un estudio de caso (Stake, 1999; Flick, 2019), puesto que interesa describir de manera detallada el fenómeno estudiado, para poder comprenderlo en profundidad (Stake, 1999) y a partir de ello, generar teorías que emerjan del propio contexto (Creswell, 2009). En esa línea, el diseño también asume el programa de investigación de TS (Castro-Carrasco & Cárcamo, 2012; Cuadra & Catalán, 2016; Flick, 2019, Groeben & Scheele, 2000), que permitirá interpretar las representaciones subjetivas dadas a conocer por los participantes de este estudio.

2.2. PARTICIPANTES

La muestra está constituida por 78 docentes de establecimientos municipalizados y/o particulares subvencionados de las regiones de Atacama, Coquimbo y Biobío, en Chile. Estos se seleccionaron por medio de un muestreo de casos con determinación a priori (Flick, 2019). Para la elección de los participantes, se consideraron criterios sociodemográficos tales como el sexo, región donde trabajan, años de experiencia en la labor docente, estratificación del establecimiento educacional donde labora y el nivel escolar en que enseñan.

El criterio de selección de las regiones donde trabajan los participantes obedece a la necesidad de contar con una heterogeneidad muestral, sumado a factores de viabilidad del estudio. Además, estas regiones presentan condiciones de contexto, como ciertas características educativas que justifican la necesidad de profundizar con estudios en este ámbito, tales como el bajo desempeño que presentan en la evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de los últimos años, que da a conocer los resultados de aprendizaje de los establecimientos educativos en diferentes asignaturas y ámbitos de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2019)

2.3. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los participantes se contactaron a través de los equipos directivos de los establecimientos educativos, solicitándose autorización para desarrollar las técnicas de recolección de datos. Tras ello, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y respecto los criterios éticos que se consideran para el mismo, para lo cual comprometieron su participación mediante la firma de un consentimiento informado. El estudio contó con la aprobación de un comité ético-científico de una universidad chilena.

2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- a) Entrevista episódica: Instrumento desarrollado con 48 profesores de las tres regiones antes mencionadas, el cual posibilitó acceder al contenido narrativo-episódico y semántico de los participantes, en relación con el tiempo escolar y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que facilitó la producción de TS en los docentes. La aplicación del instrumento se basó en la propuesta realizada por Flick (2019), quien señala que este instrumento estimula a que los participantes narren situaciones y experiencias asociados al objeto de estudio, expliquen supuestos, realicen definiciones subjetivas sobre tópicos del mismo, y posibles explicaciones sobre relaciones abstractas que surgen del tema estudiado.
- b) Grupo de discusión: Se realizan 3; uno en cada región, compuestos por 10 profesores cada uno, con la finalidad de realizar una triangulación metodológica de la información recolectada, lo que permitió alcanzar mayor credibilidad pues se presenta la oportunidad de contrastar y profundizar la información obtenida a partir del primer instrumento (Catalán, 2016). En su implementación, se consideraron los mismos presupuestos técnico-metodológicos considerados por Flick (2019) para las entrevistas episódicas.

Cabe señalar, que, para registrar los datos obtenidos en ambos instrumentos, previo consentimiento de los participantes se procedió a grabar en audio, para luego realizar un traspaso a documento de texto, utilizado para realizar el análisis de datos.

2.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

Atendiendo el diseño propuesto para este estudio, que consideró una lógica de aproximación sucesiva al fenómeno estudiado. Se realizó el análisis de datos utilizando procedimientos de codificación basados en la técnica de análisis de contenido de la Teoría Fundamentada,

contemplando codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002), integrando a éstos categorías de análisis de TS (Catalán, 2016).

Se transcribió las entrevistas y grupos de discusión, con el objetivo de elaborar códigos a partir de las explicaciones dadas por los participantes. En esta fase, el análisis de datos se apoyó en el software *Atlas.ti 6.0*, a través del cual se identificaron las TS surgidas del texto e inferidas por los investigadores (196 códigos), considerando la estructura argumentativa de los profesores y bajo los enunciados del tipo si, entonces, porque, esto conduce a aquello, etc. (Catalán, 2016; Flick, 2019).

Posteriormente se realizó una codificación axial, donde los códigos obtenidos fueron sometidos a análisis, con el objetivo de agruparlos en categorías de TS que den cuenta de los objetivos planteados en el estudio, buscando además la relación existente entre ellas. En la fase siguiente, se realizó una codificación selectiva, que permitió identificar una categoría central y las relaciones existente con las otras categorías, con lo que se elaboró un modelo que fundamenta una teoría comprensiva del fenómeno estudiado (Flick, 2019).

3. RESULTADOS

3.1. SIGNIFICADO SUBJETIVO DE TIEMPO INSTRUCCIONAL EN PROFESORES

Las TS de los profesores respecto al tiempo instruccional aparecen marcadas por una conceptualización dicotómica en relación con el denominado *tiempo no lectivo*. Los docentes caracterizan al tiempo instruccional como rígido, muy intenso y acotado, mientras que las horas no lectivas son significadas como más flexibles y pausadas: "...lo veo como un tiempo rígido, pero a la vez que puede sufrir modificaciones, porque mucho de ese tiempo que se trabaja es un tiempo que es muy estructurado..." (P44, M15<, NSEA)². En esa línea, el tiempo instruccional se perspectiva como un factor promotor de aprendizaje y crecimiento personal de los profesores, lo que repercute en el proceso formativo de los estudiantes: "...de crecimiento principalmente. De aprendizaje, de evolucionar, de establecer relaciones también... [Porque] es importante para nosotros" (P1, H15>, NSEA).

El carácter dicotómico de la significación del tiempo instruccional en las TS de los profesores, también se aprecia en la orientación a futuro que realizan del recurso, al proyectar sus prácticas docentes del presente, las que proyectan con resultados en el aprendizaje que sólo se podrán apreciar en un tiempo futuro. Esta lógica de orientación temporal a futuro, los profesores consideran que no les permite centrarse en los aprendizajes del presente de sus estudiantes: "Yo creo que lamentablemente no vivimos el presente, no estamos atentos a lo que nos comunican los niños, [Entonces] no estamos atentos a las necesidades de los niños, no estamos atentos al estilo de aprendizaje de los niños. Más bien estamos dedicados a tanta cosa al futuro que se nos pasa" (P1, H15<, NSEB, GD3).

También el tiempo instruccional es significado como disociado de las horas cronológicas, lo que es entendido como una dificultad en la optimización de este recurso, al no existir una paridad entre la hora pedagógica y la cronológica, debido a lo cual el profesor manifiesta perder el control del tiempo instruccional: "...si tú lo piensas fríamente, se da de que en 45

² Las citas se presentan codificadas de acuerdo a la descripción que se ejemplifica: P44 corresponde al Participante 44; M15< es mujer, de menos de 15 años de experiencia docente; NSEA establecimiento educacional de nivel socioeconómico alto.

minutos es muy difícil hacer algo, y eso para nosotros es una hora pedagógica, entonces el tiempo tiene una conversión y eso nos hace sentir a nosotros como profesionales que no tenemos el control del tiempo” (P2, M15<, NSEB, GD3). Lo anterior también se vislumbra al percibir que el tiempo instruccional, traspasa las barreras del centro educativo: “yo diría que es todo el tiempo que uno dedica a trabajar en la esencia de lo que significa el quehacer educativo, [Entonces] va mucho más allá de las paredes de la sala de clases” (P12, H15>, NSEA).

Un factor transversal sobre la significación del tiempo instruccional, en las TS de los profesores está dada por la escasez de este recurso. En efecto, la *pobreza de tiempo* según los docentes es explicada fundamentalmente por factores pedagógicos-programáticos y administrativos. Lo anterior, tendría algunas consecuencias prácticas, como el descuido en el aprendizaje de los estudiantes, la poca disponibilidad con éstos fuera de la sala de clases y para realizar un seguimiento académico más riguroso, sumado a una mala organización del tiempo instruccional, y la priorización de algunos contenidos por sobre otros. Para resarcir esa *pobreza de tiempo*, los profesores plantean como una posible solución, aumentar las horas no lectivas: “nos sigue faltando tiempo, siempre nos falta tiempo... nosotros invertimos mucho tiempo en estar frente al alumno y poco tiempo en planificación... Hay profesores que tienen 40 horas y de esas 40 horas son frente a alumnos [Entonces] ¿cuándo planifican? ¿Cuándo evalúan o cuándo corrigen?” (P1, H15>, NSEA).

Atendiendo la falta del recurso tiempo, se requiere una mejor administración de este. En esa lógica, los profesores plantean como factor primordial, desarrollar una capacidad de gestionar el tiempo en el aula, ya que ello brindará mayores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. En ese contexto, resaltan como importante la existencia de personal de apoyo en el aula y la utilización de buenas metodologías de enseñanza, pues ello permitiría una mejor gestión del tiempo instruccional. Siguiendo en la idea de gestionar con eficiencia el tiempo, los profesores establecen que una disminución de la jornada escolar, posibilitaría la mejoría de los aprendizajes: “yo soy partidario de acortar las horas de clases, yo considero que una hora reloj suficiente, para una clase una hora, una hora bien trabajada es suficiente, porque hay mucho tiempo muerto en un día de clases” (P25, H15>, NSEA).

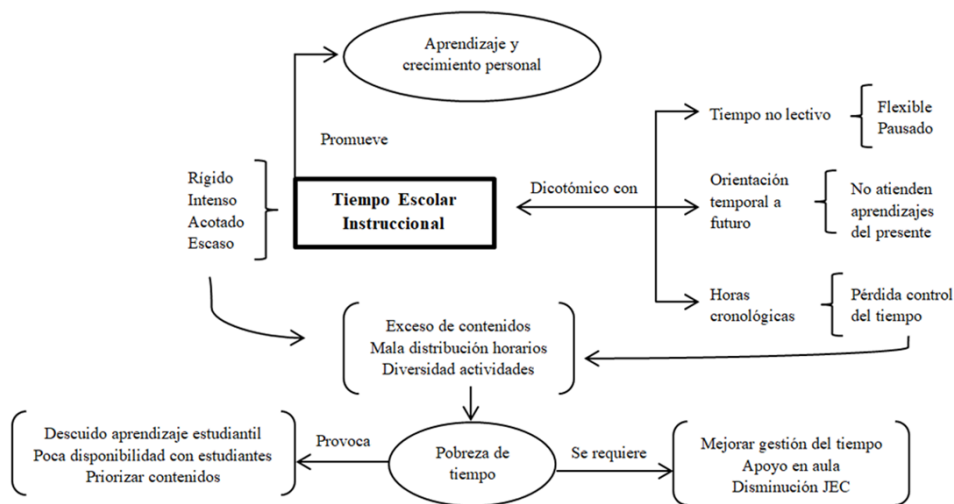


Figura 1. Codificación axial: significado subjetivo de tiempo instruccional.

Fuente: Elaboración propia.

La TS respecto al tiempo instruccional se destaca por el contraste dicotómico con el tiempo no lectivo y las horas cronológicas que realizan los profesores, ante lo cual éste es significado como pobre o escaso, para lograr cambios profundos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.2. RELACIÓN DE TIEMPO INSTRUCCIONAL Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En esta categoría se plantean las TS de los profesores respecto a cómo priorizan el tiempo instruccional, vale decir, cuáles son los principales focos en los que se centran durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, surgen elementos relacionados con la priorización de algunas asignaturas, principalmente lenguaje y matemáticas, pues éstas se relacionan directamente con las pruebas estandarizadas que los establecimientos deben cumplir: “en este sistema nuevo en donde se le da mucha importancia por ejemplo a las matemáticas, al lenguaje, a todo este asunto de las pruebas estandarizadas que hay ahora, en donde tienes que obtener un resultado, entonces se le da mucho más tiempo a eso” (P27, M15>, NSEA). Relacionado a ello, en la lógica de la priorización del tiempo instruccional por parte de los estudiantes, los profesores manifiestan que una de las estrategias de aprendizaje más utilizada por éstos, es la memorización.

Esta priorización del tiempo instruccional, trae consecuencias tales como centrarse en la productividad del estudiante, dejando de lado otros aspectos de su formación integral, situación que también afectaría el tiempo no lectivo de los docentes: “[Porque] el tiempo en estos momentos, los profesores, los alumnos está dedicado a productividad y no a lo que considero que es muy importante que es a la felicidad de la persona, la persona como ente social, la persona como individuo en general” (P36, H15>, NSEA). A lo anterior, se suma que una excesiva atención a factores como la disciplina y el orden en la sala de clases,

estaría desplazando el tiempo dedicado en el aprendizaje del estudiante “o sea, si yo quiero enseñar, tiene que existir, estar un curso tranquilo, no tiene que estar media hora con él: oye cállate, oye siéntate; entonces obviamente todo va a ser más fácil y podí avanzar más rápido” (P22, H15<, NSEA).

La priorización del tiempo escolar, los profesores también la refieren a aspectos como el cansancio y desgaste cognitivo que se produce en las jornadas escolares de la tarde en los estudiantes, por lo que, a juicio de los profesores, las asignaturas con *mayor carga cognitiva* deberían dictarse en la jornada de la mañana. En esa línea de priorizar el tiempo, los profesores significan que las clases, en términos de su estructura (inicio-desarrollo-cierre), deberían ser más flexibles que la lógica planteada en la teoría. Además, señalan que en el tiempo destinado a la instrucción no debería existir *tiempo recreacional*: “El recreo es para que no hagan nada si quieren, pero la hora de clases si, y esas actividades, esas actividades que se hacen pueden ser muy entretenidas, [Entonces] eso depende de, mucho de, de, de los participantes de la clase, como el profe, los niños” (P6, M15>, NSEA).

Continuando con la priorización del tiempo instruccional, las TS de los profesores tienden en coincidir en que más que contenidos, la focalización de los procesos educativos, estaría en desarrollar habilidades y aprendizajes necesarios para enfrentar la vida y la nueva sociedad del conocimiento: “más que preparar para pruebas para evaluaciones a los chicos tú tienes que enseñar para la vida. [Entonces] tú tienes que decirle ya, y ¿cuál de todos esos aprendizajes son necesarios para la vida? Y enfatizar en esos...” (P37, H15<, NSEA).

Otro de los aspectos del tiempo y los procesos de enseñanza-aprendizaje, que en las TS de los profesores aparecen significados con relevancia, dice relación con la Jornada Escolar Completa –JEC–, la que proyectan como demasiado agobiante y *pesada* para los estudiantes, lo que provocaría que éstos no se motiven a estudiar y permanecer en los centros educativos. A lo anterior, se suma una crítica sobre la mal distribución de la JEC, por lo que no se estaría logrando los objetivos de desarrollar aprendizajes integrales, focalizándose sólo en aspectos cognitivos del estudiante: “entonces, la jornada escolar, si la llevamos a tiempo es muy pesada, porque algunos salen muy cansados con jornadas completas, en el sentido de salir a las cinco de la tarde” (P31, M15<, NSEB).

Como elemento destacado, se presenta una TS con argumentos encadenados, en donde el resultado de aprendizaje dependería del tiempo instruccional y éste, del tiempo no lectivo destinado a la planificación, el que mayoritariamente es significado como escaso, considerando lo relevante que resulta para la práctica docente. Al respecto, el tiempo destinado para esa actividad educativa se entiende como primordial para el éxito de la clase y para la mejora del aprendizaje estudiantil, pues los profesores entienden que a mayor tiempo destinado en la preparación de la enseñanza, existirían mejores resultados académicos y mayor aprendizaje: “si nosotros tenemos más tiempo, los profesores, como para planificar y estar ordenados, ordenados con lo que nos proponen, las funciones que nosotros tenemos, [Entonces] va a repercutir directamente en el aprendizaje de los estudiantes” (P19, H15<, NSEB).

A pesar de la relevancia que se le otorga a la planificación, surge también la crítica de los profesores, argumentando que es demasiado el tiempo que deben ocupar en ello, por lo que sería un exceso burocrático que les entorpece la labor educativa, no les permite realizar un seguimiento efectivo del aprendizaje de sus estudiantes, tampoco desarrollar innovaciones en el plano evaluativo, ni coordinar labores con otros colegas: “... y como decía la colega, llegan a la casa a hacer su planificación y el material, por eso es que

estamos en deuda, porque nos llevamos la vida planificando y después, claro planificamos, pero ¿cómo constatamos el aprendizaje?” (P2, M15<, NSEB, GD3).

Como corolario, las TS de los profesores sobre la planificación de las clases, que redundará en la gestión del tiempo instruccional, plantean que éstas deben considerar la realidad de los contextos y las características de los estudiantes, de ahí que debería ser flexible y dinámica, y no ser considerada como un dogma, sino más bien una guía para la acción: “Entonces una correcta planificación tiene que ver con eso, con las realidades, cuáles son los énfasis que tú vas a dar, dónde quieres apuntar, qué es lo que quieres preparar y en función de eso tú planificas” (P1, H15>, NSEA); “Yo concibo la planificación como una ruta, pero no es la biblia, o sea, definitivamente las situaciones emergentes hay todos los días, todos los días, y, y [Entonces] uno trata de seguir en esa ruta” (P6, M15<, NSEB, GD2).

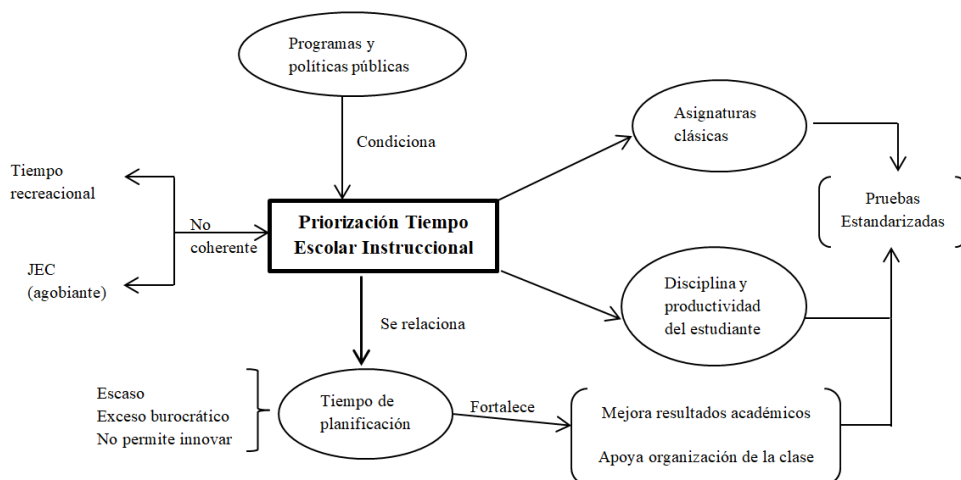


Figura 2. Codificación axial: relación de tiempo instruccional y procesos de enseñanza-aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

La TS de los profesores establece que el tiempo instruccional, prioritariamente se dispone a cumplir con los requerimientos de programas y políticas públicas, ante lo cual la planificación de las clases también se orientaría hacia el cumplimiento de esos objetivos.

3.3. FACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE RELACIONADOS CON EL TIEMPO INSTRUCCIONAL

En esta categoría se analizan las TS de los profesores respecto a los principales factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que ellos significan y relacionan con el tiempo escolar.

3.3.1. El profesor como profesional: experiencia, motivación, dominio y vocación docente, como factores de gestión del tiempo instruccional

Particularmente, con respecto a la gestión del recurso tiempo instruccional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aparecen factores como la experiencia docente, la cual estaría relacionada al periodo durante el cual el profesor ha desarrollado su labor como profesional, el que les ha permitido dominar las especialidades por un lado, lo que se manifiesta en cierta facilidad para realizar actividades como la planificación y la administración del tiempo lectivo, pero también establecer una mayor red de contactos y apoyos, que simplifican la práctica docente: “tenemos más información a la cual acudir, recurrir, entonces no invertimos tanto tiempo a lo mejor buscando, o sabemos ya donde buscar, entonces ahí e yo diría que ahorramos mucho tiempo, porque tenemos más direcciones, más contactos, hemos ido a perfeccionamientos, redes de apoyo, porque todo eso ayuda mucho” (P4, M15<, NSEA).

En ese sentido, los profesores manifiestan que aquellos colegas que recién egresan de su proceso formativo se centran en enseñar más contenidos que actividades prácticas, por lo que no logran desarrollar una buena gestión del tiempo, que sólo la experiencia profesional otorga. Además, estos profesores manifiestan una elevada motivación laboral, que tendería a aplazarse con el transcurso del tiempo, debido a la práctica que se desarrolla en los centros educativos: “sí po, entonces uno viene con todo el waaa, quiere enseñar todo (...) es que eso, el concepto que te enseña la U y con la realidad, porque igual cuesta los primeros años, porque queri hacerlo así pero no te resulta” (P2, H15>, NSEA, GD2).

En esa línea, los profesores manifiestan la existencia de diversos niveles de motivación docente, que definiría en última instancia, las características de sus prácticas docentes y el manejo o gestión del tiempo. Al respecto, la motivación docente la relacionan a aspectos como realizar una actividad que les resulta agradable, alcanzar buenos resultados en una clase, trabajar en las asignaturas que más dominan, o en cursos con orden y disciplina, o simplemente, sobreponerse a las dificultades que se presenten: “Entonces, eso a mí me encanta, porque está la motivación. Entonces te digo, es difícil, es complejo, pero si un profesor ama lo que hace, aún las dificultades, trata de que la cosa pueda funcionar” (P42, M15>, NSEA).

Tras lo revisado, el dominio o pericia que alcanza un docente, es un factor que se entiende como muy relacionado a la seguridad y asertividad de su práctica y al manejo eficiente del tiempo instruccional. En esa lógica, se destaca que el dominio docente involucra tener conocimiento de los aprendizajes de los estudiantes, ya que, al tener ese bagaje necesario, permitiría realizar adecuaciones metodológicas, interactuar de manera fluida con sus alumnos, lo que perciben como importante, pues mientras más conocen de ellos, mejores aprendizajes pueden lograr. Todos estos aspectos mencionados, a la larga, redundan en una mejor gestión del tiempo instruccional: “... si un profesor está seguro de lo que está entregando [Entonces] no va a tener ni un problema en lo que está entregando a los niños, el profesor inseguro no va a pasar bien los contenidos, aparte los niños se dan cuenta” (P27, M15>, NSEA).

Otro aspecto relacionado a la gestión del tiempo instruccional que se desprenden de las TS de los profesores, es la vocación docente, factor muy valorado puesto que ésta se vincula con disfrutar la labor, tener mayor preocupación por conocer y lograr el aprendizaje de los estudiantes, y también se relacionaría con el aprovechamiento del tiempo en actividades

productivas con los alumnos: "... te das el tiempo en los pasillos de preguntar qué pasa, entonces siempre te adentras más allá con tus alumnos, porque tú ves eso, ves esa necesidad, que el propio niño te está dando a conocer, entonces uno, obviamente le nace esa inquietud de saber, y si tú puedes ayudarlo, lo haces" (P5, H15<, NSEB).

Por el contrario, si no existe vocación docente, de acuerdo a las TS de los profesores, ello repercutiría en la gestión del tiempo escolar, lo que perjudicaría a los estudiantes, a quienes no se les otorgaría el tiempo necesario, ante lo cual debería surgir el cuestionamiento docente, sobre su rol como profesional.

3.3.2. *La escuela: características socioeconómicas y estructurales, e imprevistos, como factores de gestión del tiempo instruccional*

Las características socioeconómicas del establecimiento educativo, es otro de los factores que se relacionan con la gestión del tiempo escolar instruccional, de acuerdo a las TS de los profesores. Al respecto, se argumenta que depende del estrato en que se ubique la escuela, será el tiempo que se destine al aprendizaje de los estudiantes. Así, quienes trabajan en colegios particulares manifiestan que el contexto donde ellos trabajan, propicia condiciones que provoca una predisposición favorable del estudiante al proceso educativo, pues éstos manejan otras expectativas sobre ello, motivo por el que el profesor tiende a ocupar y aprovechar el tiempo instruccional de manera productiva: "... el profesor a lo mejor de un colegio particular se va a concentrar netamente en lo pedagógico versus el profesor de un colegio muy vulnerable que tiene que estar constantemente en reuniones con los psicólogos de tal programa, porque el alumno está en un problema o la mamá esta presa..." (P1, H15<, NSEB, GD3).

En cambio, la realidad que se percibe en establecimientos más vulnerables dista de lo anterior, pues los profesores manifiestan que debido a factores como la cantidad de alumnos por sala, no permitiría lograr una cobertura adecuada de los docentes, para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, supervisar los procesos de aprendizaje, argumentando además, que la principal labor en que ocupan el tiempo se focaliza en la contención emocional de los estudiantes: "... un curso que tiene 41-45 estudiantes y ustedes comprenderán que cautelar el aprendizaje de cada uno de ellos, [Entonces] me he visto sobrepasada (...) este niño, la mamá ya no tiene trabajo, no tiene nada, llega todos los días sin colación, obviamente llega a la escuela, se queda dormido, no aprende si no ha comido, entonces el profesor va a tener que desempeñar una función distinta" (P2, M15<, NSEB, GD3).

Desde esa perspectiva, el contexto socioeconómico de los establecimientos también determinaría el foco de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular, en las escuelas más vulnerables, de acuerdo a las TS de los profesores, los estudiantes esperarían aprender cuestiones más prácticas, de ahí que los docentes tenderían a priorizar por aquellos objetivos de enseñanza *más importantes* y centrarse en el desarrollo de *habilidades blandas* de sus alumnos, ante lo cual el tiempo destinado al aprendizaje se percibe escaso: "Entonces hay muchos chicos que sólo quieren aprender cómo es la pega, porque ellos quieren salir a trabajar, porque no quieren que se refleje en ellos la realidad de sus padres o que tuvieron sus padres" (P4, M15>, NSEA, GD2).

Otro de los factores que se relacionan a la gestión del tiempo en los procesos educativos, tienen que ver con las condiciones estructurales de los centros educativos, vale decir, los

espacios físicos, los recursos y soportes logísticos y aspectos climático-ambientales que afectarían los procesos educativos: “entonces lo ideal sería que los colegios fueran una garantía, en el sentido de que los espacios educativos, me refiero a espacio físico, pudieran ojalá contar con las condiciones que los estudiantes encuentran en sus casas. Y muchas veces hay actividades que quedan truncadas en el colegio porque algo en algún sentido falló, y no le damos soporte logístico que a veces se debe para que se aproveche bien el tiempo” (P6, H15>, NSEA, GD3).

Otra condición estructural que afectaría la administración del tiempo, se relaciona a las exigencias administrativas que deben cumplir los profesores, sumado a las actividades propias de sus labores y asignaturas, que no les permitiría destinar el adecuado tiempo para mejorar las prácticas pedagógicas: “Al final, uno ve que todas estas políticas sociales, que bienvenidas sean, nos complican mucho la existencia, porque ese tiempo, esa energía, al final la tenemos que jugar en tareas administrativas y no pensar en qué vamos a hacer para mejorar ciertas prácticas pedagógicas, enfoque metodológico, en fin” (P6, H15>, NSEA, GD3).

Los imprevistos, también aparecen en las TS de los profesores como aspectos que incidirían en la gestión del tiempo instruccional. Al respecto, se mencionan emergencias climáticas, paralización de actividades, el exceso de interrupciones durante las clases, el cansancio docente, el mal comportamiento de los estudiantes y la rapidez y fluidez de la información, como elementos que no permitirían desarrollar una óptima cobertura curricular y dificultarían los procesos de enseñanza-aprendizaje: “interrupciones que muchas veces pasan en la escuela, de que vienen a buscar a un alumno, viene el inspector, que... cualquier motivo. Entonces es mucho el factor externo, igual se pierde muchas veces el hilo...” (P34, H15<, NSEB).

3.3.3. *La figura del estudiante, como factor de gestión del tiempo instruccional*

Un aspecto que también aparece en las TS de los profesores respecto a la gestión del tiempo instruccional, son las características que presentan los estudiantes, las que de acuerdo a los docentes podrían influenciar en sus aprendizajes. En ese sentido, existe consenso en la necesidad de conocer las cualidades de los alumnos, toda vez, que de ello dependerá la planificación y el aprovechamiento eficiente del tiempo instruccional, sumado al hecho de centrar el foco en el aprendizaje de éstos.

En esa línea, los profesores señalan que aquellos estudiantes de establecimientos más vulnerables, presentan mayores carencias afectivas, característica que debe ser suplida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivo por el que el tiempo destinado a la enseñanza de contenidos, se ve disminuida al tener que destinar tiempo para *educar valores*: “... el foco pedagógico se pierde en un municipal, porque no son las mismas condiciones (...) simplemente, o sea el foco directo de ellos no es el aprendizaje, sino que la estabilidad emocional de los niños o rescatarlos del lugar en donde están” (P29, M15>, NSEA).

En ese contexto, los profesores establecen algunas características de los estudiantes, en los que se debería invertir una mayor cantidad de tiempo instruccional, destacándose a aquellos carentes de disciplina, con condiciones familiares complejas y diversas, con falencias afectivas y personalidades distintas, que ameritan un trato personalizado, motivo el que existe una mayor demanda de tiempo. A lo anterior, se suma la edad de los estudiantes, pues se debe lidiar con fenómenos como la dependencia en los de menor

edad, mientras que los de mayor edad experimentarían mayor independencia y autonomía, lo cual facilitaría la gestión del tiempo instruccional: "...cuando el niño es más grande, quizás ya en segundo ciclo, se avanza más rápido porque son niños que ya... tienen alguna función o alguna habilidad ya desarrollada.... primer ciclo, primero, segundo básico hay que enseñarles a leer a escribir, entonces son procesos mucho más lentos..." (P34, H15<, NSEB).

Otra TS que apela a las características de los estudiantes, está en directa relación con el aprendizaje y su funcionamiento grupal, destacándose la generación de un buen clima escolar en la sala de clases, sumado a la organización que manifiestan los alumnos, la proactividad y el buen comportamiento, todos factores que favorecerían el aprendizaje, la realización de actividades y la eficiente gestión del tiempo instruccional: "porque si el grupo completo va trabajando y van avanzando en las actividades, a veces se te hace corto el tiempo (...) En cambio, cuando los niños no trabajan, es un curso difícil de controlar, [Entonces] se te va el tiempo en tratar de controlar y eso te alarga los momentos" (P21, H15>, NSEA).

Sin embargo, existirían otras características entre los estudiantes, que dificultarían el aprendizaje. En esa línea se manifiesta que los distintos *ritmos de aprendizaje* de los alumnos, sería un factor que entorpecería el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del mismo y la buena gestión del tiempo instruccional. A ello se suma los distintos *tiempos de concentración* de los estudiantes, muchos de los cuales no manifiestan participación, y otros desperdiciarían su tiempo en el uso de artefactos electrónicos, en desmedro del desarrollo de actividades de aprendizaje.

Considerando lo anterior, una de las características de los estudiantes, que se resaltan en las TS de los profesores, corresponde a la motivación estudiantil, la que actuaría como catalizador de la participación, predisposición y receptividad hacia el proceso educativo y hacia el aprendizaje: "la actitud que tiene el curso, eso es primordial. Un curso que no tiene, que no quiere trabajar, no quiere hacer nada, no le gusta el ramo, no le gusta el profesor, no le gustan los contenidos, [Entonces] imposible hacerle clase a ese curso o muy difícil (...)" (P38, H15<, NSEB). Sin embargo, en esta lógica los profesores llaman la atención, de que los estudiantes al percibir obligatoriedad respecto al tiempo instruccional, entonces se produciría un aprendizaje no proveniente de una motivación intrínseca: "y pasa también porque muchos yo les digo, entonces ¿a qué vienen al liceo?, es que mi mamá me mandó... [Entonces] Ven su educación como una obligación y no como una herramienta para su futuro" (P31, M15<, NSEB).

3.3.4. Metodologías y didácticas docentes, como factores de gestión del tiempo instruccional

Las metodologías y didácticas utilizadas por los profesores, también se reconocen como factores que influyen en la gestión del tiempo instruccional. En ese sentido señalan que tanto la innovación, así como el perfeccionamiento y la diversidad de prácticas docentes, sumado a metodologías y didácticas más dinámicas y lúdicas, generarían clases con mayor fluidez y se produciría una mejor gestión del tiempo escolar. En términos prácticos, los docentes señalan que el hecho de dedicar tiempo a repasar contenido provocaría una mejor *instalación* del aprendizaje. Así mismo, existiría una mejor gestión del tiempo instruccional, si éste se distribuye en función de los objetivos planificados, pues los contenidos se presentarían con una progresión adecuada: "ahora, el cómo tu distribuyes esos tiempos,

pasa mucho por el profesor, por él, el cómo el profesor organice su clase. [Porque] creo yo incluso tiene que tener mucho criterio, y, y basándose en los objetivos, como va a hacer esta distribución en los tiempos” (P6, M15>, NSEA).

En la lógica de formular metodologías y didácticas innovadoras y flexibles, las TS de los profesores manifiestan algunas propuestas en la línea de las estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas y cooperativas, a partir de proyectos, sumado la incorporación de nuevas tecnologías: “Lo que ayuda harto en eso, es la aplicación del método del aprendizaje cooperativo, en cualquier nivel, porque finalmente crean más independencia y claro el profesor, tiene que monitorear y todo pero en el fondo las soluciones las buscan entre ellos y resulta en cualquier edad” (P2, H15>, NSEA, GD).

3.3.5. *Programas y políticas educativas, como factores de gestión del tiempo instruccional*

Otro conjunto de factores que aparecen en las TS de los profesores, como relacionados a la gestión del tiempo escolar instruccional, se vinculan a las programas y políticas educativas, las que son calificadas como demasiado rígidas, extensas y exigentes, características que se sintetizan como demandantes de tiempo, lo que provocaría una merma en la enseñanza, producto que ello no permitiría desarrollar todo el currículo y contenidos pedagógicos, y por consiguiente en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que éstos se verían muy demandados en tiempo y cantidad de contenidos: “pero como el programa en general es muy rígido, [Entonces] siempre nos encontramos pillados con el tiempo” (P36, H15>, NSEA).

En ese contexto, los profesores califican que las políticas educativas y los programas estarían marcados por un *criterio economicista*, que les obliga a generar prácticas educativas en esa misma lógica. Al respecto establecen como ejemplo, la improvisación en el desarrollo de las clases y la realización de evaluaciones, que demandarían poco tiempo en revisar los productos y procesos, aunque con ello, no aseguran estar evaluando lo que enseñaron: “Y estamos metidos en un tema economicista que es muy cruel, entonces por eso es que muchos llegan improvisando la clase, por eso es que muchos tienen que hacer pruebas de muy fácil revisión, aunque a veces no reflejan lo que se necesita saber, porque el sistema es muy economicista” (P7, H15>, NSEB, GD3).

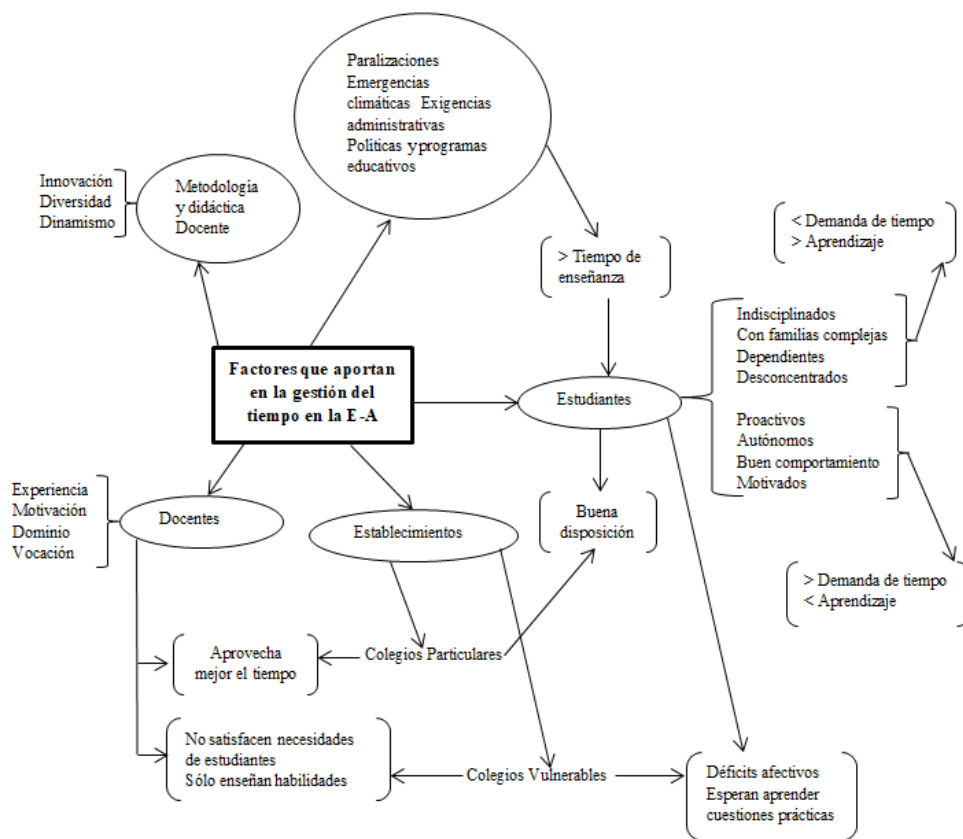


Figura 3. Codificación axial: factores que aportan en la gestión del tiempo instruccional en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

La característica socioeconómica de los establecimientos educacionales, marcan las TS de los profesores respecto de los principales factores que intervienen en la gestión del tiempo, toda vez que ello determina la predisposición y rendimiento estudiantil, sumado a la profundidad y alcance de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.4. CODIFICACIÓN SELECTIVA: MODELO COMPRENSIVO DE LA RELACIÓN DEL TIEMPO INSTRUCCIONAL CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La relación del tiempo instruccional con los procesos de enseñanza-aprendizaje se sustenta en una TS de profesores marcados profundamente por los contextos socioeconómicos en los que laboran, por las políticas públicas que deben asumir y por un trabajo administrativo que les resulta agobiante, factores que cargan de sentido la valoración y la organización del recurso y de las propias prácticas pedagógicas. De ahí que el tiempo instruccional sea apreciado como escaso y estructurado, que requiere de profesionales con vocación

y altamente motivados para poder gestionarlo y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que atiendan las necesidades reales de sus estudiantes. En esa perspectiva la TS de profesores sobre gestión del tiempo aparece directamente relacionada al aprendizaje, pues a mayor demanda de tiempo para atención de estudiantes con problemas, se produciría aprendizajes más superficiales, mientras que estudiantes que no presentan dificultades requerirían menor demanda de tiempo y obtendrían aprendizajes con mayor profundidad.

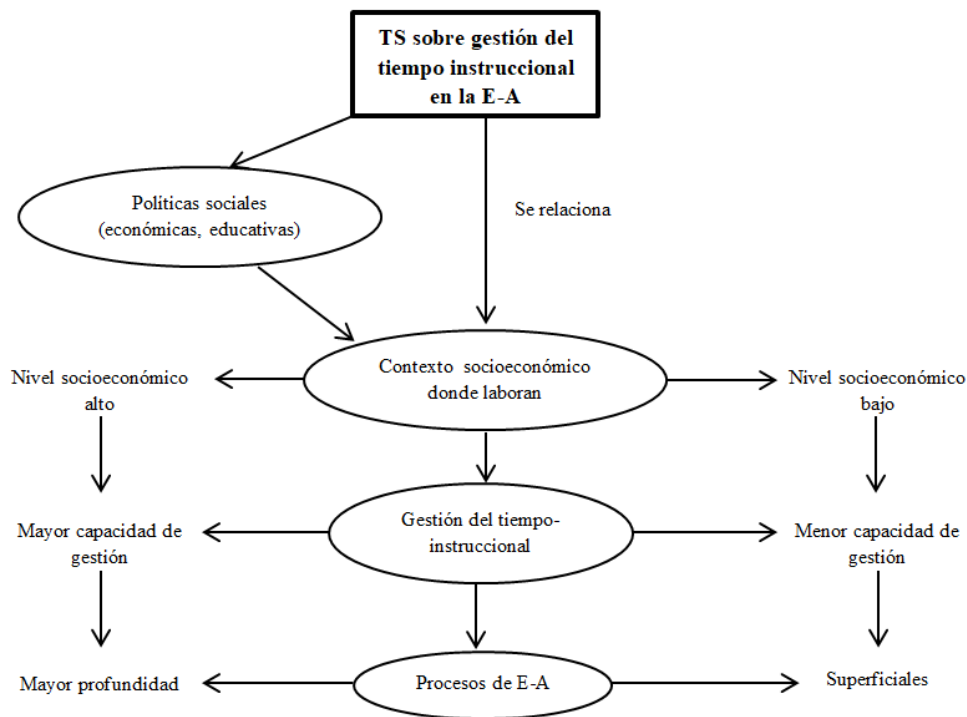


Figura 4. Codificación selectiva: modelo comprensivo de la relación del tiempo instruccional con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

La investigación se propuso comprender la construcción de TS de profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante ello, los resultados del estudio establecen que los docentes experimentan por un lado una concepción objetiva acerca del recurso, al configurarlo como acotado, rígido y sólido (Rodríguez, 2007), relacionado principalmente con las actividades de planificación de la llamada *hora clase* (Hargreaves, Earl & Ryan, 2008) y que estaría mayoritariamente determinado por las autoridades de los establecimientos educacionales (Lara, Acosta & Ortega, 2012).

En esa línea, también experimentan una concepción subjetiva del tiempo instruccional, como construcción social diversa y contradictoria, principalmente con la hora cronológica, apareciendo la lógica conocida como *tiempo en la escuela* planteada por Martinic y Villalta (2015), que se presenta como *engañoso* (Calvo, 2012) pues los tiempos de aprendizajes no serían lineales, sino que tendrían una lógica de orientación temporal a futuro.

Respecto a la relación del tiempo-instruccional con los procesos de enseñanza aprendizaje, los resultados se orientan a que no necesariamente un mayor tiempo instruccional implicaría una profundización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que se perspectiva que en los establecimientos educacionales con estrato socioeconómico bajo, donde se daría una mayor cantidad de tiempo en la atención estudiantil, los aprendizajes serían más superficiales, si se comparan con contextos socioeconómicos altos. Lo anterior, no va en la línea de lo planteado por Martinic (2015) quien encuentra una relación positiva entre tiempo escolar, rendimiento y aprendizaje estudiantil. Es probable que esta relación incluya una serie de variables mediadoras que complejizan la comprensión de este proceso.

En ese sentido, los hallazgos, por un lado, corroboran lo señalado por Redd *et al.* (2012) en relación a que no necesariamente destinar más tiempo para enseñar tradicionalmente, permite mejoras en los aprendizajes. Así mismo, se coincide con Colomo *et al.* (2016) respecto a que los profesores chilenos dedican gran parte del tiempo instruccional en resolver conflictos, disciplinar y desarrollar labores de orden administrativo en el aula, con lo cual se observa poca eficacia en la gestión del tiempo instruccional, desperdiándose un alto porcentaje de horas que, en teoría, debiesen estar asignadas exclusivamente a enseñar (Abadzi, 2007; Murillo, Hernández-Castilla & Martínez-Garrido, 2016). Y, además, los resultados avalan a Martinic y Villalta (2015) quienes encontraron diferencias significativas entre colegios de estratos socioeconómicos altos y bajos, respecto la organización del tiempo escolar-instruccional en la estructura de las clases. Probablemente esta sea una realidad de los centros escolares latinoamericanos, tal como señala Abadzi (2007).

En relación a los principales factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionarían con el tiempo escolar, los hallazgos establecen que el contexto en el que laboran los profesores determina considerablemente la manera de significar y valorizar el recurso. En ese sentido, lo anterior alude a la concepción subjetiva del tiempo, que de acuerdo a Martinic y Villalta (2015) debe atender la cultura, los contextos sociales y las experiencias de los docentes que otorgan significado al *tiempo en la escuela*. Desde esa perspectiva la valorización del aprovechamiento del tiempo y la percepción general del recurso, asociado de manera significativa a los ámbitos socioeconómicos donde trabajan los profesores, va en la línea de lo señalado por Güell y Yopo (2016) quienes manifiestan que esta asociación tiempo-contexto, afecta y define de manera relevante las percepciones, actitudes y comportamientos de los sujetos.

Considerando lo anterior, esta investigación propone un modelo comprensivo de la relación del tiempo escolar-instruccional con los procesos de enseñanza-aprendizaje sustentada en las TS de profesores que le otorgan una alta valoración a los contextos socioeconómicos donde trabajan, los que actuarían como mediadores de las prácticas pedagógicas, los resultados académicos y los aprendizajes de sus estudiantes. En esa perspectiva, el contexto socioeconómico es relevante en la manera de gestionar el tiempo escolar-instruccional, y, por sobre todo, en la profundidad que pueden alcanzar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, debe entenderse y argumentarse desde la evidencia científica que ha afirmado la baja agentividad y control que experimentan los docentes

sobre diversos factores del medio, que tienden a atribuir un control externo sobre ellos (Castro-Carrasco & Cárcamo, 2012).

En ese contexto, se debe valorizar la subjetividad que se otorga al tiempo en general y al escolar-instruccional en particular, toda vez que los contextos socioeconómicos y culturales como las escuelas, surgen como ámbitos promotores y mediadores de significados, patrones y conductas. En el caso de los profesores, vivencian su práctica en una constante contradicción transmitida desde autoridades y políticas públicas educativas, que exigen dinamismo e inmediatez en su práctica, lo cual propone un escenario incierto para el docente, sumado a la permanente orientación temporal a futuro con que deben lidiar, por tener que apreciar el producto de su labor de enseñanza en un tiempo posterior al cual fue realizado, lo que implica generar expectativas de éxito futuro acerca del aprendizaje de sus estudiantes, quienes cuando se relacionaron con el profesor, no necesariamente, en su momento, le otorgaron utilidad a lo aprendido.

Lo anterior es fundamental a considerar, ya que desde la psicología del tiempo las orientaciones temporales equilibradas se asocian a una mejor salud mental y una mayor funcionalidad en el desempeño profesional. Desde esa perspectiva, la orientación hacia el futuro que presentan los docentes estaría asociada a emociones negativas por el significado atribuido al tiempo. Ello, entrega luces de que probablemente las orientaciones temporales son mediadas por el significado que se le atribuya al tiempo, que va más allá de la sola linealidad temporal, hipótesis que futuras investigaciones en este ámbito podrían corroborar. En específico, se podrían orientar a explicar con mayor alcance esta desarticulación entre presente y futuro que se da en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual se traduce en significativas contradicciones para el docente, cuyas percepciones y expectativas quedan hipotecadas en el tiempo.

Así mismo, es conveniente profundizar estudios relativos a explicar por qué un mayor tiempo escolar-instruccional, no necesariamente está relacionado con obtener profundidad en los aprendizajes estudiantiles, lo que pasa por estudiar el disminuido impacto que ha tenido la extensión de la jornada escolar en países latinoamericanos, sumado a la valoración y el real conocimiento de los contextos educacionales que realizan quienes impulsan las políticas educativas.

Este trabajo constituye un aporte más a la comprensión del complejo fenómeno educativo y entrega algunas luces para que las políticas educativas y los contextos de formación docente, incluyan al tiempo escolar e instruccional, sumado a componentes de la psicología del tiempo, como variables incidentes en los procesos y resultados educativos. Todo ello, con miras a lograr la tan anhelada calidad educativa.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo constituye un aporte más a la comprensión del complejo fenómeno educativo y entrega algunas luces para que las políticas educativas y los contextos de formación docente, incluyan al tiempo escolar e instruccional, sumado a componentes de la psicología del tiempo, como variables incidentes en los procesos y resultados educativos. Todo ello, con miras a lograr la tan anhelada calidad educativa.

El tiempo instruccional, desde las TS del profesorado estudiado, (a) presenta un significado que lo define como escaso, rígido y disociado de las horas cronológicas, lo que

dificulta lograr aprendizajes profundos en los estudiantes; (b) implica una priorización de este recurso para cumplir con los resultados educativos demandados desde las políticas educativas, favoreciendo así metodologías de enseñanza memorísticas y priorizando su uso para algunas asignaturas; (c) considera como el factor más relevante para explicar su uso y efectividad, a la característica socioeconómica de los establecimientos educacionales, toda vez que ello determina la predisposición y rendimiento estudiantil, sumado a la profundidad y alcance de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences*. Policy Research Working Paper; No. 4376. World Bank, Washington, DC. © World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7569>
- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: concepts, measurement, and implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), 267-290.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Resultados Educativos 2018*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf
- Alemany, C. (2013). L'espai i el temps a l'escola. *Perspectiva escolar*, (367), 4-13.
- Cabrera, V. y Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 20-37. doi: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación* (4a ed.). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Castro-Carrasco, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educ. Rev., Curitiba*, 46(4), 159-172.
- Castro-Carrasco, P. y Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 17-42.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 53-65. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1-FULLTEXT-739
- Cerdan-Infantes, P. & Vermeersch, C. (2007). *More time is better: an evaluation of the full time school program in Uruguay*. Washington, DC: World Bank Policy Research Working Paper 416.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). *Teachers Thought Processes* (Research Series n° 72) East Lansing MI: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Colomo, E., Cívico, A., Gabarda, V. y Cuevas, N. (2016). La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones pedagógicas*, 25, 11-22. doi: 10.12795/CP.2016.i25.01
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. United States of America: Sage.
- Cuadra, D., Castro-Carrasco, P., Vystrčilová, P. & Jancic-Mogliacci, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education. *Psychology and education*, 54(3), 1-15.
- Cuadra, D. y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324.
- Eren, O. & Millimet, D. (2007). Time to learn? The organizational structure of schools and student achievement. *Empirical Economics*, 32(2-3), 301-332.

- Fernández, A. (2008). El tiempo en la clase de educación física: la competencia docente tiempo. *Deporte y actividad física para todos*, 4, 102-120.
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (3a ed.). London: Sage.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the “research program subjective theories” [9paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>.
- Güell, P & Yopo, M. (2016). The subjective texture of time. An exploratory and empirical approach to time perspectives in Chile. *Time & Society*, 25(2), 295-319. doi: 10.1177/0961463X15577260
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Janssens, S. & Kelchtermans, G. (1997). Subjective Theories and Professional Self of Beginning Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408252.pdf>.
- Lara, B., Acosta, M. y Ortega, M. (2012). Tiempo escolar: Entre el aprendizaje y el desarrollo. *Subjetividad y Cultura*, 32, 1-15.
- Llach, J., Adrogué, C. & Gigaglia, M. (2009). Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina. *Economía Journal, The Latin American and Caribbean Economic Association - LACEA*, 0, 1-43.
- Martinic, S., Vergara, C. y Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, 37(147), 28-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2013.03.001>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción con el profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Murillo, J., Hernández-Castilla, R. & Martínez-Garrido, C. (2016) ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54886>
- Orkin, K. (2011). *Does lengthening the school day improve students' academic achievement? Evidence from a natural experiment in Ethiopia*. Londres: Young Lives project local.
- Przibilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, P. (2018). Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion – eine explorative Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 232-247. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-165965>
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639.
- Redd, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstubb, D. & Moore, K. (2012). *Expanding time for learning both inside and outside the classroom: a review of the evidence base by*. Commissioned by The Wallace Foundation: Editorial Child Trends.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104.
- Rubio, J., Cuadra, D., Oyanedel, C., Castro-Carrasco, P. y González, I. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, 61(164), 100-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda Edición). Madrid: Ediciones Morata.

- Strasser, K., Lissi, M. & Silva, M. (2009). Time Management in 12 Chilean Kindergarten Classrooms: Recess, snack and a little teaching. *Psyche (Santiago)*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research, Elsevier*, (43), 6-25.

