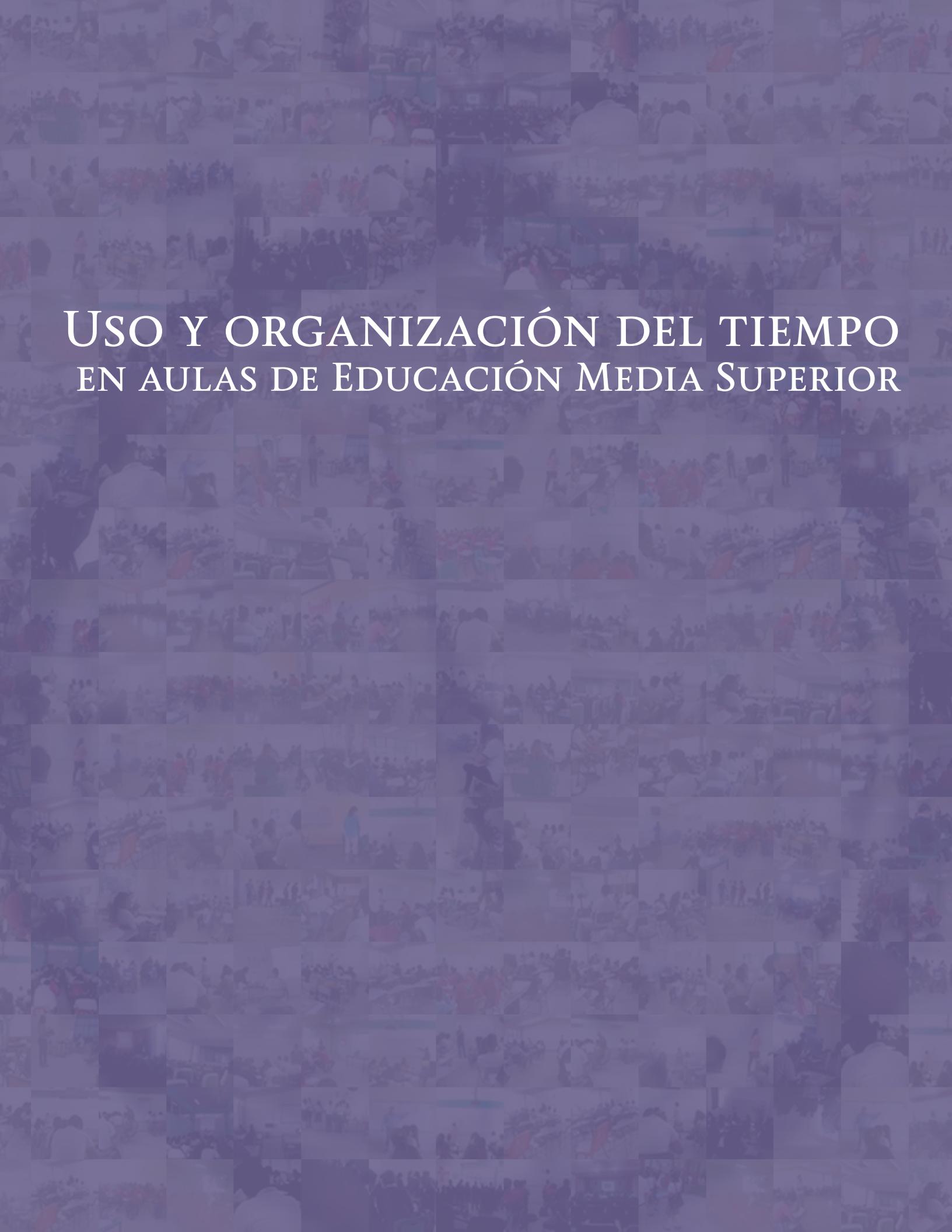


USO Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN AULAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



DRA. ANA ELIZABETH RAZO PÉREZ
MTRA. ITZEL CABRERO IRIBERRI



USO Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN AULAS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Primera edición, 2015

© Secretaría de Educación Pública

Subsecretaría de Educación Media Superior

Argentina No. 28 Col. Centro Histórico, Del. Cuauhtémoc

México, Distrito Federal

Impreso en México

Autores:

Dra. Ana Elizabeth Razo Pérez (CIDE – PIPE)

Mtra. Itzel Cabrero Iribarri (CIDE – PIPE)

Lic. José Antonio Ávila Aguirre

Diseño gráfico editorial

Se permite la reproducción total o parcial del material citando la fuente.
Los textos son responsabilidad del autor y no reflejan, necesariamente,
la opinión de la Secretaría de Educación Pública.

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	5
2. EL TIEMPO PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (MS)	6
2.1. ¿Por qué el tiempo en el aula importa?	6
2.2. Consideraciones para Educación Media Superior	7
2.3. ¿Por qué observar las prácticas y trabajo de aula en el nivel bachillerato?	9
2.4. La enseñanza efectiva y el tiempo de instrucción	9
2.5. Qué motiva el involucramiento de los alumnos en bachillerato	11
3. SOBRE EL MÉTODO PARA EL ESTUDIO DEL TIEMPO EN EL NIVEL MS	12
3.1. Descripción de la muestra de planteles participantes	12
3.2. Método de observación de la práctica y el trabajo de aula	12
3.2.1. ¿Qué es y para qué sirve el Método Stallings?	13
3.3. La experiencia de los observadores: la formación y la vivencia en el aula	14
3.4. Consideraciones técnicas y éticas para la observación de la práctica docente	17
4. USO Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN LAS AULAS DE MS	18
4.1. El tiempo de los docentes	18
4.1.1. Uso y organización del tiempo en las actividades dentro del aula	19
4.1.2. ¿A quién se dirigen los docentes?	22
4.1.3. ¿Qué materiales utilizan los docentes en el aula?	23
4.2. El tiempo de los alumnos	24
4.2.1. Uso y organización del tiempo en las actividades dentro del aula	24
4.2.2. ¿Qué materiales utilizan los alumnos en el trabajo de aula?	26
4.2.3. De su permanencia en el aula: duración de las clases, llegadas y salidas	28
4.3. El involucramiento en mancuerna entre docentes y alumnos	28
4.3.1. Más cerca y más lejos: las prácticas de mayor y menor involucramiento	29
4.4. Prácticas innovadoras en las aulas de Educación MS	32
5. CONCLUSIONES	33
6. RECOMENDACIONES	35
6.1. Preguntas de reflexión	37
7. REFERENCIAS	38





ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de aprendizaje en la escuela según Carroll	10
Figura 2. Distribución del tiempo de los docentes en Educación Media Superior	19
Figura 3. Distribución del tiempo en el aula por asignatura	20
Figura 4. Variación del tiempo de enseñanza por asignatura	20
Figura 5. Progresión de las actividades de enseñanza a lo largo de la clase	21
Figura 6. A quién se dirigen los docentes según actividad en el aula	22
Figura 7. A quién se dirigen los docentes durante la clase	23
Figura 8. Materiales utilizados por los docentes según la actividad en el aula	24
Figura 9. Distribución del tiempo de los alumnos en clase	25
Figura 10. Actividades de los alumnos durante los periodos de clase	26
Figura 11. Materiales utilizados por los alumnos en el aula	27
Figura 12. Variación promedio del tiempo de enseñanza por actor escolar	29
Figura 13. Frecuencia en la interacción de los alumnos con los docentes	30
Figura 14. ¿En qué momento se desconectan los alumnos?	31
Figura 15: Distribución del tiempo escolar de docentes y alumnos	32

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Actividades de aula en Educación Media Superior	18
Cuadro 2. Hallazgos sobre el uso del tiempo en México	21
Cuadro 3. Materiales de aprendizaje utilizados por los alumnos	27



1. Introducción

Uno de los elementos que influyen de manera relevante en la efectividad escolar es el tiempo que se destina a las actividades de enseñanza durante la jornada escolar cotidiana. En este estudio se presenta el trabajo conjunto entre el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conocer los períodos destinados a las diferentes prácticas en el aula y, con mayor interés, cuantificar el tiempo destinado a actividades de enseñanza del profesor y de involucramiento de los alumnos.

El factor tiempo en la instrucción en los aprendizajes de los estudiantes ha sido un tema de gran relevancia para la investigación educativa. Al tiempo dedicado a la enseñanza se le atribuyen efectos positivos en el logro académico de los alumnos. Sin embargo, la evidencia reciente muestra que el tiempo, por sí solo, representa únicamente un recurso más en la escuela. Es decir, un medio para utilizarse en favor de los aprendizajes. De esta forma, su impacto en el desempeño educativo de los alumnos estará en función de la forma en cómo se utilice en favor, o no, de la generación de oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas.

En los últimos años se han llevado a cabo estudios en México que exploran, a través de diversas estrategias, el uso y la organización del tiempo del profesor en el aula. Estas investigaciones se han concentrado específicamente en el nivel de educación básica. Sin embargo es necesario, para las decisiones en política educativa, explorar y profundizar el análisis de estas variables en otros niveles educativos. Así, resulta relevante conocer la forma de organización del tiempo en los profesores de Educación Media Superior –en sus diversos subsistemas–, y desde la experiencia escolar de los alumnos, conocer el involucramiento que ellos logran en las clases.

El nivel medio superior requiere especial atención. La creciente demanda por ampliar, con equidad, la cobertura y brindar atención educativa de calidad a los jóvenes, ante la exigencia de alternativas y oportunidades para la vida, de mejor formación ciudadana y que impulse el desarrollo profesional de los estudiantes, hace necesario contar con información confiable y relevante para las decisiones de política educativa en este nivel. La intención es brindar información y análisis de rigor y calidad para la toma de decisiones relacionadas, principalmente con la formación continua y la retroalimentación de la práctica docente en el nivel medio superior. Es decir, de obtener y vincular información significativa para apoyar a los maestros en su trabajo en el aula.

Su importancia radica en que impulsar el aprovechamiento del tiempo en el aula está íntimamente ligado con escenarios favorables para alcanzar la normalidad mínima en las escuelas. Esto considera evitar cualquier acción que diluya el tiempo disponible para la experiencia escolar entre maestro y alumnos, iniciando por la presencia y permanencia en las aulas, pero a su vez, se busca impulsar todo aquello que promueva el interés por maximizar el tiempo de aprendizaje. De este modo, fortalecer las competencias y prácticas docentes resultan fundamentales para lograr el involucramiento sostenido y significativo de los estudiantes. Dicho de otra manera, la normalidad mínima no asegura los mejores desempeños educativos, es una condición necesaria para lograrlo.

Este informe final se organiza en cinco secciones. La primera sección presenta elementos de la teoría educativa que resaltan la importancia del tiempo en el aula y su relación con el logro de los estudiantes. En la segunda sección, buscando sentar bases comunes para el análisis, se incorporan consideraciones específicas en el contexto del nivel medio superior, así como información sobre la motivación y el involucramiento de los jóvenes estudiantes. En la tercera sección se describen las decisiones metodológicas del estudio y los instrumentos, mecanismos y participantes involucrados en la obtención de datos sobre el uso del tiempo. La cuarta sección y la más relevante del estudio, comprende los resultados obtenidos en la observación de la práctica y el trabajo de aula; se desagregan actores, actividades y contextos para mostrar los hallazgos relacionados con el

uso del tiempo de los profesores de bachillerato y del involucramiento de los alumnos en clase. Por último, en la quinta sección, se incorporan las conclusiones del estudio y algunas recomendaciones que pudieran apoyar las decisiones futuras del nivel medio superior hacia mejores experiencias educativas entre maestros y alumnos.

2. El tiempo para el aprendizaje en Educación Media Superior

2.1. ¿Por qué el tiempo en el aula importa?

Desde la década de los 80 la investigación educativa sobre la influencia del tiempo en la vida escolar ha ido en aumento. Al tiempo transcurrido en el aula se le atribuyen efectos positivos en el logro académico de los alumnos. Sobre la relación entre el tiempo y el desempeño de los estudiantes, las investigaciones educativas señalan que el tiempo que los estudiantes pasan en la escuela puede ser un elemento potenciador para el logro académico, pero también enfatizan que la influencia positiva del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento para lograr aprendizajes, más que en el tiempo por sí mismo. Es decir, la relevancia del tiempo escolar no se encuentra en su dimensión cronológica, sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje. Dicho de otro modo, su importancia radica en las interacciones entre los actores en la escuela y en la forma de usar el tiempo para lograr experiencias significativas de aprendizaje (Abadzi, 2007; Aronson, Zimmerman y Carlos, 1999; Benavont y Gad, 2004; Carnoy, 2010; Carroll, 1963; Fisher *et al.*, 1980; Karweit, 1984; OEDC, 2011; Roth *et al.*, 2003; Sacristán, 2008; Scheerens, 2014; Silva, 2007; Walberg, 1988; Wayne y Stuck, 1982; Yair, 2000).

En un análisis teórico sobre el tiempo como variable de aprendizaje, Karweit (1982) explica dos perspectivas: la económica y la psicológica. Desde la visión económica el tiempo es visto como un recurso de la escuela que, en combinación con otros insumos, determina la productividad del centro escolar. En esta perspectiva, la tarea consiste en encontrar un arreglo o asignación eficiente de los recursos disponibles –incluido el tiempo escolar–

para maximizar la productividad de la escuela considerando las restricciones a las que se enfrenta. En esta conceptualización, Karweit enfatiza la caracterización del tiempo como un recurso más para el aprendizaje. Su principal argumento es que el tiempo, como cualquier otro recurso, podría ser utilizado en un sinfín de alternativas asociadas a la escuela, y la elección sobre su destino determinará en gran medida el efecto sobre los logros educativos.

Desde la visión psicológica planteada por Karweit, el tiempo es un elemento dispuesto para la interacción en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En estos procesos el tiempo juega un papel relevante al considerar la mezcla de los períodos disponibles para que el profesor enseñe y los períodos necesarios para que los alumnos aprendan.

Como recurso en la escuela el tiempo se convierte, de acuerdo con Fisher y Berliner (1985), en una de las muchas variables que son requeridas para analizar lo que sucede en los centros escolares. Por lo tanto, estudiar la forma en cómo el profesor utiliza y organiza el tiempo de clases será fundamental para comprender su relación con el aprendizaje de los alumnos, considerando que el uso del tiempo es uno de los pocos recursos que puede ser directamente manipulado y controlado por los profesores.

Siguiendo con la relación entre el tiempo y el logro escolar, Wayne y Stuck (1982) explican que la influencia del tiempo en los aprendizajes está determinada por el tipo de actividades e interacciones que ocurren en el tiempo escolar. El planteamiento principal se centra en que distintas formas de usar el tiempo llevarán a resultados distintos de aprendizaje. De esta manera, se pueden atribuir efectos positivos en el logro educativo como resultado de interacciones de calidad entre el maestro y los alumnos en ambientes que promuevan la enseñanza. De igual modo, podemos atribuir efectos negativos como consecuencia de prácticas poco deseables –instrucciones confusas, prolongaciones sobradas, retrasos en el inicio de clases, grandes pausas para la transición entre una actividad y otra, distracciones innecesarias e interrupciones continuas–.

Los estudios internacionales sobre el uso del tiempo en la escuela refieren hallazgos eficientes

con alrededor del 70% del tiempo dedicado en actividades de enseñanza. Sobre el tiempo administrado por el profesor en clases (secundarias y preparatorias), Smith (Estados Unidos, 1998), da cuenta que sólo 77% del tiempo asignado al aula es utilizado en actividades de aprendizaje. En tanto Sanford y Evertson (Estados Unidos, 1982) señalan que 75% del tiempo administrado por los profesores en preparatorias es destinado a actividades de instrucción de clase. Mientras que Benavot y Gad (África, 2004) señalan que entre el 50 y 70% del tiempo de clase en escuelas primarias es utilizado en actividades de enseñanza. De acuerdo a los hallazgos de Abadzi (Brasil, Ghana, Marruecos y Túnez, 2007) entre 72 y 86% del tiempo en escuelas primarias es dedicado a acciones de aprendizaje. En contraste, Vannest y Hagan-Burke (Estados Unidos, 2009) reportan que el tiempo de instrucción del profesor en educación especial es sólo de 40%. Integrando diversos trabajos, Karweit (1984) resalta, a partir de una revisión de estudios acerca del tiempo en la escuela, que sólo la mitad del tiempo durante el día escolar es utilizado para la enseñanza de los alumnos.

Igualmente, el informe de la OCDE (2009) “Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS”, indica que uno de cada cuatro profesores de escuelas primarias, en la mayoría de los países participantes en TALIS, pierde al menos 30% del tiempo de instrucción en distracciones –interrupciones de clase, acciones disciplinarias, etc.– así como en tareas administrativas, entre las que se citan el trabajo de escritorio, llenado de formatos, papeleo y labores comprendidas en su trabajo como profesor. En tanto que otros profesores pierden más de la mitad del tiempo destinado a clases.

Complementando estos hallazgos, pero observando la organización del tiempo desde la perspectiva de los alumnos, Berliner (Estados Unidos, 1978) destaca que el periodo en que los estudiantes de educación básica se involucran en tareas de aprendizaje en clase se sitúa entre el 60 y 80% del tiempo disponible. En este mismo sentido, Yair (Estados Unidos, 2000) observa que sólo 53.8% del tiempo de los estudiantes de preparatoria está dedicado a las actividades de aprendizaje en clase.

El caso de México resulta inquietante. En nuestro país, los datos sobre el uso del tiempo de

instrucción en educación básica identifican 52% del tiempo dedicado a actividades de aprendizaje (World Bank, 2014). Igualmente, desde una perspectiva de análisis del tiempo en función de las interacciones, se identifica 35.45% del tiempo en interacciones activas de aprendizaje y 12.54% del total del tiempo escolar en interacciones pasivas de aprendizaje (Razo, 2014). Pocos datos pueden rastrearse para Educación Media Superior. A la fecha, este estudio representa la primera aproximación para conocer el uso y la organización del tiempo en ese nivel educativo.

A pesar de la variabilidad en los resultados de las investigaciones nacionales e internacionales, Aronson, Zimmerman y Carlos (1999) señalan ciertos patrones consistentes en la literatura: i) existe muy poca o ninguna relación entre el tiempo asignado para el aprendizaje (es decir, el tiempo establecido en el calendario y en el horario escolar) y el logro de los estudiantes; ii) existe relación entre el tiempo en que los estudiantes participan en actividades de aprendizaje y el logro académico; y iii) existe una gran relación entre el tiempo que los estudiantes dedican a actividades educativas alineadas con sus posibilidades de aprendizaje y el logro académico alcanzado.

El tiempo de instrucción escolar, considerado como el periodo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a actividades de aprendizaje para los alumnos (Razo, 2014), es una variable que depende en gran medida de la escuela y de las competencias docentes (dominio de los contenidos y estrategias pedagógicas del maestro). En el tiempo de instrucción descansa el primer espacio formal y disponible para las acciones de carácter pedagógico con los alumnos y se convierte en el “tipo de tiempo” más cercano a influir en el logro de los estudiantes. Conocer cómo se organiza y se utiliza será indispensable para entender su relación no sólo con los resultados académicos de los alumnos, sino también con su propia experiencia de vida escolar.

2.2. Consideraciones para Educación Media Superior

El aprendizaje en la escuela inicia con el involucramiento de los estudiantes. Lograr este interés es una de las tareas principales de los maestros al interior del aula. Pero también una

de las más difíciles. Diversos estudios señalan que conforme se avanza en la vida escolar, los estudiantes experimentan un alarmante descenso en los niveles de motivación e involucramiento académico (McNeely, Nonnemaker y Blum, 2002; Bridgeland, Dilulio y Morison, 2006). Así, cuando los alumnos llegan al nivel medio superior, sus experiencias educativas llegan a ser descritas por ellos mismos como aburridas, irritantes y sin sentido.

Los maestros en el nivel bachillerato tienen el reto adicional de administrar el tiempo y organizar sus actividades para captar y “conquistar” el interés de sus jóvenes estudiantes. En el nivel medio superior la desvinculación o el poco involucramiento de los alumnos es mucho más visible que en el nivel básico. La nueva libertad que otorga la adolescencia lleva a expresiones de diversas formas, desde apatía por las actividades de aula, el poco esfuerzo de los estudiantes por las tareas de aprendizaje, la indiferencia y desencanto por las acciones del profesor, hasta la más grave y peligrosa expresión de su desconexión: el abandono escolar.

En un estudio realizado por la Fundación Bill & Melinda Gates (Bridgeland, Dilulio y Morison, 2006) sobre el abandono escolar en *high school*, los autores señalan como una de sus conclusiones más relevantes, que el factor más crítico en la decisión de los jóvenes de abandonar la escuela era lo poco interesante que les resultaban las clases. Igualmente, en el estudio referido, 7 de cada 10 estudiantes señalaron no sentirse motivados o inspirados para trabajar arduamente en la escuela. En la investigación, los estudiantes, hablando de su experiencia escolar, señalaban “*aburrida, no había nada en lo que pudiera estar interesado*”; “*era aburrido...el maestro sólo se paraba enfrente del salón y hablaba, realmente no te quería involucrar*”; “*en la escuela te hacen tomar clases de cosas que nunca vas a usar en la vida*”.

Los alumnos que ahora cursan el nivel medio superior provienen de la generación del milenio. Con un conjunto enorme de estímulos alrededor, son capaces de acceder a grandes cantidades de información. Saben cómo disponer de enormes fuentes de música, videos y juegos electrónicos. Pueden dar *click* a casi cualquier cosa de su interés e interactuar en diferentes medios y redes sociales. En general, pueden construir y moldear el ambiente que les suministre nuevas sensaciones, estímulos

y entretenimiento. Ante este escenario, es difícil imaginar a un joven estudiante absorto en el salón de clases ante prácticas que poco lo incluyan y motiven su interés por aprender.

Resulta fundamental asegurar que muchos más jóvenes tengan oportunidad de cursar tramos superiores de escolaridad. Pero también garantizar que ello signifique, para todos, la adquisición de las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. No debe perderse de vista que es durante la juventud donde las personas construyen y afirman su identidad como individuos y como miembros de la sociedad. Los roles y responsabilidades que asuman en la vida adulta —y el futuro del país— dependerán, en buena medida, de las oportunidades de desarrollo personal y de la formación que se les brinde ahora. La reforma constitucional por la que recientemente se ha establecido la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México, abona en este sentido. (INEE, 2011).

En 2001, un estudio desarrollado por Wilson y Corbett para conocer la opinión de los estudiantes sobre aquellos maestros que los ayudaron a lograr un buen desempeño en la escuela, se encontró que los alumnos identifican y valoran a los maestros que muestren interés y atención para que ellos alcancen altos niveles de logro y que se niegan a permitir que los estudiantes fracasen. De acuerdo con los estudiantes, los maestros que representaron una diferencia en su vida escolar eran profesores que “estaban con ellos” para completar el trabajo, les brindaron apoyo extra cuando lo necesitaron, explicaban claramente los contenidos y las tareas a realizar, conocían a profundidad el tema de la clase, mostraban amplia variedad de estrategias de enseñanza, mantenían ordenado el salón y hacían de su trabajo algo significativo y relevante. Los autores concluyen: era la calidad de las relaciones y las interacciones lo que determinaba el valor educativo de la clase (Wilson y Corbett, 2001).

La investigación educativa refiere algunas de las causas por la que los estudiantes –incluidos los de nivel medio superior– renuncian al intento de vincularse con experiencias de aprendizaje en la escuela. Estos elementos pueden presentarse en cualquier punto de la trayectoria académica y van formando un acumulado de vivencias de aprendizaje que poco apoyan la disposición y el

interés por aprender. Los estudiantes disminuyen su perseverancia en las actividades de aprendizaje en la escuela cuando (Toshalis, 2015):

- Se sienten excluidos
- No encuentran razones para valorar los resultados de su proceso educativo
- El énfasis en las diferencias en habilidades dentro del salón de clases los hace sentir tontos
- El contenido y material en el aula es culturalmente excluyente o irrelevante en lo personal
- Las normas de conducta los marginan o los alejan
- No creen que puedan tener éxito en la tarea o actividad
- No cuentan con las habilidades necesarias para lograr un buen desempeño (habilidades que deberían haber sido adquiridas en otros niveles o grados)
- Se les han brindado muy pocas alternativas y medios para opinar cómo y qué es lo que quieren aprender
- Las relaciones con sus maestros son tensas o inexistentes

2.3. ¿Por qué observar las prácticas y trabajo de aula en el nivel bachillerato?

Educación Media Superior es el nivel del que menos información tenemos en el país. Tal vez por la complejidad de los subsistemas o por la diversidad de las interacciones al interior del aula. A partir de este estudio se espera generar propuestas y resaltar prácticas al interior de la escuela que apoyen el mejor uso del tiempo. También se busca generar información que oriente la organización del centro escolar y que apoye a los maestros para maximizar las experiencias e interacciones educativas significativas con los alumnos.

El nivel medio superior requiere especial atención. La creciente demanda por ampliar la

cobertura con equidad y brindar atención educativa de calidad a los jóvenes, ante la exigencia de mejor formación ciudadana y que impulse el desarrollo profesional de los estudiantes, hace necesario contar con información confiable y pertinente para las decisiones de política educativa en este nivel.

2.4. La enseñanza efectiva y el tiempo de instrucción

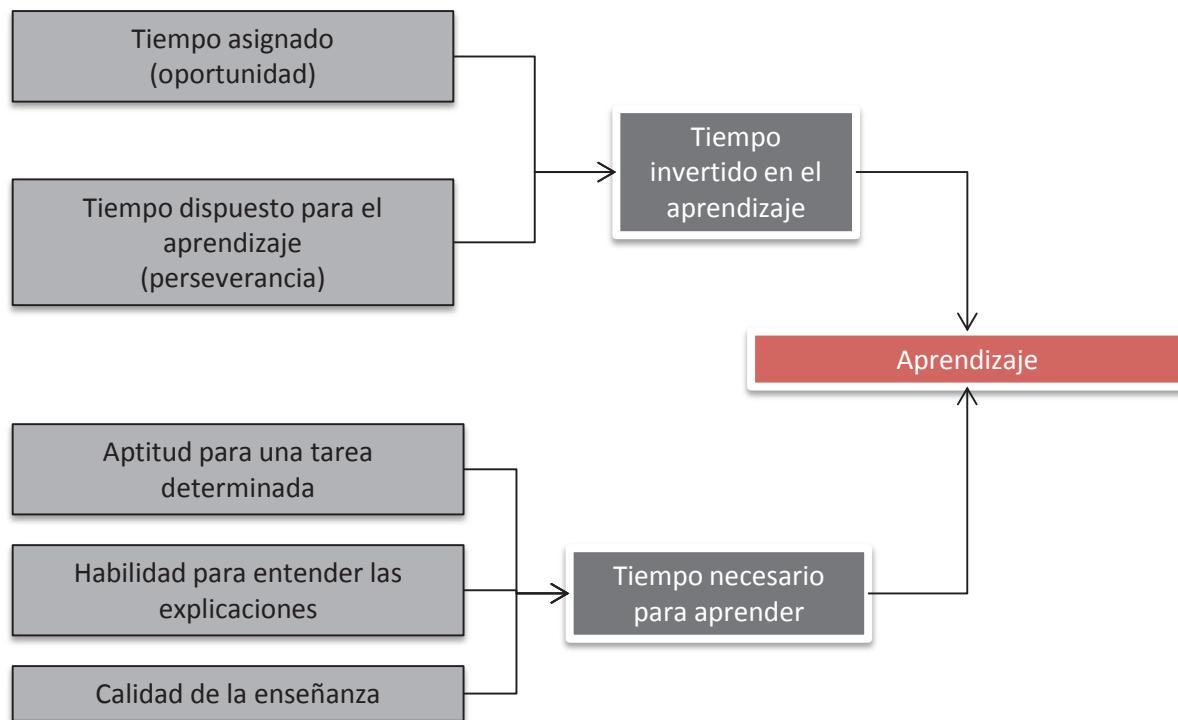
Sabemos que el aprendizaje es una función que relaciona la calidad de la enseñanza, el tiempo necesario para aprender y el tiempo invertido para lograrlo. En 1963 Carroll desarrolló la primera conceptualización del tiempo como elemento fundamental para el aprendizaje: el Modelo de Aprendizaje Basado en la Escuela. En este modelo, Carroll define “oportunidades de aprendizaje” como la cantidad de tiempo que se le dedica a un alumno en atención pedagógica con el propósito de que alcance un determinado aprendizaje (Carroll, 1963, p.723-733). Para que esto sea posible el modelo identifica las oportunidades de aprendizaje como resultado de la combinación de dos variables: la cantidad de tiempo en que un alumno está involucrado en tareas de aprendizaje; y la cantidad de tiempo necesaria para que un alumno aprenda.

Carroll (Figura 1) destacó que la cantidad de tiempo que un estudiante necesita para conseguir un determinado aprendizaje está en función de tres variables fundamentales *a)* la calidad de la enseñanza; *b)* la aptitud del alumno para aprender; y *c)* la capacidad del alumno para comprender las explicaciones.

En el modelo es posible identificar que se otorga al profesor gran responsabilidad sobre las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes. Esto se hace evidente al identificar al profesor como la figura que administra y organiza los tiempos y actividades de instrucción que se llevarán a cabo para alcanzar los objetivos planteados. Pero el tiempo de instrucción deberá ser sólo el inicio. Lo relevante estará en las experiencias educativas que sucedan durante los períodos destinados al trabajo en el aula.

El aprendizaje efectivo depende de la manera en que el tiempo se organiza y se utiliza, de la

Figura 1. Modelo de aprendizaje en la escuela según Carroll



Fuente: Karweit, N. (1982), "Time on Task: A Research Review", Center for Social Organization of School, The John Hopkins University, Washington.

proporción de tiempo dedicado a la perseverancia de los estudiantes, de su compromiso con el aprendizaje, así como del tiempo que los estudiantes con diferentes aptitudes y niveles de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar ideas (Carroll, 1989, citado en OECD, 2011).

Sin embargo, para motivar en los estudiantes la perseverancia por aprender se necesitan prácticas efectivas de enseñanza. Hattie (2009) condujo un amplio y completo meta-análisis sobre las prácticas de enseñanza en aula asociadas con mayores efectos positivos en el logro de los estudiantes. A través del estudio de más de 800 meta-análisis, Hattie refiere los principales factores y prácticas pedagógicas asociadas positivamente al logro de los estudiantes: i) Enseñanza recíproca, esto es, hacer posible que los estudiantes dirijan su propio aprendizaje, involucrándose en apoyo y trabajo entre pares; ii) Retroalimentación específica del trabajo de los estudiantes; iii) Impulso a la verbalización y el auto-cuestionamiento en los alumnos; iv) Reflexión sobre el propio conocimiento (meta cognición); y v) Enseñanza de resolución de problemas.

En este mismo sentido, Sarason y Gtazek (2007) describen los Contextos Productivos de Aprendizaje como espacios en donde tanto el maestro como los estudiantes están aprendiendo. Para describir un contexto productivo de aprendizaje los autores identifican un conjunto de características distintivas. La primera es que los estudiantes quieren y se interesan por aprender. De este modo, a través del acercamiento individual con cada uno de los estudiantes, el maestro busca fortalecer, de manera sistemática, su deseo por aprender. La segunda característica es similar a la primera, se enfoca en el deseo de los estudiantes por continuar aprendiendo, sin embargo, los alcances van más allá de la línea de tiempo. El aprendizaje se expande para involucrar a los otros, y así, seguir aprendiendo sobre ellos mismos, sobre los demás y sobre el mundo en el que viven. La tercera característica es la construcción de una valoración acerca del objeto o materia de estudio. Es decir, reconocer y apreciar el valor y sentido de lo que se aprende. Por último está la importancia de hacer preguntas. Aquí, el profesor enfatiza y deja claro a los estudiantes por qué la formulación de preguntas

es fundamental para él y para ellos. De este modo, responder preguntas es parte fundamental de la clase y no se concibe como un distractor del tiempo o como un medio de evaluación para la asignación de notas.

Las interacciones educativas entre maestro y alumnos producen no sólo mayor logro en los aprendizajes, sino también mejor disposición y actitud hacia el trabajo escolar (Resenhine, 1979; Sanford y Everston, 1982; Seifert y Beck, 1983; Stallings, 1980). Igualmente los investigadores identifican actividades específicas del maestro asociadas con mayores efectos positivos en el aprendizaje: retroalimentación específica e inmediata del trabajo, énfasis en preguntar, motivar y alentar la reflexión, escuchar y repensar durante las interacciones con los alumnos en el aula (sobre todo durante las preguntas y respuestas con los estudiantes) y destinar tiempo a los debates, discusiones y a la práctica –en voz alta– de habilidades de lectura.

2.5. Qué motiva el involucramiento de los alumnos en bachillerato

• ¿Qué hace que un adolescente se involucre activamente en actividades de aprendizaje en la escuela? ¿Las variables que motivan ese compromiso dependen sólo del alumno? ¿Cómo influyen las desventajas sociales y económicas en el entusiasmo con las oportunidades de aprender?

Aunque la respuesta a estas preguntas merece en sí mismo un estudio a profundidad, en esta sección se busca explorar algunas de las ideas principales que la investigación ha sugerido como elementos importantes para el análisis sobre el tema. El supuesto que respalda la incorporación de esta información es que el aprendizaje en la escuela inicia por un compromiso activo para lograrlo. Un compromiso tanto del profesor como de los alumnos. Un compromiso que se verá reflejado en el tipo de actividades de aula, en el uso de los tiempos del maestro, en las interacciones con los alumnos, pero también en el involucramiento de los propios estudiantes con la experiencia educativa en clase. Así, entender qué motiva este compromiso, nos ayudará a entender y dar contexto a los resultados del presente estudio.

Motivación no es sinónimo de involucramiento. Sin embargo, en el contexto escolar se necesita motivación para alcanzar el involucramiento en el aprendizaje. La motivación describe el proceso y los factores que conducen o mueven al estudiante a tomar acción. Estos procesos y factores se construyen en respuesta a un conjunto de estímulos internos o externos. Lo que dificulta o apoya la motivación puede estar supeditada al contexto o entorno (Yazzie-Mintz y McCormick, 2012)

No es posible forzar el aprendizaje. Por eso la importancia de crear ambientes en la escuela que motiven e involucren activamente el trabajo de los estudiantes. En ese sentido, existen condiciones, factores y prácticas que pueden influir positivamente en los resultados académicos de los alumnos. En una compilación de los hallazgos de la investigación educativa realizada por Toshalis (2015) se identifica que la motivación de los estudiantes por aprender se ve influida por:

- La noción de auto-eficacia. La confianza que sienten los estudiantes para resolver retos con éxito.
- La expectativa y valor de sus cálculos/actividades. Si el respaldo de la escuela y las competencias actuales hacen posible tener éxito, y si la actividad representa gran valor para ellos, ya sea en el corto o largo plazo.
- La habilidad para auto-regularse. El conjunto de habilidades aprendidas que ayudan a los estudiantes a iniciar y sostenerse concentrados en una actividad a pesar de las distracciones y estímulos alrededor, y las técnicas que utilizan en su desempeño para buscar mejorar continuamente.
- El sentimiento de pertenencia. Se refiere al grado en el que los estudiantes sienten que pertenecen a la escuela. El nivel de inclusión, reconocimiento y los vínculos que se producen en el ambiente de aprendizaje. También el grado en el que la marginación y exclusión se reducen.
- La vinculación con pares y con adultos. La existencia y las relaciones significativas con maestros y grupos de estudiantes.

- La sensibilidad cultural en el ambiente de aprendizaje. Es el grado en que el ambiente de aprendizaje se adapta a orígenes raciales, étnicos, lingüísticos y socioeconómicos de los estudiantes e invita a la contribución y la crítica de una diversa gama de perspectivas.
- La autodeterminación. La medida en que la autodeterminación es parte integral del trabajo académico de los estudiantes, la frecuencia con que experimentan ser competentes, otorgar sentido a las cosas y autonomía en actividades de aprendizaje.

3. Sobre el método para el estudio del tiempo en el nivel Medio Superior

Como se mencionó en la sección anterior, México no cuenta con ningún dato sobre el uso del tiempo en el nivel bachillerato. Este estudio representa la primera aproximación para obtener datos más cercanos al aula y a la experiencia escolar. Así, este es un estudio exploratorio que busca describir situaciones, escenarios y contextos en donde se observan determinadas formas de administración del tiempo escolar con docentes y con alumnos.

El conocimiento sobre el uso del tiempo es uno de los primeros datos para profundizar sobre lo que sabemos de la práctica de aula. Se trata de obtener pistas que contribuyan a mejorar la práctica y la experiencia de aprendizaje en el aula.

3.1. Descripción de la muestra de planteles participantes

El propósito del estudio se centró en obtener información descriptiva sobre el uso y organización del tiempo de los profesores en diferentes contextos, planteles y subsistemas. De igual manera, con el interés de encontrar la mancuerna con los alumnos, se buscó recopilar datos sobre el nivel de involucramiento de los estudiantes durante las clases y durante las actividades realizadas por los profesores.

La muestra se integró por 110 planteles en 13 entidades federativas representando a 6 subsistemas del nivel medio superior. Esta muestra busca describir el uso del tiempo desde diferentes regiones del país, subsistemas y contextos socioeconómicos.

La observación de la práctica de aula se concentró en las clases de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas en el segundo semestre del bachillerato. En cada plantel seleccionado se observó –en dos de sus clases– a un maestro de Matemáticas y a un maestro de Lenguaje y Comunicación. El ejercicio se programó para tener una duración de 50 minutos. Así, en un plantel se observaron 4 horas de clase, dos de Matemáticas y dos horas de Lenguaje y Comunicación. En ambas clases se trabajó con el profesor impartiendo clase a un mismo grupo (Grupo A, Grupo B, Grupo C,...N).

Se eligieron las asignaturas de Lenguaje y Comunicación así como de Matemáticas principalmente por dos razones: primero, por ser materias comunes en todos los subsistemas durante el segundo semestre. Lo que ofrecía una base común de observación para todas las experiencias. Además, resultaba relevante observar disciplinas estructuradoras o fundacionales, en virtud de que estas asignaturas son el basamento indispensable para la construcción del pensamiento complejo y la posibilidad de trazar articulaciones entre contenidos, procesos, métodos y diversas áreas del conocimiento.

Es importante referir que los profesores a observar en cada plantel fueron seleccionados aleatoriamente.

3.2. Método de observación de la práctica y el trabajo de aula

En las decisiones metodológicas sobre el estudio del tiempo se han utilizado principalmente dos aproximaciones. La primera, enfocada en saber sobre el tiempo, a través de la percepción de los actores. Es decir, preguntar a los actores escolares –maestros, directores y alumnos– cómo usan y administran sus propios tiempos en la escuela y cómo perciben los tiempos de otros actores. La otra alternativa es observar el tiempo y medirlo a través de un participante externo al ambiente del aula. La

diferencia entre ambos radica particularmente en el punto de vista y el enfoque de lo que se quiere saber. Por ejemplo, desde la propia percepción del individuo –siempre importante y relevante– o bien desde la comprensión y acercamiento desde una mirada externa.

Los principales críticos de preguntar por la propia percepción sobre el uso del tiempo, argumentan tendencias social e institucionalmente deseables en las respuestas, lo que podría alterar los datos y las inferencias acerca del tiempo en la escuela. Quienes defienden esta forma de aproximación, a través de la opinión de los actores, señalan la importancia del tiempo como vivencia para los individuos, de saber cómo se percibe para las personas, más allá de la medición cronológica.

La observación a través de un participante externo no está exenta de predisposiciones. Sin embargo, éstas pueden minimizarse. La observación de la práctica docente realizada por un tercero encuentra su mayor desventaja en la percepción de quien observa. Pero ésta puede ser modelada y formada a partir de un conjunto de acciones tales como: guías de observación, que enfocan la atención hacia los elementos importantes que se esperan y se quieren observar; capacitación, como proceso formativo para reportar hechos y minimizar la interpretación y prejuicio sobre ciertas situaciones; marco común de observación (protocolos), que sienta las bases para entendimientos conjuntos que permitan estandarizar la obtención de los datos; y por último, la selección de métodos pertinentes y adecuados en función de los objetivos que pretende la observación del trabajo de aula.

Para este estudio en particular se tomó la decisión de observar y medir el uso del tiempo de los actores escolares al interior del salón de clases. De incorporar un actor externo al aula –más no externo a la vida escolar en media superior– para llevar a cabo observación no-participante en los diferentes planteles y asignaturas seleccionadas. En una sección posterior de este mismo apartado se describen, a detalle, las características y experiencias de los observadores.

La observación es una estrategia de recolección de datos a través de observar sistemáticamente a los participantes en sus actividades, interacciones, conductas o determinados eventos que ayudan a

entender y explicar el tema de interés. A partir de lo observado es posible reconocer e identificar significados, prácticas, cultura, estilo de vida, identidad, formas y actitudes de organización, entre otros estilos de comunicación no-verbal de los participantes (Creswell, 2014; Simon, 1974).

La relación entre los elementos a observar y lo que se busca conocer del fenómeno dan forma al diseño de la observación. Así, en este estudio, el tipo de observación realizada es considerada como *estructurada*, o también llamada sistemática. Ésta se caracteriza porque el observador sabe qué advertir. Es decir, utiliza categorías o reglas explícitamente diseñadas para clasificar el comportamiento o la situación a observar. Esta guía orienta, específicamente, sobre lo que debe percibir el observador y cómo registrarlo (Bryman, 2008). Para esta investigación, se definió un conjunto de categorías sobre las actividades escolares en el aula y el involucramiento de los estudiantes, para identificar el uso del tiempo dentro del salón de clases. Más adelante se describirán las actividades de la práctica de aula a observar en este estudio.

3.2.1. ¿Qué es y para qué sirve el Método Stallings?

El Sistema de Observación Stallings (SOS) se desarrolló en 1970 para conocer el uso del tiempo de instrucción dentro del aula. Inicialmente se utilizó en contextos de educación básica, pero gradualmente se ha adaptado para obtener información de otros niveles educativos, como es el caso.

Las características del Método Stallings, que se describen a continuación, lo hacen un instrumento muy adecuado para obtener información a gran escala sobre algunos elementos del sistema educativo en los países en desarrollo. Los resultados de este instrumento no resultan válidos para un profesor en lo individual. Sin embargo, el método genera información robusta y representativa sobre una región y a nivel de sistema educativo en general (World Bank, 2015).

Con este método de observación se registran las actividades y las personas involucradas en ellas como si se tomara una fotografía “instantánea” del ambiente de clase. En cada registro se representan

las actividades que se desarrollan al interior del salón considerando el nivel de involucramiento de los actores –maestro y alumnos–.

El Método Stallings reúne un conjunto de observaciones al interior del aula realizadas en intervalos regulares durante la clase. El objetivo es conocer las actividades que realiza el profesor al interior del aula e identificar los materiales con los que se apoya para llevarlas a cabo. Cada observación se realiza como un escaneo del salón de clases. Es decir, se observa al maestro y, posteriormente, todo lo que sucede a su alrededor considerando los materiales que utiliza y el involucramiento de los alumnos.

Como se mencionó anteriormente, el Método Stallings captura un conjunto de “fotografías instantáneas” que, en el acumulado, permiten tener información generalizada sobre el uso del tiempo a nivel de sistema educativo. El número de registros de observación en cada clase –10 registros de observación en cada hora de clase– otorgan estabilidad y validez a la información en el acumulado de los datos y permite una interpretación significativa sobre la distribución y el uso del tiempo.

Para decidir el tiempo entre los intervalos de observación, se divide el tiempo total de duración de la clase entre 10. Así, en una clase de 50 minutos, dividida entre 10 ($50/10=5$) se obtienen que una observación deberá ser registrada cada 5 minutos. Obteniendo un total de 10 observaciones a lo largo de la clase. Es importante mencionar que cada observación “instantánea” tiene una duración de 15 segundos.

Durante los 15 segundos de observación se deberán registrar las actividades que realiza el maestro, pero también las que realizan los alumnos. Así, durante el recorrido visual del observador, se quiere saber, en un primer momento:

- ¿Qué actividad está realizando el docente?
- ¿Qué material está utilizando?
- ¿A quién(es) dirige su actividad?

Igualmente se busca identificar el conjunto de alumnos que están involucrados con la actividad del maestro. Pero también las diferentes actividades

en las que pueden estar involucrados algunos otros alumnos que no estén atendiendo la acción del profesor:

- ¿Qué actividades realizan los alumnos?
- ¿Qué material están utilizando?
- ¿Cuántos alumnos están involucrados en esa actividad?

En este estudio, a diferencia de muchos otros que han utilizado el Método Stallings para observación de aula, la captura e integración de los datos se realizó utilizando dispositivos móviles (teléfonos celulares y tabletas electrónicas). Hasta ahora ningún estudio conocido sobre el uso del tiempo había incorporado estas herramientas para la captura de datos, todos los estudios previos habían utilizado captura en papel (hojas para lector óptico).

3.3. La experiencia de los observadores: la formación y la vivencia en el aula

Una de las fortalezas de este estudio estuvo focalizada en los observadores de la práctica de aula. Para la observación de actividades e involucramiento de maestros y alumnos se contó con la participación de los colaboradores de la Subsecretaría de Educación Media Superior en los estados y con integrantes de sus equipos. De este modo, un conjunto de 70 observadores visitaron los planteles y profesores seleccionados. Para ello fueron capacitados en la observación de aula utilizando el Método Stallings, con el objetivo de establecer bases y “lentes” comunes en la exploración sobre el uso del tiempo.

Al finalizar la capacitación se realizó un ejercicio de medición de acuerdo entre observadores. Los resultados mostraron que el equipo alcanzó altos niveles de coincidencia¹. Lo que permite datos confiables para el análisis y para la interpretación sobre el uso y organización del tiempo en este nivel educativo.

¹ El porcentaje de coincidencia entre los observadores fue de 78.13% con una desviación estándar de 3.15 puntos. Los niveles deseables de coincidencia entre observadores refieren valores superiores al 70%.

En ese mismo sentido, la vivencia de los observadores al entrar al salón de clases y poner la mirada en la práctica de aula, es en sí misma una experiencia que amerita ser resaltada. Si bien es cierto que muchos de los observadores son, o han sido, docentes frente a grupo, y que todos conocen de cerca la experiencia escolar en media superior, la propia acción de prestar atención a la práctica de aula –con criterios específicos y características determinadas– y de atender el involucramiento de los estudiantes, acercó otra forma de percibir las interacciones escolares.

Así, para este estudio resultó relevante conocer, también, la propia experiencia de los observadores. El argumento detrás de este interés está en aproximar primeras contribuciones para fortalecer el trabajo sistemático y profesional de observadores de aula en todos los niveles educativos. Además de contribuir en la definición de procesos justos y bien llevados para la observación de la práctica y de los procesos para la formación de observadores.

Entre las cosas que interesaba saber sobre los observadores y su experiencia al interior de los planteles y las aulas, estaba el conocimiento sobre el desenvolvimiento de los docentes en clase estando un observador presente, las reacciones de los alumnos ante una persona ajena a la dinámica regular de clase y las reacciones del resto de los actores escolares presentes directa o indirectamente en la vida diaria de los centros educativos. Esta información brinda contexto a los datos obtenidos y enriquece el análisis de los resultados.

A los observadores, en general, les pareció sencillo el proceso de observación y de registro de los datos. En una escala del 1 al 5, siendo 5 el mejor puntaje, ponderaron el proceso con un promedio de 4.30 de facilidad en el proceso. No obstante, en los comentarios surgió en reiteradas ocasiones la dificultad inicial de “ver con los mismos lentes”, es decir, de encontrar acuerdos entre la situación observada y las categorías disponibles. El dilema de observar sin interpretar o sin valorar lo observado surgió desde el momento de la capacitación y fue uno de los grandes retos a superar. En muchas ocasiones, los observadores querían expresar su valoración sobre prácticas deseables o poco pertinentes, es decir, eran tentados a expresar su concepción sobre “las buenas (o malas) clases”. Los observadores

querían asignar un juicio de valor a las prácticas de aula y no tan sólo describirlas. A pesar de lo difícil que esto pudiera parecer, el dilema fue superado –y aceptado– por gran parte de los observadores.

Otras de las dificultades enfrentadas durante el proceso hacían referencia a la necesidad de enfocar todos los sentidos en la actividad de observar y superar la ansiedad y nervios propios de los primeros encuentros.

En general, los observadores no enfrentaron problemas para lograr el acceso e ingresar a los planteles seleccionados. Salvo por algunos contratiempos menores, como cambios repentinos de actividades en alguna escuela, cambios de aula o la distancia a la que se encontraba de la ciudad más próxima.

Los docentes que fueron observados, pese a cierto nerviosismo presente en la mayoría de los casos, reaccionaron positivamente a la práctica y a la presencia del observador. Incluso con evidente interés en los resultados del estudio y en conocer otras prácticas docentes que pudieran aplicar en sus contextos y mejorar su desempeño como profesores.

Los alumnos, de acuerdo a los observadores, presentaron básicamente dos reacciones ante la observación: estaban más tranquilos y con mejor conducta que en las clases típicas, o bien, no les importaba la presencia de una persona ajena a la clase y actuaban tan disciplinados o indisciplinados como normalmente lo eran. En muy pocas ocasiones los estudiantes mostraron curiosidad por saber quién los observaba o para qué; pero sí eran bastante reactivos a las actitudes de los docentes. Si éstos modificaban su conducta típica, los alumnos lo hacían notar.

En el transcurso del trabajo de campo hubo distintos factores que sorprendieron a los observadores. Entre los aspectos positivos identificados se señalan:

- La apertura y aceptación de los actores escolares para participar en el proceso de observación.
- La participación de docentes con discapacidad al frente de algunos grupos.

- La sinceridad de los alumnos frente a los observadores y sus reacciones como estudiantes ante los docentes.
- El compromiso mostrado en algunos grupos que se encontraban en contextos poco favorables (como en centros escolares muy alejados).
- La existencia de tecnologías avanzadas, como celulares muy novedosos en zonas de alta marginación.
- El empeño de algunos docentes para llevar apoyos tecnológicos al salón; así como
- La importancia de los materiales didácticos en el desarrollo de clases “efectivas”.

Por el otro lado, a los observadores les sorprendió negativamente:

- El notable ausentismo de los alumnos (llegadas tarde o ausencias totales) y el poco involucramiento de las autoridades escolares en este tema
- La falta de capacitación de muchos docentes para trabajar con acomodos distintos al tradicional (en equipos, por ejemplo) y para involucrar la tecnología en la enseñanza.
- La falta de recursos didácticos y equipo en un gran número de aulas.
- En algunas ocasiones el desinterés del docente por involucrar activamente y llamar la atención de los alumnos.
- La existencia constante de grupos de estudiantes aburridos, dispersos o indiferentes haciendo que en ocasiones el proceso de aprendizaje-enseñanza en el aula parezca una “simulación”, de acuerdo a la opinión y percepción de los observadores.

Es importante recordar que esta valoración realizada por los observadores responde a una apreciación cualitativa y de percepción de quienes participaron en este estudio. Sin ser la finalidad específica de esta investigación y sin que los observadores fueran capacitados con criterios y métodos delimitados para este registro. Estos

datos se obtuvieron a partir de un instrumento adicional para conocer su experiencia en el proceso de observación, más que como un mecanismo de valoración de la práctica docente. Sin embargo, los hallazgos obtenidos son muy valiosos y merecen incorporarse en este documento con la intención de contribuir a una agenda futura de exploración con mayor detalle y profundidad.

Entre los aprendizajes obtenidos durante el trabajo de campo, los observadores mencionaron que a nivel clase conocieron estrategias pedagógicas diferentes para explicar algunos temas y contenidos, así como para organizar el tiempo. También a utilizar más los recursos didácticos y tecnológicos disponibles, a variar la secuencia didáctica, a cuidar los detalles, la conveniencia de circular por el salón, de trabajar en equipos, y de no dar la espalda al grupo. La mayoría de los observadores hizo hincapié en la enorme responsabilidad que tienen los docentes para involucrar a los estudiantes. A nivel conceptual, los observadores refieren ser más conscientes de la importancia de organizar el tiempo de clase previamente, de conocer a fondo los temas y contenidos expuestos al grupo, de saber comunicarse de manera efectiva con sus alumnos, así como a fomentar el trato respetuoso entre todas las personas del aula. También señalan la relevancia de la capacitación y actualización de los docentes; la responsabilidad de las instituciones de proveer un ambiente de enseñanza óptimo y aulas con el material y equipo necesarios y, con ello, contribuir a una educación de calidad.

Un elemento en común que tienen los comentarios sobre los aprendizajes de los observadores es la autocritica y autoevaluación. Varios observadores afirmaron haber aprendido a observarse a sí mismos, al verse reflejados en la práctica, los errores –a su juicio- y aciertos de otros docentes. Aprendieron a identificar las cosas que hacen muy bien y otras que no tanto, así como los retos y desafíos de ser docente en clases de bachillerato. Se mostraron positivos al reconocer que la enseñanza y la práctica docente pueden ser perfeccionadas y que, para ello, resulta de gran utilidad observar otras clases y estar abiertos al cambio. Otros observadores afirmaron haber aprendido a no emitir juicios generalizados sobre la labor docente y a relacionarse de mejor manera con otros actores escolares. Además, reconocieron las diversas realidades de las aulas y se dieron

cuenta que los profesores y profesoras cumplen con funciones más allá de las relacionadas estrictamente con la enseñanza de contenidos.

Por último, es importante resaltar un cambio en la percepción de los observadores en relación a los efectos de su acción. Al inicio de la capacitación los observadores se manifestaban abiertamente preocupados por el efecto Hawthorne². Para los observadores, notificar con anticipación a los profesores su presencia en el aula para observar la práctica, desencadenaría la simulación de prácticas buenas y deseables que no son cotidianas y que los profesores desplegarían ante la presencia de un agente externo. Es decir, para los observadores el profesor podría fingir su clase para aparentar buenas prácticas de enseñanza. Así, al indagar sobre la experiencia de los observadores en el trabajo de campo, particularmente sobre la posibilidad de aparentar prácticas e interacciones educativas en el aula, los observadores fueron muy claros: en el aula no se puede simular lo que no se tiene. Para ellos, los observadores, aunque quedaba claro que su objetivo no estaba en detectar representaciones, resultó muy evidente darse cuenta que no se puede fingir una buena clase si ésta no lo es cotidianamente. Por el contrario, las prácticas puestas en marcha de forma improvisada y repentina, desconciertan a los estudiantes y se reflejan en dificultades para la organización de las acciones del maestro y del grupo en general.

3.4. Consideraciones técnicas y éticas para la observación de la práctica docente

Observar la práctica de aula significa entrar a la vida de los demás. Se trata del trabajo de los profesores y de la actividad que debería ser la más relevante para los adolescentes. Así, observar no debe ser considerado sencillo o como una acción que cualquier puede realizar en el momento que lo desee.

La primera consideración es la obtención del consentimiento informado del actor a observar y del director del plantel en el que labora. En este estudio,

se gestionaron y obtuvieron los consentimientos explícitos de cada uno de los directores y de los profesores que participaron en el estudio. El tema no es menor. La observación carece de validez si se lleva a cabo en contra de la voluntad de las personas. Y tampoco tiene sentido intentar ocultar las acciones ante el temor de una negativa. En este estudio, todos los profesores dieron su permiso para ser observados, y más allá de eso, mostraron gran interés por conocer el resultado de la observación y conocer elementos que pudieran mejorar su práctica. Cuando la observación tuvo que ser suspendida o cancelada (esto sucedió en sólo dos planteles), se debió a situaciones ajenas a los docentes.

Por compromiso profesional y ético con la investigación educativa, el profesor debe ser consultado para obtener su consentimiento a ser observado. El argumento de algunos sobre la posibilidad de que el profesor aparente buenas prácticas y enmascare o disimule otras es entendible, pero no valida la omisión de hacer parte al docente.

Si los profesores se muestran más dispuestos a presentar lo que consideran sus mejores prácticas de enseñanza, será de gran relevancia conocerlas. Como refiere Carnoy (2010) “...aun así, la función no podría ir más lejos de lo que cada docente considera que deba ser la representación de una buena enseñanza” (Carnoy, 2010, p. 168).

Durante el trabajo de campo para la observación de la práctica y el trabajo de aula en media superior, los observadores establecieron comunicación previa con los directores y los profesores participantes. Obtuvieron el consentimiento informado, garantizaron el anonimato y explicaron los alcances del estudio y la dinámica a seguir durante la observación. El objetivo principal durante el levantamiento de los datos era observar sin alterar la dinámica cotidiana de la clase y sin ser un recordatorio permanente de la presencia de un extraño en el aula. Por esa razón los observadores permanecían, la mayor parte del tiempo, en el fondo del aula para no alterar la actividad regular de los estudiantes y del profesor.

² Este efecto considera que la observación puede modificar la conducta del observado. Es decir, que al saberse observados se altera el comportamiento del maestro y los alumnos al hacer evidente que su práctica está siendo objeto de estudio.

4. Uso y organización del tiempo en las aulas de media superior

4.1. El tiempo de los docentes

Los actores principales en la observación de la práctica y el trabajo de aula fueron los profesores y los estudiantes. En las siguientes subsecciones se presentan las estadísticas que dan cuenta de las actividades realizadas por los docentes, independientemente de las actividades de los estudiantes o del mutuo involucramiento entre ambos actores escolares.

La clasificación de las actividades de aula que se utilizaron como referencia y guía para la observación en este estudio, se desagrega a continuación:



Cuadro 1. Actividades de aula en Educación Media Superior

Grupos	Actividades
a) Actividades de aprendizaje:	1. Lectura en voz alta 2. Exposición de clase 3. Preguntas y respuestas/debate 4. Supervisión(trabajo/ejercicios/examen) 5. Transcripción
b) Administración de la clase:	6. Indicación verbal 7. Disciplina 8. Administración de la clase 9. Administración de la clase en sí misma
c) Docente en actividades no-académicas:	10. Interacción social 11. Interacción social del docente o docente no involucrado 12. Docente fuera del aula
d) Alumno en actividades no académicas:	13. Interacción social 14. Alumno no involucrado 15. Disciplina

4.1.1. Uso y organización del tiempo en las actividades dentro del aula

Las actividades observadas con mayor frecuencia en los docentes participantes en este estudio (sin distinción de subsistema o asignatura) fueron la exposición de clase y la supervisión de trabajos, ejercicios, exámenes y tareas; cada una de ellas con más del 20% de tiempo de clase dedicado a ellas. La explicación, discusión y resolución de preguntas le sigue como la tercera actividad de aula utilizada con mayor frecuencia con 18% del tiempo de clase. La actividad de enseñanza menos utilizada dentro del aula es la lectura en voz alta, con 3% del uso del tiempo. Las cuatro actividades relacionadas con la administración de clase suman alrededor de un cuarto del tiempo en las aulas, con 26% del tiempo escolar dedicado a ellas. Es decir, alrededor del 96% del tiempo de los docentes, está dedicado a alguna actividad escolar o académica. En menos del 5% de las 4,169 veces que se observó a los profesores, éstos se encontraban en actividades ajenas a la práctica de enseñanza.

Distinguiendo por asignatura, Lenguaje y Comunicación (Español) y Matemáticas, la actividad de los docentes presenta ligeras diferencias. Por ejemplo, los docentes de Español utilizan un poco más de tiempo en las actividades relativas a la administración de clase en comparación con los docentes de Matemáticas, aunque esta diferencia no sobrepasa del 10% en total (Figura 3). La variación en el tiempo de enseñanza en Español presenta una mayor dispersión que en Matemáticas (Figura 4) en Español, el porcentaje más pequeño del tiempo de clase dedicado a actividades de enseñanza fue de 20%, mientras que en Matemáticas fue del 28%; en el otro extremo, el valor más alto de tiempo dedicado a la instrucción en la asignatura de Español fue de 95%, superior al máximo observado en las clases de Matemáticas que fue del 91%. Sin embargo, las clases de Matemáticas muestran, en general, una mayor concentración en valores superiores al 55% del tiempo dedicado a la enseñanza. En síntesis, hay un mayor número de clases de Matemáticas que utilizan más tiempo de instrucción, aunque la clase con mayor porcentaje de tiempo de clase dedicado a la enseñanza fue una de Español.

Figura 2. Distribución del tiempo de los docentes en Educación Media Superior

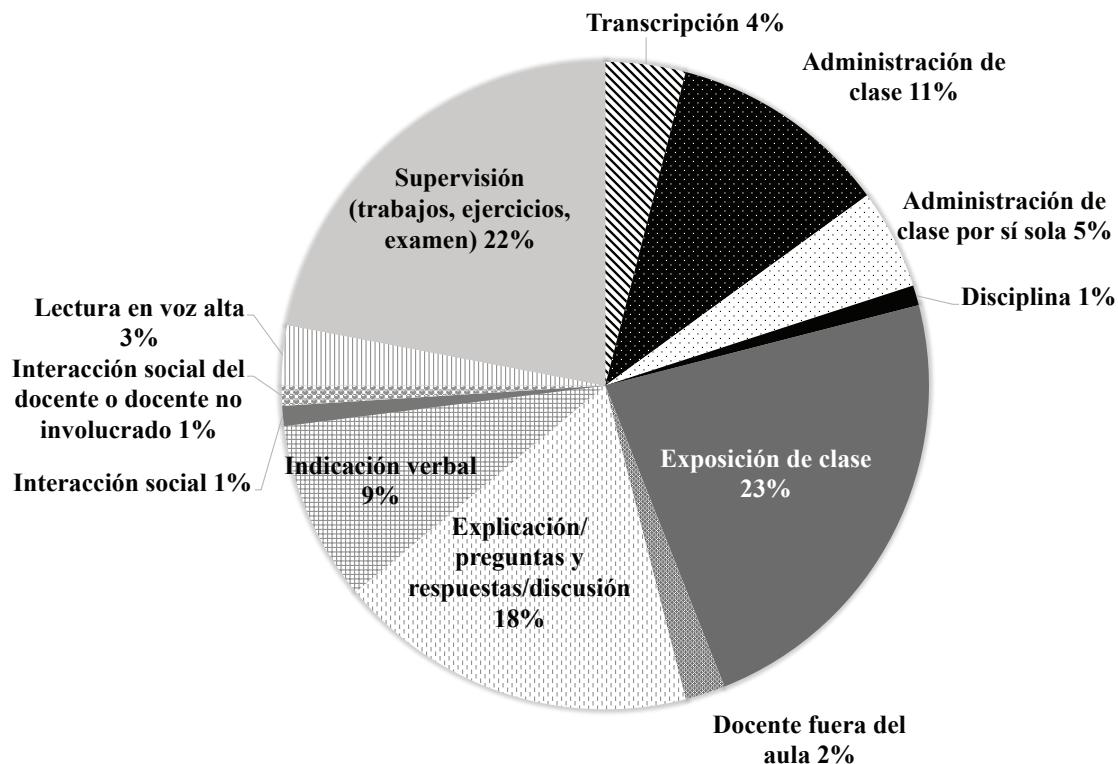


Figura 3. Distribución del tiempo en el aula por asignatura

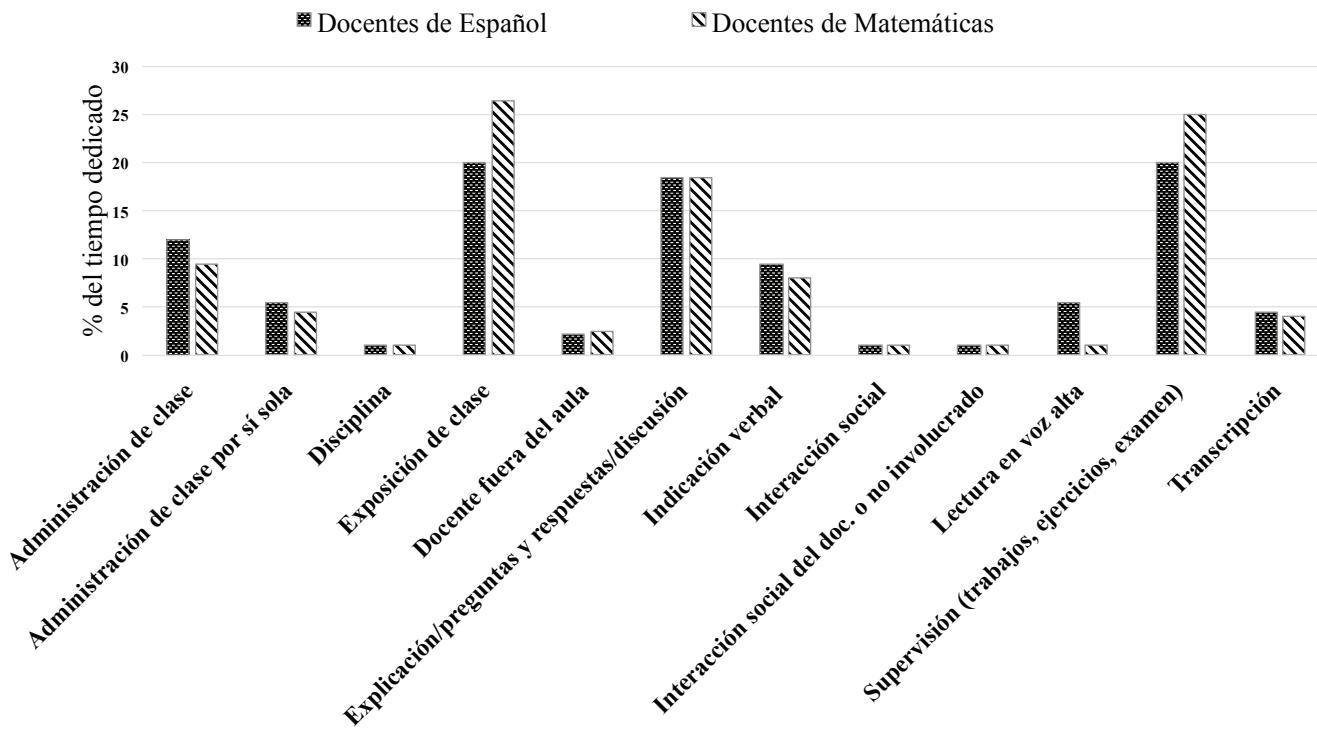
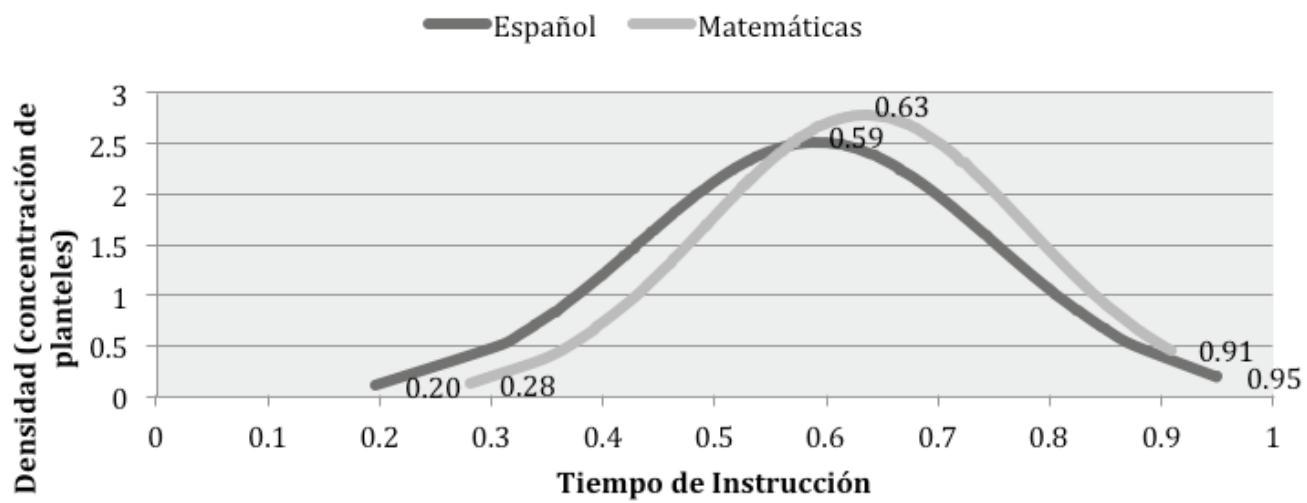


Figura 4. Variación del tiempo de enseñanza por asignatura



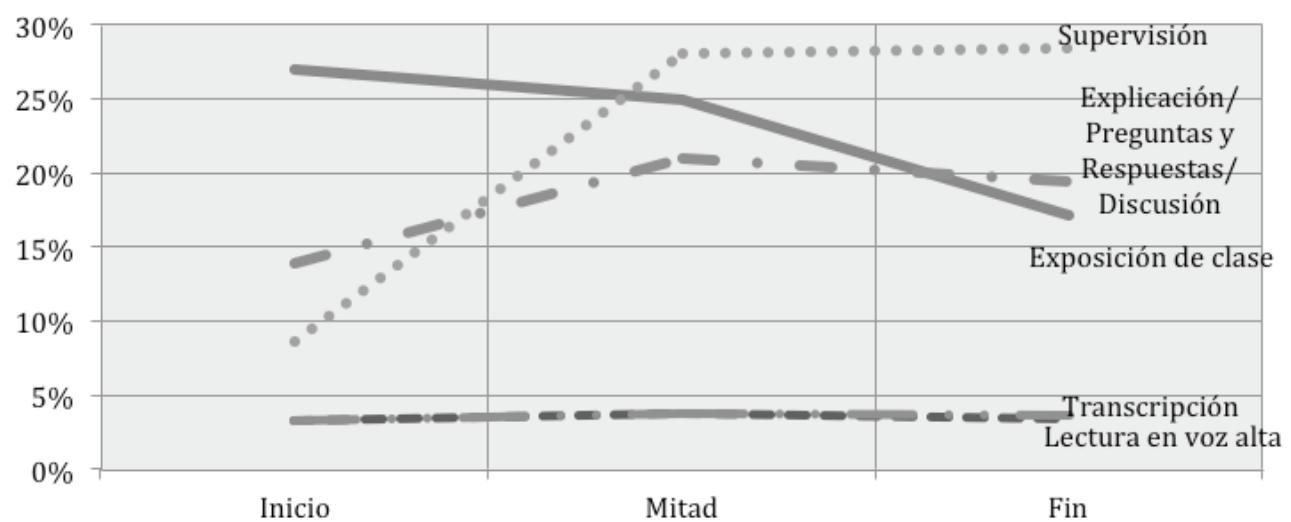
Sorprende un porcentaje de tiempo tan bajo dedicado a acciones disciplinarias: sólo el 1% del tiempo de los profesores dedicado a acciones que llaman a mantener el orden y el ambiente de aprendizaje propicio para todos. Esto lleva a pensar en dos alternativas: que no es necesario convocar al orden –ante un clima de profundo involucramiento en clase– o bien, que no hay mucho sentido en hacerlo. De esta forma, si consideramos que una tercera parte del tiempo de los estudiantes está vinculado a actividades no-académicas, podríamos pensar que los maestros no identifican en las acciones disciplinarias el camino para atraer la atención y la motivación de los alumnos. Si fuera así, los maestros tienen razón. El interés por aprender no llega por mandato.

Como un referente para el entendimiento de los hallazgos de este estudio, en el siguiente cuadro se muestran una síntesis de los resultados obtenidos en las últimas exploraciones sobre el uso del tiempo en México. Estos estudios, desarrollados en el nivel de primaria, respaldan la idea de que poco tiempo es dedicado a las actividades de enseñanza. Sin embargo, los profesores del nivel medio superior destinan, significativamente, mucho más de su tiempo en este grupo de acciones asociadas a efectos positivos en el aprendizaje.

Cuadro 2. Hallazgos sobre el uso del tiempo en México

Distribución del tiempo durante la jornada escolar en diversos niveles educativos en México			
Grupos de actividades	Bachillerato (CIDE, 2015)	Primaria (World Bank, 2014)	Primaria (Razo, 2014)
Actividades de enseñanza	71%	52%	48%
Administración	25%	39%	46%
No-Académicas	4%	9%	6%
Total	100%	100%	100%

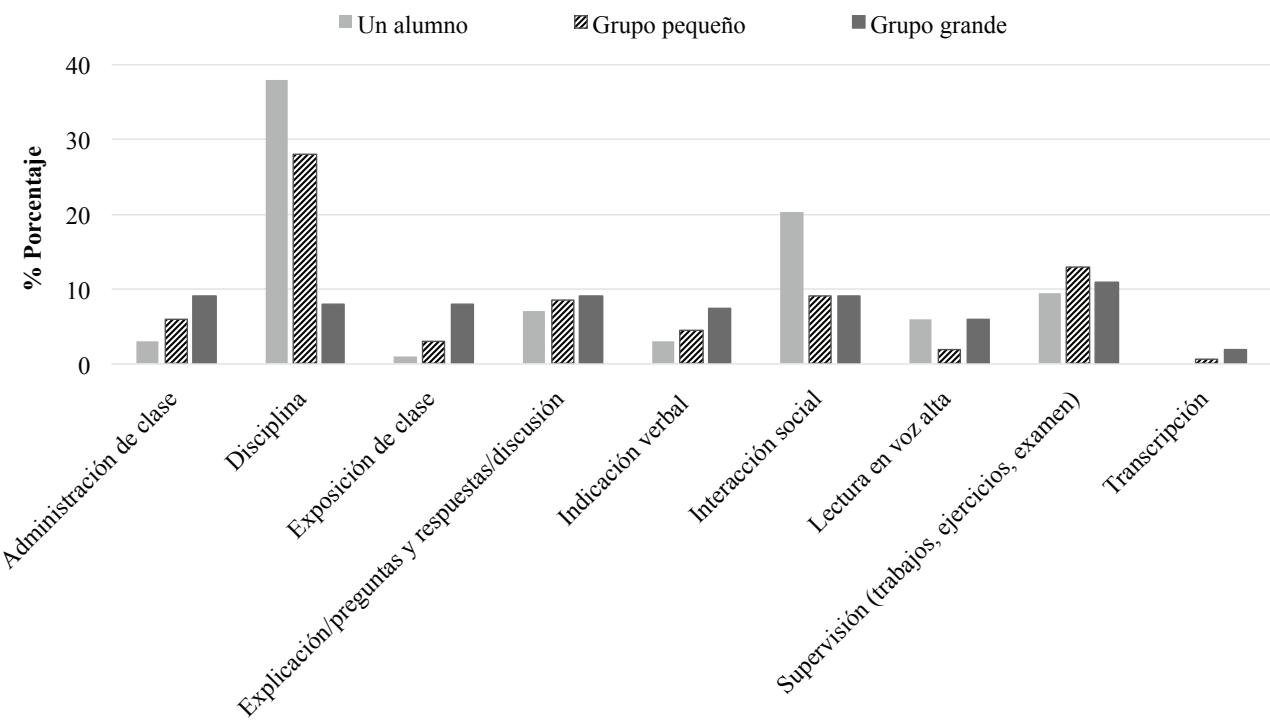
Figura 5. Progresión de las actividades de enseñanza a lo largo de la clase



La Figura 5 muestra, a grandes rasgos, el progreso y cambio de las actividades de enseñanza a lo largo de las clases. Al inicio de las mismas, las y los profesores (sin distinción por asignatura) dedican mayor tiempo a la exposición de los temas. Sin embargo, conforme avanza la clase, la exposición disminuye su frecuencia para dar espacio

a la explicación más detallada del tema presentado, para la resolución de dudas y la supervisión de ejercicios, exámenes y trabajos. La transcripción y la lectura en voz alta no son actividades frecuentes en el aula, ni se identifican diferencias significativas en su frecuencia de aparición durante el desarrollo de la clase.

Figura 6. A quién se dirigen los docentes según actividad en el aula



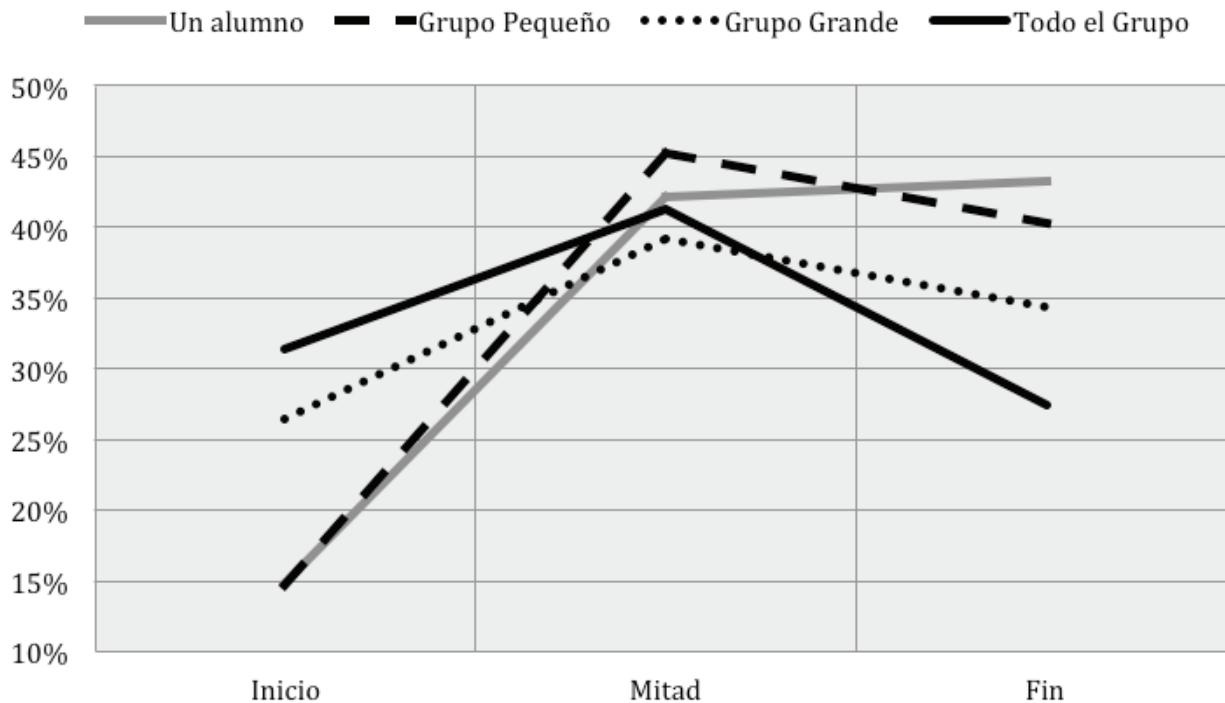
4.1.2. ¿A quién se dirigen los docentes?

Los docentes dirigen sus actividades a todo el grupo de estudiantes en más del 70% de las ocasiones. El 8% de las veces se dirigen a un grupo grande (más de 6 alumnos) y el 6% a un grupo pequeño (menos de 6 estudiantes). En tanto que el 4% de sus actividades se dirige solamente a un alumno. Este tipo de involucramiento individual sucede típicamente en acciones disciplinarias o cuando el docente interactúa socialmente con los estudiantes (Figura 6).

Al analizar las acciones del docente para involucrar a los estudiantes, es decir, el número

de estudiantes del grupo al que los docentes se dirigen a lo largo de la clase (Figura 7) es posible identificar cierta relación con el tipo de actividades de enseñanza que realizan durante la clase (anteriormente mostradas). Por ejemplo, al principio de la clase es más común que dirijan su atención a todo el grupo, o dicho de otra forma, que no se dirijan a alguien en particular. Esto se puede explicar porque los docentes suelen estar exponiendo los temas al inicio de clase u organizando el trabajo. A mitad de clase aumenta la interacción por grupos o con individuos. Esto puede ser relacionado con la resolución de dudas, explicación y debate de los temas. Finalmente, en el cierre de la jornada, la atención de los docentes

Figura 7. A quién se dirigen los docentes durante la clase



se dirigen principalmente a los alumnos de manera individual o en grupos pequeños, lo que podría suceder al revisar (supervisar) el trabajo realizado en clase.

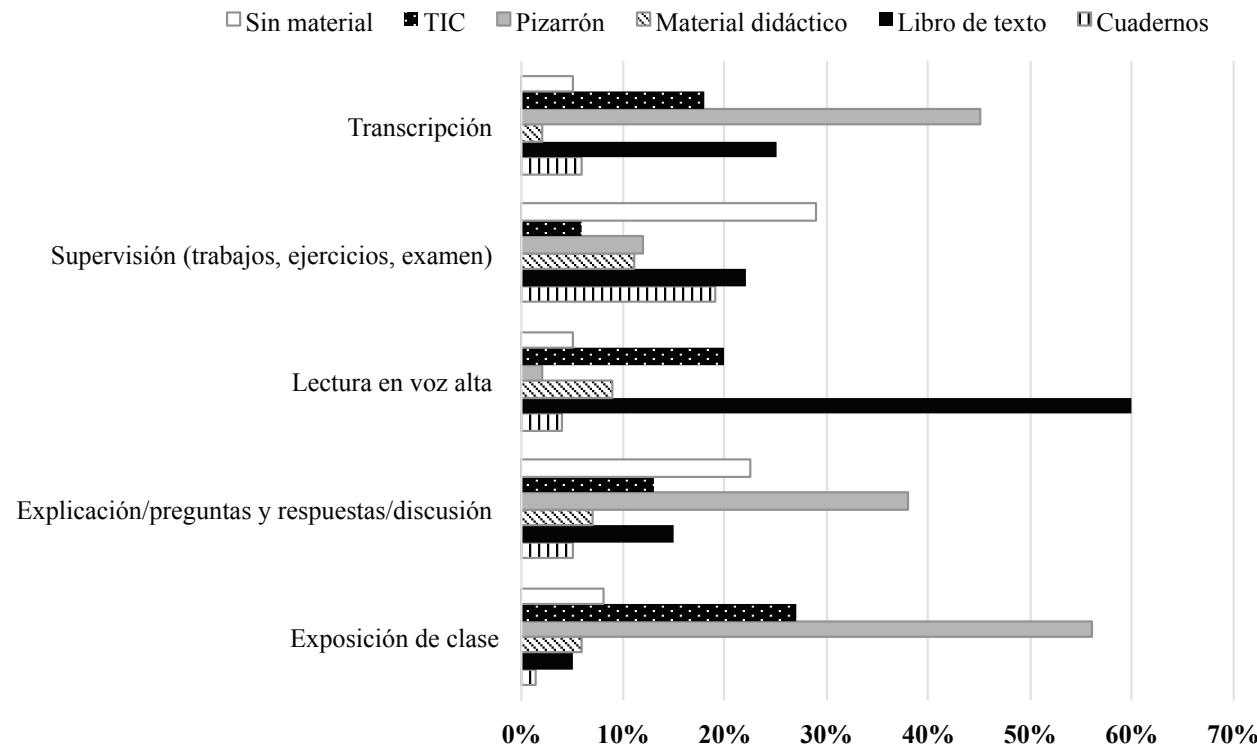
la exposición de clase del profesor y en la lectura en voz alta. Las TIC también son usadas como medio de proyección de datos al transcribir y al responder preguntas o explicar los temas vistos.

4.1.3. ¿Qué materiales utilizan los docentes en el aula?

Los recursos más utilizados por los docentes al impartir clase son el pizarrón y el libro de texto. El primero sobresale al exponer clase y al explicar el tema o debatirlo, así como fuente en actividades de transcripción. Sin embargo, en la lectura en voz alta, el libro de texto es utilizado en 60% de las ocasiones (Figura 8).

Las tecnologías de información (TIC), que incluyen presentaciones proyectadas desde la computadora, videos, audios, etcétera, han sido incorporadas lentamente a los procesos de enseñanza, pero ya destacan como segundo apoyo en



Figura 8. Materiales utilizados por los docentes en clase según la actividad en el aula

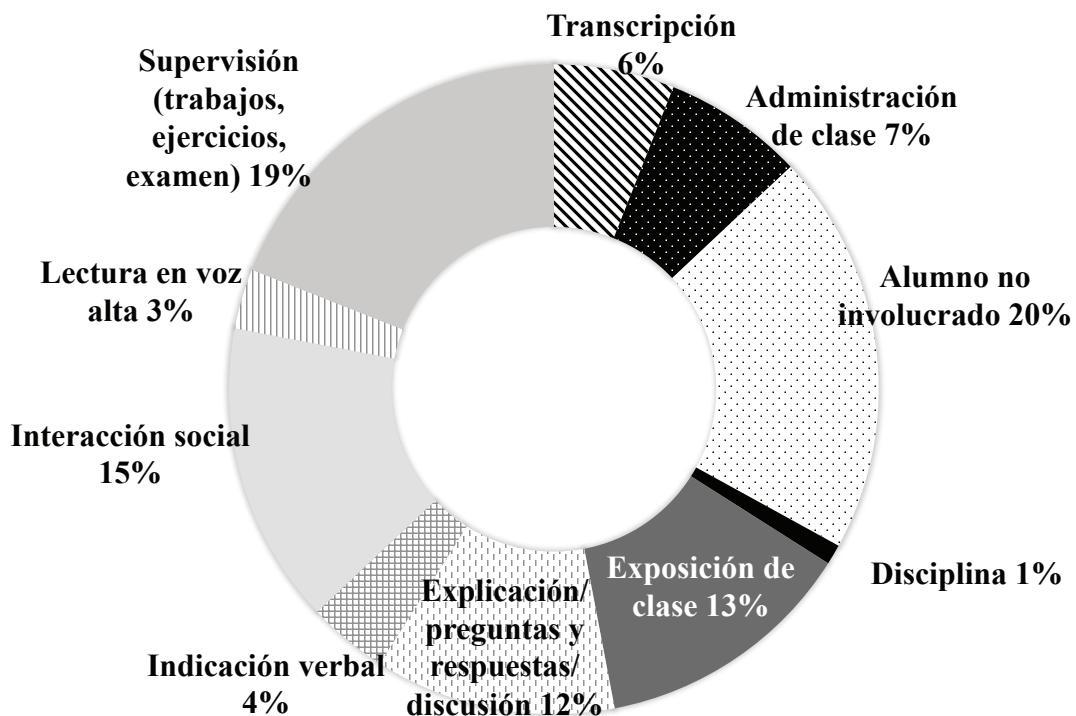
4.2. El tiempo de los alumnos

Después de observar las actividades desarrolladas por el docente durante la clase, y como mancuerna imprescindible, se observaron las acciones de los alumnos. En las siguientes subsecciones se describen las actividades, los materiales y el grado de involucramiento observado.



4.2.1. Uso y organización del tiempo en las actividades dentro del aula

Entre las actividades de enseñanza observadas en el salón de clase, la que absorbe mayor parte del tiempo de los alumnos es la supervisión de trabajos, ejercicios, exámenes y tareas con un 19% del tiempo de clase utilizado en ella. Es decir, desde la acción de los alumnos debe interpretarse como el involucramiento en la realización de trabajos, ejercicios, exámenes y tareas que son supervisados por el profesor. La segunda actividad académica más frecuente entre los alumnos es la atención a la exposición del docente, seguida por la explicación del tema de clase (que incluye preguntas y respuestas y debate), con 13% y 12% del tiempo respectivamente. Sin embargo, las actividades observadas con mayor frecuencia entre los alumnos no corresponden a actividades de enseñanza o académicas. Con poco más de la tercera parte de su tiempo en clase, los alumnos se alejan del involucramiento académico vinculándose en: interacción social y el no-involucramiento en

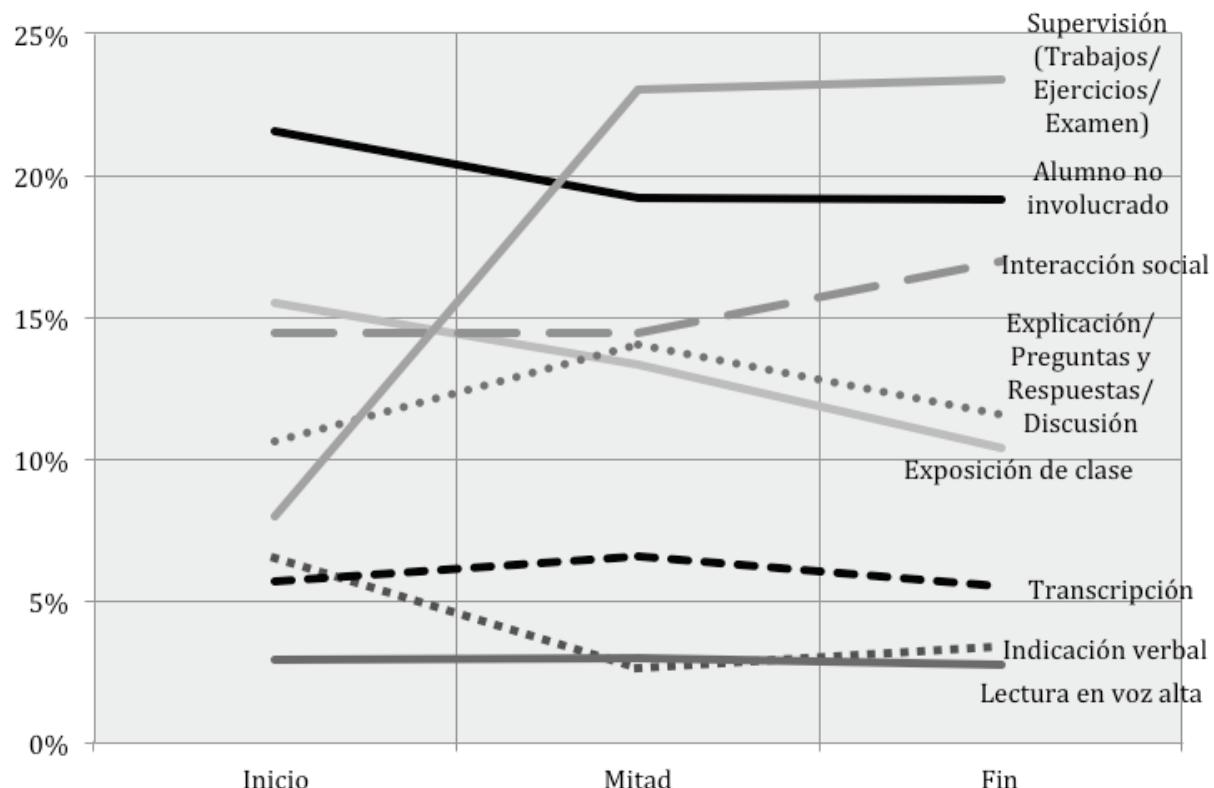
Figura 9. Distribución del tiempo de los alumnos en clase

clase que, en conjunto, ocupan el 35% del tiempo de los estudiantes en la clase (Figura 9).

La frecuencia en que los alumnos están involucrados en actividades de enseñanza a lo largo de la clase parece responder a las frecuencias del docente. Por ejemplo, al principio de la sesión, los estudiantes están más involucrados en la exposición del docente que en la resolución de preguntas. Pero al avanzar en la sesión, las actividades cambian y la exposición de clase es superada por la resolución de ejercicios, trabajos y exámenes. Destaca que, al inicio de las clases, es común encontrar un alto porcentaje de alumnos no involucrados, probablemente debido a que aún se están incorporando al grupo y se encuentran preparando sus materiales. Sin embargo, este porcentaje no disminuye significativamente a lo largo de la jornada. La interacción social, por su parte, aumenta conforme va avanzando la clase (Figura 10).



Figura 10. Actividades de los alumnos durante los períodos de clase



4.2.2. ¿Qué materiales utilizan los alumnos en el trabajo de aula?

Los recursos más utilizados por los alumnos en las actividades de enseñanza son sus cuadernos, los libros de texto y el pizarrón. El primero de ellos es usado principalmente cuando es necesario transcribir alguna información o para la resolución de ejercicios o el trabajo en clase, mientras que los libros de texto se utilizan en la lectura en voz alta y los pizarrones al exponer o explicar los temas de la sesión.

Las tecnologías de información son un recurso cada vez más común en el trabajo de los estudiantes en clase, aunque son utilizadas principalmente como medios para la difusión y comunicación de datos, es decir, en proyecciones en la exposición de la clase, en la explicación y resolución de preguntas, y en actividades de transcripción. Al igual que en la experiencia de los docentes, destaca el poco uso que tienen materiales didácticos distintos a los ya mencionados, como textos distintos a los libros, cartulinas, regletas, etc. (Figura 11).

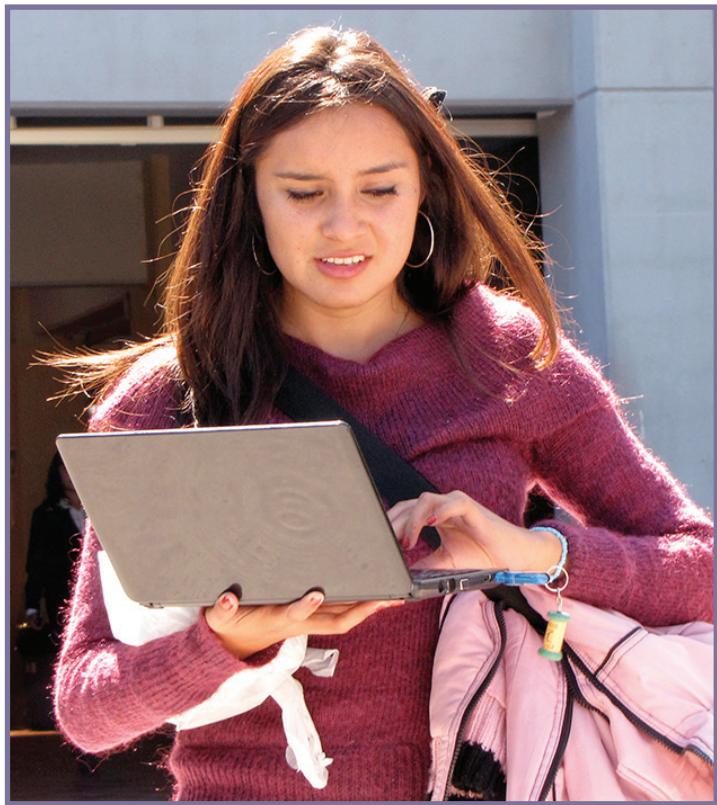
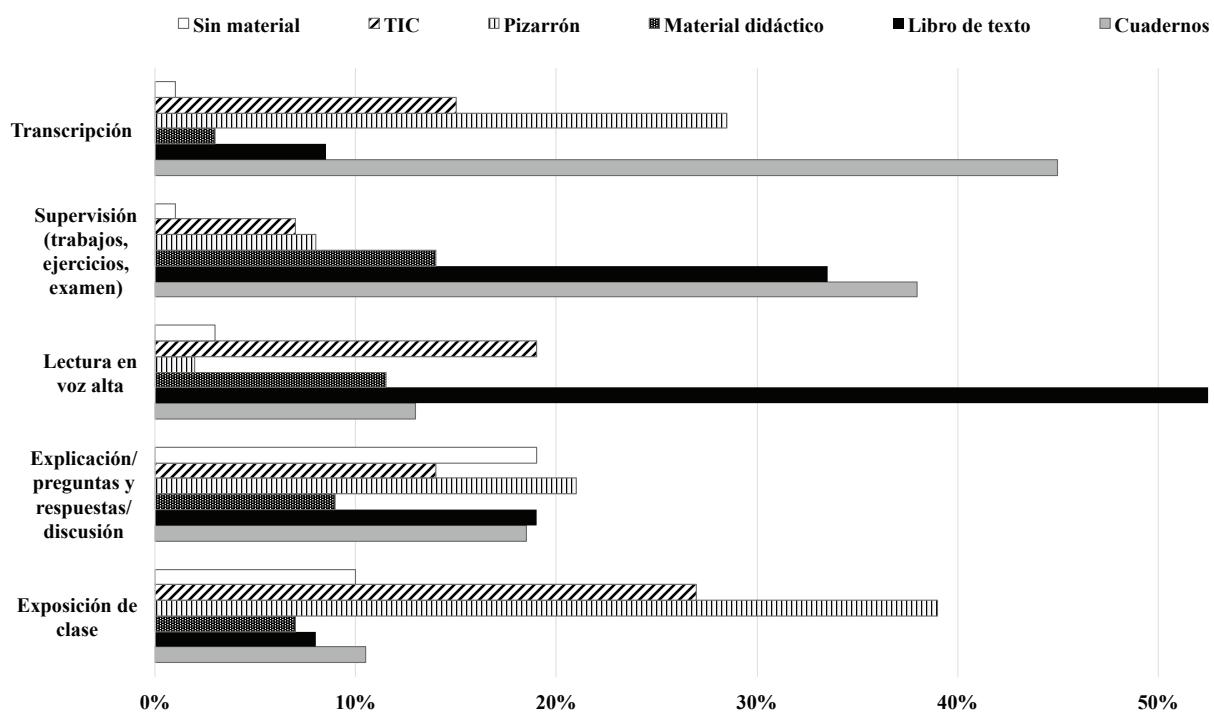


Figura 11. Materiales utilizados por los alumnos en el aula

En esta sección, vale la pena referir los resultados obtenidos del cuestionario de contexto que acompañaba al registro de observación en cada sesión. En este instrumento se preguntaba por los materiales de aprendizaje disponibles para los alumnos. En el Cuadro 3 es posible observar que en el 90% de las clases todos los estudiantes contaban con materiales para escribir y en el 40% de las

clases, más de la mitad tenían libro de texto. En poco más de la mitad de las sesiones, todo el grupo contaba, además, con cuadernos de actividades. Sin embargo, el uso de las TIC como herramienta en el aprendizaje sigue siendo limitada. Únicamente en el 1% de las observaciones se registraron algunos alumnos con tabletas electrónicas.

Cuadro 3. Materiales de aprendizaje utilizados por los alumnos

Número de estudiantes	Tableta electrónica		Material para escribir		Cuaderno de actividades		Libro de texto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Todos	2	0%	379	90%	234	56%	104	25%
Más de la mitad	0	0%	25	6%	28	7%	62	15%
Menos de la mitad	2	0%	4	1%	7	2%	11	3%
Muy pocos	5	1%	10	2%	10	2%	17	4%
Nadie	323	77%	3	1%	114	27%	159	38%
No aplica	89	21%	0	0%	28	7%	68	16%

4.2.3. De su permanencia en el aula: duración de las clases, llegadas y salidas

Las clases observadas estuvieron en un rango de entre 40 minutos y dos horas y media; aunque típicamente una clase en educación media superior tiene una duración aproximada de 50 minutos³. En las clases observadas, el 82.13% tenía una duración programada de hasta una hora, en un rango que iba desde los 40 hasta los 60 minutos. La duración promedio de las clases observadas en este estudio fue de 48 minutos, con un rango de variación entre 20 minutos y una hora con seis minutos.

No obstante, aunque el tiempo formal y la duración de la clase resultan relevantes para la organización del tiempo en aula, la asistencia y la fluctuación de los estudiantes durante ese periodo es indispensable para comprender el propio desarrollo de las actividades escolares y el aprovechamiento de las clases. Los datos recopilados por los observadores sobre la asistencia de los estudiantes a lo largo de las sesiones permiten identificar algunas tendencias en la educación media superior.

En promedio, en las sesiones observadas había más hombres que mujeres presentes en las clases (20 y 17 respectivamente). Sin embargo, la asistencia y permanencia de las mujeres fue superior. Destaca el hecho de que casi en dos terceras partes de las clases observadas (64.61%) no hubo alumnas que se incorporaran tardíamente ni que dejaran el aula entre la primera y la última observación. Dicho de otra manera, las mujeres muestran mayor tendencia a ser puntuales y a abandonar menos las clases. En el caso de los varones, el porcentaje es 5.7% por debajo del mismo indicador.

Sólo 21.14% de las clases comenzó con todos los estudiantes varones que se supone deberían estar en el salón. En casi el 80% de las clases faltaban alrededor de 6 alumnos al empezar la sesión, y en 35.91% de las clases se incorporaron entre 1 y 29 hombres entre la primera y la última observación. Por otro lado, 28.74% de las clases comenzaron con la matrícula de estudiantes mujeres completa, en un menor porcentaje de sesiones (70%) faltaban mujeres al iniciar (5 aproximadamente), y en 32.32% de las veces se incorporaron entre 1 y 30

³ Algunas de las clases en bachillerato tienen una duración superior a 50 minutos, registrándose sesiones con horarios de hasta 2.5 horas de clase.

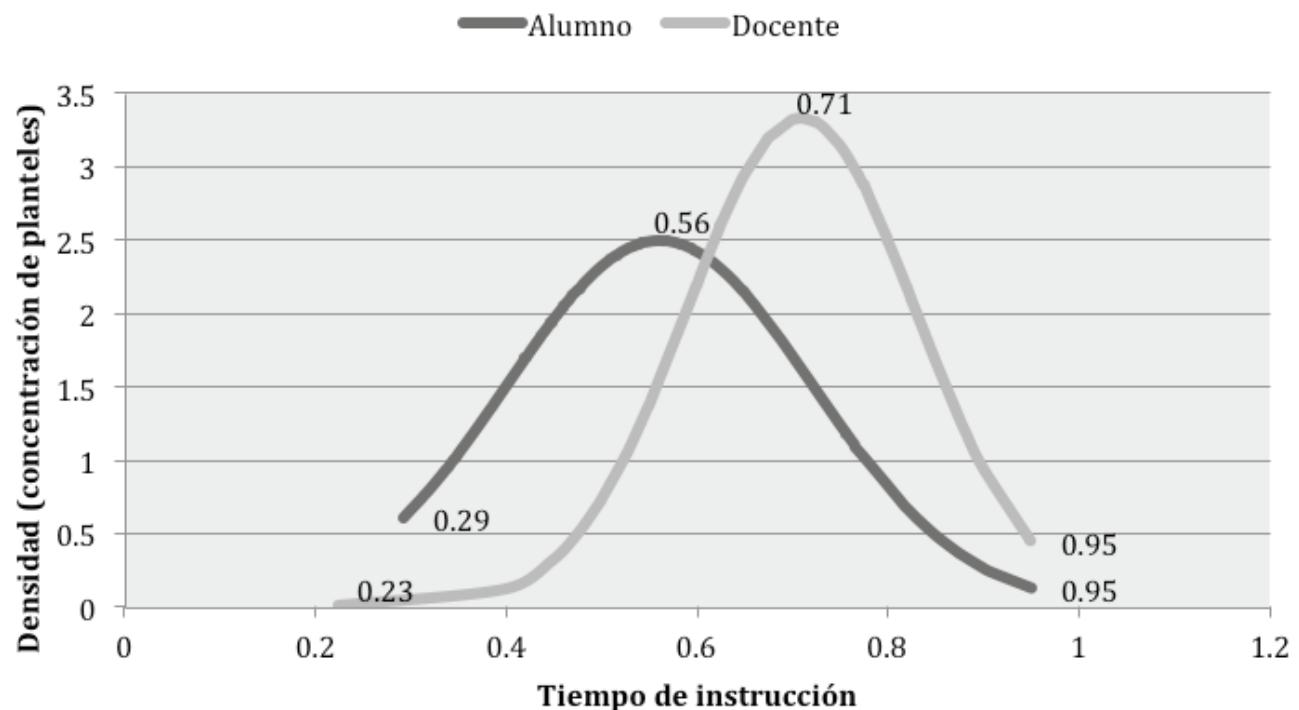
alumnas a lo largo de las observaciones. Además, el porcentaje de clases donde los hombres salieron del aula antes de que terminaran los primeros 50 minutos también fue superior al porcentaje de clases donde las alumnas lo hicieron: 5.26% y 3.1%, respectivamente.

4.3. El involucramiento en mancuerna entre docentes y alumnos

El involucramiento simultáneo entre docentes y alumnos en clase corresponde a las actividades realizadas “en mancuerna” por ambos actores escolares. Es decir, a aquellas actividades típicamente de enseñanza que se llevan a cabo en sincronía. Por ejemplo, si una docente está exponiendo un tema y el grupo de estudiantes atiende a la exposición, el docente y los alumnos están en mancuerna. Cabe recordar que en el método de observación aquí utilizado hay cuatro grupos de alumnos que pueden estar involucrados y son definidos por la cantidad de estudiantes que se encuentre en mancuerna con los docentes: todo el grupo, un grupo grande (mayor o igual a 6 alumnos), un grupo pequeño (menor a 6 alumnos) o un solo alumno.



Figura 12. Variación promedio del tiempo de enseñanza por actor escolar



4.3.1. Más cerca y más lejos: las prácticas de mayor y menor involucramiento

Al analizar el tiempo de clase utilizado en actividades de enseñanza, es notable la diferencia entre docentes y alumnos. Los docentes ocupan el tiempo de las sesiones, en mayor medida y con mayor intensidad, en actividades de enseñanza: en la Figura 12 es posible distinguir una mayor concentración de las actividades docentes en valores superiores al 60% del tiempo utilizado en acciones de enseñanza, mientras que el grueso de los estudiantes se encuentran entre el 45% y el 65%.

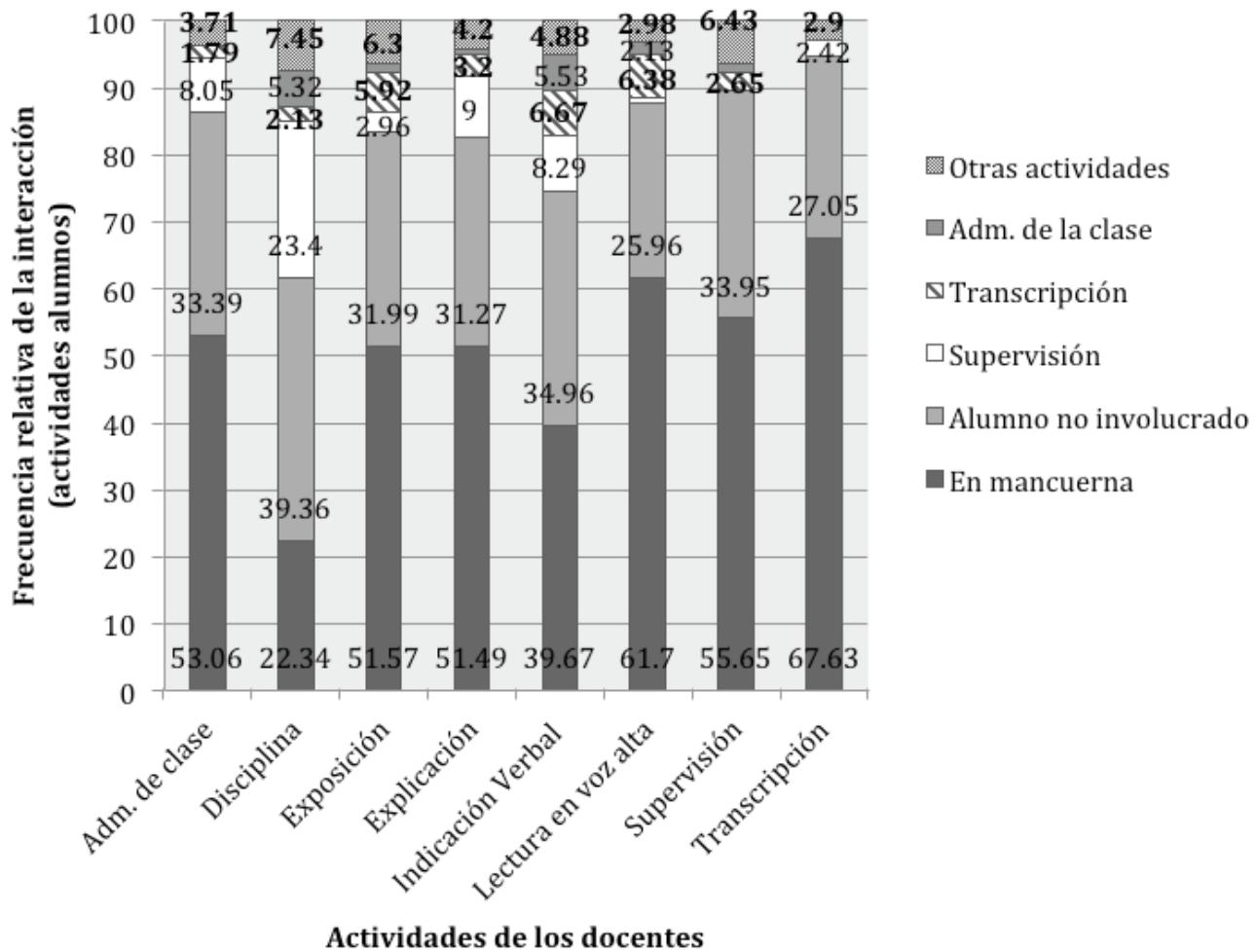
Un análisis más detallado muestra que las actividades de enseñanza en la que docentes y alumnos encuentran una mayor sincronía son la transcripción y la lectura en voz alta, ambas con un valor superior a 60%. En el resto de las actividades de instrucción, la “mancuerna” entre ambos actores escolares ronda el 50% de las veces (Figura 13). Esa situación parece desalentadora, pues

retomando los resultados presentados al inicio de la sección, la lectura en voz alta y la transcripción son las actividades de enseñanza menos utilizadas por los profesores. Y, en el caso de la transcripción, una de las menos relacionadas con el logro en los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe destacar la frecuente observación de los alumnos en las categorías de no involucramiento e interacción social, agrupados en la categoría “alumno no involucrado”. Esta categoría registró una mayor incidencia entre las actividades de enseñanza cuando los docentes se encuentran supervisando el trabajo en clase, en exposición de los temas y en la explicación de los mismos, en ese orden de magnitud.

La Figura 13 presenta en el eje de las abscisas las actividades realizadas por los docentes y, en el de las ordenadas se muestran, como porcentaje del total, las acciones realizadas por los alumnos ante cada actividad de los profesores.

Figura 13. Frecuencia en la interacción de los alumnos con los docentes



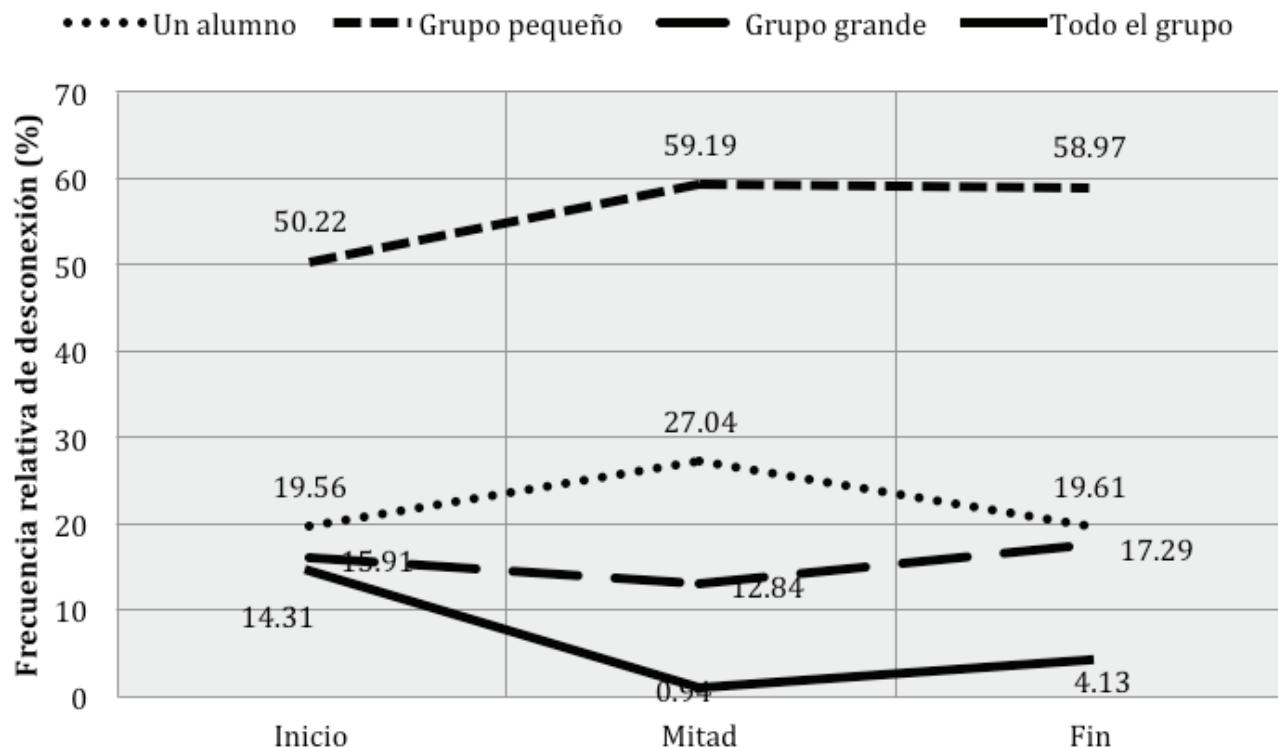
El grado de desconexión de los estudiantes es notable: en promedio, 30% del tiempo los alumnos no están activamente involucrados en clase. De ellos, 56.58% interactúa socialmente en grupos pequeños, porcentaje un poco mayor en Español que en Matemáticas (58.3% y 54.85%). Sin embargo, cuando los alumnos se desconectan en grupos grandes, sucede con mayor frecuencia en Matemáticas que en Español: 17.4% y 12.88% respectivamente.

En el transcurso de la clase, la desconexión de todos los alumnos del grupo y de los grupos grandes disminuye un poco hacia la mitad de la sesión y aumenta al finalizar, aunque en el primer caso, el de todos los alumnos, no vuelven a recuperarse los valores de atención iniciales. Sin embargo, cuando

se trata de grupos pequeños e individuos, los alumnos no involucrados incrementan conforme va avanzando la clase y, en el caso de los grupos chicos, no disminuye al final de la sesión (Figura 14).

Para la interpretación de esta gráfica (Figura 14) es importante recordar que el Método Stallings nos permite generar una interpretación significativa de la generalidad de los contextos a partir de un conjunto de “instantáneas” registradas en momentos distintos, con planteles diferentes y con diversos maestros. En ese sentido, la representación gráfica refiere, en agregado, aproximaciones generales sobre el momento de la clase en donde podría esperarse una baja vinculación de un cierto grupo de estudiantes.

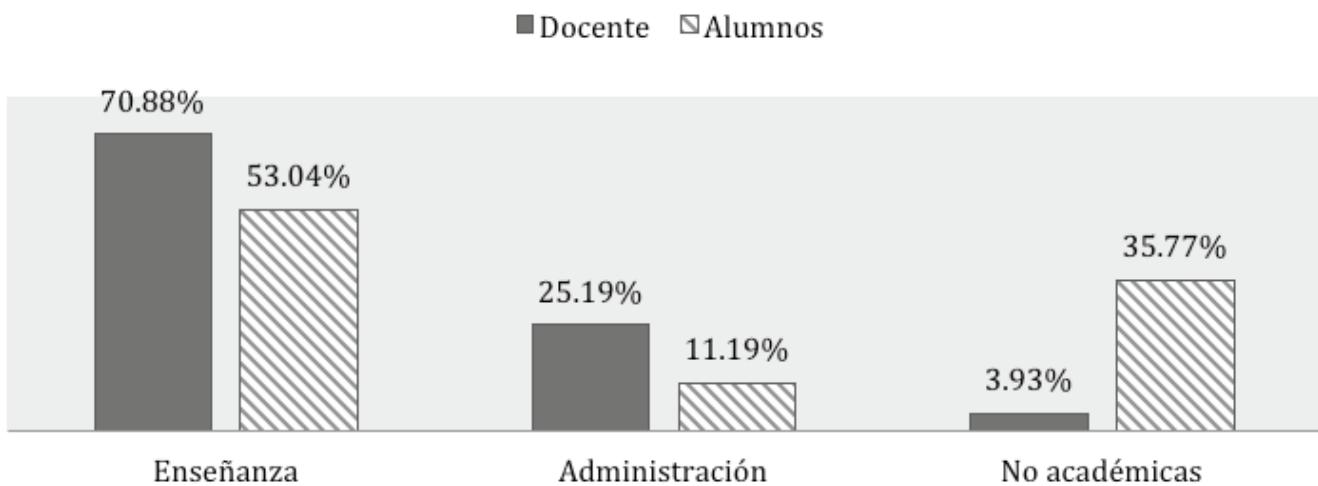
Figura 14. ¿En qué momento se desconectan los alumnos?



Los maestros y los alumnos utilizan el tiempo de manera diferente durante la jornada escolar. Una representación gráfica de la distribución del tiempo de ambos actores se presenta a continuación en la Figura 15.

Al contrastar el tiempo que cada uno de los actores escolares dedica a los diferentes grupos de actividades (Figura 15), se hacen evidentes algunas diferencias. La más clara está en las actividades no académicas (alumnos/docentes no involucrados o en interacción social). En este grupo de actividad poco más de 30 puntos porcentuales separan a los estudiantes de los profesores. Por otro lado, los docentes dedican casi el 20% más del tiempo de clase a actividades de enseñanza, lo que representa también mayor tiempo de aprendizaje disponible para los propios alumnos. Este comparativo permite observar de manera general el grado de alejamiento que existe entre ambos actores escolares.

Figura 15: Distribución del tiempo escolar de docentes y alumnos



4.4. Prácticas innovadoras en las aulas de EMS

Algunos observadores señalaron algunas prácticas de aula que consideraron innovadoras. Estas hacen referencia principalmente a tres tipos de actividades: aquellas que involucran materiales didácticos que típicamente no son utilizados en clase, aquellas donde se identifican prácticas pedagógicas distintas y las actividades donde se involucra de manera activa a los estudiantes. Esta última categoría llama la atención en tanto que el involucramiento activo de los alumnos debería ser una práctica cotidiana dentro de las aulas, sin embargo, los observadores en numerosas ocasiones, hicieron referencia al uso de “métodos tradicionales” en el aula, donde el profesor expone –habla– y los alumnos atienden sin un involucramiento visible.

Uso de materiales didácticos diversos en la exposición y explicación de clase:

- Para los observadores, la aproximación a una enseñanza innovadora involucra materiales didácticos fuera de lo cotidiano. Por ejemplo la maestra de lenguaje y comunicación, durante una práctica de lectura, empleó como material de clase el periódico, y un texto. Otro maestro de matemáticas utilizó la computadora –les presentó un video y gráficas– para ejemplificar uno de los temas y así mostrar diversos

ejemplos que se adaptaran a los distintos estilos de aprendizaje.

- Un observador refiere: “Para mí, una que me interesó mucho fue que para que los alumnos se interesaran mejor por un tema en específico, en la clase de lectura, expresión oral y escrita II con el tema de reseña, la maestra les haya puesto un video de una película atractiva con un bonito mensaje para que les sirviera de base para poder realizar con facilidad la reseña.”
- Aplican WIX para facilitar el acceso al material por parte de los estudiantes.

Prácticas pedagógicas distintas identificadas por los observadores:

- Los maestros se mostraron flexibles, adaptando estrategias que favorecieron a sus estudiantes. El contexto de los planteles no favorece la aplicación de las TICS, sin embargo, los maestros desarrollan prácticas docentes en función de la realidad; se observó que los maestros en el aula, independientemente de las teorías del aprendizaje que se identificaron, realizan su mejor esfuerzo, solamente que falta desarrollar prácticas más innovadoras y en los dos primeros casos reorientar su práctica docente.

- En un caso, la maestra de matemáticas hacía referencia al uso del aprendizaje inverso; técnica no tan innovadora, pero si novedosa.
- Observé el abordaje de las medidas de tendencia central de estadística con el tema de la obesidad, donde los estudiantes realizaron una investigación previa y con datos de los estudiantes de la escuela calcularon y graficaron las principales medidas, realizando una presentación con el uso de la computadora y el proyector. El tema se abordó los dos días de las observaciones.

Dinámicas que involucran a los estudiantes (identificadas por los observadores):

- El desarrollo de una clase de matemática en el CBTA de Zacapoaxtla, donde el docente sacó a los alumnos del aula y realizó trabajo con ángulos y figuras en el patio.
- Una práctica ejemplar: en un plantel ubicado en la Sierra Norte, de difícil acceso y en una comunidad rural con poco desarrollo. En ambas materias observadas, las docentes utilizaron de manera eficiente los recursos tecnológicos y la participación de los alumnos siempre fue muy activa y de completo involucramiento, la clase muy bien planeada y la autoevaluación al final de la clase apegada a la realidad de los estudiantes.
- Un profesor de LEOE en CECYTE, su forma de trabajar la clase es muy interactiva, dinámica, mantuvo a los alumnos atentos, maneja muy bien a su grupo.
- Me pareció innovadora la clase de un profesor, es muy dinámico, involucra a todos sus alumnos, forma equipos, les lleva material didáctico, en fin trata de que estén ocupados, los incluye a todos, se nota que le gusta lo que hace.

5. Conclusiones

Los profesores en Educación Media Superior están haciendo justo lo que el sistema educativo les pidió hacer: impartir clase. Al analizar los resultados de la observación de la práctica y el trabajo de aula de los profesores, encontramos que ellos destinan gran parte de su tiempo a las actividades de enseñanza con sus alumnos (71% del tiempo de instrucción disponible).

Los referentes de investigación a nivel internacional sobre el uso del tiempo en la escuela, indican como un porcentaje óptimo y deseable en el uso del tiempo el que 85% de la duración de la jornada (World Bank, 2014) se dedique a la enseñanza. Así, los profesores de media superior están más cerca de alcanzar el referente internacional. Sin profundizar por el momento en los tipos de interacción –activa o pasiva– que se identifican a primera vista, podemos decir que los profesores de este nivel educativo dedican la mayor parte de su tiempo a impartir clase.

Sin embargo, si pensamos que la tarea del profesor en el aula consiste en despertar y motivar el entusiasmo de los alumnos por aprender, se observa que eso no está sucediendo. Como se mencionó al inicio de este estudio, muchos son los factores asociados a la motivación y el involucramiento activo de los estudiantes para aprender, pero el más importante de ellos es la labor del maestro. Las clases se imparten, pero no consiguen el propósito más importante de la escuela: lograr el interés de los estudiantes por aprender.

Este estudio aporta evidencia clara en el sentido de que el tiempo de clase y el logro de los estudiantes no presentan una relación lineal. Su efecto estará en función de las interacciones y de la calidad de las experiencias educativas que se desarrollan durante ese tiempo entre el maestro y los alumnos.

Así, mientras los profesores dedican 70% del tiempo de clase a las actividades de enseñanza, los alumnos únicamente están involucrados en actividades de enseñanza durante la mitad de su experiencia escolar diaria. En un ejemplo extremo, es como si solamente asistieran a clases 50% de la jornada escolar. En tanto que durante una tercera parte del tiempo, se identifica a los estudiantes

desconectados de las actividades académicas que se desarrollan en el aula.

En este estudio se observa que las prácticas de enseñanza de los docentes se caracterizan por conservar el enfoque tradicional: los profesores hablan al frente y los alumnos escuchan (o al menos no interrumpen). Los maestros exponen y explican los temas de clase utilizando el pizarrón y el libro de texto como apoyo, y los alumnos atienden la exposición. Los observadores participantes en el estudio no identificaron prácticas particularmente innovadoras. Las más novedosas fueron aquellas que incorporaron las tecnologías de información a la exposición de clase, aunque en muchos casos se incorporaba para difundir información en sustitución del pizarrón. Tampoco se observaron un número significativo de clases con acomodos distintos al de tipo auditorio; aunque esto podría también explicarse por aulas al tope de su capacidad (como se observa en algunas fotografías de los contextos de aula), lo que podría ser indicativo de los distintos ambientes cotidianos con los que se trabaja en el aula.

La mancuerna en las actividades entre docentes y alumnos sólo se logra en aproximadamente la mitad de las ocasiones. Es decir, los actores escolares no están sincronizados ni conectados entre sí. En más del 40% de las veces, los estudiantes están involucrados en actividades distintas a las que el docente realiza y no siempre éstas se relacionan con alguna labor escolar.

Un gran porcentaje de alumnos están “desconectados” (en interacción social o no involucrados) de las clases independientemente de la actividad que esté desarrollando el profesor. En promedio, hay una tercera parte del tiempo que los estudiantes están involucrados en actividades no-académicas cuando los profesores están llevando a cabo alguna actividad de enseñanza.

Motivar el interés por aprender no es una tarea sencilla. Lograrlo pasa primero por una consideración básica: importa interesar al otro. Es decir, al maestro tendría que importarle que los alumnos quieran aprender. Así, ese vínculo entre el profesor y los alumnos cobra sentido y relevancia para el aprendizaje. Lo que nos lleva a un segundo elemento fundamental, y es que se requiere conocer y dominar el contenido de aquello

que interesa compartir con los otros, de forma que podamos acompañar el aprendizaje desde diferentes estrategias y prácticas para expandir lo que sabemos. Interesar a los estudiantes implica interacciones y vínculos personales, pero también intercambios y apoyo sobre los contenidos académicos.

Es importante también resaltar que, sin ser el objetivo inicial de este estudio, a lo largo del trabajo de campo y en los comentarios de los observadores, se percibe poca atención de los directores de plantel sobre lo que ocurre en la escuela, y por consecuencia en el aula. El liderazgo de gestión e instruccional de los directores parece ser un factor que vale la pena profundizar en su asociación con los resultados de la práctica docente y el involucramiento de los alumnos.

Con la intención de capturar la mayor diversidad de contextos educativos, este estudio consideró planteles de seis de los 13 subsistemas en educación media superior. Tomando en cuenta que las muestras nos son representativas de cada uno de los subsistemas o de las entidades participantes, los resultados no se desagregan bajo estas características.

Ahora sabemos que los profesores de bachillerato dedican gran parte de su tiempo a actividades académicas con sus alumnos, sin embargo, esto no es suficiente para motivar su interés por aprender. Lo que necesitamos saber ahora es qué tipo de interacciones se llevan a cabo durante ese periodo y la calidad de éstas. De forma que podamos conocer, con mayor claridad, la eficacia de las interacciones y los entornos para propiciar oportunidades de aprender.

Por último, nuestro profundo agradecimiento a los maestros participantes en este estudio que, con generosidad y gentileza, compartieron el aula y nos permitieron observar su práctica docente. Igualmente, nuestro reconocimiento a los observadores de los equipos de EMS involucrados en esta investigación, su profesionalismo y compromiso fue pieza clave para esta investigación.

6. Recomendaciones

Pretender resumir los hallazgos de este trabajo en frases como “jóvenes indiferentes” o “maestros indolentes” pudiera resultar fácil. Hacerlo, sin embargo, supondría incurrir en un error y, sobre todo, desaprovechar la oportunidad para identificar con precisión los factores que habría que atender para lograr que las clases sean encuentros significativos de aprendizaje.

Algunos podrían atribuir la responsabilidad de los bajos resultados educativos hacia los jóvenes estudiantes, argumentando su falta de persistencia o de interés en las oportunidades educativas a las que pueden acceder. Pero este argumento no servirá de mucho para impulsar cambios y mejoras en nuestro sistema educativo. En ese sentido, sería más productivo enfocarse en considerar que nuestros jóvenes no están intentando y no se involucran en las experiencias educativas escolares porque los ambientes de aprendizaje no respaldan sus esfuerzos. Esto nos permitiría ajustar aquello que sí está en nuestras manos modificar: las prácticas educativas (Toshalis, 2015).

Algunos más responsabilizarán a los maestros de los bajos resultados académicos de los jóvenes estudiantes. Sin embargo, los hallazgos de este estudio nos dicen que los maestros están, la gran mayoría del tiempo, dentro del aula y dando cumplimiento a lo que les fue requerido: dar clase. Entonces, lo que debemos explorar es lo que sucede durante ese tiempo de interacción académica. Es necesario orientar la organización y el uso del tiempo hacia los aprendizajes de los estudiantes.

Sin embargo, lo cierto es que necesitamos mayor precisión para sugerir estrategias claras, pertinentes y escalables para la capacitación de los actores escolares. Los profesores necesitan apoyo para mejorar su práctica. Necesitan apoyo para motivar el interés de sus estudiantes. A continuación se incluyen algunas sugerencias generales:

- Enseñar y aprender requiere de un vínculo personal entre los involucrados. Así, se recomienda retomar las consideraciones que explican lo que motiva a un estudiante a aprender y que fueron descritas en la segunda sección de este estudio (Toshalis, 2015):

- Noción de auto-eficacia
- Expectativa y valor de sus cálculos/actividades
- Habilidad para auto-regularse
- Sentimiento de pertenencia
- Vinculación con pares y con adultos
- Sensibilidad cultural en el ambiente de aprendizaje
- Autodeterminación
- Un componente relevante para despertar el interés de los alumnos, es el propio interés que se despierta en los maestros. Para lograrlo, es fundamental conocer lo que se enseña. Esto permitirá acompañar los conocimientos desde diferentes estrategias y prácticas con los alumnos. Es necesario impulsar acciones formativas para docentes sobre los contenidos específicos del nivel educativo. Es imprescindible fortalecer el dominio que los docentes tienen sobre la asignatura que enseñan. Para lograrlo se sugiere crear Redes de Profesionalización Docente a través de la estrategia de Relación Tutora en las comunidades de aprendizaje como parte de las decisiones para la formación inicial y continua de los profesores (Cámara, 2010; Rincón-Gallardo y Elmore, 2012).
- Las acciones de mejora tienen que ser asequibles para todos. Deben poder llegar a todos los contextos, y primero, a los contextos y grupos más vulnerables. Se recomienda que estas políticas inicien o incluyan a las poblaciones educativas más vulnerables.
- Diversas investigaciones educativas han señalado la relevancia del director escolar en la efectividad de los planteles. En ese sentido es necesario promover estrategias para impulsar el liderazgo instruccional y de gestión del director. De manera que respalde la labor docente hacia el impulso de ambientes académicos favorables para los alumnos.
- La observación de la práctica entre pares es una herramienta poderosa para acercar y promover referencias positivas entre los propios docentes.

La observación entre pares los conecta en una red de trabajo colaborativo, impulsa la reflexión sobre su propia práctica y acerca prácticas pedagógicas diferentes y nuevas formas de organización en el aula. Se trata de la posibilidad de compartir prácticas de aula entre maestros para generar mejores experiencias educativas para maestros y alumnos.

- De acuerdo con la organización del nivel medio superior existen tantos maestros como asignaturas. Esto implica que los estudiantes tomen clases con varios profesores, con estilos y formas de organización distinta. Será de gran importancia impulsar estrategias para garantizar que dicha diversidad se traduzca en riqueza para promover aprendizajes significativos. La educación formal, la escuela, es el único espacio para muchos jóvenes hacia oportunidades para una vida armónica, feliz y productiva. No hay otro espacio mejor para ellos, ni más estructurado ni más noble que la escuela. Por esa razón, el tiempo dentro ella es tanpreciado. Aprovechar el tiempo escolar en interacciones significativas de enseñanza-aprendizaje entre profesores y alumnos deberá ser una de las prioridades más sensibles del sistema educativo.
- La retroalimentación sobre el trabajo docente a partir de la observación en aula se visualiza como un instrumento efectivo para mejorar la experiencia educativa. La observación, conducida con rigor, ética y profesionalismo, debe tener objetivos precisos para impulsar mejoras y estar desvinculada de cualquier acción de fiscalización y evaluación que modifique las relaciones laborales de los docentes.
- Los profesores necesitan tiempo para el trabajo colegiado. Deben garantizarse espacios colectivos para aprender con y de los otros profesores.
- Ahora sabemos que el 71% del tiempo de los maestros es utilizado en actividades de enseñanza. Sin embargo los resultados académicos de las pruebas arrojan resultados muy bajos sobre el nivel de desempeño de los alumnos. Así, necesitamos conocer, a profundidad, qué sucede en ese 71% de la jornada escolar. Es decir, requerimos saber la eficacia y la calidad de las interacciones que se desarrollan entre el maestro y los alumnos. Saberlo nos permitirá contar con elementos más precisos sobre las orientaciones y acompañamiento que los profesores necesitan.
- Hattie (2009) refiere los principales factores y prácticas pedagógicas asociadas positivamente al logro de los estudiantes: i) Enseñanza recíproca, esto es que se involucren en apoyo y trabajo entre pares, orientando su propio aprendizaje; ii) Retroalimentación específica y pronta del trabajo de los estudiantes; iii) Impulso a la verbalización y el auto-quesionamiento en los alumnos; iv) Reflexión sobre el propio conocimiento (Meta-cognición); y v) Enseñanza de resolución de problemas. Intentemos que estas acciones tengan un espacio en todo nuestro sistema educativo.

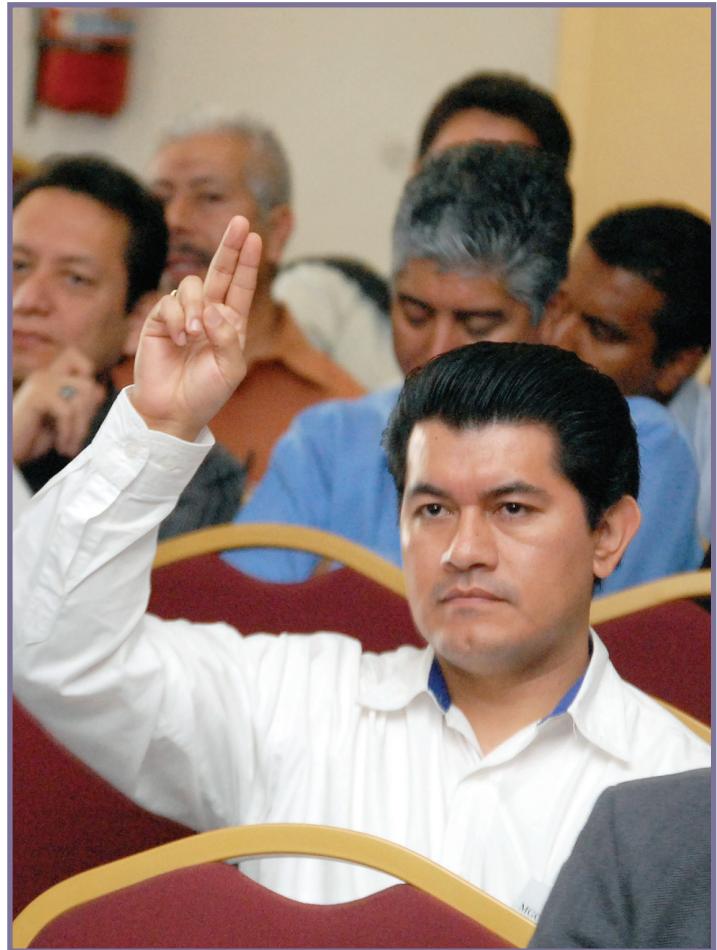
6.1. Preguntas de reflexión:

El estudio destaca la importancia que tiene la motivación de los estudiantes en su desempeño escolar. A la vez, nos recuerda la necesidad de promover que nuestros alumnos se interesen e involucren activamente en su proceso de aprendizaje. Para orientar la reflexión al respecto, le sugerimos las siguientes preguntas sobre lo que sucede en su plantel:

1. Durante los recorridos que realiza por los salones de su plantel, ¿Qué tan involucrados percibe a los estudiantes en sus clases?
2. En su opinión, considerando las características de los docentes y alumnos en su plantel ¿cuáles son los elementos que influyen en el nivel de motivación para involucrarse en las clases?
3. ¿Qué estrategias se emplean en su plantel para motivar el interés de los estudiantes en la acciones de aprendizaje en el aula?, ¿Cómo puede identificarlas y difundirlas entre todos los docentes del plantel?
4. ¿Qué acciones puede realizar para impulsar mayor uso de las herramientas tecnológicas disponibles para las acciones pedagógicas en el aula?
5. ¿Qué acciones puede realizar para motivar a sus estudiantes hacia el aprendizaje? ¿Qué sugerencias puede ofrecer a los docentes para que “enganchen” e interesen a sus estudiantes a que se involucren activamente en las clases?
6. ¿Qué opina sobre los recursos de apoyo disponibles en el portal de la SEMS para acompañar la formación y actualización continua de los docentes?, ¿Cómo podría usted, desde su papel como director, impulsar el uso de estos recursos en su plantel?

Sobre el uso del tiempo y observación entre pares:

1. El estudio presenta una distribución del uso del tiempo del profesor, en su plantel ¿se distribuye el tiempo de manera similar en la actividad de sus docentes? ¿Cómo se explica la distribución del tiempo en su plantel?
2. ¿Qué tendría que suceder en su plantel si usted quisiera que los docentes dedicaran más tiempo a una actividad de aula específica más que a otra?
3. ¿Qué le sugeriría a los docentes de su plantel para destinar tiempo al trabajo y necesidades individuales dentro de la dinámica de grupo?
4. En algunos planteles los docentes visitan las clases de otros profesores para tomar ideas de prácticas que podrían apoyar su propio trabajo con los estudiantes. Si usted considera que esta es una buena idea ¿cómo podría desarrollarse en su plantel este trabajo entre pares?



7. Referencias

- Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences* (Policy Research Working Paper 4376). The World Bank.
- Aronson, J., Zimmerman, J., y Carlos, L. (1999). *Improving Student Achievement by Extending School: Is it Just a Matter of Time?* Office of Educational Research and Improvement: WestEd.
- Benavot, A. y Gad, L. (2004). Actual Instructional Time in African Primary Schools: Factors that Reduce School Quality in Developing Countries. *Prospects*, 34 (3), 291-310.
- Bridgeland, J., Dilulio, J. y Morison, K.B. (2006). *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Bill & Melinda Gates Fundation.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press. United States.
- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles Educativos*. XXXII (130)
- Carnoy, M. (2010). *La Ventaja Académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Caldwell, J., Huitt, W. y Graeber, A. (1982). Time Spent in Learning: Implications from Research. *The Elementary School Journal*, 82 (5), 470-480.
- Fisher, C., et al. (1980). Teacher behaviors, academic learning time, and student achievement. En: C. Denham y A. Lieberman (Eds) *TIME TO LEARN* (Washington, DC, National Institute of Education).
- Fisher, D. (2009). The Use of Instructional Time in the Typical High School Classroom. *The Educational Forum*, 73 (2), 168-176.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge
- INEE (2011). *La Educación Media Superior en México*. Informes temáticos. Informe 2010-2011.
- Karweit, N. (1984). Time on Task Reconsidered. *Educational Leadership*, 41, 32-35.
- McNeely, C.A.; Nonnemacher, J.M. y Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*. 72 (4), 138-46
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD, Paris.
- OECD (2011). Quality Time for Students. Learning in and out of school. OECD, Paris
- Razo, A. (2014). Tiempo de Aprender. Un estudio sobre el uso y organización del tiempo en las escuelas mexicanas. CIDE.
- Rincón-Gallardo, S. y Elmore, R. (2012). Transforming Teaching and Learning Through Social Movement in Mexican Public Middle Schools. *Harvard Educational Review*. 81 (4), 470-490. Cambridge.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. En Peterson, P. y Walberg, H. (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications*. MrCutchan, Estados Unidos
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Linver, M. y Hofferth, S. (2003). What Happens During the School Day? Time Diaries from a National Sample of Elementary School Teachers. *Teachers College Record*, 105 (3), 317-343.
- Sacristán, G. J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ed. Morata, España.
- Sanford, J. y Everston, C. (1982). *Time Use and Activities in Junior High Classes*. Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Sarason, S. y Gtazek, S (2007). *Productive Learning*. Corwin Press
- Scheerens, J. (Ed.) (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a Review and Meta-Analysis*. Springer
- Seifert, E. y Beck, J. (1983). Time/Learning Relationships in Secondary Schools: A Research Report. Southwest Texas State University.
- Silva, E. (2007). *ON THE CLOCK: Rethinking the Way Schools Use Time*. Education Sector Reports, Independent Analysis.
- Simon, A. y Boyer, E. G. (1974). *Mirros for behavior III. An Anthology for Observation Instruments*. Comunication Materials Center, Estados Unidos
- Stallings, J.A. (1980). Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task. *Educational Researcher* 9 (11), 11-16.
- Toshalis, E. (2015). *Make me! Understanding and Engaging Student Resistance in School*. Harvard Education Press.

Vannest, K. y Hagan-Burke, S. (2009). Teacher Time Use in Special Education. *Remedial and Special Education*, 31 (2), 126-142.

Walberg, H. (1988). Synthesis of Research on Time and Learning. *Educational Leadership*, 45, 76-85.

Wayne, M. y Stuck, G. (1982). Time and Learning: Implications for the Classroom Teacher. *The Elementary School Journal*, 83 (1), 67-75.

Wilson, B., y Corbett, H. (2001). *Listening to urban kids: School reform and the teachers they want*. State University of New York Press.

World Bank (2014). Great Teachers. How to Raise Student Learning in Latin American and the Caribbean. Washington, D.C.

World Bank (2015). Conducting Classroom Observation. User guide. Using the Stallings “Classroom Snapshot” Observation System.

Yair, G. (2000). Not Just About Time: Instructional Practices and Productive Time in School. *Educational Administration Quarterly*, 36 (4), 485-512

Yazzie-Mintz, E., y McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. En Christenson, S.L. et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science

Se terminó de imprimir y encuadernar en noviembre de 2015,
el tiraje fue de 3,500 ejemplares.



Escuela Nacional de Artes Gráficas
CETis No. 11

**Bucareli No. 117, Col. Juárez, C.P. 06600,
Tel. 5566-1903, 5592-1215, Delg. Cuauhtémoc**

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



P|P|E

Programa Interdisciplinario
sobre Políticas y
Prácticas Educativas