

Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula

Time to Learn: Taking Advantage of Classroom Periods

Ana Elizabeth Razo Pérez¹

¹ Centro de Investigación y Docencia Económicas, Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas, México, email: ana.razo@cide.edu.

RESUMEN:

El tiempo en la escuela y el tiempo de aprendizaje no son sinónimos. Sin embargo, poco sabemos del tamaño de la brecha entre ambos. Desde un enfoque descriptivo-exploratorio, esta investigación busca conocer, a través de una combinación de métodos, el uso y la organización del tiempo en las escuelas primarias en México, las actividades desarrolladas por el profesor y los factores que ayudan a explicar la organización del tiempo. Para lograrlo, se utilizó observación estructurada y videograbada de la práctica en el aula. Los resultados muestran que solo la mitad del tiempo es dedicado a interacciones educativas entre maestro y alumnos. Así, el estudio del tiempo en el aula va más allá de la duración del día escolar. El énfasis se coloca en los periodos en que los estudiantes están involucrados en experiencias significativas de aprendizaje en la escuela.

Palabras clave: uso del tiempo; observación; educación básica; organización escolar; video; México

ABSTRACT:

Time at school and time for learning are not synonymous. However, we know little about the gap between them. From a descriptive/exploratory focus, this study attempts to discover, through a combination of methods, the use and organization of time in Mexico's elementary schools, the activities teachers develop, and the factors that help to explain the organization of time. To this aim, structured, videotaped observation of classroom practices was used. The results show that one-half of classroom time is dedication to educational interactions between teachers and students. Thus the study of time in the classroom goes beyond the duration of the school day. The emphasis is on the periods that students are involved in significant learning experiences at school.

Keywords: use of time; observation; basic education; school organization; video; Mexico

INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos de gran influencia en la efectividad escolar es el tiempo dedicado a la enseñanza. Sin embargo, esta relación no es lineal. Más tiempo en la escuela no llevará necesariamente a mayores aprendizajes si los periodos escolares no se aprovechan en experiencias educativas significativas para los alumnos. Así, el potencial positivo del tiempo proviene de la forma en cómo se organiza y se utiliza en interacciones de calidad entre maestros y alumnos (por ejemplo [Abadzi, 2007](#); [Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynsky, 2004](#); [Carnoy 2010](#); [Carrol, 1963](#); [Fisher y Berliner, 1985](#); [Gimeno Sacristán, 2008](#); [Karweit, 1984](#); [OCDE, 2011](#); [Rivkin y Schiman, 2013](#); [Reimers, 1993](#); [Scheerens, 2014](#); [Silva, 2007](#)).

Bajo la premisa de incrementar el tiempo que los alumnos están expuestos a actividades de aprendizaje y ante la presión por mejorar la calidad de la educación, una alternativa de quienes dirigen la política pública es modificar la duración de las jornadas escolares. Otra posibilidad es maximizar el aprovechamiento de los periodos disponibles para el aprendizaje en la escuela.

El tiempo escolar es un concepto que ha sido permanentemente asociado con el mejoramiento educativo; un número importante de estudios enfatizan que el efecto positivo del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento para lograr aprendizajes, más que en el solo transcurrir de los periodos ([Abadzi, 2007](#); [Aronson, Zimmerman y Carlos, 1999](#); [Bellei et al., 2004](#); [Carnoy, 2010](#); [Carrol, 1963](#); [Fisher y Berliner, 1985](#); [Gimeno Sacristán, 2008](#); [Karweit, 1984](#); [OCDE, 2011](#); [Rivkin y Schiman, 2013](#); [Reimers, 1993](#); [Scheerens, 2014](#); [Silva, 2007](#); [Smith, 1998](#); [Walberg, 1988](#); [Wayne y Stuck, 1982](#)). Es decir, la relevancia del tiempo en la educación no está solamente en su dimensión cronológica medible, sino en su potencial como un medio que, si es bien utilizado, puede impulsar oportunidades de aprendizaje.

Así, a través de esta investigación se busca estimar el tamaño de la brecha que existe entre el tiempo asignado para la enseñanza y el tiempo efectivo utilizado en ella. Saberlo nos permitirá profundizar en la comprensión de las formas en cómo se utiliza en las escuelas primarias públicas y con ello, alternativas para impulsar su aprovechamiento. El estudio del tiempo escolar puede aproximarse desde la combinación de tres perspectivas: a) como un acontecer físico/cronológico medible en parámetros numéricos: ¿cuánto tiempo de la jornada escolar es dedicado a actividades de enseñanza?; b) como fenómeno que se vive, en donde pueden ocurrir interacciones significativas para el aprendizaje: ¿cómo utiliza el profesor el tiempo de instrucción disponible en la escuela?; y c) como resultado de elementos contextuales: ¿cuáles son los factores asociados a la forma en que los profesores organizan y distribuyen el tiempo disponible en la escuela?

Para contribuir al análisis y discusión del tema en las decisiones de política educativa, esta investigación presenta, desde la primera perspectiva: ¿cuánto tiempo de la jornada escolar es dedicado a actividades de enseñanza?, evidencia sobre el uso del tiempo, incorporando diferentes contextos de escolarización (turnos matutinos y vespertinos) y diversos resultados educativos (alto y bajos). Del mismo modo, se relacionan elementos que podrían ayudar a explicar las decisiones y prácticas en el aprovechamiento de los periodos escolares. Es decir, por qué es este, y no otro, el uso del tiempo en las escuelas primarias públicas.

El tiempo importa: lo que sabemos acerca del tiempo en la escuela

A partir de los años ochenta un gran número de investigaciones se enfocaron en estudiar la relación entre el tiempo y el logro de los estudiantes. Estos trabajos sugieren que el tiempo que ellos pasan en la escuela puede ser un elemento potenciador para el mejoramiento de la educación, pero también enfatizan que la influencia positiva del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento hacia los aprendizajes, más que en el tiempo por sí mismo. Es decir, la relevancia del tiempo escolar no está en su dimensión cronológica, sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje. Dicho de otro modo, su importancia radica en la calidad de las interacciones educativas y en la forma como el tiempo se utiliza hacia experiencias de aprendizaje ([Abadzi, 2007](#); [Aronson, Zimmerman y Carlos, 1999](#); [Benavot y Gad, 2004](#); [Caldwell et al., 1982](#); [Carnoy, 2010](#); [Carrol, 1963](#); [Cotton y Savard, 1981](#); [Fisher y Berliner, 1985](#); [Gimeno Sacristán,](#)

2008; [Karweit, 1984](#); [ODCE, 2011](#); [Pianta, 2012](#); [Reimers, 1993](#); [Roelofs y Veenman, 2000](#); [Roth, Brooks-Gunn, Linver, y Hofferth, 2003](#); [Sanford y Evertson, 1982](#); [Smith, 1998](#); [Scheerens, 2014](#); [Silva, 2007](#); [Walberg, 1988](#); [Wayne y Stuck, 1982](#)).

De tal modo, el tiempo como recurso es una variable que puede ser utilizada de diversas formas. Por ello, conocer el aprovechamiento de los periodos escolares será fundamental para tratar de incidir en las condiciones y prácticas para el aprendizaje. Modificar la duración de la jornada escolar es una decisión significativa en materia de política educativa. Sin embargo, incrementar el tiempo que los alumnos están expuestos a actividades de aprendizaje no necesariamente se logra al ampliar la duración de la jornada escolar, sino promoviendo el uso eficiente del tiempo disponible. De este modo, la idea principal se centra en que distintas formas de usar el tiempo llevan a diferentes resultados de aprendizaje.

Por lo anterior, es importante considerar efectos sensibles en la relación tiempo-aprendizajes y los rendimientos decrecientes ante el aumento del tiempo en la escuela. [Scheerens \(2014\)](#) encuentra, a partir de la exploración de los resultados educativos en pruebas internacionales y las horas asignadas a la educación formal en diversos países, que es posible asociar los bajos resultados de logro educativo con mayores horas asignadas a la escuela. Aunque el autor es cauteloso en la contundencia de esta asociación y establece la necesidad de futuros estudios a profundidad sobre el tema, sus resultados colocan la alerta ante las recientes políticas que apuntan al incremento del tiempo en la escuela como medida para mejorar los resultados educativos.

Siguiendo con la relación entre el tiempo y los logros educativos, [Wayne y Stuck \(1982\)](#) explican que su influencia en los aprendizajes está determinada por el tipo de actividades que ocurren en el tiempo escolar; a partir de estudiar la literatura sobre el tiempo escolar y los aprendizajes, Wayne y Stuck establecen que la atención debe centrarse tanto en la cantidad como en la calidad de las actividades 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. Pero también es posible atribuir efectos negativos como consecuencia de prácticas poco deseables.

Buscando organizar los resultados obtenidos en estudios internacionales sobre el uso del tiempo, encontramos que [Smith \(1998\)](#) refiere, en su estudio realizado en Estados Unidos (Chicago), que solo 77% del tiempo asignado a la clase es utilizado en actividades de aprendizaje. En tanto que en Alemania, [Roelofs y Veenman \(2000\)](#) señalan que 70% del tiempo administrado por los profesores es destinado a actividades de instrucción de clase. Por su parte [Roth et al., \(2003\)](#) identifican, también en Estados Unidos, que 64% de la clase se utiliza en actividades académicas. Mientras que en África, [Benavot y Gad \(2004\)](#) encuentran que entre 50 y 70% del tiempo de clase es utilizado en actividades de enseñanza. Según los hallazgos de [Abadzi \(2007\)](#), en Brasil, Ghana, Marruecos y Túnez, entre 72 y 86% del tiempo es dedicado a acciones de aprendizaje en la escuela. En contraste, [Vannest y Hagan-Burke \(2009\)](#) reportan que el lapso de instrucción en Estados Unidos (Texas) del profesor es solo de 40%. Integrando diversos trabajos, [Karweit \(1984\)](#) resalta, a partir de una revisión de los estudios acerca del tema, que solo la mitad del tiempo durante la jornada es utilizado para la enseñanza de los alumnos.

Igualmente, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE, 2009](#)) indica que uno de cada cuatro profesores, en la mayoría de los países participantes en el estudio, pierde al menos 30% del tiempo de instrucción en

distracciones. En tanto que otros docentes desaprovechan más de la mitad del tiempo destinado a clases.

El caso de México resulta inquietante. En nuestro país, los datos sobre el uso del tiempo de instrucción son escasos y remotos. Además del estudio internacional de la [OCDE \(2014\)](#), las últimas dos exploraciones realizadas desde el área académica se remontan a finales de los años setenta. Así, a más de treinta años de la investigación más cercana, se vuelve imprescindible estimar información actual sobre el uso y la organización del tiempo en las escuelas primarias.

Dos estudios nacionales resaltan en la exploración sobre el tiempo. La investigación realizada por [Muñoz Izquierdo \(1979\)](#) indica que cerca de 50% del tiempo del profesor es utilizado en instrucción de clase. De igual manera [Paradise, Gálvez, Rockwell y Sobrecasas \(1981\)](#) ¹ señalan que, en promedio, 27% del tiempo de clases se dedica a actividades de enseñanza, contrastado con 32.9% en actividades de organización de clase, 18% en tareas administrativas y 22% en otras labores en donde el maestro no está trabajando con los alumnos o bien no está en el salón de clases.

Cada minuto cuenta: ¿qué entendemos por tiempo de instrucción?

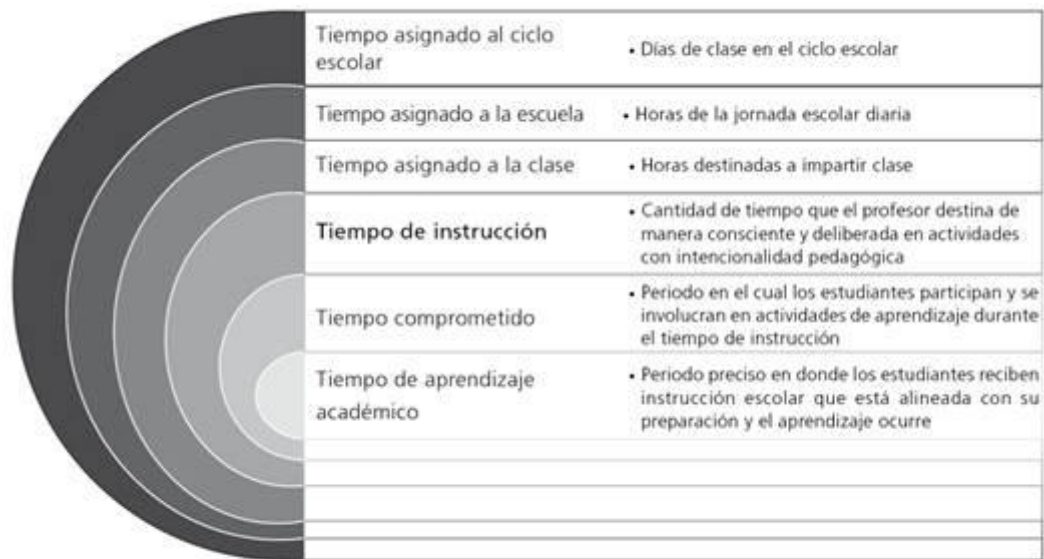
En la literatura que conceptualiza los tiempos escolares involucrados en los procesos de enseñanza, se describen nociones fundamentales no solo para su entendimiento, sino también para establecer distinciones relevantes entre los propósitos y los roles que estos distintos periodos desempeñan en el logro de los estudiantes. De esta manera, se determinan vínculos entre cómo, para qué y quién utiliza y administra el tiempo en la escuela.

Tomando en cuenta lo anterior, y con la intención de establecer lo que será entendido en esta investigación como tiempo de instrucción, resulta relevante considerar el modelo de Aprendizaje basado en la escuela, que [Carroll conceptualizó en 1963](#). En él, el autor define "oportunidades de aprendizaje" como la cantidad de tiempo que se le dedica a un estudiante en atención pedagógica con objeto de que alcance un determinado aprendizaje ([Carroll, 1963](#)). 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 necesaria para que el estudiante aprenda. Es decir, el tiempo necesario para aprender y el invertido en lograrlo.

El aprendizaje efectivo depende, en última instancia, de la manera en que el tiempo se organiza, de la proporción de tiempo dedicado a la perseverancia de los estudiantes, o de su completo compromiso en el aprendizaje, así como el que los alumnos con diferentes aptitudes y niveles de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar ideas ([Carroll, 1989](#) citado en [OCDE, 2011](#)).

De esta manera y para el presente estudio, se define tiempo de instrucción como la cantidad de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica en la escuela para influir en las oportunidades de aprendizaje de los niños.

Igualmente, [Scheerens \(2014\)](#) define al tiempo de instrucción como el de "exposición" de los estudiantes a actividades de aprendizaje. Es decir, el tiempo que resulta al sustraer el tiempo que el maestro requiere para organizar la clase y mantener el orden ([Figura 1](#)).



Elaboración propia

Figura 1: Relación y definición de los tipos de tiempo en la escuela

METODOLOGÍA

Las principales estrategias para la obtención de los datos de este estudio fueron: observación estructurada, continua y no-participante a partir de videograbación de clases y entrevistas semi-estructuradas con los directores y maestros. En el análisis se involucraron tanto los insumos como el diseño metodológico. En suma, los recursos de análisis en este estudio fueron:

- 4 planteles de doble turno
- 3 diferentes zonas escolares
- 8 escuelas primarias (cuatro de turno matutino y cuatro de vespertino)
- 8 maestros (7 maestras y 1 maestro)
- 7 directores (4 directoras y 3 directores)
- 5 de los grados del nivel primaria (excepto el 4to grado)
- 1 semana de clases videograbada por cada maestro participante
- Jornadas escolares diarias de 4.5 horas
- Total de 160 horas de videograbación de actividad de aula.

El proceso de codificación de las horas de videograbación de la práctica en aula se realizó con el trabajo de cuatro observadores y se clasificó la totalidad del uso del tiempo de instrucción de los maestros participantes.

A pesar de las grandes ventajas de la observación como medio para obtener información de la práctica docente en aula, también existen desventajas. La principal, y la más relevante para esta investigación, está asociada con el efecto Hawthorne.² Para minimizar las derivaciones asociadas al efecto de alteración de conducta provocada por la observación, en esta investigación se utilizó un *iPad* como instrumento de grabación discreto y poco invasivo, buscando no afectar el contexto y ambiente cotidiano del aula.

Lo anterior no eliminó por completo la posibilidad de que los profesores pudieran mostrarse más dispuestos a presentar lo que consideran sus mejores prácticas de enseñanza. Sin embargo, como refiere [Carnoy \(2010:168\)](#) "[...] aun así, la función no podría ir más lejos de lo que cada docente considera que deba ser la representación de una buena enseñanza".

Las videograbaciones en las escuelas participantes ocurrieron durante los meses de enero y febrero de 2014. También se condujeron entrevistas semi-estructuradas con los profesores participantes y con los directores de las escuelas involucradas en esta investigación (marzo y abril de 2014).

Las escuelas que participaron en esta investigación fueron primarias públicas de una entidad federativa en el centro del país. Con la intención de capturar contextos diversos en el uso del tiempo, se seleccionaron cuatro planteles educativos de doble turno y así contar con más información de uno de los sectores educativos con mayor vulnerabilidad.³

De igual manera, se consideraron escenarios diversos en el uso del tiempo, incorporando como criterio los resultados educativos de planteles públicos de educación primaria. Para esto se clasificaron todas las escuelas de doble turno ubicadas en el municipio participante de acuerdo con sus resultados consistentemente bajos o consistentemente altos.⁴ Se eligió un plantel en donde los resultados educativos de los dos turnos fueran altos y otro en donde fueran consistentemente bajos, un tercer plantel en donde el turno matutino presentara altos resultados de manera consistente, en tanto que el vespertino contaba con bajos resultados invariablemente, y un último plantel en donde el turno matutino indicara bajos resultados educativos y el vespertino mostrara justo lo contrario. Sin embargo, este último caso no existió en el universo considerado, por lo que fue necesario seleccionar al cuarto plantel siguiendo las condiciones de la tercera selección, es decir, el turno matutino con resultados educativos altos, en tanto el vespertino presentaba resultados opuestos ([Cuadro 1](#)).

Plantel A			Plantel C		
A.1	Turno matutino	(+,10)	C.1	Turno matutino	(-,3)
A.2	Turno vespertino	(+,10)	C.2	Turno vespertino	(-,3)
Plantel B			Plantel D		
B.1	Turno matutino	(+,15)	D.1	Turno matutino	(+,11)
B.2	Turno vespertino	(-,5)	D.2	Turno vespertino	(-,8)

Cuadro 1: Planteles escolares seleccionados y la ponderación de sus resultados educativos por turno de atención.

En cada escuela participante se videograbó la actividad pedagógica de un maestro durante toda la jornada escolar y a lo largo de una semana completa de clases.

La construcción de la clasificación de actividades de aula ([Cuadro 2](#)) se realizó a partir del análisis y el estudio de diversos trabajos que, enfocados en objetivos similares, resaltan por sus alcances y reconocimiento en la investigación educativa. Así, se construyó una categorización específica para este estudio a partir de la comparación de los sistemas de observación de actividad de aula en los trabajos de [Abadzi \(2007\)](#); [Carnoy \(2010\)](#); [Dean \(1993\)](#); [Fisher \(2009\)](#); [Roth, et al. \(2003\)](#); [Sanford y Everston \(1982\)](#); [Simon y Boyer \(1974\)](#); [Stallings \(1980\)](#) y [Vannest y Hagan-Burke \(2009\)](#).

Grupos de actividad	Usos del tiempo de instrucción
Inicio y cierre de la jornada escolar Transiciones e interrupciones	• Inicio de la jornada escolar y saludo • Transición a otra actividad • Cierre de la jornada escolar y despedida • Interrupción no planeada • Interrupción planeada
Interacción activa del maestro: conduce, guía y se involucra en las diferentes actividades pedagógicas que se realizan en clase	• Lectura en voz alta (individual o en grupo) • Exposición y explicación de clase • Trabajo en pequeños grupos • Discusiones, debates, preguntas y respuestas de clase • Ejercicios de práctica • Supervisión activa de las actividades de aprendizaje
Interacción pasiva del maestro: no está involucrado en la actividad de los alumnos, realiza otro tipo de tareas (diferentes a las de enseñanza) dentro del aula	• Trabajo en pequeños grupos • Ejercicios de práctica individual • Prácticas de memorización • Escribir en el pizarrón • Lectura en silencio • Apoyo de instrucción • Supervisión pasiva
Gestión de clase	• Gestión y organización de clase (indicaciones) • Acciones disciplinarias (según la norma escolar)
Evaluación	• Valoración de los aprendizajes de los estudiantes
Actividades fuera del salón de clases (ausencias)	• Docente fuera del aula, alumnos involucrados en actividades de aprendizaje • Docente fuera del aula, alumnos no involucrados en actividades de aprendizaje • Atención a padres de familia
Recreo	• Recreo

Cuadro 2: Resumen de grupos de actividad escolar utilizados en la clasificación del tiempo de instrucción.

Para brindar contexto al análisis de los datos y los resultados, resulta importante el énfasis en algunas consideraciones:

- El análisis y la codificación están centrados en las acciones del profesor. Ciertamente las decisiones y el comportamiento del maestro están en función de sus alumnos y del ambiente escolar y no podrían entenderse sin considerar al grupo. No obstante, los registros sobre el uso del tiempo se realizaron exclusivamente sobre las actividades llevadas a cabo por el docente a lo largo de la jornada escolar.
- La clasificación de las actividades en el aula no considera la calidad de éstas. Es decir, esta investigación no valora la pertinencia de las estrategias pedagógicas, ni la calidad de los contenidos presentados. El análisis que aquí se muestra está enfocado en conocer de qué manera se distribuye el tiempo de instrucción dentro del aula. No se emite ningún juicio de valor sobre las condiciones de la práctica, la efectividad de las acciones pedagógicas observadas ni su relación con el aprendizaje de los alumnos.
- Todas las videograbaciones de práctica de aula utilizadas en este estudio contaron con la autorización y el consentimiento de los involucrados en ellas: autoridades educativas, directivos, maestros, padres de familia y, sobre todo, de los niños en cada uno de los grupos.
- El nivel de acuerdo entre los observadores participantes se calculó utilizando el índice Cohen's Kappa y el porcentaje de acuerdo. Las mediciones del índice se realizaron en cada una de las categorías de actividad alcanzando niveles entre 0.60 y 0.80, y en el caso del porcentaje de acuerdo se obtuvieron resultados entre el 82 y 99%, respectivamente.

RESULTADOS Y ANÁLISIS SOBRE EL USO Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

La observación de la práctica docente ha ganado terreno como una estrategia para saber lo que sucede en el aula. Su potencial ha sido enfocado, sobre todo, como un elemento relevante en la valoración y retroalimentación del desempeño docente. En nuestro país tanto los tomadores de decisión en política educativa como los actores escolares aún se muestran escépticos en profundizar -y sostener- una mirada al interior del aula conducida con profesionalismo, rigor y ética, para conocer lo que sucede en ella. Esto se puede explicar, por una parte, debido a que el salón de clases ha sido, históricamente, un lugar exclusivo para el docente. Pero, por otra, porque la observación de la práctica no es tarea sencilla, ni mucho menos debe volverse una acción simplista.

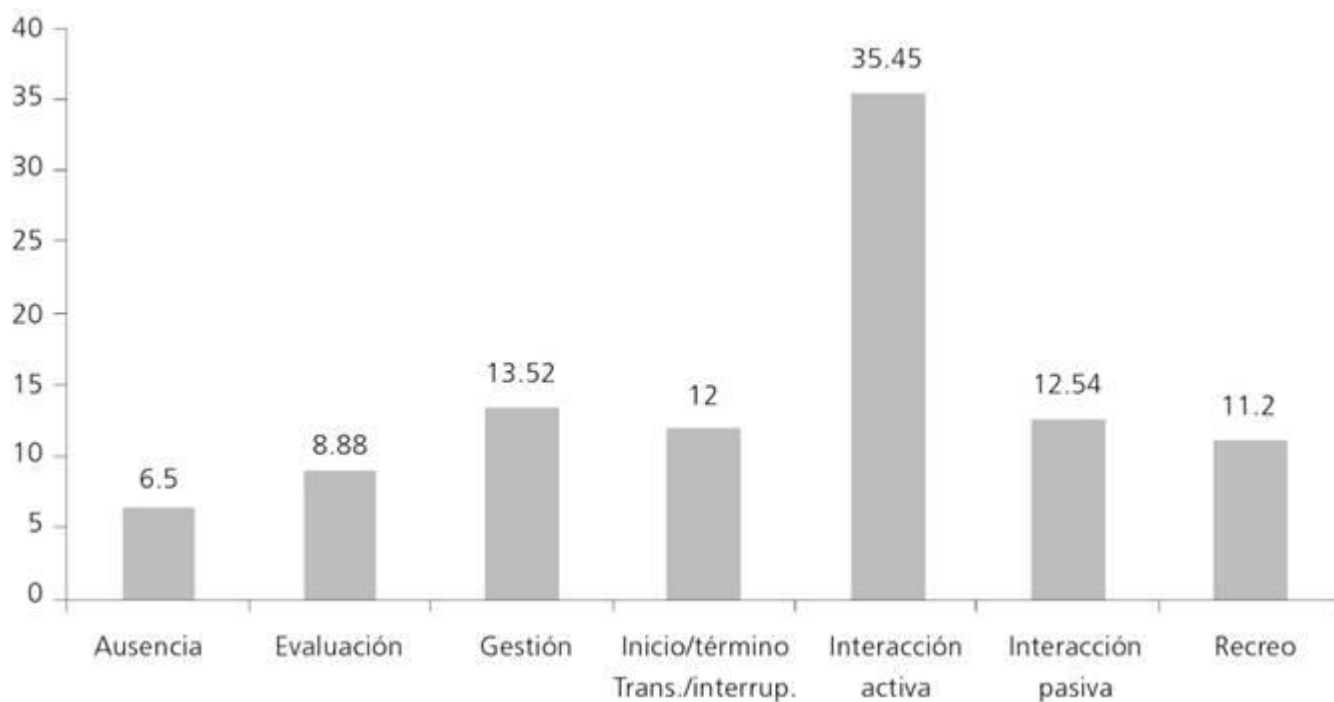
El salón de clases podría pensarse como la caja negra del proceso educativo. Poco se conoce de la acción pedagógica que se desarrolla en su interior, por esta razón, la observación de la actividad se convierte en un elemento de profunda relevancia.

Para los familiarizados con la práctica docente -maestros, educadores, investigadores- no sorprenden dos características relevantes que emergen al observar el uso del tiempo en el aula: la relatividad y lo cambiante. La primera se relaciona con la

percepción del tiempo utilizado por el maestro en función de los propósitos definidos. Es decir, veinte segundos pueden parecer una eternidad en el aula cuando no se identifica una estructura clara en el proceso pedagógico, ni se visualizan los fines de la actividad. En cambio, los mismos veinte segundos podrían pasar volando cuando los propósitos son manifiestos para todos y logran interesar e involucrar a los alumnos. El cambio de comportamiento es la segunda característica que se distingue en la observación de la jornada escolar. Al interior del aula la conducta del grupo y del profesor puede modificarse de manera importante de una hora a otra sin alguna razón aparente. Y, por supuesto, también de día a día. La actividad escolar cotidiana es cambiante.

La distribución del tiempo de instrucción en las escuelas participantes

El análisis de las actividades videograbadas de aula en ocho escuelas primarias nos muestra condiciones difíciles para impulsar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos ([Gráfica 1](#)). Solo una tercera parte del tiempo de instrucción es utilizado en el tipo de actividades de aprendizaje asociadas con mayores efectos en el logro educativo de los alumnos. Es decir, en el conjunto de actividades categorizadas en el grupo Instrucción activa, se concentran aquellas acciones pedagógicas en donde el profesor está involucrado activamente en actividades de enseñanza de los alumnos. Sin embargo este grupo ocupa solamente 35.45% de la jornada escolar.

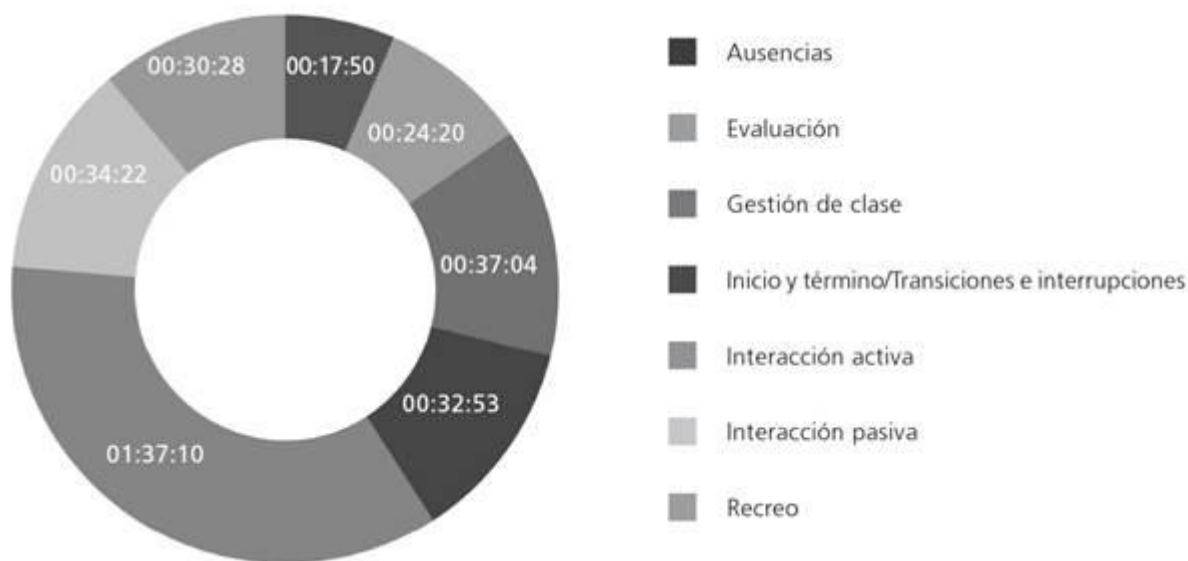


Gráfica 1: Resultados sobre el uso del tiempo de instrucción por grupos de actividad

Si bien este grupo de actividades reúne el mayor porcentaje de tiempo en comparación con cualquier otro de la clasificación, no podemos ignorar que, en suma, el resto de las actividades concentran más de la mitad del tiempo del día en la escuela. De este modo, el segundo grupo de actividades con mayor porcentaje de tiempo utilizado es el de Gestión, en donde 13.52% del tiempo se destina a dar indicaciones para las

actividades a desarrollar, organizar al grupo y promover el orden entre los alumnos. El grupo de actividades escolares en Interacción pasiva, con 12.54%, ocupa el tercer gran uso del tiempo. Aquí, los alumnos desarrollan actividades escolares, pero el profesor no está involucrado en ellas; es decir, el maestro no participa activamente en las acciones de aprendizaje. El cuarto destino más frecuente del tiempo en el aula está en los periodos de inicio y término de la jornada escolar, así como en las interrupciones y transiciones de actividad al que se dedica 12% del tiempo. En cuanto al recreo,⁵ el periodo destinado para el descanso de maestros y alumnos, su duración promedio es de 30 minutos, representando un total de 11.12% de la jornada diaria. Las acciones de evaluación, con 8.88% del tiempo, se colocan en el penúltimo destino. Aquí sobresale la revisión y calificación de los cuadernos de los niños como la principal actividad de los maestros. Y, por último, está el grupo de actividad relacionado con las ausencias del profesor en el grupo. En estas acciones también se consideran los espacios destinados a la atención de padres de familia. Estos pueden ocurrir tanto al interior del salón de clases como fuera, pero siempre implican la desconexión del maestro de las actividades del grupo. En las ausencias y atención a padres se localiza el 6.50% del tiempo.

Estas cifras no pueden, ni deben, analizarse en aislado. Muchos son los factores que se asocian con esta distribución del tiempo y, más adelante, se profundizará en ellas. Pero es indispensable señalar que, si bien el tipo de tiempo asociado a mayores efectos de aprendizaje en los alumnos representa una tercera parte de la jornada escolar ([Gráfica 2](#)), esto no puede ser explicado como una falta de voluntad y de intención del maestro. Al menos en los profesores observados en esta investigación, la totalidad se distingue por un alto grado de compromiso con sus alumnos. Con esto no se pretende justificar el desaprovechamiento del tiempo. La intención es colocar el énfasis en las acciones de formación docente más que en un juicio anticipado de desinterés del maestro hacia sus alumnos.



Gráfica 2: Distribución promedio del tiempo en un día regular de clases (4.5hrs)

La distribución del tiempo en la escuela desde la perspectiva de los maestros

Algo que vale la pena resaltar en este estudio es que para entender la distribución del tiempo escolar hay que comprender el marco de referencia de los maestros.

En las entrevistas con los profesores acerca de los factores que, desde su punto de vista, influyen en el uso de su tiempo en clase pueden recapitularse principalmente tres elementos: planeación, capacidad de interesar y disciplina. Cuando los maestros refieren a la planeación como un elemento de influencia en el uso del tiempo, transmiten la idea de una guía o mapa de ruta que les ayuda a orientar y organizar sus acciones en clase, a saber qué hacer. Un plan que, como lo señala [Bellei et al., \(2004\)](#) es estructurado, pero no rígido. Esta organización de actividades escolares debe ofrecerle al maestro la posibilidad de ajustar lo previsto ante la reacción y efecto de los alumnos en una determinada situación y actividad de aprendizaje. Esto es, según señalan los profesores, si la actividad no consigue interesar a los alumnos, es necesario modificar la estrategia. En cambio, si el involucramiento y el interés de los estudiantes son grandes, se busca maximizar el alcance -y duración- de la actividad.

Lo anterior va de la mano con el siguiente elemento que influye en el uso del tiempo, se trata de la capacidad del maestro para interesar a sus alumnos. Aquí, refieren la habilidad para despertar el interés y cautivar a sus alumnos sobre algún tema. Es decir, para motivar el deseo de aprender. Esta posibilidad, mencionan, está también ligada al dominio de contenidos sobre el tema, al conjunto de estrategias pedagógicas y a los recursos didácticos disponibles en el contexto de sus clases. En la práctica de aula observada en algunos maestros (no participantes en esta investigación) resalta su decisión por incorporar la relación tutora entre pares y el trabajo colaborativo como parte de sus estrategias para interesar e involucrar a los alumnos en las actividades de aprendizaje en el salón de clases.

El tercer factor que sobresale es la disciplina. En las entrevistas con los maestros fue posible identificar que se refieren a ambientes de aprendizaje en donde todos encuentran condiciones propicias para el desarrollo de las actividades escolares, de tal modo que la acción de un alumno no represente un distractor para otro. Pero también fue posible saber, por las entrevistas y la observación de la práctica, que los maestros necesitan apoyo para entender los orígenes del "desorden", así como mayores estrategias para abordar las situaciones de alboroto individual o colectivo. Curiosamente, durante la observación de la actividad escolar, es sencillo identificar que, cuando los alumnos están interesados en el tema de aprendizaje, no es necesaria ninguna acción disciplinaria.

Así, parece generarse un círculo desmotivación-desorden difícil de romper o que, al menos, consumirá mucho tiempo del maestro deshacerlo. Dicho de otro modo, cuando las estrategias pedagógicas para abordar los contenidos no logran interesar a los alumnos, o bien, resultan confusas o desarticuladas para motivar su deseo de aprender, la armonía se rompe y el alboroto ocurre. A veces individual, a veces colectivo, pero el abandono de la atención sucede y desencadena otro tipo de acciones y de ambientes entre los alumnos a los que el maestro deberá dedicar tiempo para recuperar el interés de sus estudiantes hacia la clase.

Refiriéndose a la relación entre organización y disciplina, [Sanford y Evertson \(1982\)](#) señalan que en las clases mejor estructuradas, el profesor evita lo que podría convertirse en un círculo vicioso en el uso del tiempo, en donde una conducta indisciplinada, a su vez, contribuye con tiempos más prolongados de transición y de organización de la clase. De tal suerte que los alumnos se comportan y participan de mejor manera en

actividades donde el profesor planea y organiza el trabajo escolar de forma que "protege" el tiempo de instrucción y minimiza los momentos de transición o considerados como no-académicos.

Más allá de la planeación de clase y de las habilidades para organizar los ambientes de aprendizaje, las interrupciones se presentan sin que los maestros puedan anticiparlas. Los docentes consideran que la gran mayoría de las discontinuidades están relacionadas con aspectos administrativos, en donde cada uno debe proveer información de su grupo para dar cumplimiento a requerimientos de algún programa, iniciativa, concurso, informe -regular o extraordinario- o solicitud de la autoridad educativa. Además de estas interrupciones en clase, hay que tomar en cuenta que los maestros refieren que gran parte de su tiempo es dedicado al llenado de documentación, formatos y papeleo derivados de acciones en las que nunca fue considerada su opinión, siempre resulta ser su responsabilidad y, a veces, no saben para qué se utilizará. El cumplimiento de estos requerimientos les demanda dedicar periodos para informarse o recibir explicación acerca del llenado adecuado, las condiciones para la obtención de los datos (podría requerirse entrevistas con los padres o con los alumnos), recopilación de evidencias, verificación y corrección de la información y entrega final.

Interacción activa: ambientes de aprendizaje

Una de las derivaciones más importantes de este estudio es que la simple relación entre el tiempo y el logro educativo de los alumnos no es lineal. Mayor tiempo en la escuela no implicará el incremento del logro en los estudiantes si éste no es utilizado en experiencias de aprendizaje significativas y en interacciones de calidad entre alumnos y maestros ([Gráfica 3](#)). De tal forma que la relevancia del tiempo está en maximizar los periodos en que los estudiantes están expuestos a experiencias e interacciones educativas de calidad.



Gráfica 3: Distribución del tiempo en el grupo interacción activa (%)

Las interacciones educativas entre maestro y alumnos producen no solo mayor logro en los aprendizajes, sino también mejor disposición y actitud hacia el trabajo escolar ([Rosenshine, 1979](#), [Sanford y Everston, 1982](#), [Seifert y Beck, 1983](#), [Stallings, 1980](#)). Igualmente estos investigadores identifican actividades específicas del maestro asociadas con 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 (sobre todo durante las preguntas y respuestas) y destinar tiempo a los debates, discusiones y a la práctica -en voz alta- de habilidades de lectura.

Gestión de clase: el habitus

Después del grupo de actividades en interacción activa, es el grupo de gestión de clase el que concentra el segundo lugar del tiempo de instrucción con 13.52% de los periodos localizados en esta categoría. Esto representa un complemento interesante, pues si el primer destino del tiempo en clase está dedicado a las experiencias escolares de interacción, la segunda ocupación está colocada, principalmente, en indicaciones y organización de la actividad ([Gráfica 4](#)).



Gráfica 4: Distribución del tiempo en el grupo gestión de clase (%)

Entender el tiempo de gestión de clase resulta difícil. Durante las entrevistas con los profesores sobre el sentido y propósito de las instrucciones precisas y de los procedimientos paso a paso, surgieron respuestas como "quiero que el trabajo les salga (a los estudiantes) bien"; "así me enseñaron que se hacen las cosas" y "no sé cómo hacerlo distinto". Así, el aprendizaje de las formas se impone y prevalece el procedimiento por encima de los objetivos.

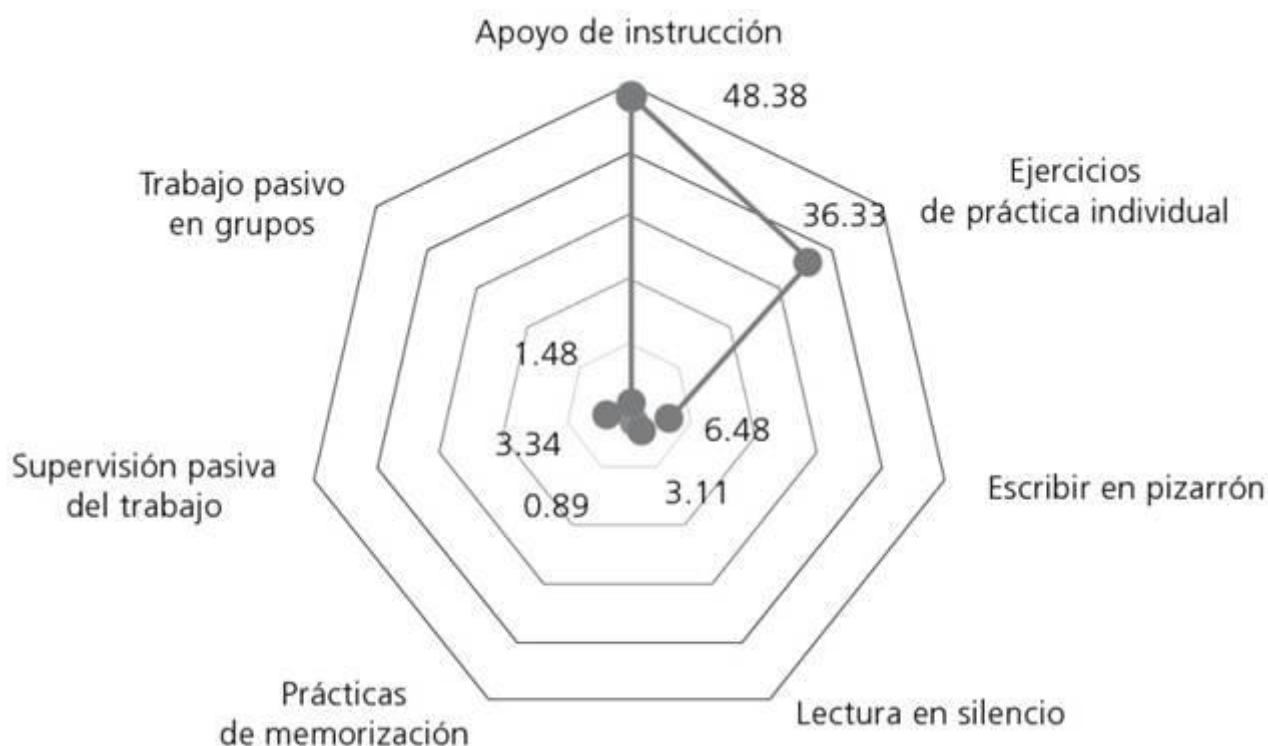
Lo anterior no se percibe como una intención deliberada por diluir las experiencias educativas de los alumnos. Los maestros hacen lo que conocen.

Para explicar estas prácticas y competencias docentes, [Perrenoud \(2004\)](#) cita a Bourdieu en la formación de un conjunto de disposiciones interiorizadas conocidas como *habitus*. Así, refiere que el *habitus* está conformado por las experiencias pasadas que, transpuestas, integran los esquemas de los que dispone un individuo en un momento determinado de su vida.

Para [Perrenoud \(2004\)](#) es la parte menos consciente del *habitus* la que interviene en la microrregulación de toda acción racional, de toda conducción del proyecto, prevalece en el inconsciente práctico y también en la gestión de la urgencia. El autor señala que "incluso cuando disponemos de una teoría y de un método que podrían guiar la acción en circunstancias más tranquilas, el tiempo y la presión obligan a recurrir a esquemas que movilizan de forma superficial el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor".

Interacción pasiva: estar sin estar

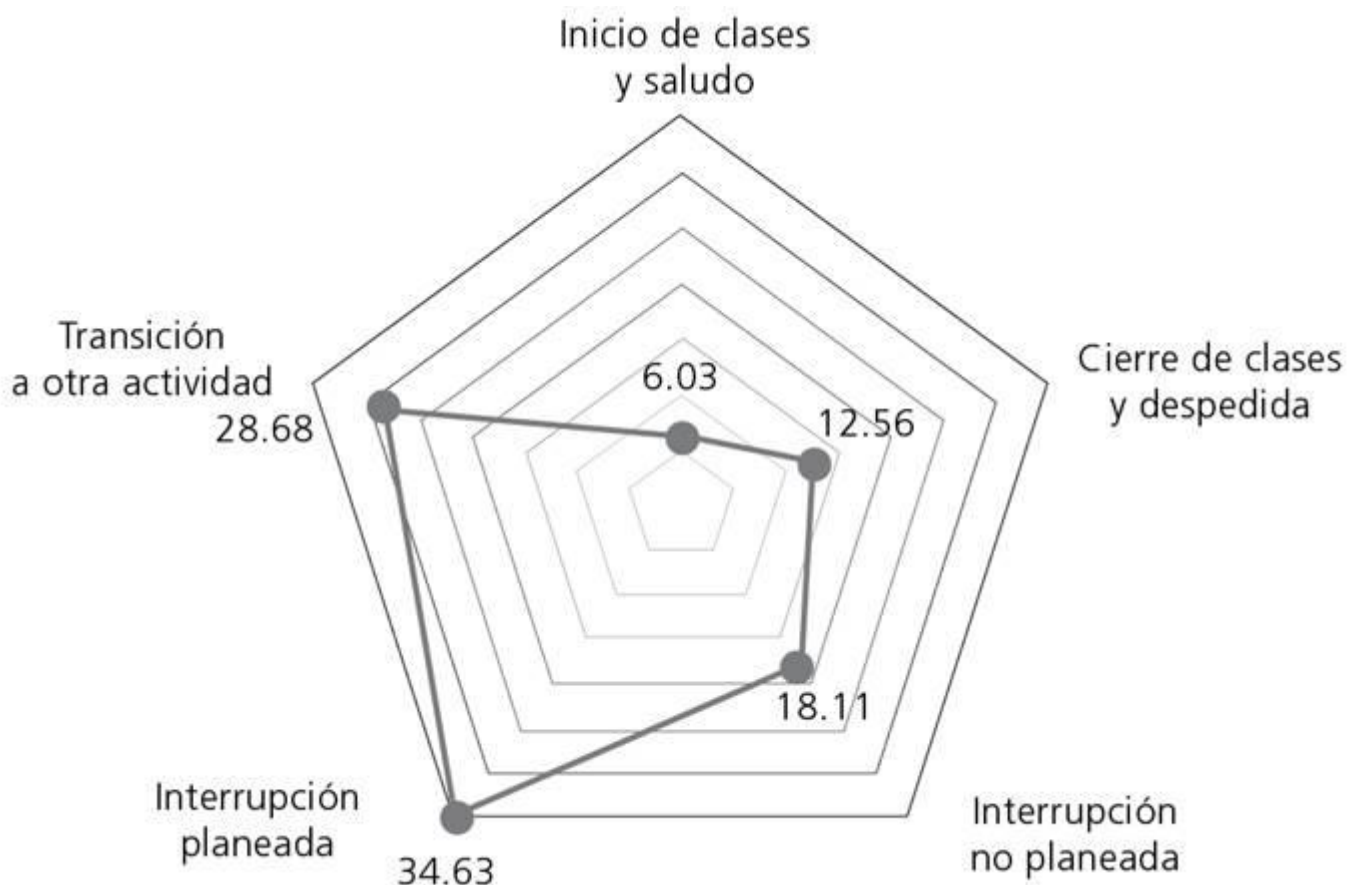
Lo que esta categoría toma en cuenta ([Gráfica 5](#)) es que existe una actividad educativa que se pone en manos de los alumnos, pero no se observa involucramiento del maestro para acompañarla y llevarla a cabo.



Gráfica 5: Distribución del tiempo en el grupo Interacción pasiva (%)

Calentamiento, pausas y enfriamiento: inicio y término de la jornada, interrupciones y transiciones

En este grupo de actividades ([Gráfica 6](#)) se busca describir la estructura diaria y cotidiana de la jornada en la escuela. El día escolar, concebido como un periodo de 4.5 horas dedicadas a promover experiencias escolares significativas para los alumnos tiene también su propia distribución y composición.



Gráfica 6: Distribución del tiempo en el grupo, inicio y término de las clases/interrupciones y transiciones (%)

Existe un tipo de interrupciones en la actividad docente que si bien es posible anticiparlas, no lo es evitarlas. La interrupción planeada encabeza la utilización del tiempo en este grupo de actividad con 34.63% y un total de 6.5 horas de ocurrencia.

Por interrupción planeada se consideran aquellas pausas en la dinámica del salón de clases por previa notificación y acuerdo del colectivo o la dirección escolar. Es decir, la suspensión del trabajo en aula, en donde el profesor tiene conocimiento anticipado de que otra actividad se llevará a cabo en la escuela durante el día y que deberá interrumpir la jornada y que, hasta cierto punto, tiene margen de maniobra para "acomodar" las actividades en función de la pausa notificada. Ejemplo de este tipo de interrupciones son los festivales escolares, ceremonias, ensayos y actividades solicitadas por la autoridad escolar. Es importante resaltar que durante las semanas de videograbación, siempre fue necesario realizar alguna actividad a petición de la autoridad. Además del desarrollo mismo de la actividad, el colectivo docente se ve involucrado en la imprescindible tarea de recopilar evidencias de la puesta en marcha de dichas acciones. La comprobación y prueba de haber ejecutado la actividad es un

requerimiento fundamental en la rendición de cuentas y la disciplina institucional hacia la autoridad que solicitó el encargo.

Evaluación: motivación, valoración y transparencia

En el análisis del tiempo de instrucción dentro del aula resulta imprescindible considerar los periodos para medir la progresión del aprendizaje. En esta actividad se toman en cuenta los instrumentos, indicadores y controles puestos en marcha por el profesor para valorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Más que un grupo de actividades, en esta categoría se observa una sola acción referida como valoración/evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Así, del total de horas de clase observadas en las escuelas participantes, 8.88% del tiempo fue utilizado por el profesor en acciones de valoración de los aprendizajes. Esto representa un tiempo aproximado de 14 horas con 11 minutos.

En las videograbaciones de clases fue claro distinguir la actividad de evaluación que predomina de manera firme y consistente: se trata de la revisión de los cuadernos de los alumnos. Aquí la dinámica habitual es que, una vez concluido el trabajo encargado, los estudiantes llevan su cuaderno al profesor para la correspondiente revisión; es evidente que en muy poco tiempo tendrá una larga fila de estudiantes frente a su escritorio en espera de la revisión de su trabajo.

Los estudiantes en espera de ayuda o revisión de su trabajo tienden a perder interés en el aprendizaje y transitan hacia actitudes alejadas del trabajo académico ([Rosenshine, 1979](#)).

La evaluación desde la perspectiva de los maestros

Explorando sobre la dedicación del tiempo a revisar cuadernos, como la principal fuente de valoración de aprendizajes, los profesores señalan algunos aspectos que ayudan a comprender y otorgan contexto a esta práctica.

La primera consideración de los docentes es que la revisión de los cuadernos no es su única fuente de evaluación. Es más, ni siquiera es la principal. Los maestros señalan que su medio más importante para la medición de la progresión de los aprendizajes es la observación continua a sus estudiantes (aunque no cuentan con instrumentos para sistematizar los resultados). Ellos refieren que es a través de la observación diaria y permanente que logran conocer tanto la progresión, como las circunstancias y necesidades de aprendizajes de sus alumnos.

Así, los maestros no sitúan la revisión de cuadernos como una estrategia sobresaliente para la evaluación, para ellos la relevancia radica en incentivos que motivan a los alumnos en su aprendizaje -al ser conscientes de su avance- y en mecanismos de rendición de cuentas con los padres de familia.

Desde el punto de vista de los maestros, los estudiantes encuentran motivación al ver su propia progresión en lo aprendido. Las notas en sus cuadernos representan "palmaditas en la espalda" para continuar con su esfuerzo en la escuela. Además, señalan que en la actualidad los estudiantes demandan mucha y constante aprobación de sus acciones y de sus resultados.

[Darling-Hammond \(2002\)](#) señala que los estudiantes encuentran un fuerte incentivo a sus esfuerzos a partir de la relación personal que se genera con el maestro, el conocimiento de metas claras que alcanzar y los mecanismos para observar su progreso. Esto genera sentimientos de gratificación y oportunidades de reconocer y celebrar el trabajo de los estudiantes y del profesor.

En otro sentido, la revisión de cuadernos es entendida por los maestros como el puente de comunicación con los padres de familia. Ellos sugieren que es a través de las notas y calificaciones en los cuadernos que los padres verifican, dan seguimiento y comprueban el trabajo del profesor.

En las prácticas de valoración de los aprendizajes será de gran relevancia e impacto para el trabajo de los maestros la incorporación de dispositivos interactivos entre pares que incluye la evaluación mutua entre alumnos, el trabajo evaluativo entre ellos, el impulso a la meta-cognición y la oportunidad de que los estudiantes dirijan su propio conocimiento ([Fullan y Hargreaves, 2001](#); [Hattie, 2009](#); [Perrenoud, 2004](#)). Además, está el fin último de la evaluación que, desde la perspectiva de [Sarason y Gtazek \(2007\)](#), no debe estar enfocada en lo que los alumnos conocen o no, sino en la profundidad de su deseo por aprender.

El uso del tiempo por resultados y turnos de servicio

Las variables que inciden en los resultados educativos de los estudiantes han sido un tema cada vez más frecuente en este tipo de investigaciones. Lo que ahora sabemos es que estos factores abarcan contextos más allá de la escuela, en donde la influencia de la dimensión sociocultural tiene un peso relevante en el desempeño educativo de los estudiantes.

Por resultados educativos

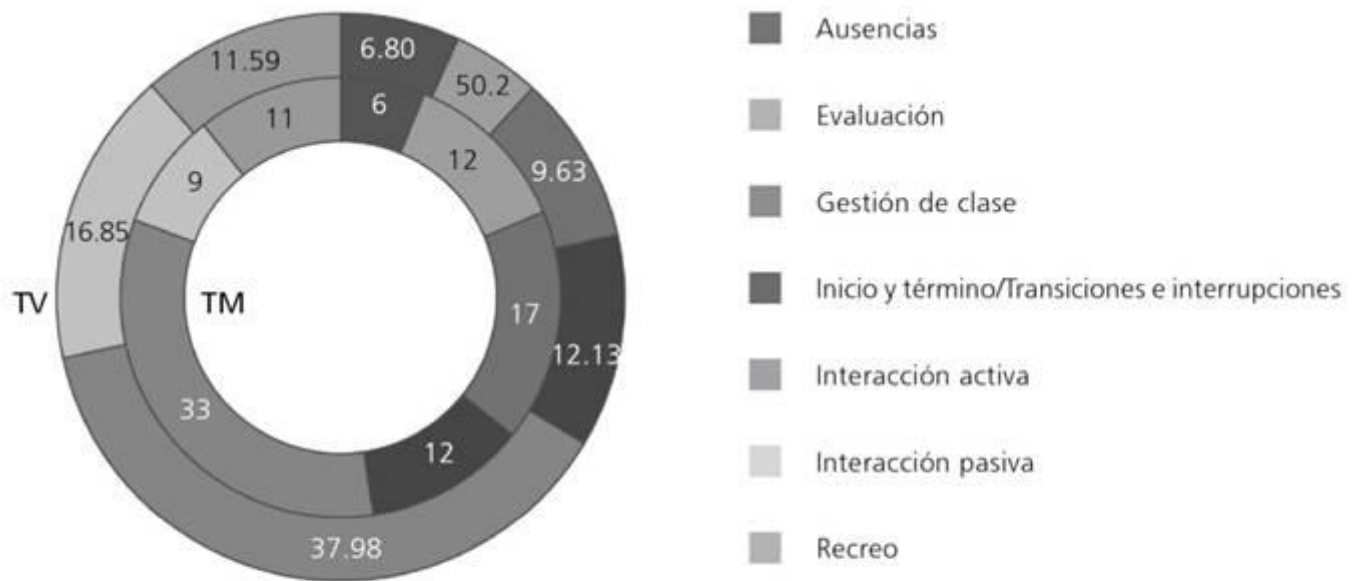
Respecto del uso del tiempo por resultados educativos, puede observarse el [Cuadro 3](#).

Escuelas	Resultados educativos*	Ausencias	Eval.	Gestión clase	Inicio/Término Trans/Interr	Int. activa	Int. pasiva	Recreo
Porcentaje de distribución del tiempo								
A.1	Alto/10	14.73	12.30	19.74	13.54	21.87	5.47	12.36
A.2	Alto/10	6.26	14.58	16.48	11.63	26.08	13.97	11.00
A.3	Alto/10	4.69	3.05	5.95	10.27	36.82	28.04	11.18
B.2	Bajo/5	0.39	10.89	2.93	4.89	50.89	20.05	9.96
C.1	Bajo/3	3.69	5.14	17.41	11.80	39.43	10.53	12.01
C.2	Bajo/3	1.24	4.59	15.90	16.36	47.56	4.10	10.25
D.1	Alto/11	2.98	17.51	15.48	11.03	39.17	5.58	8.25
D.2	Bajo/8	17.81	2.20	13.00	16.08	21.23	15.43	14.23

Cuadro 3: Resultados educativos y distribución del tiempo de instrucción por escuelas.

Por turno de servicio

En el sistema educativo nacional las escuelas de doble turno se han caracterizado tradicionalmente por grandes disparidades de los recursos, insumos, contextos y resultados entre los servicios matutino y vespertino. La distribución del tiempo entre ambos turnos ([Gráfica 7](#)) presenta coincidencias en algunos de los grupos de actividad. Por ejemplo en los periodos categorizados en ausencias (6 y 6.8%), inicio/término (12 y 12.13%) y, por último, una aproximación moderada en interacción activa (33 y 37.98%). Sin embargo, también se observan diferencias evidentes en el tiempo destinado en interacción pasiva (9 y 16.85%), gestión de clase (17 y 9.63%) y en evaluación (12 y 5.02%).



*El círculo interior representa los resultados de las escuelas en el turno matutino, en tanto que los resultados de las escuelas en el turno vespertino se reflejan en el círculo exterior.

Gráfica 7: Distribución del tiempo de instrucción por turnos de atención (%).*

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación confirma un supuesto sobre el tiempo escolar en nuestro país, tanto el tiempo en la escuela como el de aprendizaje, que no son sinónimos. Con menos de la mitad de la jornada escolar utilizada en interacciones educativas intencionales (activas y pasivas), la brecha entre el tiempo de instrucción y el disponible es amplia.

El tiempo escolar analizado en este estudio transcurrió, en su gran mayoría, dentro del aula. Los maestros observados ofrecen evidencias contrarias al estigma de docentes indiferentes a su práctica y despreocupados porque sus alumnos aprendan. Pero también, es cierto que en la observación realizada por este estudio se identifican pocas estrategias docentes para organizar y desarrollar las actividades de aula, y prevalece un énfasis en la cultura escolarizante, de procedimientos y formas, más que una cultura centrada en el aprendizaje.

Durante el desarrollo de este estudio no se identificaron evidencias de acciones de acompañamiento y orientación a la práctica en el aula de los docentes participantes. Del mismo modo, durante las entrevistas, los profesores refirieron que nadie los observa en sus actividades docentes y ellos, a su vez, no observan a nadie como parte de experiencias de enriquecimiento a su profesión. Tal pareciera, a partir de la información brindada por los entrevistados, que para ellos la observación se relaciona con un acto punitivo y de fiscalización, mucho más asociada con la idea de una práctica

docente poco deseable y que debe ser vigilada, que con la mejora y retroalimentación de la actividad pedagógica. Si esta opinión resultara compartida con otros maestros, será fundamental desarrollar estrategias para modificar la percepción sobre la observación de la práctica en aula. De tal manera que antes de posicionarla como un medio de evaluación docente, pueda ser referida como una estrategia de mejora y retroalimentación.

Esta investigación mostró referencias y evidencias para entender que la relación entre el tiempo y el logro de los estudiantes no es lineal. Su efecto estará en función de la calidad de las interacciones y las experiencias educativas que desarrollen durante la jornada en la escuela. El reto está en maximizar las oportunidades de los alumnos en interacciones significativas.

La extensión de los periodos escolares -días o jornadas diarias- no resultará directamente en mayores oportunidades de aprendizaje si el tiempo no es utilizado en interacciones de calidad entre maestros y alumnos. Por el contrario, sin el acompañamiento adecuado y en ambientes educativos poco efectivos, más tiempo en la escuela podría complicar la práctica docente y desalentar la participación y el interés de los niños en las actividades escolares. El tiempo escolar es importante, pero aprovecharlo es imprescindible.⁶

El tiempo de instrucción como recurso utilizado intencionalmente en el aprendizaje es una variable poderosa, de bajo costo y con posibilidad de estar en el control de los maestros. En ese sentido, los docentes hacen lo que conocen, por lo que será importante profundizar en sus referentes de práctica y en las condiciones que tienen para desarrollarla.

Derivado de este estudio resultan relevantes:

Las escuelas y los maestros parecen ser un reflejo de las prioridades del sistema educativo al que pertenecen. El Estado manifiesta en su actuar la propia concepción que tiene de la educación. En ella se otorga gran valor y profunda importancia por los procedimientos, por las formas y por los datos. El interés por mejorar y transformar la experiencia educativa de maestros y alumnos no parece ocupar el primer lugar de atención.

En este mismo sentido, se ha dejado de lado el acompañamiento a los maestros para diseñar e impulsar más y mejores estrategias pedagógicas para despertar y hacer crecer el interés de sus alumnos por aprender. Las decisiones sobre formación inicial y continua no parecen estar contribuyendo a mejorar las habilidades y conocimientos de los docentes hacia la transformación de la experiencia educativa. Habría que fortalecer las iniciativas que apoyen y orienten al maestro a modificar aquello que quisiera mejorar en su práctica.

Las normas y acuerdos internos de la escuela y del salón de clase son una pieza clave en el uso sostenido y eficiente del tiempo. Será fundamental establecer un conjunto de normas y expectativas de comportamiento en donde todos los actores escolares se sientan responsables de contribuir en el ambiente de aprendizaje en la escuela y en el salón de clases.

En relación con los turnos de atención (matutino y vespertino) tal parece que los contrastes se reflejan en que por la mañana hay más instrucciones organizativas y

más tiempo dedicado a la valoración de los aprendizajes que el que se emplea por la tarde. En cambio, en el turno vespertino se destina mucho más tiempo a interacciones pasivas entre maestro y alumnos.

Dar importancia al tiempo para aprender en la escuela implica cuidarlo y, con ello, tomar decisiones para aprovecharlo de manera sostenida y efectiva en interacciones educativas de calidad para todos. En el entendido de múltiples y variados contextos, no se trata de replicar circunstancias. Se trata de considerar recomendaciones.

Recomendaciones

- La relación del tiempo y la escuela debe ser vista a partir de los fines definidos para la educación en el país. El reto será maximizar las experiencias educativas a partir de establecer, claramente, lo que concebimos y queremos de la educación.
- Las políticas educativas deberán trabajar alrededor de los aprendizajes, no del tiempo.
- La relación tutora personalizada entre los docentes parece una estrategia eficiente, y con viabilidad a gran escala, para apoyar el fortalecimiento y apoyo a su actividad en el aula. El trabajo entre quienes comparten la labor docente puede generar espacios para que, a través de la observación, se impulse la reflexión, confianza, retroalimentación y orientación de las estrategias y las actividades pedagógicas de los maestros. De igual manera, el fortalecimiento sobre los contenidos curriculares.²
- La observación de la práctica docente promete ser un instrumento efectivo, si se conduce con rigor, ética y profesionalismo, para generar información precisa y pertinente en la mejora de la práctica y en la formación inicial de los docentes. Antes de incorporarla como un elemento de la evaluación del desempeño, con consecuencias en las condiciones y relaciones laborales, deberá desarraigarse como símbolo de fiscalización y castigo e impulsarse como una práctica entre pares que apoya y promueve mejores experiencias pedagógicas para el maestro y los alumnos.

REFERENCIAS

Abadzi, H. (2007). Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences, serie Policy Research Working Paper 4376, Washington: The World Bank. Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=1021370>. [[Links](#)]

Aronson, J. (1995). Stop the Clock: Ending the Tyranny of Time in Education, Office of Educational Research and Improvement, San Francisco, California: FarWest Laboratory for Educational Research and Development. [[Links](#)]

Aronson, J. (1995). Stop the Clock: Ending the Tyranny of Time in Education , Office of Educational Research and Improvement, San Francisco, California: FarWest Laboratory for Educational Research and Development. [[Links](#)]

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, San Francisco, California: FarWest Laboratory for Educational Research and Development. [[Links](#)]

Bellei, C.; Muñoz, G.; Pérez, L. y Raczynsky, D. (2004). Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? Santiago de Chile: Gobierno de Chile-UNICEF. [[Links](#)]

Benavot, A. y Gad, L. (2004). "Actual instructional time in African primary schools: Factors that reduce school quality in developing countries", Prospects, vol. 34, núm. 3, pp. 291-310. [[Links](#)]

Caldwell, J.; Huitt, W. y Graeber, A. (1982). "Time spent in learning: Implications from research", The Elementary School Journal, vol. 82, núm. 5, pp. 470-480. [[Links](#)]

Cárdenas, S. (2011). "Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 50, pp. 801-827. [[Links](#)]

Carnoy, M. (2010). La ventaja Académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más? Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]

Carroll, J. (1963). "A model of school learning", Teachers College Record, vol. 64, núm. 8, pp. 723-733. [[Links](#)]

Cotton, K. y Savard, W. (1981). Time Factors in Learning. Research on School Effectiveness Project: Topic Summary Report, Juneau, AK: Alaska Department of Education and Early Development. [[Links](#)]

Darling-Hammond, L. (2002). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos, Biblioteca para la actualización del maestro, Ciudad de México: SEP. [[Links](#)]

Dean, J. (1993). La organización del aprendizaje en la educación primaria, Barcelona: Paidós. [[Links](#)]

Fisher, D. (2009). "The use of instructional time in the typical high school classroom", The Educational Forum, vol. 73, núm. 2, pp. 168-176. [[Links](#)]

Fisher, Ch. y Berliner, D. (1985). Perspectives on Instructional Time, Estados Unidos: Longman. [[Links](#)]

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, Biblioteca para la actualización del maestro, Ciudad de México: SEP. [[Links](#)]

Gimeno Sacristán, J. (2008). El valor del tiempo en educación, Madrid: Morata. [[Links](#)]

Hargreaves, A. y Fullan, M. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, Biblioteca para la actualización del maestro, Ciudad de México: SEP. [[Links](#)]

Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Nueva York: Routledge. [[Links](#)]

Karweit, N. y Slavin, R. (1980). Time on Task: Issues of Timing, Sampling and Definition, Baltimore: Center for Social Organization of Schools, The John Hopkins University. [[Links](#)]

Karweit, N. (1984). "Time on task reconsidered", Educational Leadership, vol. 41, pp. 32-35. [[Links](#)]

Muñoz Izquierdo, C.; Rodríguez, P.; Restrepo, P. y Borrani, C. (1979). "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", reeditado en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (2005), vol. 35, núms. 3-4, pp. 221-285. [[Links](#)]

Murnane, R. y Ganimian, A. (2014). Improving educational outcomes in developing countries: Lessons from rigorous evaluations, Working paper 20284, EUA: National Bureau of Economic Research. [[Links](#)]

OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, París: OCDE. [[Links](#)]

OCDE (2011). Quality Time for Students. Learning in and out of school, París: OCDE. [[Links](#)]

OCDE (2014). Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean, Washington: OCDE. [[Links](#)]

Paradise, R.; Gálvez, G.; Rockwell, E. y Sobrecasas, S. (1981). "El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria", Cuadernos de Investigaciones Educativas, núm. 1, Ciudad de México: Departamento de Investigación Educativas, IPN. [[Links](#)]

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, Biblioteca para la Actualización del Maestro, Ciudad de México: SEP /Editorial Graó. [[Links](#)]

Pianta, R. (2012). Implementing Observation Protocols. Lessons for K-12 Education from the Field of Early Childhood, EUA: Center for American Progress. [[Links](#)]

Reimers, F. (1993). "Time and opportunity to learn in Pakistan's schools: some lessons on the links between research and policy", Comparative Education, vol. 29, núm. 2, pp. 201-212. [[Links](#)]

Rivkin, S. y Schiman, J. (2013). "Instructional time, classroom quality and academic achievement", Working Paper 19464, Estados Unidos: National Bureau of Economic Research. [[Links](#)]

Rockwell, E. (1982) De huellas. Bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. Ciudad de México: Centro de Investigación de Estudios Avanzados-IPN. [[Links](#)]

Roelofs, E. y Veenman, S. (2000). Classroom Heterogeneity and the Use of Instructional Time in Dutch Secondary Schools. *Journal of Classroom Interaction*, 35 (2), 15-24. [[Links](#)]

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. [[Links](#)]

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*, vol. 105, núm. 3, pp. 317-343. [[Links](#)]

Sanford, J. y Everston, C. (1982). *Time Use and Activities in Junior High Classes*, Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin. [[Links](#)]

Sarason, S. y Gtazek, S. (2007). *Productive Learning*, Thousand Oakes, CA: Corwin Press. [[Links](#)]

Scheerens, J. (Ed.) (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a Review and Meta-Analysis*, Estados Unidos: Springer. [[Links](#)]

Seifert, E. y Beck J. (1983). *Time/Learning Relationships in Secondary Schools: A Research Report*, Texas: Southwest Texas State University. [[Links](#)]

Silva, E. (2007). *On the clock: Rethinking the Way Schools Use Time*, Washington, DC: Education Sector Reports, Independent Analysis. [[Links](#)]

Simon, A. y Boyer, E. G. (1974). *Mirros for behavior III. An Anthology for Observation Instruments*, Estados Unidos: Communication Materials Center. [[Links](#)]

Smith, B. (1998). *It's About Time: Opportunities to Learn in Chicago's Elementary Schools*, Chicago: Consortium on Chicago School Research. [[Links](#)]

Stallings, J.A. (1980). "Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task", *Educational Researcher*, vol. 9, núm. 11, pp. 11-16. [[Links](#)]

Vannest, K. y Hagan-Burke, S. (2009). "Teacher time use in special education", *Remedial and Special Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 126-142. [[Links](#)]

Walberg, H. (1988). "Synthesis of research on time and learning", *Educational Leadership*, vol. 45, pp. 76-85. [[Links](#)]

Wayne, M. y Stuck, G. (1982). "Time and learning: implications for the classroom teacher", *The Elementary School Journal*, vol. 83, núm. 1, pp. 67-75. [[Links](#)]

¹El estudio de [Paradise et al. \(1981\)](#), junto con el trabajo de Muñoz Izquierdo (1978), representan las últimas exploraciones sobre el uso del tiempo en México.

²Este efecto considera que la observación puede modificar la conducta del observado. Es decir, que el instrumento utilizado para realizar la observación (la videocámara)

puede alterar el comportamiento del maestro y los alumnos, al hacer evidente que su práctica está siendo objeto de estudio.

³En el análisis de [Cárdenas \(2011\)](#) se demuestra que, en promedio, una escuela vespertina tiene una mayor concentración de estudiantes pobres, puntajes más bajos en evaluaciones académicas, así como mayores tasas de deserción, reprobación y de alumnos en rezago, comparada con la escuela de turno matutino que ofrece servicios educativos en el mismo plantel.

⁴Los resultados educativos fueron obtenidos a partir de la Prueba ENLACE. Para cada escuela pública de nivel primaria en el municipio participante se consideró el puntaje global en español y matemáticas de las siete últimas mediciones disponibles de ENLACE (de 2006 a 2012). Cada escuela recibió un valor inicial de diez puntos (por ejemplo, el año 2005). Así, si el puntaje de la escuela en cada año de aplicación era mayor a la media de todas las del municipio más una desviación estándar, entonces la escuela obtenía un punto adicional. Si, por el contrario, el puntaje global era menor a la media de todas las escuelas del municipio menos una desviación estándar, se le restaba un punto. Siguiendo este procedimiento, el valor mínimo que obtuvo alguna escuela fue de tres puntos (resultados consistentemente bajos) y el valor máximo fue de diecisiete puntos (resultados consistentemente altos).

⁵En relación con el recreo, es importante mencionar que, en la mayoría de las escuelas participantes en este estudio, se observó que para los maestros este periodo no representa un tiempo de descanso pues deben realizar guardias de seguridad para la prevención de riesgos de los alumnos.

⁶La estructura de la experiencia en la escuela es descrita por [Rockwell \(1982\)](#) como el escenario de la dimensión educativa. Aquel en donde el uso del tiempo, del espacio y las normas se agrupan para regular la participación de los actores escolares. Así, el uso del tiempo destinado a la enseñanza da forma a la vida escolar cotidiana y transmite, de cierta manera, los esquemas, prácticas, acuerdos y costumbres desde donde la actividad escolar se concibe.

⁷Más y mejores recursos no mejorarán el logro de los estudiantes a menos que cambien las experiencias educativas de los niños en la escuela ([Murnane y Ganimian, 2014](#)). Esto aplica también al tiempo escolar.

Recibido: 22 de Septiembre de 2015; Revisado: 07 de Diciembre de 2015; Revisado: 02 de Octubre de 2016; Aprobado: 07 de Marzo de 2016

Autor para correspondencia: Ana Elizabeth Razo Pérez' email: ana.razo@cide.edu.