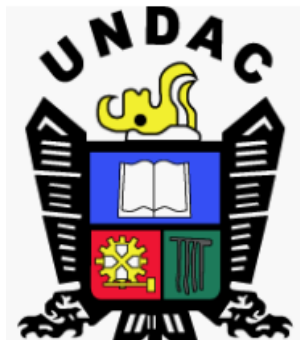


UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



TESIS

**Estudio sobre el uso del tiempo en el aula y su influencia
en la calidad de los aprendizajes en la I.E. “San Andrés”,
Distrito de Simón Bolívar-Pasco**

**Para optar el grado académico de maestro en:
Docencia en el Nivel Superior**

Autor: Laura Victoria LEÓN MEJORADA

Asesor: Dr. Edith Rocío LUIS VASQUEZ

Cerro de Pasco - Perú - 2019

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSTGRADO**



TESIS

**Estudio sobre el uso del tiempo en el aula y su influencia
en la calidad de los aprendizajes en la I.E. “San Andrés”,
Distrito de Simón Bolívar-Pasco**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

**Dr. German Dionisio ANCO TORRES
PRESIDENTE**

**Mg. Luis Javier DE LA CRUZ PATIÑO
MIEMBRO**

**Mg. Ana María NAVARRO PORRAS
MIEMBRO**

DEDICATORIA

A mi bella hija Claudia Marcela,
su tierna compañía siempre me ha
apaciguado y permitido vivir como siempre he deseado:
sensible, espontánea, casi feliz...

A ella le debo mi presente y le dedico mi futuro,
que de seguro será siempre bueno y acogedor.

RECONOCIMIENTO

Me gustaría poder dar gracias a todas las personas
que saben el trabajo que me ha costado hacer esta tesis.

A todos ellos, les debo un justo reconocimiento.

Por su ánimo y memoria constante, a mi amado padre: Claudio León Mendoza.

A mi asesora de tesis, la Doctora Edith Rocío LUIS VÁSQUEZ.

Ella me ha guiado siempre en este camino.

A todos los que me quieren, saben que es recíproco...

RESUMEN

La presente tesis estudia el uso del tiempo en las aulas de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés” y su influencia en la calidad de los aprendizajes.

También, se reflexiona alrededor de las características de la práctica pedagógica y se analiza los factores que están asociados al uso del tiempo en el aula.

Es un estudio de tipo descriptivo y ha utilizado como muestra 19 docentes. Asimismo, se ha estudiado y reportado el rendimiento académico de 190 estudiantes de 1° a 5° de secundaria. Para medir el tiempo de enseñanza en clase se ha utilizado el método de Stallings adaptado y el “Cuestionario de Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula”. Con la finalidad de completar los objetivos del estudio se ha hecho una revisión documental.

Como teorías se ha considerado los planteamientos de destacados investigadores pertenecientes a dos corrientes que interpretan el uso del tiempo en el aula (Neufeld, 1992, 1999; Escolano, 1992), de la corriente objetiva; por otro lado, Hargreaves (1992, 1996, 1999); Wernwer (1998), Bergson (1990), Husti (1992), Antunez (1996), de la subjetiva.

Para presentar los resultados se han utilizado tablas de frecuencia y se ha incluido en la misma descripción de los resultados la discusión de los mismos.

Como conclusión diremos que el aprendizaje es, en cierta medida, una función de tiempo y esfuerzo. Sin dedicarle el tiempo suficiente a una tarea, no es posible aprender nada.

Palabra clave: tiempo en el aula, factores en el uso del tiempo en el aula, rendimiento académico.

ABSTRACT

This thesis studies the use of time in the classrooms of the Educational Institution of Direct Public Management "San Andrés" and its influence on the quality of learning.

In addition, we reflect on the characteristics of the pedagogical practice and analyze the factors that are associated with the use of time in the classroom.

It is a descriptive study and has used 19 teachers as a sample. Likewise, the academic performance of 190 students from 1st to 5th year of high school has been studied and reported. To measure the teaching time in class, the adapted Stallings method and the "Strategies Questionnaire to make time in the classroom more efficient" have been used. In order to complete the objectives of the study, a documentary review has been made.

As theories we have considered the approaches of outstanding researchers belonging to two currents that interpret the use of time in the classroom (Neufeld, 1992, 1999, Escolano, 1992), of the objective current; on the other hand, Hargreaves (1992, 1996, 1999); Wernwer (1998), Bergson (1990), Husti (1992), Antunez (1996), subjective.

Frequency tables have been used and the discussion of them has been included in the same description of the results.

In conclusion, we will say that learning is, to a certain extent, a function of time and effort. Without dedicating enough time to a task, it is not possible to learn anything.

Keyword: time in the classroom, factors in the use of time in the classroom, academic performanc.

INTRODUCCIÓN

Hoy día existe una amplia discusión sobre los efectos que tiene el tiempo escolar en la calidad de los aprendizajes. 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.

Es más, el tiempo es relacionado directamente con el rendimiento académico del alumnado; un par que se ha fijado como un indicador de calidad para medir el funcionamiento de las organizaciones escolares, aunque hay ciertas dudas de ello (Fernández Enguita, 2002).

La realidad social, la escuela y la noción misma de conocimiento han cambiado. Los sistemas educativos tienen amplias coberturas y atienden a una población de gran diversidad social y cultural. Las escuelas son más autónomas, interconectadas entre sí por redes informáticas y con una relación flexible a su entorno (Martinic, 2015).

No obstante, pese a estos cambios, la organización del tiempo escolar sigue respondiendo a un concepto racional y mecánico tal como fue definido cuando se organizaron las primeras escuelas en el siglo XIX. Los estudios demuestran que no existen en América Latina, ni en el Perú, grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas pese a las transformaciones de los sistemas educativos y del propio conocimiento a enseñar (Tenti, 2010). Como señala Husti (1992) el pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante el cuadrulado horario de la planificación del tiempo, convertida en estereotipo y símbolo del trabajo escolar.

En este marco de ideas, el objetivo principal de este estudio ha sido *estudiar el uso del tiempo en las aulas de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y determinar cómo influye en la calidad de los aprendizajes.*

Para cumplir con este objetivo hemos diseñado otros tres: **a)** Reflexionar en torno a las características de la práctica pedagógica en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria...”; **b)** Describir el uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria...”; y, **c)** Analizar los factores que están asociados al uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria, y en qué magnitudes se presentan”.

Entonces, la secuencia para construir esta tesis ha sido esta: Primero, realizamos un marco teórico en el que han quedado contenidas las líneas de investigación básicas de este trabajo (Capítulo II). En varios títulos se ha detallado el estado de la cuestión de los aspectos clave que constituyen los cimientos de esta investigación. Cumplida esta tarea, nos hemos servido de ello para llegar a construir el **problema de investigación**, desde las diferentes perspectivas que lo componen para poder entender cuál es nuestro ámbito de acción y los pasos a seguir en el proceso (Capítulo I).

En otro apartado (Capítulo III), exponemos el camino seguido en la realización de esta tesis a la luz de lo señalado en la teoría de los capítulos anteriores. En esta parte se detallan cuáles han sido los procesos que se han ido desarrollando desde el inicio en la búsqueda de una metodología de investigación para realizar el proyecto hasta el análisis final de los resultados obtenidos (Capítulo IV) y la extracción de conclusiones pasando por una etapa de búsqueda de datos.

Como buena seguidora de “*receta culinaria*”, creo haber tomado muchas de las partes constitutivas de este trabajo de las mejores “tiendas”; si bien, muchos de

los datos y conocimientos en general aquí expuestos han sido ya tratados por la autora, otros han sido trasladados de las producciones de sus autores tal y como han sido elaborados, esto para no deshonrarlos; pues, qué duda cabe sus trabajos y descubrimientos siempre serán los referentes para cualquier emprendimiento que se ha de poner en marcha, como es esta tesis, por ejemplo.

Espero haber cumplido con nombrarlos correctamente en este trabajo, y si he olvidado a alguno, mis más sentidas disculpas de anticipado.

La autora.

INDICE

DEDICATORIA	
RECONOCIMIENTO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
INDICE	

CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

	Pág.
1.1. Identificación y Determinación del Problema.	12
1.2. Delimitación de la Investigación.	16
1.3. Formulación del Problema.	17
1.3.1. Problema General.	17
1.3.2. Problemas Específicos.	17
1.4. Formulación de Objetivos.	18
1.4.1. Objetivo General.	18
1.4.2. Objetivos Específicos.	18
1.5. Justificación de la Investigación.	18
1.6. Limitaciones de la Investigación.	21

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de Estudio.	22
2.1.1. Estudios sobre el Uso del Tiempo a nivel Internacional.	22
2.1.2. Estudios sobre el Uso del Tiempo en el Perú.	26
2.2. Bases Teóricas-Científicas.	30
2.2.1. El Uso del Tiempo en la Práctica Escolar.	30
A. La Organización del Tiempo Escolar.	31
B. El Tiempo en la Organización Escolar.	34
2.2.2. Calidad del Aprendizaje.	39
A. Componente “Aprendizajes”.	40
B. Componente “Calidad Docente”.	40
C. Componente “Infraestructura”.	41
D. Componente “Gestión Sectorial”.	41
2.3. Definición de Términos Básicos.	44
2.4. Formulación de Hipótesis.	47
2.4.1. Hipótesis General.	47
2.4.2. Hipótesis Específicas.	47
2.5. Identificación de Variables.	49
2.6. Definición Operacional de Variables e Indicadores.	51

CAPÍTULO III METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación.	52
3.2. Métodos de Investigación.	52
3.3. Diseño de Investigación.	54
3.4. Población y Muestra.	54
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	56
3.6. Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos.	57
3.7. Tratamiento Estadístico.	57
3.8. Selección, Validación y Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación.	57
3.9. Orientación Ética.	59

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del Trabajo de Campo.	62
4.2. Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados.	67
4.2.1. Resultados de Objetivo Específico 1.	67
A. Resultados de la sección a) Trabajo Cooperativo.	70
B. Resultados de la sección b) La Evaluación para el Aprendizaje.	78
C. Resultados de la sección c) Planificación Efectiva para el Trabajo en Aula.	86
4.2.2. Resultados de Objetivo Específico 2.	93
4.2.3. Resultados de Objetivo Específico 3.	103
A. Insumos y administración.	108
B. Pedagogía.	118
4.2.4. Resultados de Objetivo General.	121
4.2.5. Análisis Descriptivo.	127
4.3. Prueba de Hipótesis.	133
4.4. Discusión de Resultados.	147

CONCLUSIONES
RECOMENDACIONES
BIBLIOGRAFIA
ANEXOS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y Determinación del Problema.

La educación peruana presenta una serie de retos por enfrentar. Uno de ellos reside en la mejora de los niveles de logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes. A nivel mundial, existe una diversidad de estudios que han analizado los factores que influyen en dichos logros. Uno de dichos factores es el uso del tiempo (Garro y otros, 2013).

El tiempo escolar es un concepto que ha sido permanentemente asociado con el mejoramiento educativo a partir de su influencia, silenciosa pero fundamental, para alcanzar los propósitos de la educación. Sin embargo, 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. 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, en función de su utilización, genera oportunidades de aprendizaje (Razo, 2015). Entonces, si la supuesta influencia del tiempo está en la forma en cómo se utiliza y no en la cantidad destinada a una cierta actividad, la atención debe centrarse en lo que ocurre dentro de la escuela y del salón de clases. Sin embargo, muy poco se conoce sobre la distribución y organización del tiempo durante la jornada

escolar y sobre el aprovechamiento de los periodos destinados para las actividades pedagógicas. Es decir, ¿qué ocurre durante ese tiempo dentro del salón de clases?

Y si realmente desconocemos la forma en cómo se utiliza el tiempo en la escuela, entonces ¿cómo valorar si el tiempo disponible para la enseñanza es suficiente? De igual manera, es posible suponer la existencia de una brecha entre la cantidad de tiempo asignado para la enseñanza y el tiempo efectivo que se utiliza dentro de ella para atender actividades con intencionalidad pedagógica. Esta diferencia podría representar una fuga y un derroche de recursos humanos y financieros. Sin embargo, el detrimento más grave se encuentra en el desaprovechamiento irreversible del tiempo y de las oportunidades de aprendizaje de los niños.

En nuestro país, los datos sobre el uso del tiempo de instrucción son relativamente recientes. Las últimas dos exploraciones realizadas se remontan al año 2013. Así, a más de dos años de la investigación más cercana¹, se vuelve imprescindible estimar información actual sobre el uso y la organización del tiempo en las instituciones educativas públicas de educación secundaria de la Región Pasco.

Dicho de otro modo, para aumentar las experiencias educativas durante la jornada escolar disponible, el primer paso —indispensable— es conocer como se está utilizando y organizando el tiempo en la escuela. A través de esta investigación se busca estimar el tamaño de la brecha que existe entre el

¹ Véase Garro, Rodrich, Muñoz y Veramendi (2013). *Estudio sobre el Uso del Tiempo y Otras variables de Calidad Educativa (Componente Primaria 2012)*. Lima: MINEDU.

tiempo asignado para la enseñanza y el tiempo efectivo utilizado en instrucción. Saberlo nos permitirá profundizar la comprensión de las formas en cómo se utiliza el tiempo en las instituciones educativas públicas de nivel secundario 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 propicias para la enseñanza y el aprendizaje —¿Cómo utiliza el profesor de secundaria el tiempo de instrucción disponible en la escuela?; y
- c) como el resultado de elementos contextuales —¿Cuáles son los factores asociados a la forma en que los profesores de secundaria organizan y distribuyen el tiempo disponible en la institución educativa?

Entonces, el presente proyecto, no es una iniciativa individual, se guía de estudios macro llevados adelante por iniciativa de la Dirección de Investigación y Documentación Educativa del MINEDU en el lapso escolar 2012-2013. Dichos proyectos representan una propuesta teórica de intervención, a través de la cual se pretende introducir cambios en la práctica pedagógica dentro del aula. Estos estudios a que hacemos referencia se han hecho en el reto de aumentar los logros educativos. Así, el sector educación ha venido implementando (como parte de este reto), la Gestión Basada en Resultados, que busca garantizar que la asignación presupuestaria priorice

intervenciones eficaces, cuya incidencia ha sido probada y sustentada mediante evidencia de distinto tipo (MEF, 2008).

La Gestión por Resultados, busca alcanzar cuatro productos:

1. I.EE. con condiciones institucionales para el cumplimiento de horas lectivas normadas.
2. Estudiantes de educación básica regular cuentan con materiales educativos necesarios para el logro de los estándares de aprendizaje.
3. Docentes preparados implementan un currículo basado en estándares de calidad.
4. Evaluación de los aprendizajes y de la calidad educativa.

Para el logro de estos productos, el sector viene desplegando y articulando numerosas estrategias a nivel nacional. La ejecución del producto cuatro incluye diversas evaluaciones de logro educativo, nacionales e internacionales, que se realizan bajo la coordinación de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC). Además, este producto implica la medición del Uso del Tiempo (MINEDU 2013).

Asimismo, en el Marco del Buen Desempeño Docente se establecen criterios de calidad en torno a las características profesionales, conocimientos y habilidades pedagógicas que deberían llegar a dominar los docentes de todo el país. Dentro de él, se incluyen desempeños entre los cuales se ubica el siguiente: *“el docente diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados, y distribuye adecuadamente el tiempo”* (MINEDU, 2012a, p. 29).

Es en el marco, que pretendemos realizar el ESTUDIO SOBRE EL USO DEL TIEMPO EN EL AULA Y SU INFLUENCIA EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES EN LA I.E. “SAN ANDRES”, SIMON BOLIVAR-PASCO. El estudio que realizaremos se hará con énfasis en aulas de 1° a 5° Grado de Secundaria.

El hecho de que un estudiante pase más tiempo en el aula o en la escuela no necesariamente implica mayores aprendizajes; lo relevante en este caso responde a qué es lo que se hace durante ese tiempo, y se ha podido ver que un factor que puede generar mayores aprendizajes reside en una mayor dedicación, por parte del docente y estudiantes, a actividades académicas (Abadzi 2007, Sankar 2007, Banco Mundial, s.f, Cueto, Jacoby & Pollit, 1997).

1.2. Delimitación de la Investigación.

Esta investigación está delimitada geográficamente a la Región Pasco, dentro de ella a la Provincia de Pasco y al Distrito de Simón Bolívar de Rancas. En este distrito se ha seleccionado la Institución Educativa San Andrés, de la localidad de Paragsha. Ahora bien, al igual que la delimitación en el espacio, se hace necesario una delimitación en el tiempo para que el tema/objeto de investigación pueda ser trabajado satisfactoriamente ante las limitaciones de información, tiempo, recursos materiales y conocimiento del investigador (Dieterich Heinz, 2001). En esta línea de ideas, el presente estudio queda delimitado a los meses de abril a diciembre de 2016. No obstante, debemos informar que se ha hecho análisis documental del histórico de los desempeños de los estudiantes incluso desde 2012. Hemos tenido

acceso a informes de monitoreo, no solamente del año 2016, sino también de abril a julio de 2017.

Una última presentación podemos dedicarla a la delimitación semántica. Este paso ha consistido para nosotros en la selección definitiva de los conceptos y/o sus respectivos significados. Así para este estudio, debe entenderse por “**el uso del tiempo el aula**” como aquél tiempo medido en días, semanas, horas, etc., dedicado al aprendizaje en escuelas y aulas a partir de lo formal y normativo.

1.3. Formulación del Problema.

1.3.1. Problema General.

¿Cómo se usa el tiempo pedagógico en las aulas de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “¿San Andrés”, y de qué manera influye en la calidad de los aprendizajes?

1.3.2. Problemas Específicos.

1. ¿Cuáles son las características de la práctica pedagógica en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”?
2. ¿Cómo es el uso del tiempo pedagógico en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”?
3. ¿Qué factores están asociados al uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “¿San Andrés”, y en qué magnitudes?

1.4. Formulación de Objetivos.

1.4.1. Objetivo General.

Estudiar el uso del tiempo pedagógico en las aulas de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y determinar cómo influye en la calidad de los aprendizajes.

1.4.2. Objetivos Específicos.

1. Reflexionar en torno a las características de la práctica pedagógica en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”.
2. Describir el uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”.
3. Analizar los factores que están asociados al uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y en qué magnitudes se presentan.

1.5. Justificación de la Investigación.

El tiempo ha sido estudiado en el ámbito de la educación, pivotando sobre aquellos aspectos vinculados con los ritmos de aprendizajes, descansos, fatiga (recordando el movimiento higienista², la cronobiología y la

² El movimiento higienista es aquel movimiento arquitectónico y de urbanismo que predica la aplicación de las teorías higienistas. Nace en la primera mitad del siglo XIX con el liberalismo. Por ejemplo, según este movimiento, el volumen de las aulas y la medida de las ventanas fueron calculadas según los datos científicos de la época para optimizar la oxigenación y las horas sol para los jóvenes alumnos, y esto en todas las escuelas en Francia.

cronopsicología), que han sido tomados para diseñar calendarios y jornadas escolares³.

Por otra parte, varios estudios realizados en diversos países señalan que un mayor uso del tiempo en actividades académicas, un mayor involucramiento entre el docente y los estudiantes en actividades académicas y la realización de actividades académicas de más alta demanda cognitiva influyen en el logro de mayores aprendizajes (Gettinger y Seibert, 2002; Martinic, 1998; Walberg, 1988; Sankar 2007; Bruns et. al. 2012; Cueto, Jacoby y Pollit, 1997).

Es más, el tiempo es relacionado directamente con el rendimiento académico del alumnado; un par que se ha fijado como un indicador de calidad para medir el funcionamiento de las organizaciones escolares, aunque hay ciertas dudas de ello (Fernández Enguita, 2002).

Ahora bien, por muchos años, en el Perú, la forma en como el tiempo de clases es utilizado y organizado ha permanecido sin explorarse. Hasta que en 2012 y 2013 la Dirección de Investigación y Documentación Educativa (DIDE) del Ministerio de Educación ha apoyado una serie de estudios de ese tipo.

De allí, sabemos que el tiempo en la escuela y el tiempo de aprendizaje no son sinónimos. Sin embargo muy poco sabemos del tamaño de la brecha que existe entre ambos. Es en resolver estas cuestiones en que radica la

³ Reinberg, A. (1979: 36), nos define el ámbito de conocimiento de la cronobiología como "el estudio de la estructura temporal de los organismos, de sus mecanismos y de sus alteraciones". Fruto de la cronobiología y en un intento de ir perfilando sobre el tema, aparece una segunda disciplina denominada cronopsicología dedicada al estudio de la actividad rítmica del cerebro. Se ha podido comprobar que existen diferentes aspectos comportamentales cuya variación presenta regularidades cíclicas (Estaún, S. 1985: 205). Por este motivo, la rentabilidad de la cronobiología en la escuela depende de la sintonía que se establezca con las características biopsicológicas de los alumnos.

importancia de esta investigación. Ya que desde una combinación de métodos, se intentará describir 1) el uso del tiempo de instrucción en la escuela secundaria, 2) el tipo de actividades educativas desarrolladas por el profesor durante la jornada escolar y el tiempo que destina en ellas, así como 3) los factores asociados ayudan a explicar la organización del tiempo del profesor.

Como bien apunta Romero Pérez (2000: 16), “el constructo tiempo, cuando ha sido estudiado desde la perspectiva psicopedagógica, ha sido objeto de una lectura uniforme y unilateral, marcadamente eficientista y economicista, que concluye en el análisis de una sola dimensión temporal y de una sola modalidad de tiempo en la educación: tiempo externo, objetivable, matemático, cuantificable, susceptible de ser analizado a partir de una de sus múltiples dimensiones y formas que concurren en la realidad educativa”.

En este sentido, el presente estudio también es importante; pues, es el propósito de éste **analizar el tiempo en su relación con la organización escolar**. Una relación que se bifurca en dos caminos no diametralmente distintos. Uno, es el que se ha denominado, la organización del tiempo escolar y otro, el tiempo en la organización escolar. También, es importante este estudio ya que **se pretende incluir un componente cuantitativo y un componente cualitativo**. Lo que de seguro permitirá ofrecer mejores resultados y una amplia gama de explicaciones al fenómeno de estudio. La complejidad del tema de estudio será abordado bajo una aproximación multidimensional, para lo cual se utilizarán metodologías cuantitativas y cualitativas. Ello nos permitirá conocer la situación del uso del tiempo a nivel del sistema educativo pasqueño, entendiendo, además, en qué medida éste responde a determinados factores.

Asimismo, será posible analizar las percepciones de los distintos actores educativos involucrados respecto a la problemática estudiada.

Los hallazgos del componente que pretendemos desarrollar y, en general, del estudio sobre el uso del tiempo y otras variables deben constituirse como un insumo importante para orientar la toma de decisiones de las distintas autoridades del sector en torno a la mejora de esta variable en las IIEE y aulas, pudiendo tener injerencia sobre aspectos normativos, administrativos, de formación directiva y docente, de acompañamiento, entre otros.

1.6. Limitaciones de la Investigación.

La primera dificultad que se ha podido encontrar en el desarrollo del trabajo ha sido de índole bibliográfica, dado que son escasos los estudios sobre el Uso del Tiempo en las II.EE., en el país, menos en la región de Pasco. Salvadas estas dificultades, sumadas a las económicas, creemos que la investigación ha sido VIABLE.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de Estudio.

2.1.1. Estudios sobre el Uso del Tiempo a nivel Internacional.

Uno de los primeros trabajos acerca del uso del tiempo en aula fue el estudio longitudinal de tres fases denominado “*Beginning Teacher Evaluation Study*”-BTES (Charles W. Fisher, 1980)⁴. Sus hallazgos indicaron una *relación positiva entre el tiempo destinado a actividades académicas en el aula y el logro de aprendizajes de los estudiantes.*

Jane Stallings realizó el estudio “*Follow Through Program Classroom Observation Evaluation*” 1971-1972⁵. La investigación realizada por Stallings ha sido relevante también para el establecimiento

⁴ Berliner, David C., Filby, Nikola N., Marliave, Richard S., Weir, Christina D., Fisher, Charles W. *An Intervention in Classrooms Using the Beginning Teacher Evaluation Study Model of Instruction, Technical Report. Beginning Teacher Evaluation Study.* VI-1, San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development. Para un acercamiento panorámico al tema del estudio en: <http://www.icpsr.umich.edu>

⁵ Consiste en capacitar a un grupo de personas —que más adelante será el grupo observador de las escuelas— para que conozca cómo realizar observación en el aula. Se trata de —al igual que el Proyecto ORACLE— dividir el tiempo de la clase (sea de 40 minutos, 1 hora) en 10 observaciones, entonces si tenemos una clase de 40 minutos tendremos observaciones cada 4 minutos. Las observaciones metafóricamente las relacionan con tomar una fotografía o instantánea de 15 segundos, donde se codifica al docente y al estudiante en la actividad que cada uno está realizando. Las actividades se dividen en académicas y no académicas. Las académicas son: lectura en voz alta, exposición y demostración, preguntas y respuestas, práctica/memorización, tarea/trabajo individual/ejercicios y copiar. Las no académicas son: instrucción verbal, interacción social, alumno no involucrado, disciplina, administración de la clase, interacción social del docente o docente no involucrado y docente fuera del aula. Como también el material que se está utilizando. Entonces el transcurso de la clase y sobre todo, lo que se observe en las 10 instantáneas se reduce a dos categorías actividad y material utilizado por el docente y los alumnos.

de un estándar de uso del tiempo en aula en las IIEE (Abadzi, 2007). Producto de sus estudios, Stallings encontró que los estudiantes de las aulas del grupo de tratamiento contaban con un incremento de seis meses de enseñanza en lectura respecto a aquellos pertenecientes a las aulas del grupo de control (Abadzi, 2006; Sankar, 2007; Näslund-Hadley, s.f.).

El Banco Mundial ha sido un importante promotor del método de Stallings. Uno de estos casos es el estudio realizado por Abadzi (2007), cuyo objetivo fue el de observar la relación entre el uso del tiempo y los logros de aprendizaje, considerando además los efectos que generan el nivel de ausentismo docente y estudiantil y los contextos escolares pauperizados.

En estudios que incluyeron muestras en escuelas de *Túnez* y *Ghana* se encontró efectivamente que la mayor causa de pérdida de tiempo de enseñanza era la *ausencia o tardanza de los docentes*. A este problema se sumaba la identificación de un uso del tiempo que no privilegiaba actividades de aprendizaje interactivas y en el que predominaban las actividades pasivas. Por otro lado, un estudio realizado en *Pakistán* (Reimers, 1993) refleja que el tiempo que los estudiantes pasan con el docente *no influye directamente en los resultados académicos* de los estudiantes, lo cual afirma la importancia de enfocar las iniciativas más bien en términos de la calidad del tiempo y tipos de actividades. No obstante, varios autores han elaborado revisiones sistemáticas que concluyen que mientras más tiempo el

docente se dedica a realizar actividades académicas, mejores logros de aprendizaje tendrán los alumnos (Gettinger y Seibert, 2002; Martinic, 1998; Walberg, 1988 y otros).

Otro estudio realizado en Estados Unidos, también plantea un análisis del uso del tiempo que parte del nivel de involucramiento que tienen los estudiantes en las actividades propuestas por el docente, ya que ello también influye de forma significativa en el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes (Walkup, Farbman & McGaugh, 2009).

En cuanto a los estudios realizados en América Latina, cabe resaltar que diversos organismos internacionales han cobrado roles importantes en la investigación educativa y han participado, de uno u otro modo, en el establecimiento de reformas educativas en nuestra región (Ferrer, 2004; McGinn, Schiefelbein, & Warwick, 1979; Ascolani, 2008).

En este contexto, el Banco Mundial ha fomentado el desarrollo de estudios sobre el uso del tiempo no solamente en *Túnez, Marruecos, Malí, Guinea, Ghana, India, Bangladesh, sino, también, en Brasil, México, Jamaica, Colombia y otros, todos ellos durante 2010 y 2011*. En el marco de estas investigaciones se ha encontrado que, en América Latina, el tiempo dedicado a realizar actividades académicas dentro del aula varía alrededor del 50% y 60%, lo que implica *que se dedica casi la mitad de la clase a realizar actividades no destinadas a la generación de aprendizajes* (Bruns et al. 2012). Incluso se ha encontrado que, parte significativa del tiempo de clases, el docente se

halla fuera del aula (Bruns et al. 2012). Los siguientes 10 puntos constituyen el *caballito de batalla* de los funcionarios del Banco cuando vienen a los países prestatarios a vender el ‘nuevo’ producto de observación de aula, afirmando que en éstos —los más pobres, por esto se hacen más pobres— el uso del tiempo de clase se está desperdiciando y por ende los *alumnos* no tienen el tiempo para “acumular en su memoria información” (Bruns, 2011).

1. Los ministerios de educación de los países deben instituir por ley o por decreto 700 a 1000 horas por año de instrucción académica, dependiendo del país y del grado.
2. Los días académicos se reducen por diferentes fenómenos externos e internos a la institución: huelgas, exámenes, inundaciones, etc. Impidiendo la utilización correcta del tiempo. Ejemplo: en Malí existe un 30% de reducción.
3. Los profesores no siempre están en las escuelas o en el salón de clase, un ejemplo es en India que registró que únicamente el 75% del tiempo los profesores estaban dentro del aula.
4. Los estudiantes no siempre están en las escuelas, ni en el aula.
5. El tiempo de contacto entre estudiantes y docentes es limitado, es decir el tiempo del estudiante en presencia del docente.
6. Los estudiantes dedican muy poca parte del tiempo de la clase al aprendizaje, sin disciplina, vigilancia, etc.
7. La eficacia depende el tiempo dedicado al aprendizaje, por lo tanto los países más pobres carecen de una educación de calidad, tan baja como el 7% en algunos países. No hay clases particulares, los estudiantes pueden fallar.
8. El uso ineficiente del tiempo les cuesta mucho dinero a los gobiernos.
9. Los gobiernos pagan salarios de los docentes y los gastos de la escuela sin importar las horas y el tiempo.
10. El uso ineficiente del tiempo, es un problema grave cuando los recursos (en educación) son pocos.

En un estudio más reciente: “*Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México (2015)*”, Ana Elizabeth Razo Pérez, confirma un supuesto sobre el tiempo escolar en su país. Ella dice: “El tiempo de instrucción no

está donde nos gustaría, pero lo cierto es que tampoco está donde creíamos. Menos de la mitad del tiempo disponible en la jornada escolar es utilizado en interacciones educativas intencionales con los alumnos.

La otra mitad del tiempo se distingue por acciones de gestión que no ocurren fuera del salón de clases o en una manifestación evidente por no enseñar”. Los maestros observados por la investigadora ofrecen evidencias contrarias al estigma de docentes indiferentes de su práctica y despreocupados porque sus alumnos aprendan. Pero también, es cierto que 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.

Los maestros no son acompañados y orientados en su práctica. 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. Para los profesores, la observación se relaciona con un acto punitivo y de fiscalización, mucho más vinculado con acciones de coerción que de mejora y retroalimentación de la actividad pedagógica.

2.1.2. Estudios sobre el Uso del Tiempo en el Perú.

En nuestro país existen pocos estudios referidos al uso del tiempo. El primero de ellos es el de Hornberger, realizado en 1987. Dicho estudio, denominado “*Schooltime, class time and academic learning*

time in rural highlands Puno, Perú”, consistió en una investigación descriptiva, realizada en escuelas rurales de Puno, y encontró que *el tiempo en el aula dedicado a las actividades académicas era bastante reducido*.

Posteriormente, Santiago Cueto, en conjunto con otros investigadores llevó a cabo dos estudios sobre el tema. El primero, realizado en el año 1997 abarcó zonas rurales del departamento de Ancash y se denominó “*Tiempo en la tarea y actividades educativas en escuelas rurales en el Perú*” (Cueto, Jacoby y Pollit, 1997). Entre los principales hallazgos de este estudio se tiene la *existencia de una correlación entre el tiempo en la tarea con los resultados de rendimiento académico de los estudiantes*, el cual fue medido con un examen estandarizado.

Por su parte, el estudio de “*Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*” (Cueto, Ramírez y León, 2003) buscó poner a prueba un modelo comprensivo de factores (como clima de aula y uso del tiempo en el aula) que posiblemente afectan el rendimiento académico de los estudiantes, así como su autoconcepto⁶, realizando para ello mediciones en aulas de tercero y cuarto de primaria de escuelas polidocentes completas⁷.

⁶ Entendiendo a la autopercepción como la imagen que cada estudiante tenía sobre sí mismo y la valoración asignada a dicha imagen.

⁷ En dicho estudio se trabajó con una matriz de observación en la que se incluyeron distintas categorías de actividades pedagógicas en el aula de clase: presentación y explicación de la nueva materia, repaso de temas vistos anteriormente, enseñanza de estrategias de aprendizaje y recuerdo, exposición por parte del profesor, lectura en voz alta por parte del profesor, lectura en voz alta por parte de los estudiantes, realización de ejercicios y tareas, estudiantes copian de la pizarra y actividades lúdicas relacionadas con los contenidos.

De los resultados tenemos que, *el tiempo, tal como fue medido, no tuvo relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, aunque sí con las variables de autoconcepto: a más tiempo en compañía del docente, mejor autoconcepto.*

También, los autores encontraron que la cantidad promedio de horas que los estudiantes pasaban con los docentes era menor a lo establecido normativamente, siendo más grave el caso de Ayacucho, particularmente en zonas rurales pobres y quechua hablantes.

Finalmente, se observó que las actividades desarrolladas por el docente eran mayormente “actividades pedagógicas pasivas” y que las “actividades pedagógicas activas” se daban con mayor frecuencia en el caso de Lima, en comparación a Ayacucho⁸. Aparte de estos trabajos, se tiene el estudio comparativo coordinado por Cueto, Benavides y Alcazar en el año 2010 en diferentes modalidades de educación secundaria (presencial, en alternancia y a distancia). Aquí se ha intentado identificar algunos elementos acerca del uso del tiempo en el aula o en la sesión de aprendizaje.

En orden de prelación, estas son las actividades que se observaron:

- a) actividades que involucraban, o buscaban involucrar, a todos los estudiantes;

⁸ De otra parte el fomento del trabajo grupal o en pares era mínimo, fomentándose mucho más el trabajo individual.

- b) los estudiantes trabajaban de forma individual;
- c) los docentes se dedicaban principalmente a explicar contenidos; y,
- d) los docentes se dedicaban a la realización de preguntas a o brindar su opinión acerca de los contenidos académicos.

Respecto al uso de materiales, los autores encontraron que el 52.2% de los estudiantes reportó usar siempre los cuadernos, mientras que más del 60% y el 90% de ellos, reportó nunca usar materiales de apoyo ni TIC, respectivamente (Baertl, Muñoz, Sugimaru y Zapata, 2010).

Otro estudio, también enfocado en secundaria aunque específicamente para sectores rurales, fue coordinado por Benavides en el año 2007. Respecto a los factores que influyen negativamente en el uso del tiempo en la escuela, este autor encontró los siguientes: la inasistencia estudiantil debido a la distancia hasta el centro educativo, el clima y/o las labores agrícolas, las actividades extracurriculares, y los feriados largos y fiestas locales. Asimismo, encontró que el porcentaje de escuelas que cumplieron con el cronograma anual fue de 64.5% mientras que el 33.9% no cumplió con dicho cronograma.

La programación de reuniones, la planificación de campeonatos, festividades y diversos eventos que escapaban al contexto estrictamente educativo hacen que se interrumpan o pierdan días de clases. Además de ello, no solo son estos los orígenes de pérdida de tiempo escolar sino que, como se ha visto también en otros estudios, la extensión de los recreos y los tiempos libres entre las clases son una de las causas de pérdida del tiempo escolar programado (Balarín, Benavides, Rodrich y Ríos, 2007).

2.2. Bases Teóricas-Científicas.

2.2.1. El Uso del Tiempo en la Práctica Escolar.

El tiempo representa un factor constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje; pues, se encuentra inevitable y culturalmente ligado a éste; por lo tanto, se incorpora como un fenómeno cultural, unido a la planificación de las actividades. Constituye un agente importante en el diseño curricular; tiene que ver con la realidad social, con los valores presentes en los sistemas de organización de la cotidianidad de la escuela. El uso del tiempo representa un elemento significativo en el rendimiento del alumno (Rodríguez, 2007, p. 89).

Ahora bien, comúnmente, cuando se aborda el tema del tiempo en su vinculación con las instituciones educativas, la combinación que se encuentra es *la organización del tiempo escolar*, es decir, cómo se distribuye y se organiza racionalmente la jornada escolar para cumplir con los objetivos propuestos y asegurar la eficacia de los planteamientos institucionales. La clave residiría en una economía del tiempo en la que quedan eliminados los tiempos muertos e inútiles. Así: *“la organización del tiempo escolar se define técnicamente por los instrumentos de planificación. Aquí entonces, los horarios y los calendarios ocuparían el centro de atención preferente”* (Vázquez, 2007, p. 2).

Lo que completa y caracteriza al tiempo en la organización es, precisamente, lo que siempre se ha omitido o ignorado, a saber, el tiempo de la conciencia, de la vivencia y de la experiencia; el tiempo de la historia, del diálogo, del conflicto. O sea, **el tiempo**

en la organización escolar, que es más ambicioso, porque no se conforma con el tiempo objetivo; él es tiempo subjetivo. El tiempo escolar no es aquel que se expresa en cuadrículas que nos hablan de un antes y un después, sino es el de la vida que circula por todos los rincones de la organización escolar, sin atender a normas ni a regulaciones (Vázquez, 2007, p. 2).

Como dice Escolano (1992, p. 77), el orden del tiempo escolar es, además de un sistema de cómputo y de planificación, “una fórmula de poder, un compromiso entre la política y las costumbres, entre los intereses de la economía y de los profesionales de la enseñanza y la racionalidad organizativa de la escuela, entre los criterios de modernización y la liturgia”.

A. La Organización del Tiempo Escolar.

A la organización del tiempo escolar le corresponde un tiempo objetivo del que es deudor el tiempo técnico-instrumental (Romero Pérez, 2000; Lafleur, 2003). En esta línea, la organización escolar que es posible y compatible con el tiempo objetivo, es aquella organización que se constituye como entidad real, que existe objetivamente al margen de los individuos que forman parte integrante de ella.

Así, sus dimensiones (objetivas), son externas, controlables y claramente definidas; pues, dotan de una racionalidad a la institución, que dicho sea de paso, se cree es garante de la eficiencia y eficacia organizativas. Se impone así un modelo de organización secular,

inmutable y uniforme (Husti, 1992) que se rige por lo que Etkin y Schavarstein (1995, pp. 90 y ss.) denominan el paradigma de la simplicidad del tiempo en las organizaciones.

Será por esto que las escuelas sean instituciones disciplinarias (Giddens, 1984), que definen su actuación dentro de unos límites cerrados atendiendo rigurosamente a una precisa economía del tiempo. El tiempo, entonces, es el encargado de administrar lo que se ha de hacer en cada momento de la jornada escolar, plasmado en horarios y calendario que el alumnado asume sin cuestionar, y también es el mecanismo de control de profesorado por la administración educativa (Hargreaves, 1992). Así, reducir al máximo la "pérdida de tiempo" es un modo de garantizar el logro de los objetivos perseguidos.

No obstante, así concebido el tiempo (objetivo), se suprime la espontaneidad, la creatividad, la libertad y el riesgo. Entonces, aquí, el tiempo, como entidad concreta, toma otra identidad cuando pasa a ser interiorizado por los sujetos. Este tiempo objetivo interiorizado, por ejemplo, sería el tiempo disciplinario, el cual regula y dosifica las actividades escolares y, las conductas de los sujetos, especialmente las del alumnado, porque a quienes hay que disciplinar en la organización escolar no es al profesorado sino a los discentes; disciplinados éstos, el orden en la institución parece que está garantizado.

Foucault (1988) apunta que fue a partir del siglo XVIII cuando se produce una reorganización del tiempo y del espacio, a través de lo que él denominó el poder disciplinario, que parte del principio que

caracterizaba al modelo panóptico de Bentham, el cual se rige por el principio de la economía del arte de castigar: *vigilar es más rentable que castigar y domesticar y normalizar también es más rentable que segregarse*. En la escuela el tiempo y el espacio, junto con las actividades, se convierten en los instrumentos encargados de la regulación de las individualidades: individuos productivos y disciplinados para una sociedad productiva e, igualmente disciplinada.

Incluso, se empieza a separar los estudiantes por edades, los que van destinados a espacios disciplinarios diferentes, convirtiéndose de este modo la edad, tiempo, en el criterio clasificador y diferenciador.

En resumidas cuentas, como dice Rodríguez (2007, p. 90):

La dimensión objetiva del tiempo constituye una condición instrumental externa a la organización escolar, que puede manipularse desde arriba y aparecer con forma de reloj. Es pautada, regulada y ordenada linealmente; se presenta como una sucesión de acontecimientos posibles de ser conocidos y mensurables, que responden a construcciones sociales e históricas, las cuales indican una convención pautada de manera intersubjetiva... Así, el tiempo objetivo es una dimensión a través de la cual se instrumenta el poder. Como ejemplo, se evidencia en este contexto a un niño que acude diariamente a su colegio, a la misma hora, con patrones preconcebidos que lo anteceden y que lo someten. Esta realidad se extiende a padres y tutores.

La noción de tiempo, desde esta perspectiva, es abordada por autores como Pérez Gómez (1998); Neufeld (1992); Uría (1998); Werner (1988). Esta visión, como se dijo, le otorga al tiempo un carácter fijo e inmóvil; un carácter real, sólido e intercambiable, esto a su vez, le asigna un carácter estático a la actividad escolar. Esto mismo es compatible con un tipo de planeación escolar rígido y estático, lo que cierra la posibilidad

a nuevas experiencias, en tanto que limita el desarrollo profesional, la creatividad y la iniciativa, en un primer momento de los docentes y luego de los alumnos.

Los criterios de tipo cultural, las costumbres, las disposiciones oficiales y el entorno escolar, son elementos que permiten enfocar el tiempo de una manera objetiva, y, por ende fragmentada (Antunez, 1996, p. 42).

B. El Tiempo en la Organización Escolar.

Las escuelas, como organizaciones, son realidades que, como tales, no se caracterizan por la simpleza, sino y por el contrario, por la complejidad (Vázquez, 2007, p. 5).

Desde esta visión, el sujeto no es presa fácil del tiempo; el sujeto, al ser dueño de la acción, puede vivir el tiempo más allá de las regulaciones externas que éste puede imponerle. Así, en esta concepción (subjetiva) del tiempo, este aparece como una construcción intersubjetiva que forma parte de la cultura de la sociedad; considera la posibilidad de efectuar varias acciones al mismo tiempo, y es reflejada como una dimensión interna que varía de persona a persona. Uno de sus representantes más significativos es Bergson (±1909) citado por Husti (1992).

El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual los mismos profesores y quienes los regulan construyen e interpretan sus trabajos. Para el docente no sólo es una restricción objetiva y opresora, sino que además es un horizonte de posibilidades y limitaciones; marca un nuevo modelo de relaciones sociales, en las cuales entran en juego valores políticos y morales a ser instrumentados en el escenario educativo (Hargreaves, 1999, citado por Rodríguez, 2007, p. 91).

El centro de atención se desplaza del tiempo cronológico al tiempo de lo vivido, al de la conciencia y a las experiencias del conocimiento

(Assmann, 2002). De este modo, el tiempo subjetivo encuentra y tiene su lugar en la organización escolar. Esto permite reconocer que cada sujeto, ante el tiempo en la organización, tiene un sentido y valor diferente. Objetivamente, una hora es una hora, pero para cada sujeto, una hora puede tener un valor distinto. El tiempo vivido, tiempo de experiencia individual no es tiempo del reloj, ni el tiempo asignado a una materia; es el tiempo subjetivo, de la vivencia consciente.

Por tanto, es necesario conocer cómo se afronta y cómo es vivido: los tiempos pueden ser largos o cortos, monótonos o sugerentes y la organización escolar tiende a fomentar los primeros (largos y monótonos) antes que los segundos. El tiempo rutinario, tiempo eterno, hace que lo que se viva a través de la acción sea una experiencia tediosa y aburrida; es la experiencia que tienen aquellos discentes que no se sienten integrados en el grupo o aquellos que han sido condenados al fracaso escolar (discentes insolventes para una organización escolar solvente) (Slee, 2001).

Por el contrario, cuando se provocan situaciones sugerentes, novedosas y creativas, el tiempo físico discurre rápidamente, se hace breve para la consciencia viva y se vive de manera intensa y excitante (Assmann, 2002; Gimeno Sacristán, 2003). Es este tiempo del deseo y de la curiosidad el que tiene que impregnar a la organización escolar y es el que tiene que fomentarse en la escuela.

La planificación flexible del tiempo escolar se adapta al proceso didáctico, a las necesidades del alumnado, a las

prácticas docentes, y permite que el tiempo escolar, tiempo educativo, genere vivencias que produzcan placer, que sean satisfactorias. El tiempo en la organización escolar reclama una planificación móvil porque sólo así el tiempo escolar es capaz de “crear un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias de aprendizaje. La temporalidad pedagógica no se debe medir sólo de modo cronológico en horas, días, meses y años, sino como tiempo vivo que se evalúa por sus resultados de fruición, de “curtición” del surgir de experiencias de aprendizaje” (Assmann, 2002, p. 223). La aceptación de la planificación móvil supone el reconocimiento de las individualidades, del tiempo subjetivo de cada persona, de la libertad, de la responsabilidad y de la felicidad.

Sin duda, para que sea posible este “movimiento del tiempo” es necesario que el currículo escolar tenga otro sentido, esto es, que deje de ser entendido como la simple suma de contenidos que se han de enseñar y se han de aprender; supone también cambiar la cultura docente dejando de ser predominantemente individualista para pasar a ser colaborativa y colegiada; y, por supuesto, exige reconceptualizar la idea de tiempo en la que nos movemos, y la de la organización escolar: no hay que llenar la vida de la escuela de horas, sino las horas de la escuela llenarlas de vida. Aceptar la heterogeneidad del alumnado, diversificar las prácticas pedagógicas, fomentar la participación, la creatividad, la libertad y

el respeto supone apostar por un tiempo en la organización escolar que sea flexible y móvil (Stainback y Stainback, 1999; Porras Vallejo, 1998). Por otra parte, si el tiempo disciplinario era consecuencia del tiempo objetivo e institucionalizado, en las organizaciones escolares que se caracterizan por los rasgos señalados anteriormente, en las que el tiempo subjetivo es elemento clave, el tiempo disciplinario no existe como tal. La disciplina deja de entenderse como la tecnología de poder encargada de la gestión moral de los individuos para convertirlos en individuos sumisos y dóciles. De este modo, la responsabilidad, el respeto, el juicio y la autonomía sólo pueden ser aprendida y comprendida cuando se ponen en práctica y cuando las actuaciones son analizadas en su curso. La posición del alumnado no es la de la obligación y el cumplimiento de normas impuestas por los adultos, sino la del que participa en la vida de la escuela. La organización escolar como mundo de la vida se basa en la reflexión y la comprensión de los problemas, en una resolución de conflictos compartida, en la creación de normas y acuerdos en los que la participación de los miembros de la comunidad es una condición ineludible.

Así, podemos hablar del tiempo del profesorado con tiempo de clase, tiempo de preparación, tiempo de permanencia en el centro, tiempo de sustituciones, tiempo de apoyo, tiempo de reuniones colectivas; el tiempo del alumnado también se abre en otra diversidad de tiempos: de clase, de aprendizaje, de recreo, de

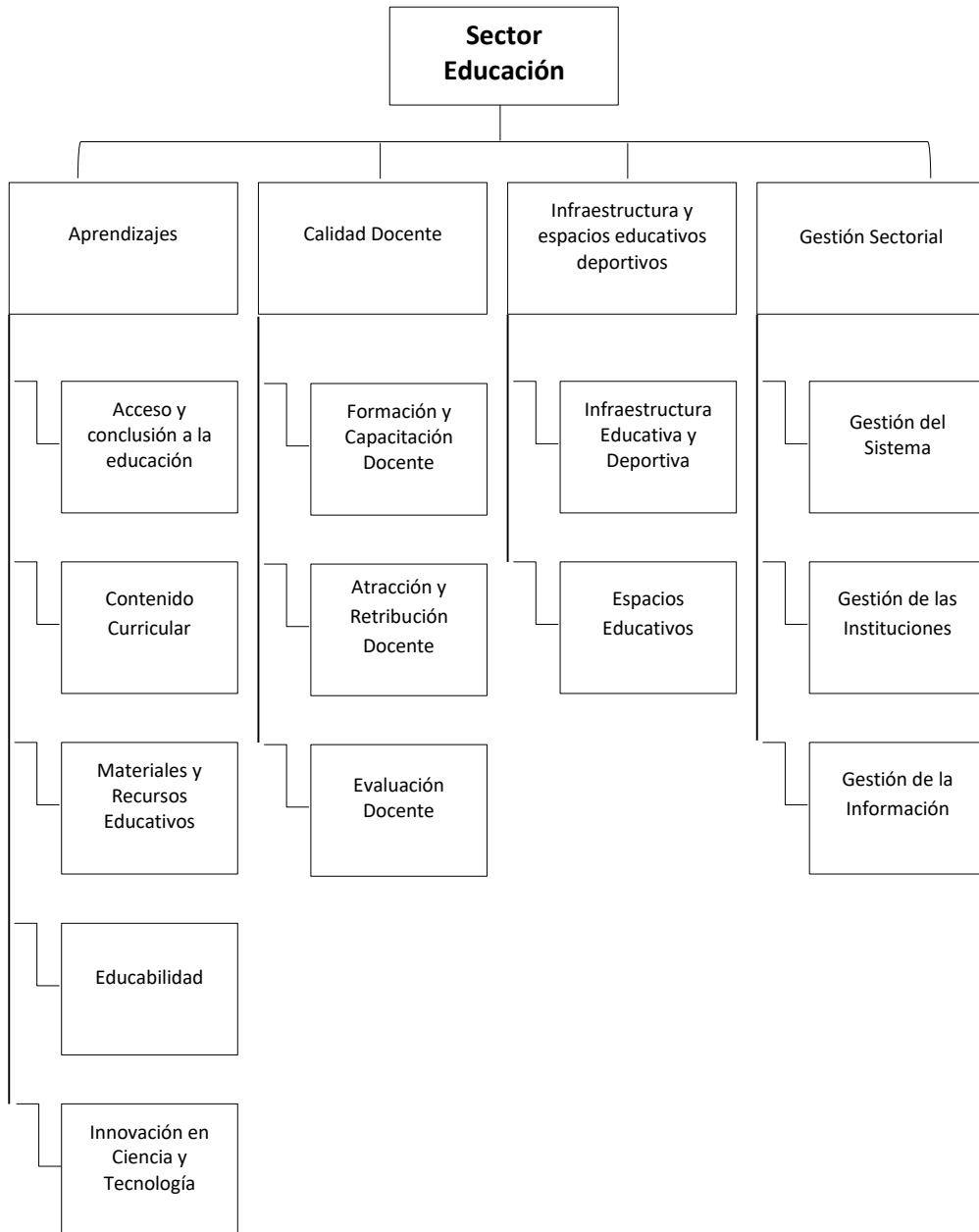
evaluación; tiempo de la dirección, tiempo de las familias. Ahora bien, adoptando una posición multidimensional, pensamos que el tiempo no se agota en las dimensiones objetiva y subjetiva, sino que se amplía cuando es considerada la micropolítica. Desde esta consideración, las organizaciones escolares son entidades políticas, esto es, un sistema constituido por individuos y grupos en interacción, que persiguen intereses diferentes, tienen propósitos de acción distintos, guiados por voluntades no coincidentes y defienden ideologías distintas a través del poder.

¿Qué vínculo mantiene esta dimensión con el tiempo? Pues, lo que se nos presenta como la distribución objetiva del tiempo en una cuadrícula, esto es, el horario, es el reflejo de “las configuraciones dominantes de poder y status dentro del sistema escolar y de la propia escuela (...) la distribución de tiempo entre los horarios de los diferentes profesores, áreas o talleres es algo más que una guía objetiva para saber quién está, dónde está y a qué hora” (Hargreaves, 1992, p. 35). Existe el tiempo de conflicto y de la lucha de grupos, de la imposición del tiempo de un grupo sobre el de otro u otros.

Pero no sólo es necesario valorar esta dimensión del tiempo sino también otra que parece que insistentemente debe ser olvidada, o relegada a un segundo plano en beneficio de los tiempos burocrático y técnico-instrumental. Desde la consideración de la organización como el mundo de la vida, la comunicación y el diálogo se constituyen como otra dimensión del tiempo de la escuela.

2.2.2. Calidad del Aprendizaje.

Gráfico 2.1.
MODELO CONCEPTUAL DEL SECTOR EDUCACIÓN



A partir de la metodología de planeamiento estratégico aprobada por el CEPLAN, se definió que el Sector Educación se compone por cuatro componentes y trece subcomponentes, los cuales conforman un modelo conceptual general (MINEDU, 2016).

A. Componente “Aprendizajes”.

Adquirir un aprendizaje de calidad implica, en primer lugar, acceder a servicios educativos que brinden a los estudiantes los contenidos y las herramientas necesarias para el desarrollo de nuevas habilidades, capacidades, actitudes y competencias.

En este sentido, el componente “Aprendizaje” se integra por cinco (05) sub-componentes: 1. Acceso y conclusión a la educación 2. Contenido Curricular 3. Materiales y recursos educativos 4. Educabilidad 5. Innovación en ciencia y tecnología.

B. Componente “Calidad Docente”.

El principal factor impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar de los sistemas investigados es la calidad de los docentes (Barber & Mourshed, 2008). En este contexto, la demanda de docentes capaces de lograr que se generen los aprendizajes que exige el currículo intencional requiere de estrategias que aseguren la selección de los mejores perfiles para ser formados como docentes, la provisión de programas de formación que garanticen el egreso de docentes preparados, y el establecimiento de un ciclo de formación continua docente que mantenga la calidad de enseñanza que los alumnos requieren. En este sentido, el componente “Calidad Docente” se integra por tres (03) sub-componentes: 1. Formación docente 2. Atracción y compensación docente 3. Evaluación docente.

C. Componente “Infraestructura”.

La infraestructura educativa incluye la conexión con servicios como luz eléctrica, saneamiento, agua potable, teléfono y conectividad a internet; así como la existencia de espacios educativos, es decir aquellos espacios implementados con recursos educativos específicos y especializados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de una determinada área curricular o áreas afines, tales como laboratorios de ciencias, computación, bibliotecas, salas de arte, de música, canchas de deportes, gimnasios, entre otros. En el ámbito deportivo, la infraestructura deportiva resulta relevante para la masificación deportiva y por lo tanto para el incremento de la práctica de actividades físicas, pero también para la promoción del desarrollo de deportes de alta competencia.

En este sentido, el componente “Infraestructura” se integra por dos (02) sub-componentes: 1. Infraestructura educativa y deportiva 2. Espacios educativos.

D. Componente “Gestión Sectorial”.

La mejora de los aprendizajes y el desarrollo del deporte requieren del fortalecimiento del sistema educativo y deportivo, lo cual involucra tanto a la administración central, los niveles intermedios, las escuelas, las universidades y a aquellas instituciones vinculadas. Respecto al ámbito educativo, el informe McKinsey del año 2012 señala que en cada uno de los sistemas educativos

analizados por presentar mejoras sostenidas en su nivel de desempeño, el primer foco de atención para una reforma educativa se centró en mejorar la gestión de las instancias involucradas a nivel nacional, como las instituciones educativas. Posteriormente al fortalecimiento de tales instancias, los sistemas trabajaron en fortalecer a las instancias intermedias a fin de concretar la integración y coordinación del sistema y sus resultados (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2012).

En este sentido, el componente “Gestión Sectorial” se integra por tres (03) sub-componentes: 1. Gestión del sistema educativo 2. Gestión de las instituciones educativas 3. Gestión de la información.

Ahora bien, a fin de orientar la acción del sector hacía la consecución de su visión⁹, se han definido cinco objetivos, 24 acciones estratégicas sectoriales, las cuales deben orientar el accionar de las instituciones vinculadas al sector Educación en los próximos cinco (05) años, y 23 indicadores para medir el avance del sector (MINEDU, 2016).

Específicamente, esto implica centrar la atención en dos aspectos claves. Primero, mejorar la calidad de la provisión del servicio educativo en los tres espacios educativos básicos para la

⁹ “Los peruanos acceden a una educación que les permite desarrollar su potencial desde la primera infancia y convertirse en ciudadanos que valoran su cultura, conocen sus derechos y responsabilidades, desarrollan sus talentos y participan de manera innovadora, competitiva y comprometida en las dinámicas sociales, contribuyendo al desarrollo de sus comunidades y del país en su conjunto” (Visión del Sector Educación, MINEDU, 2016).

generación de competencias y capacidades de los peruanos: la escuela, el instituto y la universidad. Y segundo, implementar políticas diferenciadas basadas en el principio de igualdad de oportunidades, entendida, no como brindar a cada estudiante el mismo servicio, sino en brindarle a cada estudiante las condiciones que este necesita para que pueda desarrollar al máximo y de forma integral su potencial, así esto implique servicios y costos diferenciados.

Los (05) objetivos estratégicos sectoriales definidos son:



De estos cinco (05) objetivos, el que interesa en la presente tesis es el **Objetivo Estratégico Sectorial 3**: “Incrementar las competencias docentes para el efectivo desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Este objetivo busca identificar y desarrollar las habilidades y capacidades docentes que contribuyan al óptimo desempeño en el aula.

Esto implica incrementar la calidad del servicio que los docentes ofrecen a los alumnos así como revalorizar la carrera docente de forma tal que sea atractiva para nuevos talentos y brinde condiciones laborales

y de bienestar adecuadas. Para ello, las principales mejoras comprendidas en este objetivo deberán realizarse para: (i) los mecanismos de selección y evaluación docente a fin de que estos respondan a un sistema meritocrático y a estándares de desempeño claros, (ii) las estrategias de formación docente inicial y en servicio, e (iii) las estrategias para la atracción docente y la compensación al buen desempeño. Los siguientes indicadores son los que permitirían el seguimiento al logro del objetivo:

OES3: Incrementar las competencias docentes para el efectivo desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje			
Código	Indicador	Línea de base	Meta
			2021
OES3-1	Porcentaje de institutos de educación superior pedagógica que cumplen con las condiciones básicas de calidad para la obtención de la autorización y/o revalidación de funcionamiento.	0 (2015)	100%
OES3-2	Porcentaje de estudiantes de Instituciones de Educación Superior Pedagógica, públicas y privadas que egresan con un nivel de logro adecuado. ³	CB: 12% CP: 17% (2014)	CB: 35% CP: 50%
OES3-3	Porcentaje de docentes evaluados en base a su desempeño en el marco de la Ley de Reforma Magisterial.	0%	95%
OES3-4	Porcentaje de docentes de primaria y secundaria que brindan un nivel efectivo de enseñanza y aprendizaje	Sin LB	---

De estos indicadores, el que es de interés y ha servido de análisis en la presente tesis es el OES3-4: “Porcentaje de docentes de primaria y secundaria que brindan un nivel efectivo de enseñanza y aprendizaje”.

2.3. Definición de Términos Básicos.

- **Calidad de la Educación Básica.** Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación Básica cumplen con una necesidad o expectativa establecida. La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad con inclusión, eficacia,

eficiencia y pertinencia. Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno nacional e internacional.

- **Contenidos de aprendizaje.** Elemento del currículo escolar que constituye el objeto directo de aprendizaje para los alumnos, el medio imprescindible para conseguir el desarrollo de capacidades.
- **Currículo:** Resultado de la planificación del proceso docente educativo en el sistema de la carrera y sus sub - sistemas. Está compuesto por los sistemas de objetivos y de contenido (conocimientos y habilidades) así como por los métodos, formas de enseñanza, evaluación y medios, siempre que su declaración se considere esencial o útil para la dirección del proceso docente educativo (Nuñez 1993).
- **Docente.** Es la persona que tiene como función primordial la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación, la atención a la comunidad; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional.
- **Enseñanza.** Acto que realiza el docente para apoyar o facilitar el aprendizaje del alumno, utilizando métodos, procedimientos,

estrategias, técnicas y recursos específicos. Entre sus elementos centrales están la experiencia y el capital cultural del docente.

- **Evaluar:** Acción que consiste en apreciar cualidades o determinaciones de algo con referencia a valores específicos previamente aceptados, empleando diversos instrumentos de observación (Tyler 1980).
- **Evaluación de los aprendizajes (con enfoque formativo).** La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.
- **Gestión Escolar.** La Gestión Escolar es una de las instancias de toma de decisiones; la Gestión realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa.
- **Plan de clases.** Estrategias didácticas que incorporan los objetos de aprendizaje (ODA), los libros de texto y demás recursos existentes dentro y fuera del aula.
- **Planeación.** Proceso con el que se busca cumplir exitosamente la misión institucional a través de la búsqueda de información pertinente, veraz y oportuna, que permita identificar asuntos relevantes del futuro y establecer acciones que permitan alcanzar una visión determinada, aminorando las debilidades y nutriendo las fortalezas de la institución, previniendo los riesgos y tomando partido de las oportunidades que existen en el medio.

- **Planificación didáctica.** La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución.

2.4. Formulación de Hipótesis.

2.4.1. Hipótesis General.

La rutina de la práctica pedagógica en la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, en su mayoría, se inscribe dentro de la *concepción objetiva*¹⁰ del tiempo, pues se anota dentro de intervalos rígidos, llevando a cabo una sesión estática, cuyo límite lo determina el tiempo y no el desarrollo de la actividad misma, lo que influye de manera negativa en la calidad de los aprendizajes.

2.4.2. Hipótesis Específicas.

1. La práctica pedagógica en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública

¹⁰ Es pautada, regulada y ordenada linealmente; se presenta como una sucesión de acontecimientos posibles de ser conocidos y mensurables, que responden a construcciones sociales e históricas, las cuales indican una convención pautada de manera intersubjetiva. Como ejemplo, se evidencia en este contexto a un niño que acude diariamente a su colegio, a la misma hora, con patrones preconcebidos que lo anteceden y que lo someten. Esta realidad se extiende a padres y representantes.

Desde esta perspectiva, la noción de tiempo es abordada por autores como: Perez Gomez. (1998); Neufeld (1992); Uría (1998); Werner (1988) y otros, quienes coinciden en estimarlo dentro de una concepción mensurable, en la cual, el tiempo determina la duración de una realidad, bajo una sucesión de acontecimientos pautados por el reloj. Esta visión le otorga un carácter fijo e inmóvil; un carácter real, sólido e intercambiable, esto, a su vez, le asigna un carácter estático a la actividad escolar.

Directa “San Andrés” se caracteriza en que los maestros observados ofrecen evidencias contrarias al estigma de docentes indiferentes de su práctica y despreocupados porque sus alumnos aprendan. Pero también, es cierto que 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.

2. Sobre el uso del tiempo pedagógico en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés” se tiene que menos de la mitad del tiempo disponible en la jornada escolar es utilizado en interacciones educativas intencionales con los alumnos. La otra mitad del tiempo se distingue por acciones de gestión que no ocurren fuera del salón de clases o en una manifestación evidente por no enseñar.
3. Los factores que más están asociados al uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, son: las horas en el año escolar, días que la escuela está abierta, asistencia y puntualidad de los profesores, asistencia y puntualidad de los alumnos, coeficiente docente-alumno, materiales de instrucción por estudiante y tiempo en la clase desempeñando una tarea, su magnitud es significativa”.

2.5. Identificación de Variables.

2.5.1. Variable X.

Definición Conceptual.

Uso del Tiempo en el aula. Se define para este trabajo como “*tiempo de Instrucción*”, que es 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.

Definición Operacional.

Se hará el análisis descriptivo del uso del tiempo en dos niveles distintos:

- 1) Uso del tiempo durante la jornada escolar. Se presentarán datos respecto a la pérdida de horas pedagógicas, a raíz del análisis de diferencia entre el horario oficial y el horario observado.
- 2) Análisis del calendario escolar. Se presentarán datos respecto a los días en los que no hubo clases (durante jornadas completas) y, junto a ello, los motivos por los que hubo clases.

Para conocer aspectos como:

- Tipo de trabajo que se da al interior del aula de clase (individual, en grupos o con toda el aula).

- Tipo de instrucción que realiza el docente (activa o pasiva).
- Pérdidas de tiempo en el aula de clase.
- Tipo de material que utilizan frecuentemente los docentes en clase.

2.5.2. Variable Y.

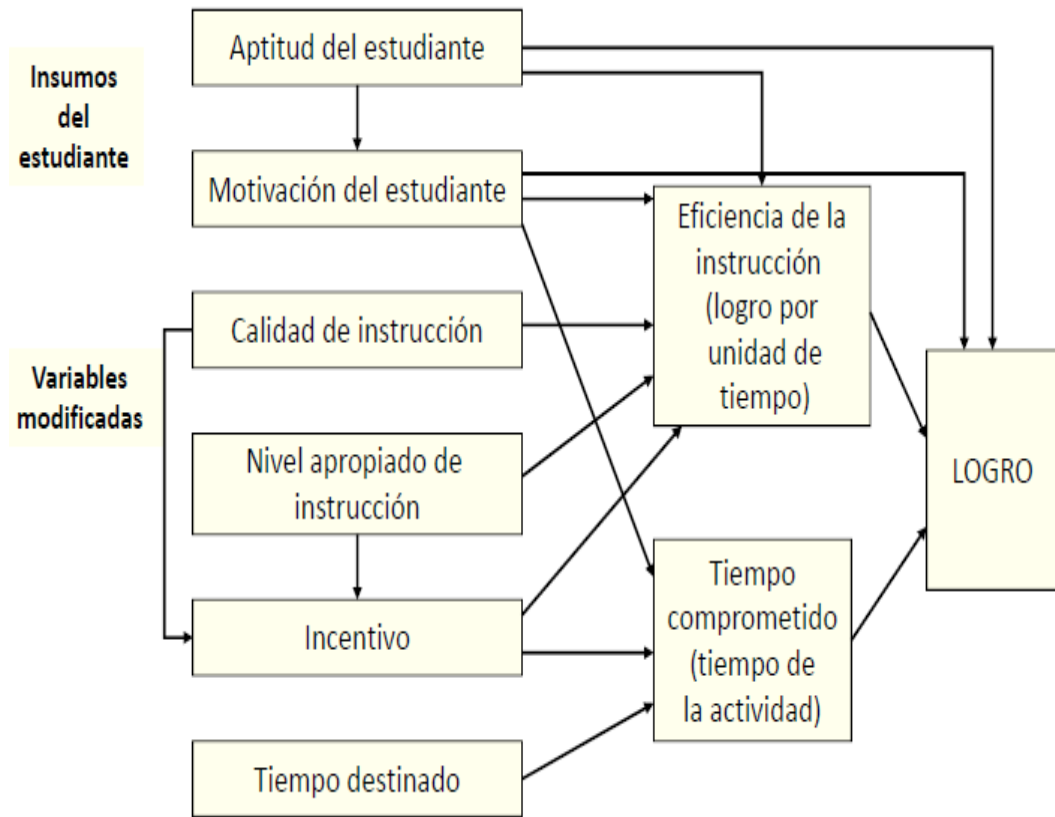
Definición Conceptual.

Calidad de los Aprendizajes. En este estudio se defiende la idea de que hoy es muy deficiente el nivel de calidad del aprendizaje real que consiguen la mayoría de las alumnas y alumnos de toda la Secundaria en Pasco. Calidad difícil de evaluar (Litwin, 1998) pero implica que lo que enseñamos, independientemente de que se “apruebe” o no, se transforme en un aprendizaje eficaz, aplicable, mantenido en el tiempo, personalmente reconstruido, y de esta manera desarrolle y amplíe el espacio cognitivo así como enriquezca las capacidades intelectuales de todos nuestros alumnos y alumnas.

Definición Operacional.

Para esta investigación se entenderá Calidad de los Aprendizajes en términos de Logros de Aprendizajes.

2.6. Definición operacional de variables e indicadores



Fuente: Slavin (elementos alterables de la instrucción y logros del estudiante)

CAPÍTULO III METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación.

El **Tipo** de investigación es el **Básico**. El **nivel** que ha alcanzado es el **Descriptivo**.

3.2. Métodos de Investigación.

Se ha utilizado la **observación** y la **inducción**.

La **observación científica** como método consiste en la percepción directa del objeto de investigación. La observación investigativa es el instrumento universal del científico. La observación permite conocer la realidad mediante la percepción directa de los objetos y fenómenos. La observación, como procedimiento, puede utilizarse en distintos momentos de una investigación más compleja: en su etapa inicial se usa en el diagnóstico del problema a investigar y es de gran utilidad en el diseño de la investigación.

En el transcurso de la investigación puede convertirse en procedimiento propio del método utilizado en la comprobación de la hipótesis. Al finalizar la investigación la observación puede llegar a predecir las tendencias y desarrollo de los fenómenos, de un orden mayor de generalización. La

observación científica presenta las siguientes cualidades, que lo diferencian de la observación espontánea y casual.

- La observación científica es consciente; y se orienta hacia un objetivo o fin determinado.
- La observación científica debe ser cuidadosamente planificada donde se tiene en cuenta además de los objetivos, el objeto y sujeto de la observación, los medios con que se realiza y las condiciones o contexto natural o artificial donde se produce el fenómeno, así como las propiedades y cualidades del objeto a observar.
- La observación científica debe ser objetiva: ella debe estar despojada lo más posible de todo elemento de subjetividad, evitando que sus juicios valorativos puedan verse reflejados en la información registrada. Para esto hay que garantizar:
 - a. Mediante la observación se recoge la información de cada uno de los conceptos o variables definidas en la hipótesis de trabajo, en el modelo. Cuando esto se cumple decimos que existe validez en la observación.
 - b. El documento guía de la observación debe ser lo suficientemente preciso y claro para garantizar que diferentes observadores al aplicar éste, en un momento dado, lo entiendan y apliquen de la misma manera. Cuando este requisito se cumple decimos que la observación es confiable.

Asimismo, se ha utilizado la **inducción**. Es el razonamiento que, partiendo de casos particulares, se eleva a conocimientos generales. La inducción puede ser completa o incompleta. Con la *inducción completa*, la conclusión es sacada del estudio de todos los elementos que forman el objeto

de investigación, es decir que solo es posible si conocemos con exactitud el número de elementos que forman el objeto de estudio y además, cuando sabemos que el conocimiento generalizado pertenece a cada uno de los elementos del objeto de investigación. Las llamadas demostraciones complejas son formas de razonamiento inductivo, solo que en ellas se toman muestras que poco a poco se van articulando hasta lograr el estudio por inducción completa. Por otro lado, en la *inducción incompleta*, los elementos del objeto de investigación no pueden ser numerados y estudiados en su totalidad, obligando al sujeto de investigación a recurrir a tomar una muestra representativa, que permita hacer generalizaciones.

3.3. Diseño de la Investigación.

El diseño que se ha usado en esta investigación es el Diseño no Experimental Transversal o transeccional de tipo Descriptivo (Sierra Bravo, 1999).

Su gráfica es la siguiente:

O

Implica, una sola observación, a un solo grupo, en un solo momento del tiempo. Así, nosotros hemos observado a 19 docentes, en una clase por docente y durante 90 minutos.

3.4. Población y Muestra.

El *Universo* estuvo constituido por los estudiantes y docentes de 1° a 5to Grado de Educación Secundaria (VI y VII Ciclo de EBR), de la Institución

Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés” del Distrito de Simón Bolívar-Pasco. Son 197 estudiantes y 19 docentes.

Cuadro 3.1.
MATRÍCUL POR GRADO Y SEXO, 2016

Nivel	Total		1° Grado		2° Grado		3° Grado		4° Grado		5° Grado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	114	83	26	14	29	13	23	23	20	12	16	21

Cuadro 3.2.
DOCENTES, 2004-2016

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	12	12	11	14	12	11	12	15		16	15	15	19

Cuadro 3.3.
SECCIONES POR PERÍODO SEGÚN GRADO, 2004-2016

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	6	6	6	6	6	6	5	7		7	9	9	10
1° Grado	1	1	2	1	1	1	1	2		1	2	2	2
2° Grado	1	1	1	2	1	1	1	2		1	1	2	2
3° Grado	1	1	1	1	2	1	1	1		2	2	1	2
4° Grado	2	1	1	1	1	2	1	1		2	2	2	2
5° Grado	1	2	1	1	1	1	1	1		1	2	2	2

Cantidad promedio de
Alumnos por Sección, 2016

	ALUMNOS/SECCIÓN
Total	19.70

La *muestra* lo conformaron todos aquellos estudiantes y docentes que han asistido a las aulas durante la semana de observación de clases, son de las secciones “A” y “B”. El tipo de muestra es no probabilística o dirigida.

Como anteriormente fue dicho, existe imposibilidad de escoger al azar a los participantes, ni tampoco de distribuirlos al azar en los grupos de control o experimental. Es imposible desarticular los grupos (cursos) ya conformados

previamente. Entonces, no se puede generalizar los resultados que se obtengan. Para hacerlo se necesitan repetidas réplicas del experimento en grupos de distintas características, aislando las posibles variables intervinientes. Al no ser probabilística, con esta muestra no se puede obtener con precisión el error estándar, es decir, no se puede estimar el nivel de confianza con el cual se hace una estimación. Este estudio particular no requiere de una representatividad de elementos en una población. El objetivo es en primer término validar el Estudio sobre el Uso del Tiempo en las aulas como una efectiva herramienta de medición de la calidad de los aprendizajes.

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

Entre las *técnicas* se ha utilizado la entrevista.

Es una técnica de recolección de datos cuyo propósito (para el presente estudio) es: *explorar* el ambiente y el contexto; *describir* el contexto o ambiente, y las actividades que desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y el significado de dichas actividades; *comprender* procesos, interrelaciones entre personas y sus situaciones y circunstancias; e *identificar* problemas.

No ha ayudado a obtener un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas.

Los *instrumentos* que se han utilizado son los cuestionarios (ver anexos).

Los cuestionarios, consistentes en un conjunto de preguntas, nos han permitido obtener información respecto a las variables. Se han utilizado preguntas cerradas con alternativas dicotómicas y politómicas.

3.6. Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos.

Una vez realizada la recogida de datos a través de los instrumentos, comenzó una fase esencial para toda investigación, referida a la clasificación o agrupación de los datos referentes a cada variable objetivo de estudio y su presentación conjunta. Nosotros seguimos un procedimiento de 4 pasos para el análisis de datos.

1. Validación y Edición.
2. Codificación.
3. Introducción de datos.
4. Tabulación y análisis estadísticos.

Los datos ya tabulados se presentan en tablas, cuadros, gráficos y figuras. Para todo esto se ha hecho uso del programa SPSS 21.0 en español.

3.7. Tratamiento Estadístico.

Como nuestro diseño es el descriptivo, se ha utilizado la estadística descriptiva para procesar los datos, estos datos los presentamos con ayuda de tablas, cuadros y gráficas. Para algunos casos se ha utilizado la media. Estas tablas y gráficas se acompañan de descripciones cualitativas con ayuda de datos cuantitativos.

3.8. Selección, Validación y Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación.

1. Manual de observación en el salón de clases.

El Manual de Observaciones en el Salón de Clase (Manual y Guía del Usuario) o Guía y Herramienta para Medir el Tiempo de Enseñanza

en Clase, de Jane A. Stallings, de la Universidad en Nashville, Tennessee, fue adaptado por el proyecto del Banco Mundial (2002) para su aplicación en distintos contextos, incluso como el nuestro.

Es este instrumento (ver anexo) el que hemos utilizado para la presente investigación, el mismo que está suficientemente probado y adaptado, tal como se puede evidenciar de los estudios realizados en Ghana, India, Mali, Marruecos y Túnez (Venäläinen, 2008). En América Latina es importante destacar los estudios realizados en Colombia (2011), Brasil (2010-2011), Honduras (2011), México (2011), Jamaica (2011), Perú (2012) y Republica Dominicana (2012) (Bruns, 2014).

2. Cuestionario de estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula.

Ver en anexo el cuestionario y metodología para hacer la valoración, el mismo que ha sido desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2013, como parte del Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad Para Todos” (2010-2014). Hemos creído conveniente utilizar ese instrumento pues es el que mejor se pudo adaptar a nuestros objetivos y pesquisas. Es más, se acercan mucho a lo que dos documentos importantes requieren que se observe en la práctica docente e incluso directiva. Nos referimos al Marco del Buen Desempeño Docente y al Marco del Buen Desempeño Directivo.

Ahora bien, en ambos casos hemos prescindido de someternos a algún tipo de validez pues no existen profesionales capacitados en el

tema en nuestro medio. Lo mismo ha sucedido con la confiabilidad ya que hemos asumido instrumentos altamente probados en distintos contextos y que ya han demostrado su calidad.

3.9. Orientación Ética.

La presente investigación se ha ejecutado de acuerdo a los tres principios universales de investigación, descritos en el Informe Belmont (1978): Respeto por las personas, Beneficencia y Justicia. Aunque han surgido en el ámbito de la ética médica nos han servido de mucho de norte en la presente investigación.

Siempre hemos tenido en cuenta el bienestar de los participantes. Por ejemplo, el principio de **Respeto** ha requerido que los sujetos de investigación sean tratados como seres autónomos, permitiéndoles decidir por sí mismos. Se ha brindado protección adicional a los individuos incapaces de decidir por sí mismos (por ejemplo los estudiantes). Este principio se ha aplicado a través de la obtención de consentimiento informado (CI).

La **Beneficencia** significa una obligación a no hacer daño (no maleficencia), minimización del daño y maximización de beneficios. Este principio requiere que exista un análisis de los riesgos y los beneficios de los sujetos, asegurándose que exista una tasa riesgo/beneficio favorable hacia el sujeto de investigación. En este ámbito, la investigación no ha significado riesgo alguno para los participantes y/o investigador; pues, se trata solamente de temas pedagógicos.

El principio de **Justicia** ha sido aplicado en la distribución de los sujetos de investigación, de tal manera que nuestro diseño de estudio de investigación

ha permitido que las cargas y los beneficios estén compartidos en forma equitativa entre los grupos de sujetos de investigación. Es decir, los sujetos no han sido elegidos en razón que están fácilmente disponibles o porque su situación los hace más fácilmente reclutables, como sería el caso de sujetos institucionalizados o individuos de menor jerarquía. Por ejemplo, para el caso del presente estudio se han incluido a todos los estudiantes de una cohorte (años 2012-2016) y a aquellos docentes que a la fecha de ejecutada la investigación estaban en ejercicio de sus funciones. Estos, en general, han sido aspectos que se constituyen en requisitos para asegurar nuestra conducta ética en la presente investigación.

Finalmente, se han hecho las siguientes tareas:

1. Revisión independiente de los protocolos. La autora ha estado libre de presiones académicas, políticas y sociales, que puedan afectar sus decisiones, más aún, sus conclusiones.
2. Sociedad con la comunidad. Nuestra investigación creemos que sí responde a las necesidades de la comunidad y, por lo tanto, es posible que sí sirva a la comunidad donde se ha llevado a cabo, por ello cabe la posibilidad de que se pueda asegurar que los resultados sean integrados al sistema de educación de la comunidad.
3. Valor social. Creemos que los resultados de la investigación son potencialmente valiosos para promover la mejora de la educación futura de la comunidad en la que se ha aplicado.
4. Validez científica. Finalmente, para ser considerada ética, creemos que sí la investigación ha sido realizada con una metodología apropiada que

ha asegurado que los resultados responden a las preguntas que originaron el estudio. Pensamos que nuestras conclusiones son adecuadas y la estadística utilizada, es igual, la idónea. Por último creemos que hemos reclutado a la cantidad suficiente de sujetos

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del Trabajo de Campo.

Para el presente estudio ha sido seleccionada la I.E. “31774-San Andrés” de la localidad de Paragsha, Distrito de Simón Bolívar, Provincia de Pasco, pertenece administrativamente a la Unidad de Gestión Educativa Local de Pasco.

Esta institución que data de 1960 y comparte las características de un escenario tradicional, común al resto de instituciones educativas de la región. En ella prevalece una atención uniforme a los estudiantes, conservando los principios de la escuela occidental que la acompaña desde sus inicios; pues ésta, antes de ser de gestión pública directa, fue de tipo Fiscalizada; es decir, gestionada por una empresa privada de carácter minera.

Este tipo de instituciones (hubieron varias en la Región Pasco), guardaban una estructura monolítica, señalada por algunos autores como anacrónica, opaca e inflexible; al inscribirse dentro de los parámetros de la modernidad, estas instituciones imponían sus patrones de dominación, tanto desde el punto de vista político, ideológico y cultural, por constituir instancias donde se evidencia el poder a través de la transmisión de la verdad absoluta.

Dichas acciones se expresaban en instituciones que desarrollaban un control avanzado del proceso de aprendizaje, donde la escuela se presentaba de manera real, como una máquina de aprender y en las cuales el maestro ocupa el rol de castigador.

En este tipo de instituciones educativas, uno de los elementos que revelaba la expresión de poder era el examen, el cual se instaura bajo las circunstancias de la pedagogía disciplinaria, que establecía de manera directa una relación de poder.

Sobre esto, pensaba Foucault (1991), que las pedagogías disciplinarias implican relaciones de poder expresadas, entre otros aspectos, en el sometimiento al uso del tiempo que las hace útiles. De esta manera la escuela se convierte en un espacio homogéneo y jerarquizado, donde se impone el uso del tiempo disciplinario en la práctica pedagógica. De esta concepción aparece el tiempo como imposición del mundo occidental, de los valores y de las esencias dentro del campo cognoscitivo, cuya característica fundamental es la razón, como una aproximación a la verdad verdadera y a la verdad científica.

Según Esté (1999), una vez establecida la relación de poder, “una de sus expresiones es la incomprensión de la diversidad, por cuanto lo propio de cada individuo no es reconocido, de lo cual se deriva que exista, dentro de la propia dinámica, desconocimiento de la subjetividad del sujeto” (p 42).

La I.E. “31774 San Andrés”, para su funcionamiento en el ámbito de los servicios de carácter educativo, se ha regido mediante la Resolución

Ministerial N°572-2015-MINEDU. Esta norma establecía las orientaciones y criterios para la planificación, ejecución, acompañamiento, monitoreo, supervisión y evaluación de las actividades educativas a desarrollarse durante el año escolar 2016. En este marco, la institución estaba obligada a cumplir los siguientes Compromisos de Gestión Escolar:

1. Progreso anual de aprendizajes de los estudiantes.
2. Retención anual e interanual de estudiantes.
3. Cumplimiento de la calendarización planificada.
4. Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica.
5. Gestión de la convivencia escolar.
6. Instrumentos de gestión educativa.

También, en esta norma se señalaba que el periodo dedicado a las actividades de enseñanza tendrá una duración mínima de 40 semanas y 1200 horas, considerándose finalizado el año escolar cuando se haya cumplido con dicho lapso y con la totalidad de los objetivos programáticos (ver Imagen 4.1.).

Con relación al funcionamiento de la jornada escolar, ésta se encuentra determinada también en la misma normativa, la cual está amparada en la Ley N°28044, Ley General de Educación y su Reglamento aprobado por Decreto Supremo N°011-2012-ED. Asimismo, en la Ley N°29944, Ley de Reforma Magisterial y su Reglamento aprobado por Decreto Supremo N°004-2013-ED y sus modificatorias.

Imagen 4.1.
CUADRO DE HORAS LECTIVAS



c) COMPROMISO 3: Cumplimiento de la calendarización planificada por la IE

El equipo directivo lidera y promueve el cumplimiento de las jornadas de aprendizaje planificadas en la calendarización de la IE, según modalidad, nivel y ciclo, así como la asistencia y fin de jornadas laborales de los profesores. Este compromiso demanda que la IE garantice el cumplimiento del 100% de horas mínimas de clase anuales establecidas en la presente norma técnica. Para el cumplimiento del compromiso deben tomarse en cuenta las siguientes orientaciones:

Las horas lectivas anuales de obligatorio cumplimiento para los servicios educativos no escolarizados y las IIEE de Educación Básica, son:

Cuadro de Horas lectivas

Modalidades	Nivel/Ciclo	Horas lectivas anuales
EBR	Servicios educativos no escolarizados	640
	Educación Inicial	900
	Educación primaria	1,100
	Educación secundaria (*)	1,200
EBA	Ciclo inicial/intermedio (**)	950
	Ciclo avanzado (***)	950
EBE	Ciclo inicial	1,100
	Ciclo primaria	1,100

(*) Para las IIEE de Jornada Escolar Completa aplica lo señalado en el numeral 6.2.3.

(**) Modalidad presencial.

(***) Modalidad presencial, semipresencial y a distancia.

Sobre la jornada semanal de trabajo se dice: es de cinco días hábiles, de lunes a viernes; la jornada diaria de trabajo para los maestros de aula constará de siete horas de 45 minutos cada una, en un horario comprendido de las 08:00 horas a las 18:00 horas, según sea el turno de la institución. Asimismo, se menciona que la jornada semanal en el caso de educación secundaria es de 28 horas. 24 horas de clases en aula, dos horas de tutoría al alumno y/o familia y dos horas de colegiado (planificación). Oficialmente empezaron las labores académicas el 14 de marzo de 2016. En la práctica, sin embargo, debido a la realidad y al contexto particular de cada institución educativa, especialmente las ubicadas en zonas consideradas de alto riesgo, se cumple un horario especial, a objeto de resguardar la seguridad de los docentes, del personal y de los alumnos que allí estudian. En virtud de esta situación, la jornada varía

de acuerdo con el contexto de cada comunidad, el cual queda así definido por factores tales como la inseguridad y los conflictos de orden gremial siempre presentes en las escuelas. Este último factor ocasiona reiteradamente que no se pueda cumplir con la jornada preestablecida, debido a los constantes paros de trabajadores, por incumplimiento del contrato colectivo por parte del Gobierno.

Ahora bien, la unidad del tiempo de enseñanza es, desde hace más de un siglo, la hora de clase, determinación que viene a designar, a la vez, el método de la hora. Así, ésta permanece como la unidad pedagógica básica de la enseñanza. La planificación del tiempo se estructura, por lo tanto, en función de este parámetro, quedando dividida la jornada escolar en horas. Esto ha determinado el mecanismo metodológico de la clase. Como trabajos previos a la presente investigación podemos reportar tanto los hallados a nivel internacional, como nacional. En el ámbito internacional se encuentran las investigaciones de Campell (1985), quien adelantó un estudio en 10 escuelas y estableció cuatro tipos de tiempo, a saber: 1) Tiempo de trabajo en grupo; 2) Tiempo planificado, cooperativo; 3) Tiempo programado a partir del horario escolar y 4) Tiempo robado a la clase.

En el ámbito nacional, dentro de los estudios relacionados con el uso del tiempo en la escuela, es importante reseñar los trabajos de la Dirección de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación: “Estudio sobre el uso del tiempo y Otras variables de Calidad Educativa (2013). De acuerdo con estos estudios, los conceptos de *tiempo asignado (institución educativa)* y *time-on-task* (aula- docentes estudiantes), resultan

centrales. Son los estudios de Campell (1985) y de la DIDE (2013), los que nos han servido de guía para elaborar nuestros instrumentos y posterior análisis de datos.

4.2. Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados.

4.2.1. Resultados de Objetivo Específico 1.

La pregunta a responder era la siguiente: **¿Cuáles son las características de la práctica pedagógica en las aulas de 1º a 5º grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”?**

El objetivo que se había propuesto para esta fase era: **“Reflexionar en torno a las características de la práctica pedagógica en las aulas de 1º a 5º grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”.**

En el análisis de los resultados escolares se identifican, en términos generales, dos conjuntos de variables que contribuyen en la explicación de por qué se producen tales resultados.

En primer lugar tenemos las variables relacionadas con **el nivel socio-económico y cultural de origen y pertenencia de los estudiantes**; en segundo lugar, están aquellas que se relacionan con las **características y el efecto que ejercen las escuelas a las que estos estudiantes asisten**. El primer grupo de variables pone en tensión la relación escuela-familia, pues si bien las características de las familias y el entorno socio-cultural de los alumnos del sistema escolar inciden significativamente en los aprendizajes que ellos pueden lograr, se trata

de variables que pertenecen a un ámbito ‘extra-escuela’, que incluye elementos ‘no alterables’ para la escuela, es decir, elementos de los cuales la escuela no puede hacerse cargo ni modificar directamente.

El segundo grupo, en cambio, se refiere a variables ‘intra-escuela’, es decir variables que estando situadas al interior del contexto escolar, pueden y requieren ser identificadas y trabajadas por los actores pedagógicos de cada escuela con el objetivo de favorecer su potencial aporte como ‘valor agregado’ en función de los aprendizajes que se espera logren los alumnos que asisten a dicha institución.

Se trata, en definitiva, de variables y elementos que pueden ser considerados como ‘alterables’ por la escuela, es decir, características y condiciones susceptibles de ser directamente modificadas por cada escuela en particular. Entre estas variables alterables, existe una de la cual la escuela puede y debe responsabilizarse: **las prácticas pedagógicas** y, más específicamente, las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes en las aulas. Ahora bien, el modelo teórico-metodológico que sirve de base para presentar esta parte de nuestros resultados se articula teniendo a la base cuatro componentes principales:

1. “Buenas razones” y racionalidades.
2. Naturaleza teórico-práctica de la acción educativa.
3. Teorías y saberes asociados a la acción educativa, y
4. Caracterización de tipos de prácticas pedagógicas.

En el cuadro que sigue aparecen contenidos, de manera muy sintética, los principales aspectos que caracterizan cada componente.

Cuadro 4.1.
**MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ANALIZAR LAS PRÁCTICAS
 PEDAGÓGICAS¹¹**

COMPONENTE	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA DEFINICIÓN
Racionalidad	<p>Toda acción individual es susceptible de ser comprendida, pues todo actor tiene “buenas razones” para optar por hacer una cosa y no otra.</p> <p>Si una acción aparece como irracional ante los ojos de un observador, es porque este no dispone de información suficiente como para acceder a conocer y comprender la inteligibilidad de dicha acción.</p> <p>La racionalidad de un actor guarda relación con las motivaciones y mecanismos que los individuos poseen y utilizan para justificar legítimamente su actuar frente a sí mismos.</p> <p>Las racionalidades que poseen y ponen en juego los actores educativos están contenidas tanto en la acción realizada como en el discurso sobre dicha acción.</p> <p>Las racionalidades presentes en la acción que realiza un actor individual se desarrollan de acuerdo a la capacidad del individuo para: a) reconocer sus propias preferencias y darse a sí mismo una intención, y b) integrar la influencia del contexto en el cual está situado.</p>
Naturaleza teórico-práctica de la acción educativa.	<p>En el hecho educativo coexisten simultáneamente dos componentes: uno teórico y otro práctico, que permiten su definición como un hecho dotado de una doble naturaleza teórico-práctica.</p> <p>Teorías y prácticas se articulan de manera implícita y explícita, lo que tiene como consecuencia que se establezcan entre teorías y prácticas relaciones múltiples, complejas y superpuestas.</p> <p>Toda práctica educativa posee una teoría de la educación que la sustenta y un conjunto de acciones educativas que la visibiliza.</p>
Teorías y saberes asociados a la acción educativa.	<p>Las teorías y saberes que se asocian a la acción educativa constituyen un corpus heterogéneo, cuyos componentes difieren en su naturaleza, modos de adquisición y niveles de formalización.</p> <p>Es posible identificar criterios que permiten establecer distinciones entre seis (6) tipos de saberes pedagógicos: saberes de sentido común, saberes experienciales, saber-hacer, saberes prácticos, saberes teóricos y saberes teórico-procedimentales.</p>
Caracterización de tipos de prácticas pedagógicas.	<p>Las prácticas pedagógicas son consideradas desde una doble perspectiva: a) comportamental, es decir, la acción material que se realiza en un contexto particular; b) discursiva, que se refiere al sentido y significado atribuidos por el actor a la acción que realiza.</p> <p>Esta doble entrada hace posible articular un nivel descriptivo con otro comprensivo.</p> <p>Las prácticas pedagógicas son muy disímiles unas de otras, sin embargo es posible identificar criterios que permiten distinguir entre tres (3) tipos de prácticas pedagógicas: impulsiva, repetitiva y transformadora.</p>

¹¹ Para una mejor panorámica véase el artículo de a Marisol Latorre Navarro. “Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas”, *Revista Universidad Austral*, 30, Valdivia, Chile (2004), pp.75-91.

El instrumento utilizado es el “Cuestionario de Estrategias para hacer más Eficiente el Tiempo en el Aula” (Ver Anexo 1: Cuestionario y Metodología para hacer la valoración), que ha sido desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2013, como parte del Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad Para Todos” (2010-2014). Este instrumento tiene tres (03) secciones: **a)** Aprendizaje Cooperativo, **b)** La Evaluación para el Aprendizaje y **c)** Planificación Efectiva para el Trabajo en Aula.

Este *Cuestionario* de 30 preguntas, se ha aplicado con la técnica de la *Entrevista* a 19 docentes de la II.E. en estudio por espacio de 50 minutos.

Los **resultados de la sección a) Trabajo Cooperativo**, son los siguientes:

Tabla 4.1.
TABLA DE PUNTUACIONES

INSTRUMENTO PARA TRABAJO COOPERATIVO																				
PREGUNTA/ SUJETOS	OPCIÓN MARCADA BAREMADA																		PUNTUACIÓN DE ACUERDO CON LA TABLA	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19
1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	A1, B3, C2
2	6	6	6	6	6	6	6	4	6	6	6	6	4	6	6	6	4	4	4	A6, B4, C2
3	3	2	3	2	2	2	3	1	2	2	3	2	3	2	1	2	1	1	3	A1, B3, C2
4	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	A1, B2, C3
5	6	6	6	6	6	4	6	4	4	6	4	6	6	6	2	6	6	2	6	A2, B4, C6
6	5	5	5	7	7	7	5	5	5	5	5	7	5	5	5	7	7	5	5	A2, B7, C5
7	3	2	2	2	3	1	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	A2, B1, C3
8	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	A2, B5, C7
9	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	6	6	6	6	6	4	6	A4, B2, C6
10	6	6	6	6	6	2	2	6	6	6	6	6	4	6	4	6	4	6	2	A6, B4, C2
TOTAL	47	46	47	47	46	41	43	40	45	46	44	48	43	47	38	48	44	37	42	
MEDIA																				44.16

FUENTE: Elaboración propia.

Tabla 4.2.
NIVEL OBTENIDO DE ACUERDO AL PUNTAJE

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza el aprendizaje cooperativo con propiedad	44 a 50 puntos
Utiliza el aprendizaje cooperativo en sus elementos básicos	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos del aprendizaje cooperativo	16 a 31 puntos

FUENTE: Elaboración propia.

La visión que tienen los docentes encuestados de su clase es que “Utilizan el aprendizaje cooperativo con propiedad”. Una puntuación media de **44,16** lo muestra. Esta media los ubica justo por encima del nivel de valoración medio (“Utiliza el aprendizaje cooperativo en sus elementos básicos”); es decir, que en promedio los docentes de la II.EE. “San Andrés” “Utilizan el aprendizaje cooperativo con propiedad”. A continuación, presentamos una matriz explicativa de lo que significa que los docentes “Utilizan el trabajo cooperativo con propiedad”.

Cuadro 4.2.
MATRIZ SOBRE TRABAJO COOPERATIVO

TRABAJO COOPERATIVO			
Indicadores	Utiliza algunos aspectos del Trabajo Cooperativo	Utiliza el Trabajo Cooperativo en sus elementos básicos	Utiliza el Trabajo Cooperativo con propiedad
1. Comprensión del significado de Trabajo Cooperativo	Considera el trabajo en grupo como una herramienta que facilita el trabajo en clase.	Considera que el trabajo en grupo es una herramienta que permite desarrollar algunas habilidades.	Considera que el trabajo en grupo es una herramienta para maximizar los aprendizajes de estudiantes y docente.
2. Identificación de las características propias del Trabajo Cooperativo.	Tiene en cuenta algunos criterios básicos para la conformación de los grupos de trabajo.	Identifica cuando debe conformar grupos de trabajo de corta, mediana o larga duración.	Reconoce las diferencias como una potencialidad, promueve el trabajo en grupo como una herramienta para el aprendizaje y promueve el desarrollo de habilidades en las áreas, comunicativas y sociales.
3. Identificación de los componentes del Trabajo Cooperativo.	Planifica actividades cooperativas para que los estudiantes logren habilidades interpersonales.	Planifica actividades cooperativas con el fin de incrementar el nivel académico de los estudiantes y desarrollar habilidades comunicativas y sociales.	Planifica actividades cooperativas de tal forma que los estudiantes logren la interdependencia positiva, responsabilidad individual, la integración y habilidades interpersonales y grupales.
4. Aplicación de estrategias de Trabajo Cooperativo en la práctica cotidiana.	Implementa actividades grupales en algunas ocasiones.	Implementa actividades grupales de carácter cooperativo.	Implementa actividades de Trabajo Cooperativo que permiten desarrollar pensamiento crítico, autonomía, solidaridad, competencias comunicativas.

Entonces, los docentes:

1. Consideran que el trabajo en grupo es una herramienta para maximizar los aprendizajes de estudiantes y docente.
2. Reconocen las diferencias como una potencialidad, promueven el trabajo en grupo como una herramienta para el aprendizaje y promueven el desarrollo de habilidades en las áreas, comunicativas y sociales.
3. Planifican actividades cooperativas de tal forma que los estudiantes logren la interdependencia positiva, responsabilidad individual, la integración y habilidades interpersonales y grupales.
4. Implementan actividades de Trabajo Cooperativo que permiten desarrollar pensamiento crítico, autonomía, solidaridad, competencias comunicativas.

Veamos algunas Tablas que lo confirman:

Tabla 4.3.

Considero que durante la mayor parte del tiempo de mi clase los estudiantes:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	1	5,3	5,3	5,3
3,00	18	94,7	94,7	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.3.): **¿Qué hacen los estudiantes durante la mayor parte de su clase?** El 94,7% (18 docentes), responden que sus estudiantes “Argumentan, justifican, negocian con sus pares para dar solución a una tarea”, que es la mejor opción para el Trabajo Cooperativo. El 5,3% (1 docente), cree que sus estudiantes “Trabajan individualmente desarrollando las actividades del libro de texto”. Ninguno de ellos estima que sus estudiantes “Piden ayuda a otros compañeros para solucionar la tarea”, que no sería una opción correcta.

Tabla 4.4.

Cuando propongo un Trabajo Cooperativo:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	5	26,3	26,3	26,3
	6,00	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.4.): **¿Qué haces cuando propones un Trabajo Cooperativo?** El 73,7% (14 docentes), dicen: “Oriento el trabajo de los estudiantes para que construyan su saber”, que es la mejor opción para el Trabajo Cooperativo. El 26,3% (5 docentes), dice: “Los estudiantes trabajan en grupos para hallar la solución a la tarea”, que sería la segunda opción en importancia. Ninguno de ellos reconoce que “Los estudiantes esperan a que el docente les diga qué saber hacer”.

Tabla 4.5.

Al planear las actividades de un curso, pienso en:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	4	21,1	21,1	21,1
	2,00	9	47,4	47,4	68,4
	3,00	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.5.): **¿Qué piensas al planear las actividades de tu curso?** El 31,6% (6 docentes), están de acuerdo en: “Organizar sus grupos atendiendo a una finalidad y a un tiempo”, que es lo óptimo en el Trabajo Cooperativo. El 47,4% (9 docentes), manifiestan “Organizar grupos asignando roles a los estudiantes que lo conforman”, que sería una opción medianamente aceptable. El

21,1% (4 docentes), dicen que piensan en: “Permitir que los estudiantes se agrupen libremente”, que sería una acción contraria a lo que en el Trabajo Cooperativo se busca: involucrarse todos con roles definidos previamente.

Tabla 4.6.

Cuando organizo grupos de Trabajo Cooperativo:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	6	31,6	31,6	31,6
	3,00	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.6.): **¿Qué haces cuando organizas el Trabajo Cooperativo?** El 68,4% (13 docentes), dicen: “Defino el rol que tendrá cada integrante del grupo”, que es lo óptimo en el Trabajo Cooperativo. El 31,6% (6 docentes), dice: “Dejo que ellos (los alumnos) definan los roles”, esto es medianamente óptimo. Ninguno de ellos dice: “No considero importante tener roles dentro del grupo”, idea que no es buena para el Trabajo Cooperativo.

Tabla 4.7.

La tarea de aprendizaje que propongo para que mis estudiantes trabajen en grupo:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	2	10,5	10,5	10,5
	4,00	4	21,1	21,1	31,6
	6,00	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.7.): **¿Qué tarea de aprendizaje propone para que sus estudiantes trabajen en grupo?** El 68,4% (13 docentes), dicen que

la tarea: “Está estructurada para que cada estudiante asuma un rol y desde allí aporte a la solución de la tarea”, que es lo óptimo en el Trabajo Cooperativo. El 21,1% (4 docentes), dice que la tarea: “Está estructurada para que pueda supervisar el trabajo de los estudiantes y el funcionamiento del grupo”, esto es medianamente óptimo. El 10,5% (2 docentes), dice que la tarea: “Está estructurada para que el grupo llegue a la respuesta o solución correcta”, idea que no es buena para el Trabajo Cooperativo.

Tabla 4.8.

De las siguientes actividades, con la que más me siento cómodo es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 5,00	13	68,4	68,4	68,4
7,00	6	31,6	31,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.8.): **¿Con cuál de las siguientes actividades usted se siente más cómodo?** Solamente el 31,6% (6 docentes), dicen que combinando (a) y (b); o sea: “Explicando expositivamente el tema de la clase” y “Permitiendo que los estudiantes interactúen entre ellos y conmigo”. El 68,4% (13 docentes) cree que se siente más cómodo: “Permitiendo que los estudiantes interactúen entre ellos y conmigo”, que sería lo medianamente óptimo. Resulta obvio y contraproducente que no es bueno para el Trabajo Cooperativo que el docente utilice solamente la exposición como parte del desarrollo de su clase; pues, es esto lo que justamente se pretende desterrar de las aulas de clase.

Tabla 4.9.

Para que los estudiantes aprendan significativamente planeo actividades teniendo en cuenta:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	1	5,3	5,3	5,3
2,00	10	52,6	52,6	57,9
3,00	8	42,1	42,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.9.): **¿Qué tiene en cuenta usted a la hora de planear actividades con la finalidad de que los estudiantes aprendan?** El 42,1% (8 docentes), dice que las actividades que planea son: “La utilización de organizadores previos para que los estudiantes puedan relacionar el contenido ya aprendido con el nuevo”. Esta es la mejor opción; pero, no obstante menos del 50% de docentes la prefieren. El 52,6% (10 docentes), reconocen que tienen en cuenta: “Que el material que se va a trabajar sea de interés para todos”. Está en el segundo grado de importancia no obstante en el Trabajo Cooperativo.

Tabla 4.10.

Cuando pido a mis estudiantes que trabajen en grupo:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 7,00	19	100,0	100,0	100,0

A la pregunta (Tabla 4.10.): **¿Qué hace cuando pide a sus estudiantes que trabajen en grupo?** El 100% de ellos dicen: “Me quedo en el salón observando con atención el desempeño de cada grupo e intervengo cuando me doy cuenta que tienen una dificultad”. Las opciones: “Los dejo solos para que puedan trabajar con más libertad” y “Me quedo en el salón adelantando

trabajo y de vez en cuando me levanto para observar cómo van”, no han sido elegidas por ningún docente.

Tabla 4.11.

Evaluo a mis estudiantes durante el Trabajo Cooperativo atendiendo al siguiente criterio:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	2	10,5	10,5	10,5
	6,00	17	89,5	89,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.11.): **¿Qué criterio atiende al momento de evaluar a sus estudiantes durante el Trabajo Cooperativo?** El 89,5% (17 docentes, dicen: “La nota de cada estudiante depende de la nota que saque el grupo”, esta es obviamente la mejor opción a la hora de calificar el Trabajo Cooperativo. El 10% (2 docentes), dicen: “Escojo a un estudiante para que realice la prueba y la nota que él obtenga será la nota de los demás integrantes”. Ningún docente cree que “Realizar una prueba escrita de forma individual” sea la mejor opción.

Tabla 4.12.

Considero importante el Trabajo Cooperativo porque:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	3	15,8	15,8	15,8
	4,00	3	15,8	15,8	31,6
	6,00	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.12.): **¿Por qué considera importante el Trabajo Cooperativo?** El 68,4% (13 docentes), respondió que: “Permite a los estudiantes implicarse activamente en el trabajo para alcanzar objetivos

propuestos”. Esta es la mejor opción para el Trabajo Cooperativo. El 15,8% (3 docentes), respondió que: “Los estudiantes tienen claro que cada uno debe realizar su tarea para que al grupo le vaya bien”. Otro 15,8% (3 docentes), respondió que: “Me permite trabajar con los estudiantes que presentan dificultades”.

Los **resultados de la sección b) La Evaluación para el Aprendizaje**, son los siguientes:

Tabla 4.13.
TABLA DE PUNTUACIONES

INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE																				
PREGUNTA/ SUJETOS	OPCIÓN MARCADA BAREMADA																			PUNTUACIÓN DE ACUERDO CON LA TABLA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	A1, B3, C2
2	6	6	4	4	2	2	2	2	6	2	2	2	4	2	2	6	2	6	4	A6, B4, C2
3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	A1, B3, C2
4	3	3	3	3	3	1	2	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	A1, B2, C3
5	6	6	4	6	6	2	4	6	4	6	6	6	6	6	6	2	4	4	6	A2, B4, C6
6	5	5	7	5	5	7	5	7	7	2	7	5	5	7	7	5	7	7	5	A2, B7, C5
7	2	2	3	3	3	1	2	2	3	3	1	2	2	3	2	3	2	3	2	A2, B1, C3
8	7	7	7	5	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	5	7	7	7	5	A2, B5, C7
9	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	6	4	6	6	4	6	6	4	6	A4, B2, C6
10	6	6	4	6	6	6	4	6	6	6	4	6	6	6	4	6	6	4	6	A6, B4, C2
TOTAL	46	44	43	43	43	37	38	42	45	39	41	40	44	43	38	43	42	43	41	
MEDIA																				41.84

FUENTE: Elaboración propia.

Tabla 4.14.
NIVEL OBTENIDO DE ACUERDO AL PUNTAJE

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza la evaluación para el aprendizaje con propiedad.	44 a 50 puntos
Utiliza algunos aspectos básicos de la evaluación para el aprendizaje.	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos de la evaluación para el aprendizaje.	16 a 31 puntos

FUENTE: Elaboración propia.

La visión que tienen los docentes encuestados de su clase es que “Utiliza algunos aspectos básicos de la evaluación para el aprendizaje”.

Una puntuación media de **41,84** lo muestra. Esta media los ubica por debajo del nivel de valoración alto (“**Utiliza la evaluación para el aprendizaje con propiedad**”). Entonces, en promedio, los docentes de la II.EE. “San Andrés”, reconocen tener ciertas deficiencias en el tema de la evaluación.

A continuación, presentamos una matriz explicativa de lo que significa que los docentes “**Utiliza algunos aspectos básicos de la evaluación para el aprendizaje**”.

Cuadro 4.3.
MATRIZ SOBRE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE			
Indicadores	Utiliza algunos aspectos de la evaluación para el aprendizaje	Utiliza algunos aspectos básicos de la evaluación para el aprendizaje	Utiliza la evaluación para el aprendizaje con propiedad
1. Comprensión del tema.	Considera que la evaluación es un medio para identificar errores en los estudiantes.	Considera que la evaluación permite en ocasiones ver las dificultades y potencialidades de las actividades de clase, así como de los estudiantes.	Considera que la evaluación sirve para saber qué y cómo han aprendido los estudiantes y en ese sentido reevaluar la práctica para dar más y mejores herramientas de aprendizaje.
2. Identificación de las características.	Considera que la evaluación es tarea exclusiva del docente.	Considera que el estudiante puede participar ocasionalmente.	Tiene en cuenta en la evaluación aspectos tales como la periodicidad, el análisis, la toma de decisiones y la meta cognición.

3. Identificación de los componentes.	Al planificar las clases diseña instrumentos dirigidos al estudiante solamente.	Al planificar introduce ocasionalmente instrumentos para evaluar tanto al estudiante como al proceso pedagógico.	Evalúa con evidencias e instrumentos y objetivos. Promueve actividades de autoevaluación y coevaluación entre pares para afianzar los procesos de aprendizaje.
4. Aplicación de estrategias.	Hace poco uso de la evaluación para analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Usa ocasionalmente la información de la evaluación para el desarrollo de las clases y en general para analizar el proceso pedagógico.	Implementa actividades de evaluación de los aprendizajes en todas sus planificaciones y las usa para analizar y tomar decisiones acerca del ambiente de aprendizaje.

Entonces, los docentes:

1. Considera que la evaluación permite en ocasiones ver las dificultades y potencialidades de las actividades de clase, así como de los estudiantes.
2. Considera que el estudiante puede participar ocasionalmente.
3. Al planificar introduce ocasionalmente instrumentos para evaluar tanto al estudiante como al proceso pedagógico.
4. Usa ocasionalmente la información de la evaluación para el desarrollo de las clases y en general para analizar el proceso pedagógico.

Veamos algunas Tablas que lo confirman:

Tabla 4.15.

Considero que la evaluación formativa tiene como fin:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2,00	18	94,7	94,7	94,7
3,00	1	5,3	5,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.15.): **¿Cuál es el fin de la Evaluación Formativa?** El 5,3% (1 docente), mencionó que el fin es: “Verificar el progreso de mis estudiantes para que puedan ser promovidos para el grado

siguiente”. Esta era la mejor respuesta. El 94,7% (18 docentes), mencionó que el fin es: “Identificar el progreso de mis estudiantes, así como evaluar las estrategias realizadas por mí en el aula”, que era la respuesta de valor medio. Ninguno de ellos eligió la alternativa: “Identificar los errores que comenten los estudiantes”.

Tabla 4.16.

Creo que al evaluar los aprendizajes de los estudiantes se puede:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	10	52,6	52,6	52,6
	4,00	4	21,1	21,1	73,7
	6,00	5	26,3	26,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.16.): **¿Qué se puede usar al evaluar los aprendizajes de los estudiantes?** El 26,3% (5 docentes), dice que se puede: “Usar los trabajos, mis reflexiones, fotografías, etc., como evidencia de los aprendizajes de manera sistemática”. Esta es la respuesta más acertada. El 21,1% (4 docentes), dice que se puede. “Usar trabajos esporádicamente y otros productos de los estudiantes como evidencias de lo que aprendieron”. La respuesta menos acertada la eligieron el 52,6% de los docentes. Diez (10) de ellos piensan que se puede: “Hacer una prueba de selección al final que demuestre lo que los estudiantes aprendieron durante la clase, el período o el año”.

Tabla 4.17.

Considero que la evaluación de los aprendizajes debe:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	2	10,5	10,5	10,5
	2,00	1	5,3	5,3	15,8
	3,00	16	84,2	84,2	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.17.): **¿Qué debe permitir o no la evaluación de los aprendizajes?** El 84,2% (16 docentes) dijo debe: “Permitir que los estudiantes reconozcan sus avances y dificultades”. Esta es la mejor opción. El 5,3% (1 docente) dijo que se debe: “Dejar que los estudiantes, algunas veces, evalúen la clase”. El 10,5% (2 estudiantes), mencionaron que se debe: “Permitir a los estudiantes ver sus errores a partir de los resultados de la prueba”.

Tabla 4.18.

Cuando planeo la evaluación de los aprendizajes siempre tengo en cuenta que debe hacerse:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	2	10,5	10,5	10,5
2,00	2	10,5	10,5	21,1
3,00	15	78,9	78,9	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.18.): **¿En qué momento debe hacerse la evaluación de los aprendizajes?** El 78,9% (15 docentes), piensan que debe hacerse. “De forma continua como parte de las actividades propuestas”. Esta es la respuesta correcta. El 10,5% (docentes) piensa que debe hacerse: “En varios momentos incluidos el comienzo y el final”. Otro 15,5% (2 docentes) piensa que debe hacerse: “Al final, para evaluar los resultados con los indicadores”.

Tabla 4.19.

Al planear las estrategias de evaluación tengo en cuenta que me sean útiles para:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2,00	2	10,5	10,5	10,5
4,00	5	26,3	26,3	36,8
6,00	12	63,2	63,2	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.19.): **¿Cuándo planea estrategias de evaluación, usted tiene en cuenta que le sean útiles para?** El 63,2% (12 docentes) piensa que deben ser útiles para: “Aportar herramientas para que cada estudiante en particular, y el grupo en general, supere las dificultades encontradas”. Esta es la respuesta correcta. El 26,3% (5 docentes), cree que deben ser útiles para: “Transformar algunas de las actividades de clase”. El resto piensa que deben ser útiles para: “Cambiar los instrumentos de evaluación”, que es la respuesta menos acertada.

Tabla 4.20.

Al hacer la planeación de la evaluación de los aprendizajes:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2,00	1	5,3	5,3	5,3
5,00	9	47,4	47,4	52,6
7,00	9	47,4	47,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.20.): **¿Qué actividades tiene en cuenta al planea estrategias la evaluación?** El 47,4% (9 docentes) dice: “Hago que las actividades de clase me sirvan para evaluar aprendizajes”. Esta es la mejor respuesta. Otro 47,4% (9 docentes) dice: “Defino que algunas de las actividades planeadas para el desarrollo de la clase permitan evaluar aprendizajes”. Esta es la segunda mejor respuesta. Solamente un docente dice: “Hago actividades para el desarrollo de la clase y otras para evaluar aprendizajes”.

Tabla 4.21.

Cuando planeo la evaluación de los estudiantes incluyo:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	2	10,5	10,5	10,5
2,00	9	47,4	47,4	57,9
3,00	8	42,1	42,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.21.): **¿Qué es lo que incluyes al planear la evaluación de los estudiantes?** El 42,1% (8 docentes), dijo que incluye: “Las metas de aprendizaje, un cronograma, un momento de análisis y diseño de acciones de transformación”. Esta es la respuesta más acertada. Otro 47,4% (9 docentes), dijo que incluye: “Los objetivos o metas de aprendizaje, los instrumentos y la socialización de los resultados”. Esta respuesta es la que sigue en importancia. Pero existen dos docentes que dicen incluir en la evaluación: “Las metas de aprendizaje y los instrumentos”.

Tabla 4.22.

En el momento de la aplicación de la evaluación planteada:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5,00	3	15,8	15,8
	7,00	16	84,2	100,0
Total		19	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.22.): **¿Qué hace al momento de la aplicación de la evaluación que ha planeado previamente?** El 84,2% (16 docentes) dice: “Sigo todos los momentos y aplico estrategias de evaluación”. Esta es la respuesta más acertada. Un 15,8% (3 docentes), dice: “Cambio algunos de los momentos y los instrumentos teniendo en cuenta lo sucedido en la clase”. No hay docente que haya escogido la opción: “No la aplico a todos los estudiantes porque el tiempo es limitado”.

Tabla 4.23.

Cuando tengo los resultados de la evaluación de los aprendizajes:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	4	21,1	21,1
	6,00	15	78,9	100,0
Total		19	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.23.): **¿Qué hace con los resultados de la evaluación?** El 78,9% (15 docentes), dice: “Los uso para retroalimentar, hacer la heteroevaluación y coevaluación y tomar decisiones sobre cambios en las metas e instrumentos de evaluación”. Es la respuesta más correcta. Un 21,1% (4 docentes), dice: “Los entrego a los estudiantes y hago retroalimentación sobre los mismos a nivel individual y algunas veces a nivel grupal”. Esta respuesta le sigue en importancia a la anterior. Ninguno de ellos ha escogido: “Los entrego a los estudiantes para que ellos los revisen”.

Tabla 4.24.

Al hacer la evaluación:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 4,00	5	26,3	26,3	26,3
6,00	14	73,7	73,7	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.24.): **¿Qué hace al elaborar las evaluaciones?** El 73,7% (14 docentes) respondió: “Planeo todas las actividades de evaluación para que el estudiante tenga un papel protagónico en el seguimiento de sus propios aprendizajes y diseño actividades para que esto sea posible”. Esta es la respuesta más acertada. Un 26,3% (5 docentes) dice: “Algunas veces permito que los estudiantes participen en su propia evaluación, y, otras veces dejo que los estudiantes realicen actividades para hacer seguimiento de sus propios aprendizajes”. Esta respuesta es la que sigue en importancia en este ítem. Ninguno ha elegido: “No creo estrategias específicas para que los estudiantes evalúen sus proceso”.

Los resultados de la sección c) Planificación Efectiva para el Trabajo en Aula, son los siguientes:

Tabla 4.25.
TABLA DE PUNTUACIONES

INSTRUMENTO PARA PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE																				
PREGUNTA/ SUJETOS	OPCIÓN MARCADA/BAREMADA																			PUNTUACIÓN DE ACUERDO CON LA TABLA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1	2	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	3	3	1	3	1	1	2	1	A1, B3, C2
2	6	6	2	6	6	6	6	2	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	A6, B4, C2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	A1, B3, C2
4	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3	A1, B2, C3
5	6	2	2	2	6	2	2	6	2	6	6	6	2	2	2	2	6	6	6	A2, B4, C6
6	7	7	7	7	7	7	7	7	2	2	7	7	7	7	7	7	7	7	7	A2, B7, C5
7	7	7	2	7	7	7	7	7	5	7	7	7	7	2	7	7	7	2	2	A2, B1, C3
8	2	7	2	2	2	2	7	2	7	7	7	7	7	2	2	2	2	2	2	A2, B5, C7
9	2	6	6	2	6	2	2	2	6	6	6	6	6	6	2	6	2	2	4	A4, B2, C6
10	6	6	4	2	4	4	2	4	6	6	4	4	6	6	4	4	4	4	6	A6, B4, C2
TOTAL	43	48	32	35	45	38	40	37	41	47	50	52	50	38	38	39	40	36	40	
MEDIA																				41.53

FUENTE: Elaboración propia.

Tabla 4.26.
NIVEL OBTENIDO DE ACUERDO AL PUNTAJE

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza la planificación como herramienta para el logro de los aprendizajes.	44 a 50 puntos
Utiliza aspectos básicos de la planificación.	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos de la planificación de clase.	16 a 31 puntos

FUENTE: Elaboración propia.

La visión que tienen los docentes encuestados de su práctica pedagógica en este aspecto es que “Utilizan aspectos básicos de la planificación”. Una puntuación media de **41,53** lo muestra. Esta media los ubica por debajo del nivel de valoración alto (“Utiliza la planificación como

herramienta para el logro de los aprendizajes”). Entonces, en promedio, los docentes de la II.EE. “San Andrés”, reconocen tener ciertas deficiencias en el tema de la planificación de clases.

A continuación presentamos una matriz explicativa de lo que significa que los docentes **“Utiliza aspectos básicos de la planificación”**.

Cuadro 4.4.
MATRIZ SOBRE PLANIFICACIÓN

PLANIFICACIÓN DE CLASE			
Indicadores	Utiliza algunos aspectos de la planificación de clase	Utiliza aspectos básicos de la planificación	Utiliza la planificación como herramienta para el logro de los aprendizajes
1. Comprensión del tema.	Considera que la evaluación es un medio para identificar errores en los estudiantes.	Considera que la evaluación permite en ocasiones ver las dificultades y potencialidades de las actividades de clase, así como de los estudiantes.	Considera que la evaluación sirve para saber qué y cómo han aprendido los estudiantes y en ese sentido reevaluar la práctica para dar más y mejores herramientas de aprendizaje.
2. Identificación de las características.	Considera que la evaluación es tarea exclusiva del docente.	Considera que el estudiante puede participar ocasionalmente.	Tiene en cuenta en la evaluación aspectos tales como la periodicidad, el análisis, la toma de decisiones y la meta cognición.
3. Identificación de los componentes.	Al planificar las clases diseña instrumentos dirigidos al estudiante solamente.	Al planificar introduce ocasionalmente instrumentos para evaluar tanto al estudiante como al proceso pedagógico.	Evalúa con evidencias e instrumentos y objetivos. Promueve actividades de autoevaluación y coevaluación entre pares para afianzar los procesos de aprendizaje.
4. Aplicación de estrategias.	Hace poco uso de la evaluación para analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Usa ocasionalmente la información de la evaluación para el desarrollo de las clases y en general para analizar el proceso pedagógico.	Implementa actividades de evaluación de los aprendizajes en todas sus planificaciones y las usa para analizar y tomar decisiones acerca del ambiente de aprendizaje.

Entonces, los docentes:

1. Consideran que la evaluación permite en ocasiones ver las dificultades y potencialidades de las actividades de clase, así como de los estudiantes.
2. Consideran que el estudiante puede participar ocasionalmente.

3. Al planificar introducen ocasionalmente instrumentos para evaluar tanto al estudiante como al proceso pedagógico.
4. Usa ocasionalmente la información de la evaluación para el desarrollo de las clases y en general para analizar el proceso pedagógico.

Veamos algunas Tablas que lo confirman:

Tabla 4.27.

Considero que la planificación es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	12	63,2	63,2	63,2
2,00	3	15,8	15,8	78,9
3,00	4	21,1	21,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.27.): **¿Qué es la planificación?** El 21,1% (4 docentes), responden que es: “Una orientación que se debe hacer todo el tiempo, así no resulte como estaba pensada”. Esta es la respuesta mejor aproximada. Un 15,8% (3 docentes), responden que es: “Una orientación que no es del todo necesaria, dado que todas las sesiones no se desarrollan siempre igual”. Esta es una respuesta medianamente acertada.

No obstante, un 63,2% (12 docentes), responde que es: “Una regla básica para desarrollar una clase”. Lo que nos muestra que los docentes tienen una percepción errada de la planificación.

Tabla 4.28.

Creo que la planificación tiene como fin:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2,00	2	10,5	10,5	10,5
6,00	17	89,5	89,5	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.28.): **¿Cuál es el fin de la planificación?** El 89,5% (17 docentes), respondieron: “Optimizar el proceso de aprendizaje de mis estudiantes”. Esta es la mejor respuesta. Un 10,5% (2 docentes), respondieron que la función es: “Tener un control de las clases que puede hacerse ocasionalmente”. Esta es una respuesta medianamente acertada. No hay docente que responda que la función es: “Desarrollar por completo los contenidos propuestos en el plan de estudios”.

Tabla 4.29.

Considero que la planificación puede:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 3,00	19	100,0	100,0	100,0

A la pregunta (Tabla 4.29.): **¿Cuál es el ciclo de la planificación?** El 100% (19 docentes), respondieron que la planificación debe: “Variar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes”. Esta es la mejor respuesta. Las dos opciones que quedan son que la planificación debe: “Variar de acuerdo con mis necesidades” y “Ser la misma durante todo el año”. Ningún docente se ha inclinado por estas opciones.

Tabla 4.30.

Al hacer la planificación de mis clases normalmente tengo en cuentas:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	2	10,5	10,5	10,5
2,00	4	21,1	21,1	31,6
3,00	13	68,4	68,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.30.): **¿Qué es lo que tiene en cuenta al planificar sus clases?** El 68,4% (13 docentes), respondieron que se tiene en cuenta: “Un orden secuencia para desarrollar las clases de todos mis cursos”. Esta es la mejor respuesta. Otro 21,1% (4 docentes), respondieron que se tiene en cuenta: “Actividades aleatorias que pueda orientar algunas de las acciones de aula”. Hay un docente que piensa que se tiene en cuenta: “Un orden básico para desarrollar algunas de las clases”. Es también una respuesta válida, sin embargo, no es la más próxima al enfoque por competencias que ha adoptado el Ministerio de Educación para nuestro sistema educativo: se requiere mayor fluidez.

Tabla 4.31.

Cuando realizo la planificación de mis clases tengo en cuenta:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	10	52,6	52,6
	6,00	9	47,4	100,0
Total		19	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.31.): **¿Qué tiene usted en cuenta a la hora de realizar la planificación de sus clases?** El 47,4% (9 docentes), respondieron que se tiene en cuenta: “La revisión de las planificaciones anteriores y los cambios hechos en ellas”. Esta es la respuesta correcta; sin embargo, menos de la mitad de docentes están de acuerdo con ella. El 52,6% (10 docentes), mencionan que tienen en cuenta: “Algunas planificaciones anteriores”. Que es la otra respuesta que se aproxima al enfoque actual del sistema educativo. No hay docente que tenga en cuenta: “Crear una nueva cada clase, atendiendo a que no todas son iguales a las anteriores”.

Tabla 4.32.

Cuando hago la planificación de mis clases:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	2	10,5	10,5	10,5
	7,00	17	89,5	89,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.32.): **¿En qué momento define las metas de aprendizaje?** El 89,5% (17 docentes), respondieron que: “Defino las metas de aprendizaje en todas las sesiones”. Esta es la opción que mejor se ajusta al enfoque del sistema educativo. Tenemos un 10,5% (2 docentes) que dicen: “Las metas de aprendizaje surgen en el momento de desarrollar la clase”. Esta es una respuesta muy errada y no se ajusta al enfoque por competencias. Existe una opción más próxima a la correcta y era: “Defino metas de aprendizaje solo para algunas, porque en algunas actividades que desarrollo en clase no se les define metas; sin embargo, ningún docente ha elegido tal opción.

Tabla 4.33.

Al hacer la planificación defino las actividades didácticas:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	4	21,1	21,1	21,1
	5,00	1	5,3	5,3	26,3
	7,00	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.33.): **¿Cuándo define usted las actividades didácticas?** El 73,74% (14 docentes), respondieron que las definen: “Dependiendo de lo sucedido en clase y teniendo en cuenta los resultados en el aprendizaje”. Esta es la mejor opción. Un 5,3% (1 docente) dice: “Cuando es necesario, dado que a veces no se realizan todas y las puedo repetir en la

siguiente planificación”. Esta es la segunda mejor opción de respuesta. Existe un 21,1% (4 docentes), que ha respondido: “De acuerdo con las que pueden ser más divertidas para los estudiantes”. Por supuesto, es una de las opciones que menos se ajustan al enfoque por competencias que el Ministerio de Educación pide aplicar en las I.EE. del país.

Tabla 4.34.

Cuando termino la implementación de la planificación de aula:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	12	63,2	63,2	63,2
	7,00	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.34.): **¿Realiza usted la retroalimentación al término de la implementación de la planificación?** El 36,8% (7 docentes), manifiestan: “Siempre hago retroalimentación con los estudiantes para la planeación posterior”. Creemos que es la mejor opción de respuesta. No obstante un 63,2% (12 docentes) dicen: “No hago retroalimentación con ellos dado que no queda tiempo o no es necesaria”. Es la segunda mejor opción de respuesta. Ninguno de ellos ha escogido la opción: “En algunas ocasiones hago retroalimentación con los estudiantes para ver la aceptabilidad de todo lo implementado”.

Tabla 4.35.

Cuando termino la implementación de la planificación de aula:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	8	42,1	42,1	42,1
	4,00	1	5,3	5,3	47,4
	6,00	10	52,6	52,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.35.): **¿Realiza usted la evaluación de la planificación?** El 52,6% (10 docentes) responden: “Normalmente hago evaluación y la dejo por escrito para tomar decisiones en la siguiente”. Sería la opción más correcta. Un docente (5,3%) responde: “Normalmente no hago evaluación de la misma”. Esta opción es la segunda mejor respuesta. El 42,1% (8 docentes), responden: “Ocasionalmente hago evaluación del desarrollo de la planificación”, que sería la opción con menor puntuación que pueden haber escogido los docentes.

Tabla 4.36.

Al término de la planificación:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	2	10,5	10,5
	4,00	10	52,6	63,2
	6,00	7	36,8	100,0
Total		19	100,0	

A la pregunta (Tabla 4.36.): **¿Comparte usted su planificación?** El 36,8% (7 docentes), respondieron: “Siempre la comparto con otros docentes para retroalimentarla”. El 52,6% (10 docentes) respondieron: “Algunas veces”, y el resto respondieron: “Nunca la comparto”.

4.2.2. Resultados de Objetivo Específico 2.

La pregunta a responder era la siguiente: **“¿Cómo es el uso del tiempo pedagógico en las aulas de 1º a 5º grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”?**

El objetivo propuesto en esta fase es: **“Describir el uso del tiempo en las aulas de 1º a 5º grado de secundaria de la Institución Educativa**

de Gestión Pública Directa “San Andrés”. Para dar cuenta de nuestro OE2 se han observado las sesiones de clase de 19 docentes. Se ha puesto énfasis en no hacer preferencia por ningún área del currículo en especial. Para tal efecto se ha utilizado la “Ficha de Observación en el Aula” (Ver Anexo 2).

Los resultados son los siguientes:

Tabla 4.40.
ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLAN EN EL AULA

ACTIVIDADES	N° de docentes	%
Interacción activa del maestro	7.6	40
Gestión	5.7	30
Interacción pasiva del maestro	3.8	20
Inicio y término de la jornada/interrupciones y tranciones	1.9	10
TOTALES	19	100

FUENTE: Elaboración propia.

Al observar una clase, uno cae en cuenta que suceden muchas cosas. Algunas de ellas pueden entenderse a partir de lo que se registra en la ficha de observación del aula y otras tantas requieren de ser consideradas en un contexto más amplio

Se ha encontrado que el 40% de los docentes (8 de 19 docentes) utilizan el tiempo de instrucción en actividades de aprendizaje asociadas con mayores efectos en el logro educativo de los alumnos.

El segundo grupo de actividades con mayor porcentaje de docentes es el de *Gestión*. Se ha podido identificar que un 30% de docentes destinan el tiempo de aula a organizar al grupo, dar instrucciones e indicaciones para las actividades a desarrollar y promover el orden y la disciplina entre los alumnos (6 de 19 docentes).

Al grupo de actividades en *Interacción pasiva*, se dedican un 20% de docentes, ocupa el tercer lugar de uso del tiempo de instrucción (4 de 19 docentes). Aquí, los alumnos están desarrollando actividades escolares, pero el profesor no está involucrado en ellas.

Un cuarto destino más frecuente del tiempo está identificado en los periodos de *inicio y término de la jornada escolar*, así como en las *interrupciones y transiciones* de actividad. A este tipo de actividades se dedica el 10% de docentes (1 de 19).

Ahora bien, la clase tienen una organización y resulta de la distinción de fases o segmentos denominados *inicio, desarrollo y cierre* (MINEDU, 2009). La distinción entre ellos se realiza a través de “marcadores” lingüísticos, interaccionales o gestuales y que permiten transitar claramente de una fase a otra. El inicio y el cierre definen el tiempo total empleado en la clase. En las fases de inicio y cierre es conveniente distinguir, sub-momentos. Del mismo modo, al interior de la fase de desarrollo se distinguen secuencias de acuerdo a la unidad temática o tipo de actividad que se desarrolla en el tratamiento de la materia.

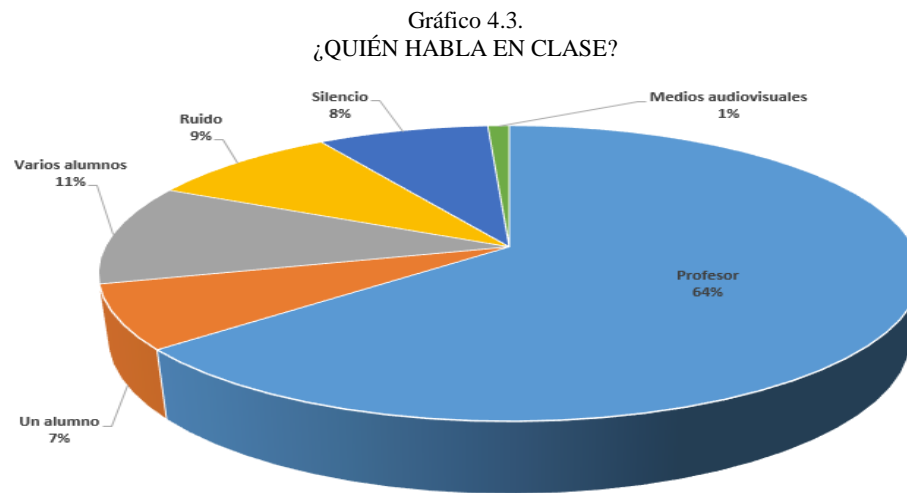
Tabla 4.41.
FASES DE DESARROLLO DE LA CLASE

ACTIVIDADES	TIEMPO DE CLASE (90 min)	% TIEMPO DE CLASE
Fase de presentación e inicio de la clase	20	22.2
Fase de desarrollo de la clase	60	66.7
Fase de cierre de la clase	10	11.1
TOTALES	90	100.0

FUENTE: Elaboración propia.

Las clases (19) observadas dedican, en promedio, un total de 20 minutos para la presentación e inicio de la clase propiamente tal, lo que corresponde al

22,22% del tiempo total de la clase. La fase de desarrollo ocupa 60 minutos representando el 66,66% del tiempo total de la clase. Llama la atención que la preparación del y el cierre propiamente tal ocupen en promedio 10 minutos lo que equivale al 11,11% del tiempo de la clase. Si bien todas las fases y procesos de la sesión de aprendizaje son importantes, creemos que tanto el desarrollo como la fase de cierre son las que adquieren mayor relevancia a la hora de aprender. Definidas las situaciones de aprendizaje, creemos que la gestión y acompañamiento y la evaluación deben tener asignados más tiempo.



FUENTE: Elaboración propia.

Del gráfico se sabe que el monopolio de la clase sigue teniéndola el docente. Lo que más sobresale en las clases observadas es la revisión y calificación de los cuadernos de los chicos, como la principal actividad de los maestros para la valoración de los aprendizajes.

Estas cifras no pueden, ni deben, analizarse en aislado. Muchos son los factores que se involucran y que se asocian con esta distribución del tiempo. Es indispensable señalar que, si bien el tipo de tiempo que se asocia a mayores efectos de aprendizaje en los alumnos ocupa un porcentaje pequeño de la

jornada escolar, esto no puede explicarse 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 la erosión del tiempo. La intención es colocar el énfasis en las competencias docentes más que en un juicio anticipado de desinterés del maestro hacia sus alumnos.

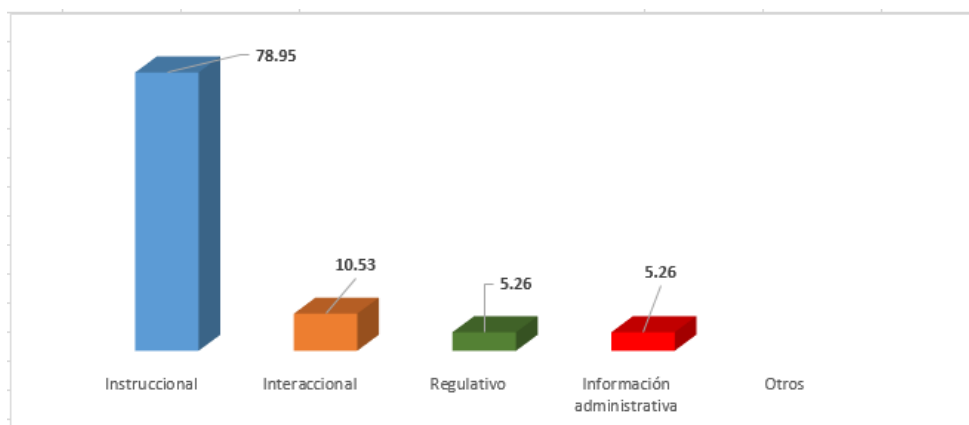
Tabla 4.42.
DIRECCIÓN DEL HABLA DEL PROFESOR Y ESTRUCTURA DE LA CLASE (en % y para 19 observaciones)

	A todo el aula	A un grupo	A un alumno	No interviene
Antes de la clase	84.21	10.52		5.26
Inicio de la clase	73.68	21.05	5.26	
Desarrollo	47.36	52.63		
Antes del cierre	94.73		5.27	
Cierre	63.15	36.84		

FUENTE: Elaboración propia.

Como se aprecia, la dirección del habla es siempre a toda el aula, cuando el docente se dirige a un grupo es que se está trabajando en alguna tarea y él es el que hace las indicaciones para cumplir con ciertas pautas, requisitos, etc. Se ha visto que cuando el docente se dirige a un alumno lo hace generalmente para imponer disciplina.

Gráfico 4.4.
TIPO DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR



FUENTE: Elaboración propia.

En el gráfico 4.4., hacemos una comparación entre varias formas de intervención que puede adoptar un docente al momento de desarrollar una sesión de aprendizaje. De los datos tenemos que el tipo de intervención del docente es el “Instruccional” principalmente, este tipo de intervención se ha verificado en 15 (78,95%) de los docentes.

Ahora bien, el tiempo de las jornadas escolares observadas se distribuye de la siguiente manera según tipo de intervención:

Tabla 4.43.
TIEMPO Y TIPO DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR

TIPO DE INTERVENCIÓN REALIZADA	TOTAL DE DOCENTES OBSERVADOS																					
	Mínimo	Máximo	Media	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Instruccional																						
Expone	5,12	32,25	17,23	16,5	14,4	15,4	18,5	11,3	14,5	5,12	17,5	22,5	17,5	18,3	21,2	16,5	32,3	11,6	23,4	20,1	13,1	18,1
Instrucción o información del contenido	12,45	45,5	32,68	33,4	28,5	35,1	36,5	12,5	35,4	38,6	29,5	15,4	27,2	36,2	35,2	36,1	31	45,5	33,3	35,4	41,1	35,2
Interaccional																						
Pregunta	6,14	25,1	10,60	7,12	9,33	7,15	6,54	18,1	7,01	8,12	18,5	16,4	25,1	9,55	11	10,1	8,18	8,56	9,21	8,21	7,12	6,14
Responde contenido	11,12	22,54	16,04	15,8	16,3	18,3	19,5	20,5	17	22,5	15,4	18,1	12,4	16,2	12,2	16,2	15,3	14	16,2	16,5	11,3	11,1
Evalua +	0,5	11,15	4,80	0,5	2,12	2,08	8,45	11,2	4,03	8,21	5,58	9,12	4,45	1,11	1,21	4,03	3,25	5,14	5,48	0	7,19	8,17
Evalua -	0,0	5,56	0,83	0	5,56	0,3	0,49	2,9	1,14	2,39	0	0	0	1,37	1,7	0	0	0	0	0	0	0
Regulativo																						
Disciplina	0,0	9,8	2,91	5,2	6,38	3,31	0	7,14	9,8	0	0	4,2	1,15	1,18	0	0	0	1,02	2,45	3,24	5,12	5,18
No interviene/observa	0,0	8,45	4,29	3,33	4,24	8,45	0	6,55	1,15	5,02	3,55	4,25	2,24	6,12	7,45	7,14	0	4,23	0	6,54	5,14	6,12
Otra	0,0	8,17	0,60	8,17	3,21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de tiempo de clase en minutos (90)				90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

FUENTE: Elaboración propia.

Estos resultados son los mismos que se han presentado en el Gráfico 4.4.; pero, esta vez ofrecemos un panorama más completo. Por ejemplo, aquí se ve que dentro de la intervención que hemos llamado “Instrucción”, lo que predomina es “la instrucción o información del contenido”, con una media de

32 minutos y 68 segundos de un total de 90 minutos. La clase tipo seminario (exposición), dura un total de 17'23'' de un total de 90 minutos de clase.

Al tipo de intervención que hemos llamado “Interacción”, que a nuestro entender debe ser un acto más importante que el anterior, los docentes le dedican un tiempo de 32'27'' de un total de 90 minutos. Esto en comparación con la “Instrucción”, que se lleva un tiempo de 50'31''.

Es importante recalcar que en la intervención de “Interacción”, a la evaluación (positiva), el docente le dedica muy poco tiempo, en promedio 5'20'' de clase. Muy poco tiempo, más si se considera que la evaluación es uno de los elementos más importantes del currículum, ya que va a dar calidad a todo el proceso de E-A.

La evaluación de los aprendizajes escolares se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso. La evaluación afecta no sólo a los procesos de aprendizajes de los alumnos y alumnas, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores y profesoras y a los proyectos curriculares de centro.

Tabla 4.44.
TIPO DE INTERVENCIÓN DEL ALUMNO Y TIEMPO

TIPO DE INTERVENCIÓN REALIZADA	Min/clase	%
Respuesta simple al profesor	3.6	4
Respuesta elaborada al profesor	8	8.88
Responde con una acción	3.1	3.44
Pregunta o inicia la pregunta al profesor	3.6	4
Dialoga con otro alumno	8.3	9.22
No interviene	57.2	63.55
Genera ruido en clase	2.8	3.11
Comentario	3.4	3.77
TOTAL MINUTOS DE CLASE Y %	90	100

FUENTE: Elaboración propia.

Finalmente, tenemos la intervención que hemos llamado “regulatoria”. Aquí, hemos observado dos acciones: la “disciplina” y, un momento que hemos llamado, “no interviene/observa”. A la disciplina, los docentes dedican un promedio de 3’31” en promedio. Los docentes no intervienen en clase/u observan, en promedio 4’29”. Hacen “otras cosas”, en promedio 1 minuto.

Sobre este punto diremos que el 63,55% (57’2”) del tiempo, en promedio, los estudiantes no intervienen en la clase. Se observa que están ejecutando tareas de lectura silenciosa o están escuchando la exposición del docente. Es de rescatar que un 20,32% del tiempo los estudiantes están respondiendo una pregunta del profesor, con una respuesta elaborada o con una acción. Asimismo, de iniciativa propia formulan preguntas al docente.

En suma, los estudiantes mantienen un rol pasivo y sus intervenciones ocupan muy poco tiempo en el conjunto de la clase. Lo que más predomina es la exposición del profesor; la exposición y el control de las actividades planteadas. El rol del alumno es estar atento y desarrollar la actividad planteada.

Este estilo se aproxima a lo que en las pruebas TIMSS se denomina adquisición/aplicación, con predominio de interacciones contextuales.

La mayoría de las preguntas que formula el docente lo hace para el control de la lectura o de la información. Son preguntas de poca demanda cognitiva.

En este análisis descriptivo se constata que se produce una convergencia de los casos en determinadas pautas de interacción y de uso del tiempo. Existen pautas generales que estructuran prácticas comunes.

Tabla 4.45.
TIEMPO EFECTIVO DESTINADO A LAS LABORES ACADÉMICAS
POR DÍA A LA SEMANA

TIPO DE TIEMPO	MINUTOS PROMEDIO POR DÍA (Minutos)	%
Planificado	208	64%
Perdido	58	18%
Libre	10	3.08%
Variable	49	15%
TOTAL	325	100%

FUENTE: Elaboración propia.

En la Tabla 4.45., se presentan las estimaciones promedio de los tiempos que se encontraron en el interior de la institución educativa. Los resultados muestran que en un 64 % prevalece el uso del *tiempo planificado*, destinado al desarrollo de actividades diseñadas en las sesiones de aprendizaje y propuestas en las Unidades Didácticas.

Hargreaves (1992), relaciona este tipo de actividades con el *tiempo real del aprendizaje*, el cual se propicia cuando hay mayor intensidad de actividad académica. No obstante, aun cuando el tiempo planificado ocupa más del 50 % del tiempo escolar, implica una reducción con respecto a la cantidad de tiempo acordado por la normativa oficial. Más, si se tiene en cuenta que el tiempo total de aprendizaje por día es de solamente 5 horas 42 minutos (hora cronológica), lo que a la semana harían un total de 27 horas cronológicas.

El otro tipo de tiempo, que hemos llamado *tiempo perdido*, alcanza un 18 %, lo cual nos muestra que durante 58', de los 325'' estudiados, correspondientes a toda la mañana, los alumnos no desarrollan actividades que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

Otro de los tiempos es el *tiempo libre*, a éste se destina en la institución educativa estudiada 10 minutos del día de clase. Este tiempo es el que

comúnmente se llama “recreo”. Para Hernández (1993) “constituye un elemento integrador de vínculos afectivos y espirituales” (p. 34).

Es completamente necesario después de haber finalizado una jornada y se le vincula con la posibilidad de liberar al sujeto de la fatiga producida por el trabajo, lo cual propicia la recuperación de sus esfuerzos y las energías perdidas; constituye un descanso en la actividad diaria. Asimismo, se considera un tiempo valioso, fundamentalmente para el niño, pues contribuye con su enriquecimiento personal.

Finalmente, tenemos al *tiempo variable*. En promedio son 49 minutos (15 % del tiempo total), que se dedican a este tipo de tiempo. Durante este periodo se desarrollan los eventos “no planificados”, “no incorporadas al plan curricular”; pero, que si contribuyen a desarrollar ciertas capacidades en los alumnos y que contribuyen a, también, movilizar ciertas competencias.

En el tiempo variable se pueden observar actividades como: entonar el Himno Nacional, rendir homenaje a la Bandera, charlas sobre efemérides importantes en el calendario local, regional o nacional. Asimismo, conmemoraciones importantes (El Día de la Independencia, por ejemplo), marchas, pasacalles, concursos, olimpiadas, etc. Este tiempo utilizado por el alumno en la escuela, aun cuando no es evaluado, representa un valor significativo en su formación integral, en tanto estimula el reconocimiento del propio sujeto con su entorno, con su aprendizaje, en escenarios en los cuales se siente reconocido, como son los eventos culturales, apareciendo de esta manera un acercamiento a su dignificación. En este espacio de tiempo se incorporan todas aquellas variantes que tipifican una aproximación al *uso*

*subjetivo del tiempo*¹², en el cual el aprendizaje produce una gama de posibilidades que escapan al contexto académico del aula.

4.2.3. Resultados de Objetivo Específico 3.

La pregunta a responder en esta fase era: **¿Qué factores están asociados al uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y en qué magnitudes?**

En tanto que el objetivo a cumplir era: **“Analizar los factores que están asociados al uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y en qué magnitudes se presentan”.**

Empecemos primero a contextualizar la pregunta para esta fase:

En el proyecto de Ley de Presupuesto 2017¹³ se ha considerado recursos para el Sector Educación por un monto de S/ 26 181 millones, representando el 18,4% del presupuesto total. Este monto es 5,2% mayor respecto al año 2016. Entre las prioridades destaca el incremento de la jornada escolar completa en 400 instituciones educativas más, llegando a representar en el año 2017 el 31% de los colegios secundarios a nivel urbano.

Se fortalecerá la educación integral con la inclusión de cursos de tecnología, formación ciudadana y arte. Asimismo, se destinan S/ 21

¹² Desde la concepción subjetiva del tiempo, este aparece como una construcción intersubjetiva que forma parte de la cultura de la sociedad; considera la posibilidad de efectuar varias acciones al mismo tiempo, y es reflejada como una dimensión interna que varía de persona a persona. Uno de sus representantes más significativos es Bergson (año p.1909) citado por Husti (1992). De acuerdo con Hargreaves (1999), el tiempo subjetivo es el vivido, pues varía de persona a persona, tiene una duración interna, en contradicción con el tiempo del reloj.

¹³ El Congreso de la República publicó en el diario El Peruano la Ley N°30518, Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2017, el cual asciende a un monto de S/ 142,471.5 millones.

millones para la creación de 3 nuevos Colegios de Alto Rendimiento en los departamentos de Tumbes, Ancash y Lima Provincias.

Empero:

- ¿Por qué tanta inversión ha producido tan pocos resultados?
- ¿Por qué un estudiante obtiene un buen o mal resultado académico?
- ¿A qué podemos asociarlo?
- ¿Qué pueden hacer los directivos, docentes, padres de familia para mejorar los resultados académicos de sus hijos?
- ¿Cómo construir ambientes de aprendizaje que contribuyan a mejorar los logros académicos de los estudiantes?

Es más, y esto va asociado a nuestra interrogante de investigación: ¿Qué son los factores o variables que podemos asociar a los logros? El término factores asociados se utiliza comúnmente para referirse a aquellos aspectos que rodean al estudiante; y que a través de la investigación se ha demostrado que se asocian, de forma significativa, con los puntajes que se obtienen en las pruebas que miden el logro académico.

Por ejemplo, a través de las evaluaciones, ECE que se aplican a nivel nacional, se obtiene información sobre el logro académico de los estudiantes. Sin embargo, estas pruebas proporcionan poca información acerca de los factores que pueden influir de manera directa o indirecta sobre el resultado que obtiene el estudiante. El comprender estos factores permite detectar de manera oportuna las condiciones favorables para los aprendizajes, potencializar el uso de los recursos y los apoyos disponibles para los diferentes actores escolares y diseñar mejores políticas educativas. Entonces, tenemos que existen diversos factores que influyen en los resultados (logro)

de los estudiantes. Ahora bien, de una serie de estudios¹⁴ y diversas evaluaciones llevadas a cabo, tanto a nivel nacional¹⁵, como internacional, se ha podido elaborar un cuadro de dimensiones que se pueden evaluar con la finalidad de determinar qué factores están asociados al logro educativo, tenemos:

Cuadro 4.6.
DIMENSIONES PARA EVALUAR EL LOGRO EDUCATIVO

SUJETO DE EVALUACIÓN	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Alumnos	Oportunidades de Aprendizaje	Explora las oportunidades para aprender que se brindan al estudiante en diferentes contextos.
	Convivencia Democrática	Explora la relación entre estudiantes, estudiante-docente, estudiante-director y clima en general.
	Estrategias de Aprendizaje	Explora las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza el estudiante para aprender, las estrategias motivacionales, afectivas, el comportamiento y la organización de que se vale. Asimismo, los tipos de interacciones contextuales en que involucra.
	Orientación al Logro y Autoestima	Explora la motivación intrínseca y extrínseca, así como la valoración que los estudiantes tienen de sí mismos y de su desempeño.
	Violencia Escolar	Explora la presencia o ausencia, grado y frecuencia de la violencia dentro de la II.EE.
Docentes	Oportunidades de Aprendizaje que brinda el docente	Formación profesional, práctica docente, la II.EE. (características), educación ambiental y seguridad.
Directores	Oportunidades de Aprendizaje que brinda el director	Formación profesional, gestión y uso de resultados de evaluaciones, la II.EE. (características), educación ambiental y reforma educativa.

FUENTE: Elaboración propia.

¹⁴ Existe varios trabajos realizados por varios investigadores y organismos académicos en torno a la explicación del logro educativo (NCLB, 2001; Gillies y Jester, 2008; Herman et al., 2000). Estos estudios muestran una correlación significativa entre el logro de los estudiantes y las variables exploradas. En México (Gobierno de Baja California), por ejemplo, se han reportado varios estudios sobre el efecto de variables contextuales sobre el aprendizaje de Matemáticas y Español en la Educación Básica (Backhoff et al, 2007a; Backhoff et al, 2007b; Carvallo et al, 2007; Valenti, 2007). En el Perú, tenemos los estudios de Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Oscar Pain, 2001 (ver la versión completa de ese estudio que ha sido publicado como parte de la serie Documento de Trabajo, 43, de Grade).

¹⁵ Véase los estudios de 2009, 2010, 2011 promovidos por el Sistema Educativo Estatal (SEE), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Ya aquí, podemos argumentar que los pocos, buenos o malos resultados académicos que obtienen los estudiantes se deben, al menos en parte, a que *los estudiantes carecen de una oportunidad para aprender (OPA)*.

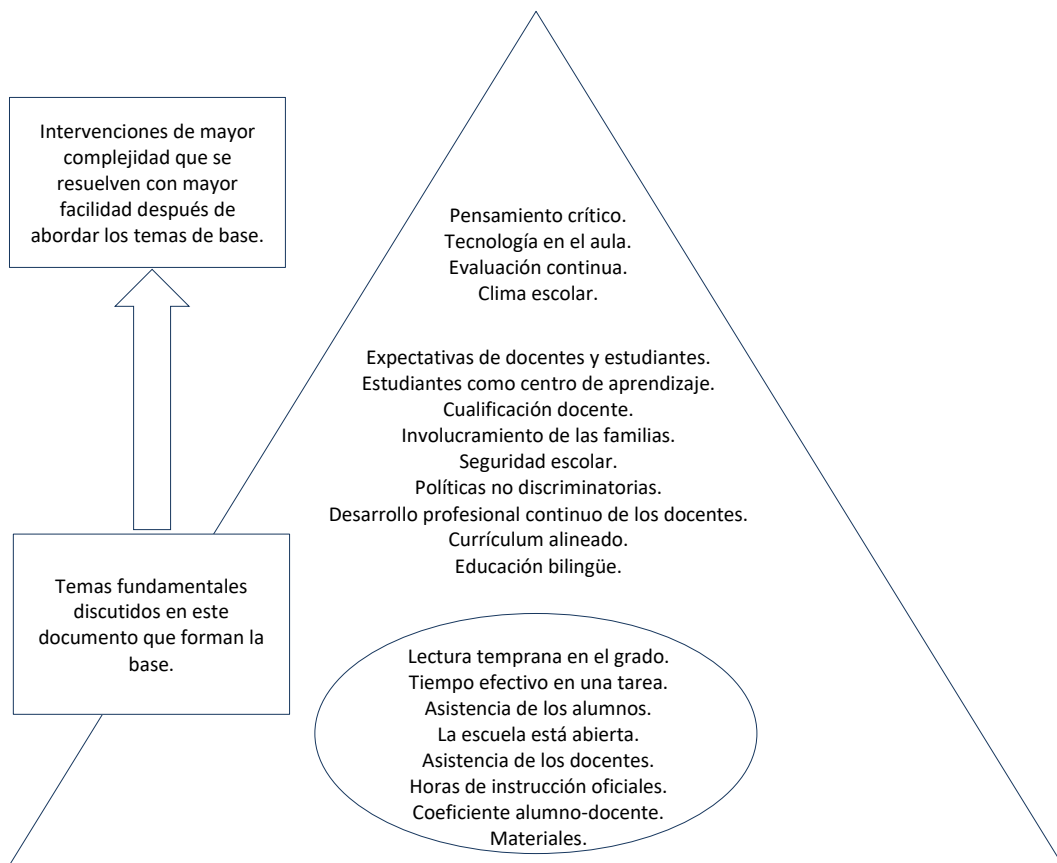
Es por eso que hemos planteado la siguiente hipótesis: HE₃: **“Los factores que más están asociados al uso del tiempo en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, son las horas en el año escolar, días que la escuela está abierta, asistencia y puntualidad de los profesores, asistencia y puntualidad de los alumnos, coeficiente docente-alumno, materiales de instrucción por estudiante y tiempo en la clase desempeñando una tarea, su magnitud es significativa”**.

Para presentar nuestros resultados, nos hemos servido del Documento de Trabajo: “Oportunidades para Aprender: Una estrategia de gran impacto para mejorar los resultados educativos en los países en desarrollo” (USAID FAP y EQIIP).

En el documento en mención se tiene acuerdo sobre ocho (8) elementos cruciales y subyacentes que cuando se encuentran en *un nivel mínimo crean lo que los autores han llamado una oportunidad básica para aprender*. Estos elementos son los factores que aumentan el tiempo de instrucción total. Como dicen los autores, “uno podría argumentar a favor o en contra de elementos adicionales. La literatura existente menciona otros factores que influyen en el rendimiento escolar, como por ejemplo el porcentaje de docentes mujeres, la provisión de alimentos en la escuela, la participación de los padres de familia, la situación socio-económica, etc. Este documento no pretende responder a

todos los factores o elementos, mencionados en la literatura, que afectan el rendimiento escolar. **Al contrario, busca centrarse en los elementos básicos** (negritas nuestras), que tienen sentido común, y que no han sido tratados adecuadamente en el pasado (p. 5).

Gráfico 4.7.
PIRÁMIDE DE LA OPORTUNIDAD PARA APRENDER



Fuente: Oportunidad para Aprender: Una estrategia de gran impacto para mejorar los resultados educativos en los países en desarrollo. Educational Quality Interpreted Improvement Program, USAID.

El Índice de la Oportunidad para Aprender se inicia desde una premisa relativamente simple: **el aprendizaje es, en cierta medida, una función de tiempo y esfuerzo** (negritas nuestras). Sin dedicarle el tiempo suficiente a una tarea, no es posible aprender nada. Esta aseveración de sentido común se

encuentra apoyada por investigación y estudios internacionales (Carroll, 1960, Benavot y Amadio, 1985; Ysseldyke, Thurlow y Shin, 1995).

Para el presente estudio nosotros hemos elegido a **siete de los ocho factores**. *Se ha dejado fuera “Lectura temprana en el grado”*. Así incluso, los primeros seis elementos, representan desafíos administrativos y financieros y los últimos dos, representan un reto un poco más complejo, reflejando desafíos de diseño de instrucción y manejo del centro educativo y/o el aula que requieren destrezas de nivel más alto.

Los resultados son:

A. Insumos y administración.

- **El año escolar tiene un período de instrucción mínimo de 850-1000 horas al año.**

El año escolar en el Sistema Educativo peruano tiene un período de instrucción mínimo de 900 en Educación Inicial, 1 100 en Educación Primaria y 1 200 en Educación Secundaria.

Ahora bien, el *tiempo de instrucción oficial* que se ha descrito anteriormente representa el máximo teórico, el cual no se debe confundir con el tiempo de instrucción real; “los estudiantes casi invariablemente reciben menos de la cantidad de horas de instrucción prescritas” (Benavot, 2004). En el Perú, la política nacional exige 1,200 horas de instrucción mínima en secundaria, lo cual implica 40 semanas de clases efectivas para los centros educativos que están organizados en uno o dos turnos. Asimismo, se exigen clases de 45 minutos, durante cinco 5 horas y 25 minutos al día. Se tiene cinco días de clase efectivas a la semana

en cuatro bimestres o tres trimestres al año. Sin embargo, en la **II.E., “San Andrés”**, estos horarios oficiales normalmente están socavados por huelgas, días feriados, el clima, la capacitación de docentes en el servicio, las demandas burocráticas, las cancelaciones de clase y otras distracciones.

- **El centro educativo está abierto cada hora y cada día del año escolar y el centro educativo está ubicado en el pueblo o al menos, dentro de un radio de 1 km. de distancia del alumno.**

La II.EE. “San Andrés”, **en teoría, está abierta cada hora y cada día del año escolar.** Es más, está ubicada en el **mismo casco urbano de la ciudad.**

El Banco Mundial ha encontrado que la ubicación de un centro educativo tiene un impacto drástico en la asistencia a la escuela. Cada kilómetro adicional de distancia de la casa del niño al centro educativo hace que la asistencia baje en 20 por ciento o más. De este modo, el tener un centro educativo en el pueblo soluciona 50-60 por ciento del reto de matricular a los niños de las zonas rurales. Aunque el coeficiente específico variará de acuerdo con el contexto del país, la relación base de la distancia y la asistencia se aplica de manera general (ver Imagen 4.1.).

- **El profesor está presente cada día del año escolar y cada hora del día escolar.**

De las 40 semanas de clases efectivas programadas se tiene que buena parte del tiempo se va en permisos, licencias e inasistencias por motivos personales o de índole familiar. Al igual que con cualquier otro tipo de empleo, cierto grado de ausentismo

es natural en la docencia. Las razones normales para el ausentismo son problemas familiares, licencia por salud, licencia por embarazo o por casos de emergencia. Otras causas son específicas a la profesión de la docencia, tales como los cursos de capacitación que retiran a los profesores fuera de las salas de clase sin proporcionar sustitutos, tareas o asignaciones que requieren viajes, viajes para cobrar su sueldo o licencias educativas (Rogers, et al., 2004).

Imagen 4.1.
FICHA DE UBICACIÓN DE LA I.I.EE. "SAN ANDRES"

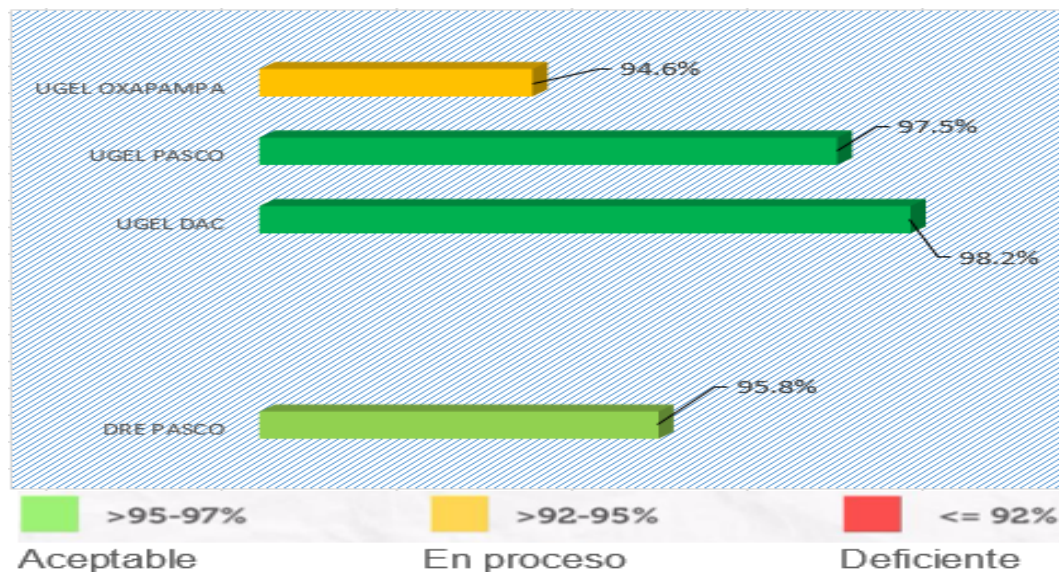


<p>31774 SAN ANDRES</p> <p>Secundaria Pública - Sector Educación Área geográfica: Urbana Código modular: 0576363 Código de local: 402691 Estado: Activo</p> <p>Dirección: Pasaje Campamento San Andres S/N Distrito: Simon Bolivar Provincia: Pasco Departamento: Pasco UGEL Pasco Latitud: -10.67203 Longitud: -76.26761</p> <p>Director(a): Tumialan Fabian Wilmer Eugenio</p>
--

FUENTE: ESCALE, MINEDU.

Pensamos que en la II.EE. “San Andrés” el ausentismo del docente se encuentra asociado con un número de factores, entre ellos el clima y geografía; la limitada vigilancia y disciplina por parte del director; el monitoreo y supervisión poco frecuentes; y la insuficiente asistencia técnica de las UGEL o DRE que hace que los docentes deban trasladarse a otras instancias para recibir capacitación para enfrentar su práctica pedagógica. Las ausencias no autorizadas, el salir temprano o el llegar tarde representa entre el 30 y el 50 por ciento de las razones de las ausencias.

Gráfico 4.8.
PRESENCIA DE DOCENTES POR UGEL-DRE PASCO
SETIEMBRE 2016



FUENTE: Elaboración propia (a partir de datos MINEDU-INICIATIVA SEMAFORO ESCUELA).

Lo que hemos dicho se corrobora con los datos de la “Iniciativa Semáforo Escuela”¹⁶.

¹⁶ La iniciativa “Semáforo Escuela” tiene desplegado a nivel nacional más de 300 monitores quienes visitan, sin previo aviso, las escuelas de todo el país, para recoger información sobre: Gestión interna de la

A nivel de la UGEL Pasco (a la que está adscrita nuestra I.I.E.E. San Andrés), se tiene un **97,5%** de asistencia docente, esto con los datos del último corte (setiembre de 2016). Es preciso recalcar aquí que los datos presentes en la I.I.E.E.; o sea, los reportados por el Director de la institución, no son confiables, ya que presentan demasiadas contradicciones, es más no se ha encontrado coincidencia con lo acordado en el Calendario Escolar.

Hemos utilizado los datos de *Semáforo Escuela*; pues es una herramienta del Ministerio de Educación que nos permite conocer cómo funcionan las escuelas públicas de Educación Básica Regular y cuáles son las condiciones en las que se brinda el servicio educativo. Esta plataforma cuenta con información: a) **oportuna:** para tomar decisiones rápidas y adecuadas, de acuerdo con las necesidades de cada escuela; b) **confiable:** porque toma información de campo directa, desde la misma escuela visitada.

La información recopilada es enviada, todos los meses del año escolar, a funcionarios de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), Direcciones Regionales de Educación (DRE) y del Ministerio de Educación, para que puedan conocer, de primera mano, el porcentaje de asistencia de directores, docentes y estudiantes; y si la escuela cuenta con todos los insumos necesarios para la adecuada provisión del servicio educativo en todo el país. Esta herramienta permite que las UGEL y DRE puedan implementar acciones correctivas en el corto

escuela. Insumos mínimos para el desarrollo del servicio educativo. Asistencia del director, docentes y estudiantes.

plazo para mejorar la prestación del servicio educativo en las escuelas de su ámbito de influencia.

Al Ministerio de Educación, le permite realizar un seguimiento al desempeño de las instancias descentralizadas del sector educación en el país, con lo cual se puede detectar las regiones que necesitan mayor apoyo y se conocer la situación económica de las instancias descentralizadas del sector educación.

Además, es parte de uno de los Compromisos de Desempeño de Gestión implementado por el MINEDU y por cuyo cumplimiento las UGEL y DRE reciben incentivos económicos para continuar su gestión.

- **El alumno está presente cada día del año escolar y cada hora del día escolar.**

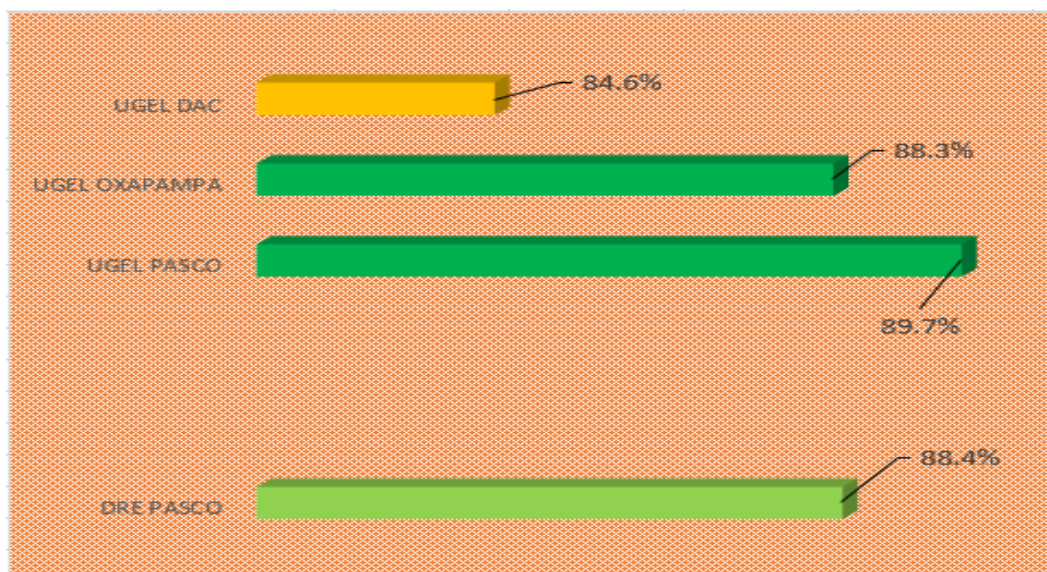
Existe muchísima evidencia que muestra el crecimiento de la matrícula estudiantil en los últimos años en el Perú, producto de los Compromisos de Gestión Escolar implementados por el MINEDU desde el año 2013. Para el 2017 estos son: **1)** Progreso anual de aprendizajes de todas y todos los estudiantes de la institución educativa. **2)** Retención anual de estudiantes en la institución educativa. **3)** Cumplimiento de la calendarización planificada de la institución educativa. **4)** Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la institución educativa. Y, **5)** Gestión de la convivencia escolar en la institución educativa.

Los compromisos 2 y 3 tienen que ver con el análisis que estamos haciendo. Sin embargo, los estudiantes no aprenden como

resultado de la matrícula, ellos aprenden como resultado de su asistencia regular y puntual a la escuela.

De las 40 semanas de clases efectivas programadas al año, se tiene que buena parte del tiempo se va en actividades extracurriculares. Estas son: campeonatos deportivos, concursos escolares, ferias, campañas, charlas de calendario escolar, desfiles por aniversario, días festivos, etc. Es más, seguimos teniendo un buen porcentaje de deserción, repitencia escolar. Pero, esto es en relación con el tiempo en que los alumnos asisten a clase o a la institución educativa.

Gráfico 4.9.
PRESENCIA DE ALUMNOS POR UGEL-DRE PASCO
SETIEMBRE 2016



FUENTE: Elaboración propia (a partir de datos MINEDU-INICIATIVA SEMAFORO ESCUELA).

Algunas entrevistas que se hicieron a los docentes indicaron que solamente alrededor del 70% de los chicos asistían a las clases regularmente. El 20% tenía ausencias periódicas, una vez

a la semana, por ejemplo. Y, el otro 10% por ciento estaba ausente con la suficiente frecuencia como para preocupar a sus docentes. Durante el período visita en clases a los docentes, dos de cada 10 estudiantes estuvieron ausentes, cuatro llegaban tarde. Durante la clase varios de ellos pedían permiso para ausentarse del aula o de la institución para atender problemas personales o familiares. Lo que hemos dicho hasta acá se puede corroborar con los datos de la “Iniciativa Semáforo Escuela”.

A nivel de la UGEL Pasco (a la que está adscrita nuestra II.EE. San Andrés), se tiene un **89,7%** de asistencia del alumno, esto con los datos del último corte (setiembre de 2016). Igual que en el ítem anterior se han utilizado los datos de “Semáforo Escuela”.

- **El coeficiente alumno-docente se encuentra dentro de límites manejables, que se presume sea menor de 40 a 1.**

En la II.EE. “San Andrés”, el **Coficiente alumno-docente** actual es de 19 a 1. Muy bajo en comparación a lo básico, que es de 40 a 1.

Cantidad promedio de Alumnos por Sección, 2016

	ALUMNOS/SECCIÓN
Total	19.70

Fuente: ESCALE-MINEDU, 2016.

El tamaño de la clase ha mostrado, repetidas veces, tener una influencia importante en el logro estudiantil. Al igual que en el caso de los países desarrollados, los estudios sobre el tamaño de la clase en los países en desarrollo han mostrado que los menores

coeficientes de alumno-docente mejoran el rendimiento, en los casos de Sudáfrica, Israel y Bolivia (Case & Deaton, 1998; Angrist y Lavy, 1999; Lavy, 1999; Urquiola, 2001). Un análisis estadístico realizado en 2,000 escuelas en Uganda indicó que la tasa de culminación declina radicalmente cuando el coeficiente alumno-docente supera el de 50:1 (Moses, 2005).

Por otra parte, también existe cierta evidencia de que los menores coeficientes alumno-docente mejoran el desempeño y la satisfacción de los docentes. “Tener menos niños en la clase reduce las distracciones en el aula y le proporciona al docente más tiempo para dedicárselo a cada niño (Mosteller, 1995)”.

- **Los materiales de instrucción están disponibles para todos los estudiantes y se usan todos los días.**

En los países en desarrollo, la evidencia sugiere que la eficacia de la escuela está ligada a insumos materiales directos tales como los libros de texto y que los libros de texto son uno de los medios más costo-efectivo para tener un impacto positivo en la calidad educativa y más en entornos de bajos recursos (Crossley y Murby, 1994).

En el año 2012, el Ministerio de Educación ha invertido más de 200 millones de soles en materiales educativos para todas las escuelas públicas del país, con el objetivo de que todos los estudiantes cuenten con materiales oportunos y que contribuyan con la mejora de los aprendizajes. Se ha dicho que el coeficiente de estudiantes a libros de texto podría ser el primer factor importante; el segundo factor

importante en la disponibilidad de materiales de aprendizaje es el derecho de los estudiantes a llevarse a casa los libros de texto. Estos factores están claramente relacionados —a menos que los libros de texto se proporcionen a un coeficiente de 1:1, los estudiantes no se los pueden llevar a casa—. Incluso en casos en los que se proporcionan suficientes cantidades de libros, las preocupaciones acerca de la pérdida y el daño a los mismos restringe su uso en el hogar.

Imagen 4.2.
ASI SE ENCUENTRAN LOS LIBROS Y TEXTOS ESCOLARES
DESTINADAS A LAS I.E.E.



Fuente: El Popular, febrero de 2017.

Podemos afirmar que la I.E.E. “San Andrés”, cuenta con una dotación constante y 1:1 de materiales (Libros de texto, cuadernos de trabajo, módulos de biblioteca, entre otros. No obstante, también lo podemos afirmar, que en la I.E.E, no se hacen uso de esos recursos, por lo menos no el uso adecuado; pues, como dice Mendiola, 1980, el libro de texto es una herramienta importante para el buen desarrollo de (casi) cualquier clase. No necesariamente el profesor debe seguirlo al pie de la letra: él puede seguir un orden lógico de desarrollo que considere

conveniente. Un buen libro de texto puede ayudar en las tareas que el profesor desarrolle. Si además, el libro contiene ejercicios, actividades y sugerencias, evidentemente el desarrollo de la clase se verá facilitado, así como el enriquecimiento del alumno. El libro de texto, sin que corresponda al desarrollo planeado por el profesor, servirá también al alumno para reafirmar y repasar la materia vista en clase, más allá de las notas consignadas en el cuaderno.

B. Pedagogía.

- **Las actividades del día de clase y del aula se organizan para maximizar el tiempo efectivo en la tarea, es decir, el uso eficaz del tiempo para fines educativos.**

Si bien la idea del tiempo en tareas parece bastante directa, los elementos subyacentes son complejos y difíciles de medir. En 1990, David Berliner intentó explicar la índole polifacética del tiempo de instrucción identificando nueve elementos, entre los cuales se encuentran:

- Tiempo asignado (programado): el tiempo general de instrucción y el tiempo para cada materia asignado por el estado.
- Tiempo de participación activa: el tiempo en el que los estudiantes están prestando atención a los materiales con metas de instrucción.
- Tiempo en una tarea: una sub-serie de tiempo de participación activa, esta medida capta la participación activa del alumno solamente en una tarea específica de aprendizaje, en vez de la participación activa general que podría no estar relacionada con la asignatura.
- Tiempo de aprendizaje académico: una medida más completa del uso exitoso del tiempo en tarea para el aprendizaje.

- Tiempo de transición y tiempo de espera: dos medidas de no instrucción dentro del tiempo programado para las clases.
- Aptitud y perseverancia: medidas de la destreza y de la voluntad o disposición del alumno para participar activamente en la tarea académica que también se pueden medir como parte de los conceptos del tiempo de instrucción.
- Ritmo: una medida de la mezcla de instrucción de contenido y tiempo y de las ventajas relativas de amplitud y profundidad.

De la duración promedio de 5 horas y 25 minutos, de las clases diarias, los profesores informaron un promedio de 10 actividades diferentes durante el día escolar. De estas actividades, solamente el 80 % están relacionado con lo académico, el tiempo restante se usa, por ejemplo en la formación, cantar el himno nacional, charlas por el calendario escolar, rituales religiosos, traslado del estudiante y el recreo.

Por lo tanto, la medida inicial de tiempo asignado muestra un **énfasis relativamente bajo** en el aprendizaje académico. Es probable que esta medida este sobreestimada puesto que diferentes estudios muestran constantemente que el tiempo asignado invariablemente es corto al tiempo real que los profesores dedican a las asignaturas académicas.

Así, la situación en la II.EE. “San Andrés” podría ser incluso más compleja, donde un currículum sobrecargado y días de escuela cortos pueden combinarse para tener un tiempo mínimo disponible para cualquier área del currículum asignado.

- **Se pone énfasis en que los estudiantes desarrollen destrezas básicas de lectura para el segundo o el tercer grado (no se ha analizado este factor pues no se disponían de documentos que analizar).**

Entonces, **uno de los hallazgos más importante en esta parte del estudio, sería en cierto modo, la carencia de datos disponibles para alguno de estos temas centrales a la eficacia del sistema educativo.**

El simple hecho es que a la fecha nadie en nuestro país puede contestar las preguntas más básicas:

¿Cuántos días al año están abiertas las escuelas? Se ha implementado por parte del Ministerio de Educación la Iniciativa Semáforo Escuela, pero todavía los datos no están siendo utilizados en investigaciones.

¿Cuántos días pierden los profesores cada año? ¿Cuál es la asistencia estudiantil promedio? ¿Hay materiales de aprendizaje disponibles para cada clase? ¿Cuántas horas de instrucción se reciben realmente en lectura y cursos académicos básicos? ¿Aprenden a leer los estudiantes? ¿Cuánto tiempo en la sala de clase se usa para aprender? ¿Usan el tiempo eficientemente los profesores?

Se desconocen las respuestas a estas preguntas básicas porque no se están haciendo estas preguntas; porque no se miden y porque no se hace un seguimiento de ellas. A nadie se le hace responsable de la falla en proporcionar la oportunidad básica para aprender.

Uno de los preceptos fundamentales de evaluación y gestión es que los directores de I.E., le ponen atención a todo aquello que se le hace

seguimiento y que se informa. Puesto que a ninguno de estos elementos se le hace un seguimiento ni se informa regularmente, no es sorprendente pues que los directores no se concentren en mejorarlos.

4.2.4. Resultados de Objetivo General.

La pregunta general para esta investigación era: **¿Cómo se usa el tiempo pedagógico en las aulas de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y de qué manera influye en la calidad de los aprendizajes?**

El objetivo a cumplir era: **“Estudiar el uso del tiempo pedagógico en las aulas de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y determinar cómo influye en la calidad de los aprendizajes”.**

La última tarea en este capítulo será aportar suficiente información para confirmar nuestra hipótesis general que dice: **“La rutina de la práctica pedagógica en la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, en su mayoría, se inscribe dentro de la *concepción objetiva* del tiempo, pues se anota dentro de intervalos rígidos, llevando a cabo una sesión estática, cuyo límite lo determina el tiempo y no el desarrollo de la actividad misma, lo que influye de manera negativa en la calidad de los aprendizajes”.**

Hasta aquí, respondiendo a las preguntas específicas 1, 2, y 3, hemos aportado evidencia suficiente para confirmar nuestra Hipótesis General que señala que la **“práctica pedagógica en la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, en su mayoría, se inscribe dentro de la *concepción objetiva del tiempo*”**; o sea, es pautada (se tienen horarios

rígidos, calendario anual que hay que cumplir), regulada y ordenada linealmente (de acuerdo a la norma nacional); se presenta como una sucesión de acontecimientos posibles de ser conocidos y mensurables, que responden a construcciones sociales e históricas, las cuales indican una convención pautada de manera intersubjetiva. Como ejemplo, se evidencia en este contexto a un niño que acude diariamente a su colegio, a la misma hora, con patrones preconcebidos que lo anteceden y que lo someten. Es más, hasta con un uniforme único y a cumplir rutinas impuestas por las autoridades y los docentes. Esta realidad se extiende a padres y representantes.

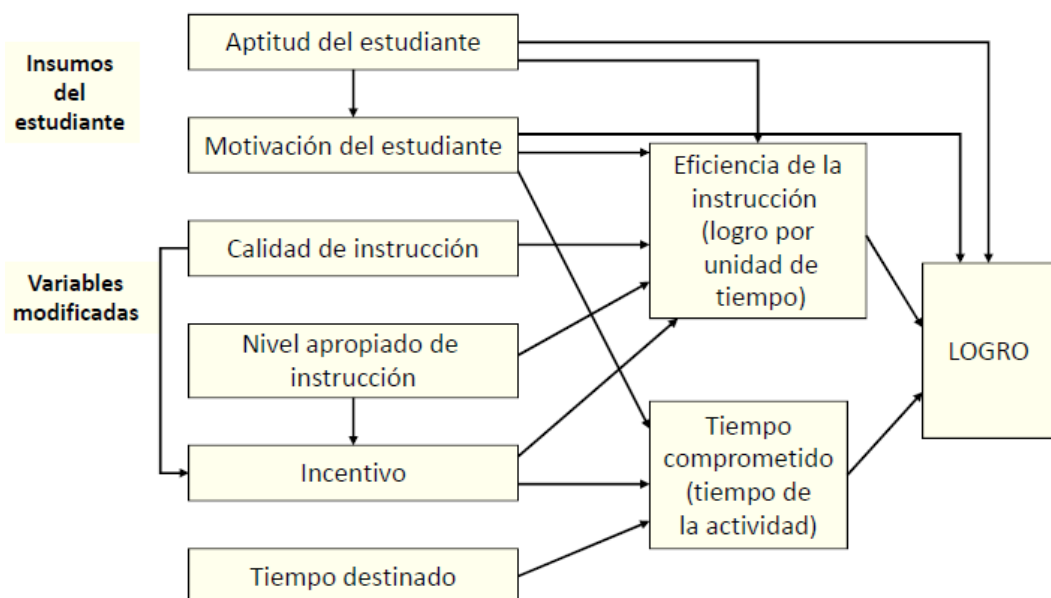
Aquí el tiempo determina la duración de una realidad (la clase, el día de escuela, la jornada laboral, etc.) bajo una sucesión de acontecimientos pautados por el reloj: Hora de entrada, formación, cantar el himno nacional, pasar a las aulas, rezar, llamar lista, revisar tareas, hacer clases, recreo, hacer clase, firmar asistencias, ir a casa. Esta visión le otorga un carácter fijo e inmóvil; un carácter real, sólido e intercambiable, esto, a su vez, le asigna un carácter estático a la actividad escolar.

El tañido de las campanas fue reemplazado por otro sonido, el del reloj, que sin duda ha desempeñado un papel importante en la vida de las organizaciones escolares. Esta pequeña máquina se convirtió en la mejor estrategia para medir el tiempo y, sobre todo, para controlar la maquinaria de la organización. Precisamente, la metáfora de la máquina es una de las clásicas en el campo organizativo (Putnam, Phillips & Chapman, 1996; Beltrán, 1990; Tyler, 1991). En fin, la dinámica utilizada por los docentes en cuanto al uso del tiempo se encuentra bajo el esquema tradicional, cuya

dimensión se inscribe dentro del ejercicio del poder y en la cual prevalece una excesiva fragmentación del horario a fines de cubrir objetivos de orden académico, situación que implica impartir una enseñanza uniforme y, por ende, desconocer la diversidad de los estudiantes (Rodríguez, 2007). Lo que queda ahora es contestar si lo descrito hasta aquí **“influye de manera negativa en la calidad de los aprendizajes”**. Para esto hemos recurrido a las Actas de Evaluación de Estudiantes 2016 de la II.EE. “San Andrés”. Lo que se presentará aquí es el promedio global y por sección. No se han considerado resultados por alumno o por área, ya que nuestro interés no era estudiar o analizar los resultados académicos de los alumnos en ese sentido.

Hay que recordar aquí que el tema de investigación es: **“Estudio sobre el Uso del Tiempo Pedagógico en el Aula y su Influencia en la Calidad de los Aprendizajes en la I.E. “San Andrés”, Distrito de Simón Bolívar-Pasco”**.

Gráfico 4.10.
Operacionalización de la variable calidad de los aprendizajes



Fuente: Slavin (elementos alterables de la instrucción y logros del estudiante).

Lo que vamos a describir es el LOGRO, luego de haber indagado sobre la Eficiencia de la Instrucción y Tiempo Comprometido, con ayuda de los objetivos específicos. Dejamos los “Insumos del Estudiante” y las “Variables Modificadas”, presentes o no en los estudiantes; pues, no ha sido nuestra tarea indagar sobre ellos. Excepto claro está el “Tiempo destinado”, que ya lo hemos descrito. Se han revisado las Actas Finales (Ver Anexos) de diez (10) secciones de la II.EE. “San Andrés”. En estas actas se consignan las notas finales (2016) de 1° a 5° de secundaria correspondientes a once (11) áreas del currículo: Matemáticas; Comunicación; Inglés; Arte; Historia, geografía y Economía; Formación Cívica y Ciudadana; Persona, Familia y Relaciones Humanas; Educación Física; Educación Religiosa; Ciencia, Tecnología y Ambiente; y, EPT.

Los datos extraídos son los siguientes:

Tabla 4.46.
DATOS Y PUNTAJE PROMEDIO DE LOGRO POR GRADO Y AULA

GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
1° A	23	17	6
	Aprobados	15	6
	Trasladados	2	-
	Requieren Recuperación	-	-
	Promedio Final de Clase	15,66	

GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
1° B	21	12	9
	Aprobados	10	9
	Trasladados	2	-
	Requieren Recuperación	-	-
	Promedio Final de Clase	14,51	

GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
2° A	21	14	7
	Aprobados	12	6
	Trasladados	-	-
	Requieren Recuperación	2	1
	Promedio Final de Clase	15,21	

GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
2° B	23	15	7
	Aprobados	13	6
	Trasladados	2	-
	Requieren Recuperación	-	1
	Promedio Final de Clase	15,09	
GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
3° A	23	10	13
	Aprobados	8	12
	Trasladados	1	-
	Requieren Recuperación	1	1
	Promedio Final de Clase	15,31	
GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
3° B	24	13	11
	Aprobados	12	7
	Trasladados	1	3
	Requieren Recuperación	-	1
	Promedio Final de Clase	14,80	

GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
4° A	15	10	5
	Aprobados	9	4
	Trasladados	-	1
	Requieren Recuperación	1	-
	Promedio Final de Clase	14,69	
GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
4° B	17	10	7
	Aprobados	10	7
	Trasladados	-	-
	Requieren Recuperación	-	-
	Promedio Final de Clase	14,72	
GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
5° A	18	11	7
	Aprobados	6	5
	Trasladados	-	-
	Requieren Recuperación	5	2
	Promedio Final de Clase	14,26	
GRADO Y SECCIÓN	DATOS		
	Alumnos	Hombres	Mujeres
5° B	20	6	14
	Aprobados	6	14
	Trasladados	-	-
	Requieren Recuperación	-	-
	Promedio Final de Clase	15,45	

Fuente: Elaboración propia a partir de las Actas 2016 I.E. "San Andrés" obtenidas del SIAGIE UGEL Pasco.

Como dice Cascón (2000), “el indicador del nivel educativo adquirido, prácticamente en la totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirá siendo, las calificaciones escolares”. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad. Por ello, las notas son, en última instancia, el criterio de rendimiento escolar, desde el que se valora una buena parte del “estado de salud” del sistema educativo (Consejo Escolar de Canarias, 1995).

Ahora bien, se han definido diferentes índices que dan información del rendimiento, por ejemplo los índices de Proceso (que considera la cantidad de alumnos promocionados en un curso), de Producto (que toma en cuenta la cantidad de alumnos que aprueban el examen final) y de Aprobación (que toma la cantidad de alumnos aprobados en un año). En el trabajo de Piatti (2007), se calculan estos índices para cada asignatura de manera de poder hacer comparaciones entre asignaturas de diferentes etapas de una carrera y de diferentes áreas del conocimiento.

Muñoz Muñoz (2005), considera como indicadores la tasa de abandono, de rendimiento y de éxito (que tiene en cuenta la capacidad de cursado y desaprobación de exámenes). Parece entonces que, para evaluar el rendimiento académico de los alumnos, hay que relacionar diferentes datos numéricos que se pueden obtener de cada alumno a lo largo del cursado, como son: el número de materias aprobadas, el tiempo que ocupó en ello, la

capacidad para aprobar, las notas obtenidas, la relación entre las materias que cursa, las que ha regularizado, las que ha aprobado y si el año que cursa es el esperado teniendo en cuenta el año de ingreso.

4.2.5. Análisis Descriptivo.

En la II.EE. “San Andrés” se tiene un **índice de Proceso** (cantidad de alumnos promocionados en un curso), del 86,27%. Esto es, alumnos que han aprobado las 11 áreas del currículo de secundaria sin ningún contratiempo. Las notas van de 11 como la más baja, a 19 como la nota más alta. Cabe recalcar aquí que los mayores calificativos se han dado en el área de Educación Religiosa: de 16 a 19 para el 99% de los alumnos.

Las notas más bajas las tenemos en Matemática: entre 11 y 16. El 4,41% de estudiantes (9 de ellos) han alcanzado una nota de 17; el 1,47% (3 de ellos) tienen una nota de 18; hay un alumno con nota de 19 (en el 5° grado).

Otra área que ha calificado con notas bajas a los estudiantes es Ciencia, Tecnología y Ambiente, incluso se tiene 7 alumnos desaprobados en el 5° grado “A”.

En cuanto al **índice de Producto** (cantidad de alumnos que aprueban el examen final), tenemos que el 6,86% de estudiantes no han aprobado el examen final de Matemáticas, tenemos cuatro (4) alumnos en 2° Grado, dos (2) alumnos en 3° Grado, cuatro (4) alumnos en 4° Grado, un (1) alumno en 5° Grado “A”. Las calificaciones oscilan entre

08 y 10 y los ponen en calidad de desaprobados o requieren recuperación.

Son siete (7) alumnos del 5° Grado “A” quienes han desaprobado el área de Ciencias, Tecnología y Ambiente, con notas de entre 09 y 10.

Finalmente, tenemos un **índice Aprobación** (cantidad de alumnos aprobados en un año) de 92,64%. En este grupo están considerados el total de alumnos aprobados: 86,27% (176 alumnos). Más el total de alumnos trasladados: 13 en total.

Ahora bien, se observa que no existen diferencias significativas entre las medias de “Promedio” entre los distintos grados:

(se tienen valores de 15,085 para el 1° grado; 15,15 para el 2° grado; 15,055 para el 3° grado; 14,705 para el 4° grado; y, 14,855 para el 5° grado).

Esto nos deja un Promedio de Logro Final para la II.EE. “San Andrés” de **14,97** en promedio.

Si se quiere hacer una descripción de este calificativo, tenemos que en promedio estos alumnos se encuentran **“En Proceso”**; o sea, el estudiante **“está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo”**. Lo ideal sería que se ubiquen en el nivel: “Logro Esperado”; o mejor, en el nivel: “Logro Destacado”.

Entonces:

La rutina de la práctica pedagógica en la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, que hemos encontrado que se inscribe dentro de la *concepción objetiva del tiempo influye de manera negativa en la calidad de los aprendizajes.*

Cuadro 4.7.
LA CALIFICACIÓN CON FINES DE PROMOCIÓN EN EL CURRÍCULO NACIONAL

AD	Logro destacado Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.
A	Logro esperado Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado.
B	En proceso Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
C	En inicio Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.

Fuente: MINEDU, Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016.

Históricamente, las políticas educativas se dirigen a ofrecer insumos fácilmente cuantificables a los colegios y los sistemas escolares, tales como dinero, infraestructura, libros de texto, etc., pero dotar al sistema educativo de esta clase de insumos no garantiza necesariamente un mayor aprendizaje, ya que estos recursos controlables, de fácil rastreo y medición, visibles y viables políticamente, pueden tener efectos muy pequeños sobre el logro estudiantil (Vegas y Petrow, 2008).

Las condiciones socioeconómicas, el ingreso, los años de escolaridad de los padres, la ocupación del padre, los recursos

educativos del hogar, entre otros, son las variables que tradicionalmente se han utilizado para expresar las condiciones socioeconómicas y antecedentes familiares de los estudiantes, pero es claro que estas variables por sí solas no pueden explicar la dinámica no observable de los hogares, pues, por lo general, ocultan información de lo que realmente pasa en el hogar, así como la participación y motivación de los padres en el apoyo de la educación de sus hijos (Cerquera, 2014).

Otro grupo de variables, como la edad, el sexo, la salud, la capacidad innata, la alfabetización temprana, las primeras experiencias escolares, entre otros, que por general las políticas públicas pueden influir, han mostrado tener algún nivel de asociación con el logro escolar y un impacto especialmente de largo plazo.

Según Vegas y Petrow (2008), la edad de entrada a la educación primaria puede afectar la trayectoria de un niño en el sistema educativo y sus logros en él; pero esta correlación tiene diferentes implicaciones en los países desarrollados o no.

Otro grupo de investigaciones sostiene que el acceso a la escolaridad antes de la primaria mejora los resultados del aprendizaje estudiantil y reduce las desigualdades en la educación primaria y secundaria; Carneiro y Heckman (2003); Cunha, Heckman, Lochner y Masterov (2005); Berlinski, Galiani y Gertler (2006), estudiaron los efectos que tiene la educación preescolar (o educación de la primera infancia) en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria en la Argentina, al aprovechar el Programa masivo de construcción

preescolar, que es relativamente alto para el país, pero que carece de calidad.

Por otro lado, la condición socioeconómica es un factor importante para los resultados de aprendizaje o rendimiento escolar. Hanushek y Luque (2003) mencionan que los antecedentes familiares ejercen una fuerte influencia en el resultado escolar; en consecuencia, los estudiantes de familias desfavorecidas, en términos económicos, presentan desempeños inferiores a estudiantes de familias con ingresos medios y altos.

La escuela, como uno de los elementos importantes en el proceso de aprendizaje de los individuos, afecta, sin lugar a dudas, el resultado escolar de los estudiantes; específicamente, factores como su dotación y comportamiento, en especial el comportamiento de los docentes afecta considerablemente la manera como aprenden los estudiantes (Cerquera, 2014).

Otras de las variables relativas al colegio, que se estudian con mayor frecuencia en las funciones de producción de educación, es el tamaño del grupo y las razones estudiantes-docente (Hanushek, 1995, 2003; Pritchett y Filmer, 1997; Hanushek y Kimko, 2000; Woessmann, 2001 y Pritchett, 2004; Fertig y Schmidt, 2002; Woessmann y West, 2002, 2006; Hanushek y Luque, 2003, y Woessmann, 2003, 2005). Aunque la evidencia sobre los efectos del tamaño del grupo y la relación estudiante-docente en el resultado escolar no es concluyente, se registran aportes como los de Willms y Somers (2001), quienes

emplearon un modelo de regresión jerárquica para examinar las relaciones entre los logros en lenguaje y matemáticas, los antecedentes familiares y las diversas prácticas y políticas escolares; los análisis incluyen datos para 13 países de América Latina, con muestras de aproximadamente 100 escuelas en cada país.

Por anteúltimo, Vegas y Petrow resumen las variables organizativas y políticas que se relacionan positivamente con el logro de los estudiantes, que permiten establecer las diferencias entre países, variables que son:

- Control centralizado de asuntos curriculares y presupuestales.
- Administración de colegios a nivel intermedio.
- Autonomía escolar en cuanto a decisiones sobre procesos y de personal.
- Incentivos para los docentes individualmente.
- Métodos de enseñanza seleccionados por los docentes.
- Evaluaciones nacionales.
- Participación de los padres de familia.

Finalmente, queremos concluir este apartado diciendo que se ha demostrado que un aumento cuantitativo en el número de horas no basta para mejorar la calidad de los resultados (Martinic, 2015). Así, cualquier innovación en los tiempos escolares debe ir acompañada de cambios en las prácticas pedagógicas y en los recursos disponibles para el profesor.

4.3. Prueba de Hipótesis.

A. Comprobación de la Hipótesis Específica 1.

Nuestra hipótesis específica dice, HE₁: **“La práctica pedagógica en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés” se caracteriza en que los maestros observados ofrecen evidencias contrarias al estigma de docentes indiferentes de su práctica y despreocupados porque sus alumnos aprendan. Pero también, es cierto que 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”.**

A partir de 2010, en el Perú, las prácticas pedagógicas de los docentes han sido foco permanente de cuestionamientos y críticas, tanto desde la perspectiva de los modelos teóricos referidos al acto pedagógico como desde las evidencias empíricas acerca de los desempeños de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Hoy es posible reconocer dos ideas fuerza que están a la base de una mirada crítica: la primera se refiere a la existencia de un cierto consenso en torno a que “ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. La complejidad de la tarea requiere un cambio de enfoque” (Vaillant, 2004:6); la segunda, a que

proponiendo marcos y orientaciones teóricas, lógicas y fundadas, es posible avanzar hacia el logro de cambios reales en las prácticas pedagógicas vigentes y conseguir los objetivos propuestos. Por parte del Ministerio de Educación, las intervenciones han privilegiado de manera secuenciada dos líneas de acción: (1) la reformulación de los currículos de la formación inicial docente (ISP) y la formación en servicios a través de la implementación —entre otros— de programas de “Fortalecimiento Docente y Becas”. Y, (2) la regulación y modelación de las prácticas pedagógicas de los actores en las escuelas, mediante la elaboración y difusión de marcos orientadores (“Marco de Buen Desempeño Docente” “Marco de Buen Desempeño Directivo) y de la implementación de un “Sistema de Evaluación del Desempeño de los Docentes”.

Ambas líneas de acción han estado dirigidas a modificar y fortalecer dos campos que aparecen como tributarios naturales del logro de mejoramientos tanto para las prácticas docentes como para sus resultados: **el de la formación de profesores y el del ejercicio profesional docente.**

Alguna de las evidencias empíricas aportada por investigaciones (Rivkin y otros, 2002; Reimers, 2003, Latorre, 2009) sugiere que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos pueden lograr. Sin embargo, no hay evidencia empírica que dé cuenta de qué elementos y qué aprendizajes

profesionales poseen los buenos profesores, cuántos y cuáles de ellos los adquieren en su formación inicial y cuáles utilizan en su **práctica escolar y pedagógica**. Por su parte, los estudios sobre las prácticas pedagógicas permiten señalar que estas se caracterizan por:

- Estar sustentadas en creencias (González, 1999).
- Fuertemente influenciadas por la primera experiencia profesional (Pasmanik, 2001).
- Impregnadas de sentido común y saber experiencial (Latorre, 2002).
- Estructuradas sobre la base de diseños lineales (Guzmán, 2002).
- Dominadas por la posesión de contenidos disciplinares que son atribución del docente (Villalta, 2002).
- Débiles y precarias en términos de los contenidos que deben enseñar.

Entonces, la práctica pedagógica constituye, en muchos casos, el objeto principal del ejercicio profesional del docente; práctica que se encuentra influenciada por múltiples componentes: las experiencias escolares y personales del sujeto, los aprendizajes adquiridos como estudiante de pedagogía, las características del contexto escolar general y las necesidades y demandas específicas del contexto institucional en el cual se encuentra.

De todas las prácticas pedagógicas posibles, para este estudio nos hemos querido ceñir a lo que se acuerda en el “Marco del Buen Desempeño Docente”.

De las dimensiones específicas de la docencia del MBDD hemos elegido como conveniente la **“Dimensión pedagógica”**. La dimensión

pedagógica constituye el núcleo de la profesionalidad docente. Refiere a un saber específico, el saber pedagógico construido en la reflexión teórico-práctica, que le permite apelar a saberes diversos para cumplir su rol. Alude asimismo a una práctica específica que es la enseñanza, que exige capacidad para suscitar la disposición, es decir, el interés y el compromiso en los estudiantes para aprender y formarse. Y requiere de la ética del educar, de sentido del vínculo a través del cual se educa y que es el crecimiento y la libertad del sujeto de la educación (MINEDU, 2012: 14).

En esta dimensión pueden distinguirse cuando menos tres aspectos fundamentales:

- a) *El juicio pedagógico*, que supone tener criterios —variados, multidisciplinares e interculturales— para reconocer la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar y valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para discernir la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.
- b) *El liderazgo motivacional*, que implica la capacidad de despertar el interés por aprender en grupos de personas heterogéneas en edad, expectativas y características, así como la confianza en sus posibilidades de lograr todas las capacidades que necesitan adquirir, por encima de cualquier factor adverso y en cualquier ambiente socioeconómico y cultural.
- c) *La vinculación*, que tiene que ver con el establecimiento de lazos personales con los estudiantes, en particular con su dimensión subjetiva, así como con la generación de vínculos significativos entre ellos. Etimológicamente, “vínculo” significa “atadura” y “compromiso”, y supone entonces intercomunicación afectiva,

empatía, involucramiento, cuidado e interés por el otro, apertura para hallar siempre lo mejor de cada uno (MINEDU, 2012: 15).

Así, los cuatro dominios del Marco del Buen Desempeño Docente son:

- *Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.* **Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo.** Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales —materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.
- *Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.* **Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones.** Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, **el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación,** así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.
- *Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.* Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Requiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la

comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.

- *Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.* Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

De estos cuatro dominios del Marco del Buen Desempeño Docente, para este estudio nos ha interesado los dominios 1) *Preparación para el aprendizaje de los estudiantes* y, 2) *Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes*.

Del dominio “*preparación para el aprendizaje de los estudiantes*”, hemos querido analizar la práctica pedagógica que tiene que ver con la **planificación del trabajo pedagógico**.

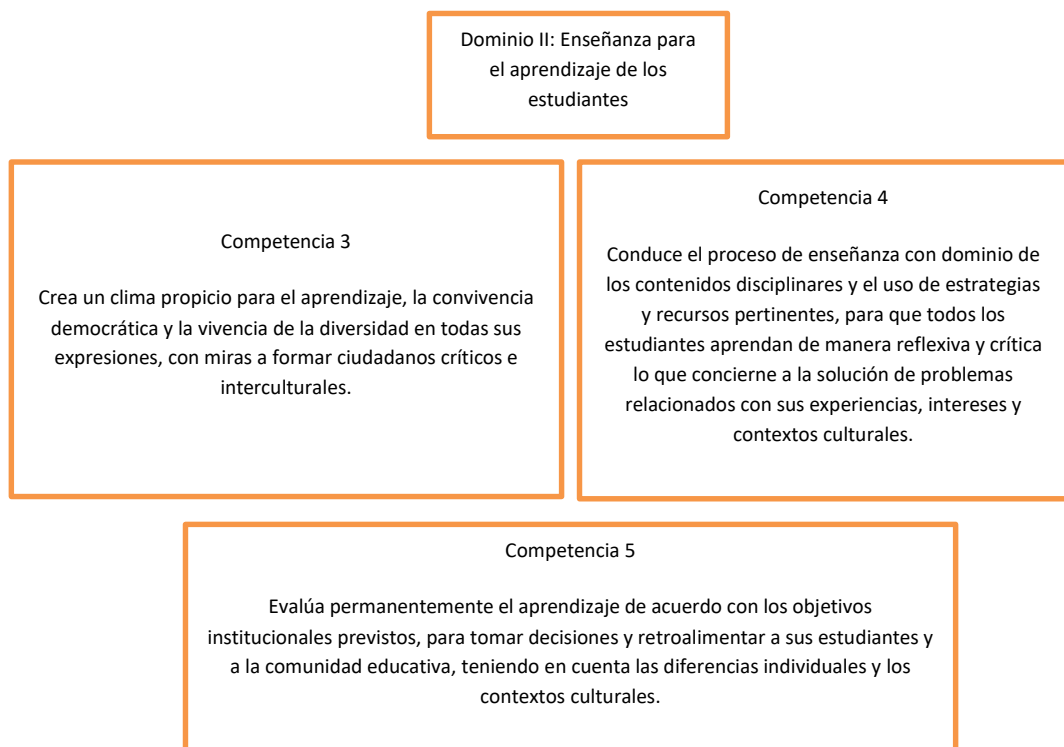
Del dominio “*enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes*”, hemos querido analizar la práctica pedagógica que tiene que ver con **el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación**. Es en este marco que nos ha sido útil el “Cuestionario de Estrategias para hacer más Eficiente el Tiempo en el Aula” (Ver Anexo 1: Cuestionario y Metodología para hacer la valoración). Este instrumento tiene tres (03) secciones: **a)** Aprendizaje Cooperativo, **b)** La Evaluación para el Aprendizaje, estas dos secciones tienen que ver con las prácticas pedagógicas del segundo Dominio del MBDD. Y la sección **c)**

Planificación Efectiva para el Trabajo en Aula, tiene que ver con el primer Dominio del MBDD.

Los datos ya lo hemos presentado páginas arriba y en consecuencia decimos que:

“Los docentes de la ILEE. “San Andrés” tienen la percepción de ser competentes en sus prácticas pedagógicas de Trabajo Cooperativo y Evaluación para el Aprendizaje).

Gráfico 4.1.
COMPETENCIAS DEL DOMINIO II: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES



El promedio obtenido por los docentes en los cuestionarios correspondientes son **44.16 y 41,84** puntos respectivamente.

Según las competencias del MBDD, estos docentes sí **poseerían varios de los rasgos** de estas competencias, en especial la C4 y C5:

Tabla 4.37.
NIVEL OBTENIDO DE ACUERDO AL PUNTAJE EN LA ESCALA
TRABAJO COOPERATIVO

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza el aprendizaje cooperativo con propiedad.	44 a 50 puntos
Utiliza el aprendizaje cooperativo en sus elementos básicos.	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos del aprendizaje cooperativo.	16 a 31 puntos

Tabla 4.38.
NIVEL OBTENIDO DE ACUERDO AL PUNTAJE EN LA ESCALA
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza la evaluación para el aprendizaje con propiedad.	44 a 50 puntos
Utiliza algunos aspectos básicos de la evaluación para el aprendizaje.	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos de la evaluación para el aprendizaje.	16 a 31 puntos

De igual manera:

“Los docentes de la I.I.EE. “San Andrés” tienen la percepción de ser competentes en su práctica pedagógica de Planificación de Clase).

El promedio obtenido por los docentes en el cuestionario correspondiente es **41,53 puntos**.

Según las competencias¹⁷ del MBDD, estos docentes sí **poseerían alguno de los rasgos** de estas competencias, en especial la C2 (Ver gráfico 4.2.).

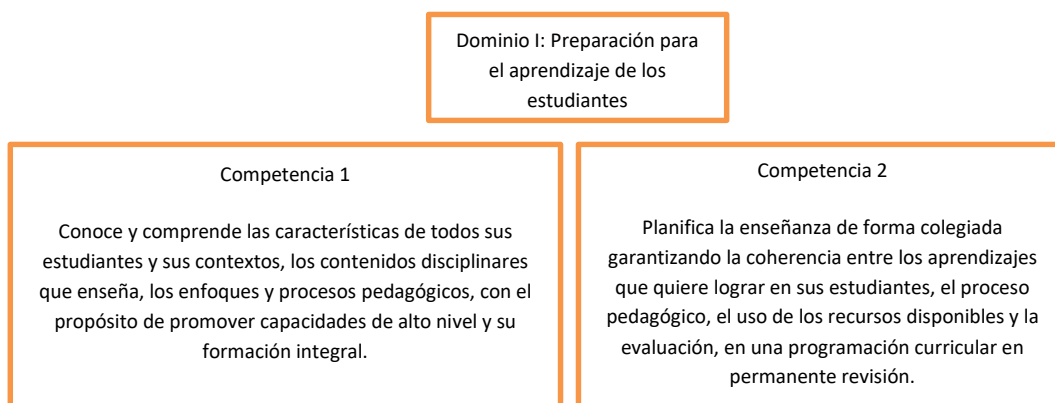
¹⁷ En el documento del MBDD, se establece la competencia como la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos; no solo como la facultad para poner en práctica un saber. Y es que la resolución de problemas no supone solo un conjunto de saberes y la capacidad de usarlos, sino también la facultad para leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella. Si concebimos la competencia como la capacidad de resolver problemas y lograr propósitos, ella supone un actuar reflexivo que a su vez implica una movilización de recursos tanto internos como externos, con el fin de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas y la toma de decisiones en un marco ético. La competencia es más que un saber hacer en cierto

Tabla 4.39.
NIVEL OBTENIDO DE ACUERDO AL PUNTAJE EN LA ESCALA
PLANIFICACIÓN DE CLASE

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza la planificación como herramienta para el logro de los aprendizajes.	44 a 50 puntos
Utiliza aspectos básicos de la planificación.	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos de la planificación de clase.	16 a 31 puntos

Por tanto: **“La práctica pedagógica en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés” se caracteriza en que los maestros observados ofrecen evidencias contrarias al estigma de docentes indiferentes de su práctica y despreocupados porque sus alumnos aprendan...”**

Gráfico 4.2.
COMPETENCIAS DEL DOMINIO I: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES



“...Pero también, es cierto que se identifican pocas estrategias docentes para organizar y desarrollar las actividades

contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de unos fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones (MINEDU, 2012: 21).

de aula, y prevalece un énfasis en la cultura escolarizante, de procedimientos y formas, más que una cultura centrada en el aprendizaje". Esto último se evidencia en que están en inicio en la práctica pedagógica de Trabajo Cooperativo y sobre Evaluación y Planificación solamente utilizan elementos básicos.

Pues, en el contexto de esta investigación, las prácticas pedagógicas son concebidas tanto desde la perspectiva comportamental como desde las subjetividades que poseen y actualizan los sujetos. Esta noción implica reconocer la posesión, por parte del actor, de un cuerpo de conocimientos, saberes, creencias y sentidos heterogéneos que sustentan y orientan las decisiones y acciones que lleva a cabo; componentes que, en su conjunto, constituyen el capital de saber profesional acumulado por el profesor.

B. Comprobación de la Hipótesis Específica 2 y 3.

El procedimiento para comprobar hipótesis descriptivas es utilizar el método porcentual, o utilizar los resultados de la observación directa (Sierra Bravo, 1999). Esto implica analizar las variables que se van a observar en un contexto o en la manifestación de otra variable. Este tipo de hipótesis puede o no relacionar variables y finalmente no toda investigación descriptiva puede tener hipótesis.

Nuestra hipótesis descriptiva de partida ha sido, HE₂:

“Sobre el uso del tiempo pedagógico en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés” se tiene que menos de la mitad del tiempo disponible en la jornada escolar es utilizado en

interacciones educativas intencionales con los alumnos. La otra mitad del tiempo se distingue por acciones de gestión que no ocurren fuera del salón de clases o en una manifestación evidente por no enseñar”.

Los resultados son los siguientes:

Gráfico 4.5.
ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y NO ACADÉMICAS QUE REALIZAN LOS DOCENTES

	Actividad	Áreas del Currículo									
		Comunicación	Matemática	Ciencia, Tecnología y Ambiente	Historia, Geografía y Economía	Formación Cívica y Ciudadana	Persona, Familia y Relaciones Humanas	Arte	Educación Física	Educación para el Trabajo	Otra
ACTIVIDADES ACADÉMICAS	LECTURA EN VOZ ALTA	•									
	EXPOSICIÓN/DEMOSTRACIÓN		•	•	•					•	
	PREGUNTAS Y RESPUESTAS/DIÁLOGO/DISCUSIÓN	•	•	•			•				
	PRÁCTICA/MEMORIZACIÓN		•							•	
	TAREA/TRABAJO INDIVIDUAL/EJERCICIO		•	•	•	•	•	•	•	•	
	COPIAR	•			•	•	•				
INSTRUCCIÓN VERBAL	•	•	•	•	•			•	•		
ACTIVIDADES NO ACADÉMICAS	INTERACCIÓN SOCIAL	•						•	•		•
	ALUMNO NO INVOLUCRADO				•		•	•		•	
	DISCIPLINA	•	•		•	•	•	•	•	•	•
	ADMINISTRACIÓN DE LA CLASE		•	•		•	•	•	•		•
	ADMINISTRACIÓN DE LA CLASE POR SÍ SOLO										•
	INTERACCIÓN SOCIAL DEL DOCENTE O DOCENTE NO INVOLUCRADO							•			
	DOCENTE FUERA DEL AULA				•						

FUENTE: Elaboración propia.

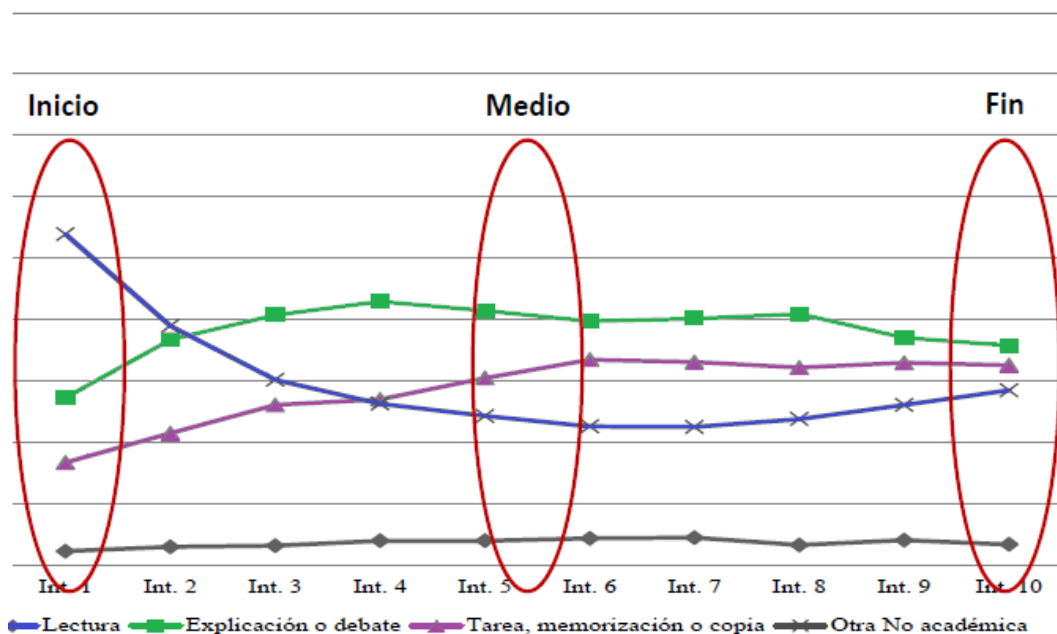
Se ha encontrado (Gráfico 4.5.) que en la institución educativa se realiza un alto porcentaje de **actividades académicas en el aula**; por ejemplo, 4/7 en Comunicación, 5/7 en matemática, 4/7 en CTA, etc.

Incluso observamos que hay consistencia entre lo realizado por estudiantes y docentes, pero **¿están estas actividades alineadas con lo que esperamos que realicen los docentes en el aula? ¿Cuál es la demanda cognitiva de estas actividades para nuestros estudiantes?** ¿Qué significa que el 5/7 actividades en el área de Arte sean, No Académicas? O que, ¿solamente dos de las actividades que realizó el docente de Educación Física, sean consideradas como Académicas? O

que, para todos los casos, ¿la Disciplina no sea una actividad académica? Creemos que el hecho de que un estudiante pase más tiempo en el aula de clase o en la institución educativa no implica mayores aprendizajes; lo importante es lo que se haga con ese tiempo.

En esta línea, muchos autores han encontrado que un factor que puede generar mayores aprendizajes reside en la mayor dedicación, de parte del profesor y estudiante, en **actividades académicas (lectura, exposición, demostración, debates, prácticas, etc.)** (Abadzi 2007, Sankar 2007, Banco Mundial, s.f, Cueto, Jacoby & Pollit, 1997).

Gráfico 4.6.
ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y NO ACADÉMICAS QUE REALIZAN LOS DOCENTES
(EN UNA SESIÓN DE CLASE DE 90 MINUTOS Y DURANTE LAS FASES DE INICIO, DESARROLLO Y CIERRE)



Del Gráfico 4.6., podemos destacar que la **lectura** es una actividad que se ha utilizado en dos áreas del currículo: Comunicación y Tutoría, y han hecho su presencia a lo largo de la sesión de aprendizaje.

Luego aparecen la exposición/ demostración (generalmente explicativa), preguntas y respuestas/ debate/discusión. Le siguen como actividades la tarea, ejercicios, memorización, copiar.

Entre las Actividades No Académicas, las que más destacan son la disciplina y la administración de la clase. Esto, en todas las fases de desarrollo de la sesión y es común en todas las áreas y en la mayoría de los docentes. Otro de los datos que el instrumento nos permite analizar es el “*Material que utiliza el docente*”. Sobre este aspecto podemos mencionar que el 100 % de docentes utiliza el texto escolar entregado por el MINEDU, es de uso común el cuaderno, la pizarra (ahora acrílica). Solamente 12 (63,15 %) de los 19 docentes utilizan material didáctico y, 3 (15,78 %) de 19 docentes se ha podido observar que consideran en su planificación el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por último, también el instrumento nos permite registrar la modalidad de trabajo de los docentes. En el área de Matemáticas se ha encontrado que generalmente es *Individual*. En las demás áreas (CTA, Ciencias Sociales, Arte, EPT) es en *Pequeños grupos*. En el área de Comunicación se ha encontrado que el profesor utiliza la modalidad: *Toda la clase*. Esto por el tema de la expresión oral.

Entonces, en conclusión y aportando evidencias a nuestra HE2: **“creemos que solamente algunos de los docentes maximizan el tiempo con sus estudiantes, realizando un alto porcentaje de**

actividades académicas en promedio. Ellos son de 6 a 8, pero de un total de 19 docentes”.

Por tanto, (H2) “**... menos de la mitad del tiempo disponible en la jornada escolar es utilizado en interacciones educativas intencionales con los alumnos”.**

No obstante, **a pesar de que los estudiantes dediquen una mayor parte del tiempo a actividades relacionadas a lectura, preguntas, debate, tareas o ejercicios, ello no redundaría en mayores niveles de aprendizaje, ya que tal como lo sugiere Cueto et al., (2005; 2004) los ejercicios desarrollados por lo general son de baja demanda cognitiva.**

Por tanto, (H2) “**La otra mitad del tiempo se distingue por acciones de gestión que no ocurren fuera del salón de clases o en una manifestación evidente por no enseñar”.**

Cuadro 4.5.
RESUMEN DE GRUPOS DE ACTIVIDAD QUE SE HA ENCONTRADO QUE LOS DOCENTES Y ALUMNOS DESARROLLAN EN EL AULA

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 en clase.
	Trabajo en pequeños grupos.
	Discusiones, debates, preguntas y respuestas de clase.
	Ejercicios de práctica.
Interacción pasiva del maestro: no está involucrado en las actividades de los alumnos, realiza otro tipo de tareas	Supervisión activa de las actividades de aprendizaje.
	Trabajo en pequeños grupos.
	Ejercicios de práctica individual.
	Prácticas de memorización.
	Escribir en el pizarrón.
Lectura en silencio.	

(diferentes a las de enseñanza) dentro del aula.	Apoyo de instrucción.
	Supervisión pasiva.
Gestión de clase	Gestión y organización de clase (instrucciones).
	Acciones disciplinarias.
Evaluación	Valoración de los aprendizajes de los estudiantes.
Actividades fuera del salón de clases (ausencia)	Docente fuera del aula, alumnos involucrados en actividades de aprendizaje.
	Docente fuera del aula, alumnos no involucrados en actividades de aprendizaje.
	Atención a los padres de familia.
Recreo	Recreo

FUENTE: Elaboración propia.

4.4. Discusión de Resultados.

Lo que hemos hallado en el presente estudio es una confirmación de lo hallado por **Jane Stallings en el estudio** “Follow Through Program Classroom Observation Evaluation” (1971-1972). Este trabajo, el de Stallings, no solamente sienta las bases del **instrumento** que ha venido siendo utilizado en investigaciones estandarizadas en diversos países, sino que su investigación ha sido relevante también para el **establecimiento de un estándar de uso del tiempo en aula** en las IIEE estudiadas por dicha autora (Abadzi, 2007).

En esa misma línea de ideas, el Banco Mundial fomentó los estudios sobre el uso del tiempo en América Latina, en Colombia (2011), Brasil (2010-2011), Honduras (2011), México (2011), Jamaica (2011) y República Dominicana (2012). En estos estudios se pudo constatar que el tiempo dedicado a realizar **actividades académicas dentro del aula** varía alrededor de **50% y 60%**, lo cual implica que **casi la mitad del tiempo realizan actividades que no generan aprendizajes**. Esto mismo hemos encontrado en el presente estudio. Si bien el estigma que se cierne sobre los docentes, aquél que los cataloga como poco comprometidos con su práctica pedagógica,

no es del todo cierto, cabe resaltar sí que es recién en la última década que estas prácticas se están modificando y, de a poco, ya que todavía tenemos entre 30% o 40% de las actividades que siguen siendo no académicas.

Varios estudios realizados en diversos países señalan que un mayor uso del tiempo en actividades académicas, un mayor involucramiento entre el docente y los estudiantes en actividades académicas y la realización de actividades académicas de más alta demanda cognitiva influyen en el logro de mayores aprendizajes (Gettinger y Seibert, 2002; Martinic, 1998; Walberg, 1988; Sankar 2007; Bruns et. al. 2012; Cueto, Jacoby y Pollit, 1997).

Lo que hemos indagado a la fecha no hace más que corroborar esos hallazgos en otros contextos.

Lo mismo podemos decir del documento de Investigación: **Componente Descriptivo (Línea de Base) sobre Uso del Tiempo.** Estudio sobre el uso del tiempo y otras variables de calidad educativa (Componente Primaria – Perú, 2012).

En este estudio, como en el nuestro, Garro Sánchez, Rodrich, Muñoz Gonzales y Veramendi García, han encontrado que el porcentaje del uso de tiempo dedicado (por los docentes) a actividades académicas en las IIEE polidocentes completas es del 59,6% mientras en las IIEE multigrado es del 62.8%.

CONCLUSIONES

Conclusiones a la pregunta de investigación 1: **¿Cuáles son las características de la práctica pedagógica en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”?**

1. Los docentes de la II.EE. “San Andrés” tienen la percepción de ser competentes en sus prácticas pedagógicas **de Trabajo Cooperativo y Evaluación para el Aprendizaje**. El promedio obtenido por los docentes en los cuestionarios correspondientes son **44.16 y 41,84 puntos** respectivamente de un máximo de 50. Según las competencias del MBDD, estos docentes sí poseerían varios de los rasgos de estas competencias, en especial la C4: “Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales”; Y, C5: “Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales”.
2. Los docentes de la II.EE. “San Andrés” tienen la percepción de ser competentes en su práctica pedagógica de **Planificación de Clase**. El promedio obtenido por los docentes en el cuestionario correspondiente es **41,53 puntos** de un máximo de 50. Según las competencias del MBDD, estos docentes sí poseerían alguno de los rasgos de estas competencias, en especial la C2: “Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia

entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión”.

3. La práctica pedagógica en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la IE “San Andrés” se caracteriza en que los maestros observados ofrecen evidencias contrarias al estigma de docentes indiferentes de su práctica y despreocupados porque sus alumnos aprendan. Pero también, es cierto que 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.
4. Las prácticas pedagógicas, concebidas tanto desde la perspectiva comportamental como desde las subjetividades que poseen y actualizan los sujetos, nos permite afirmar que los docentes de la I.E.E. estudiada no están en total posesión de un cuerpo de conocimientos, saberes, creencias y sentidos heterogéneos que sustentan y orientan las decisiones y acciones que lleva a cabo; componentes que, en su conjunto, constituyen el capital de saber profesional acumulado por el profesor.

Conclusiones a la pregunta de investigación 2: ¿Cómo es el uso del tiempo pedagógico en las aulas de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”?

5. Se ha encontrado que el 40% de los docentes (8 de 19 docentes) utilizan el tiempo de instrucción en actividades de aprendizaje asociadas con mayores efectos en el logro educativo de los alumnos.

6. El segundo grupo de actividades con mayor porcentaje de docentes es el de *Gestión*. Se ha podido identificar que un 30% de docentes destinan el tiempo de aula a organizar al grupo, dar instrucciones e indicaciones para las actividades a desarrollar y promover el orden y la disciplina entre los alumnos (6 de 19 docentes).
7. Al grupo de actividades en *Interacción pasiva*, se dedican un 20% de docentes, ocupa el tercer lugar de uso del tiempo de instrucción (4 de 19 docentes). Aquí, los alumnos están desarrollando actividades escolares, pero el profesor no está involucrado en ellas.
8. Un cuarto destino más frecuente del tiempo está identificado en los periodos de *inicio y término de la jornada escolar*, así como en las *interrupciones y transiciones* de actividad. A este tipo de actividades se dedica el 10% de docentes (1 de 19).
9. Las clases (19) observadas dedican, en promedio, un total de 20 minutos para la presentación e inicio de la clase propiamente tal, lo que corresponde al 22,22% del tiempo total de la clase. La fase de desarrollo ocupa 60 minutos representando el 66,66% del tiempo total de la clase. Llama la atención que la preparación del y el cierre propiamente tal ocupen en promedio 10 minutos lo que equivale al 11,11% del tiempo de la clase.
10. Solamente algunos de los docentes maximizan el tiempo con sus estudiantes, realizando un alto porcentaje de actividades académicas en promedio. Ellos son de 6 a 8, de un total de 19. Así, menos de la mitad del tiempo disponible en la jornada escolar es usado en interacciones educativas intencionales. No obstante, a pesar de que los estudiantes dediquen una mayor parte del tiempo

a actividades relacionadas a lectura, preguntas, debate, tareas o ejercicios, ello no redundaría en mayores niveles de aprendizaje, ya que tal como lo sugiere Cueto et al., (2005; 2004) los ejercicios desarrollados por lo general son de baja demanda cognitiva. Así, la otra mitad del tiempo se distingue por acciones de gestión que no ocurren fuera del salón de clases o en una manifestación evidente por no enseñar.

Conclusiones a la pregunta de investigación 3: **¿Qué factores están asociados al uso del tiempo en las aulas de 1º a 5º grado de secundaria de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y en qué magnitudes?**

11. De 1 200 horas de instrucción mínima en secundaria, los estudiantes de la II.EE. “San Andrés” casi invariablemente reciben menos de la cantidad de horas de instrucción prescritas. Los horarios en esa institución normalmente están socavados por huelgas, días feriados, el clima, la capacitación de docentes en el servicio, las demandas burocráticas, las cancelaciones de clase y otras distracciones.
12. La institución educativa no está abierta cada hora y cada día del año escolar, pese a estar ubicada en la localidad, dentro de un radio de 1 km. de distancia del alumno.
13. El profesor no está presente cada día del año escolar y cada hora del día escolar. De las 40 semanas de clases efectivas programadas se tiene que buena parte del tiempo se va en permisos, licencias e inasistencias por motivos personales o de índole familiar.

14. Se ha encontrado evidencia que el alumno no está presente cada día del año escolar y cada hora del día escolar. De las 40 semanas de clases efectivas programadas al año, se tiene que buena parte del tiempo se va en actividades extracurriculares. Estas son: campeonatos deportivos, concursos escolares, ferias, campañas, charlas de calendario escolar, desfiles por aniversario, días festivos, etc. Es más, seguimos teniendo un buen porcentaje de deserción, repitencia escolar. Pero, esto es en relación con el tiempo en que los alumnos asisten a clase o a la institución educativa.
15. El coeficiente alumno-docente si se encuentra dentro de límites manejables. En la II.EE. “San Andrés”, el **Cad** actual es de 19 a 1.
16. Los materiales de instrucción no están disponibles para todos los estudiantes y se usan todos los días.
17. Las actividades del día de clase y del aula no se organizan para maximizar el tiempo efectivo en la tarea, es decir, el uso eficaz del tiempo para fines educativos. De la duración promedio de 5 horas y 25 minutos, de las clases diarias, los profesores informaron un promedio de 10 actividades diferentes durante el día escolar. De estas actividades, solamente el 80 % están relacionado con lo académico, el tiempo restante se usa, por ejemplo en la formación, cantar el himno nacional, charlas por el calendario escolar, rituales religiosos, traslado del estudiante y el recreo.

Conclusiones a la pregunta general de investigación: **¿Cómo se usa el tiempo pedagógico en las aulas de la Institución Educativa de Gestión Pública Directa “San Andrés”, y de qué manera influye en la calidad de los aprendizajes?**

18. En la II.EE. “San Andrés” se tiene un **índice de Proceso** (cantidad de alumnos promocionados en un curso), del 86,27%. Esto es, alumnos que han aprobado las 11 áreas del currículo de secundaria sin ningún contratiempo.
19. En cuanto al **índice de Producto** (cantidad de alumnos que aprueban el examen final), tenemos que el 6,86% de estudiantes no han aprobado el examen final de Matemáticas, tenemos cuatro (4) alumnos en 2° Grado, dos (2) alumnos en 3° Grado, cuatro (4) alumnos en 4° Grado, un (1) alumno en 5° Grado “A”. Las calificaciones oscilan entre 08 y 10 y los ponen en calidad de desaprobados o requieren recuperación. Son siete (7) alumnos del 5° Grado “A” quienes han desaprobado el área de Ciencias, Tecnología y Ambiente, con notas de entre 09 y 10.
20. Finalmente, tenemos un **índice Aprobación** (cantidad de alumnos aprobados en un año) de 92,64%. En este grupo están considerados el total de alumnos aprobados: 86,27% (176 alumnos). Más el total de alumnos trasladados: 13 en total.
21. No existen diferencias significativas entre las medias de “Promedio” entre los distintos grados (se tienen valores de 15,085 para el 1° grado; 15,15 para el 2° grado; 15,055 para el 3° grado; 14,705 para el 4° grado; y, 14,855 para el 5° grado). Esto nos deja un Promedio de Logro Final para la II.EE. “San Andrés” de 14,97 en promedio.

RECOMENDACIONES

1. El cambio en la jornada escolar debe ir acompañado de un cambio en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en el establecimiento y en las aulas de clases. Se ha demostrado que un aumento cuantitativo en el número de horas no basta para mejorar la calidad de los resultados. Así, cualquier innovación en los tiempos escolares debe ir acompañada de cambios en las prácticas pedagógicas y en los recursos disponibles para el profesor.
2. La norma horaria debe compatibilizar con la enseñanza del currículo, con el desarrollo de actividades de libre disposición y con actividades que desarrollan habilidades sociales y culturales entre los estudiantes.
3. Las decisiones en relación a la cantidad y calidad del tiempo debe ser producto de un debate profundo que involucre a toda la comunidad educativa en torno a una interpretación amplia del problema.
4. La ampliación de jornada permite aumentar la participación de los padres en el centro educativo, porque este se transforma en institución que ofrece, además de la educación como tal, actividades culturales que integran a la comunidad. La participación de los alumnos en las decisiones y en la posibilidad de elección de lo que se quiere hacer es una medida muy importante en términos de las repercusiones ligadas a la convivencia institucional.
5. La participación en actividades no académicas (extraescolares) ayuda a conseguir objetivos educativos, al poseer un grado de estructuración menor y una mayor adaptación a los intereses personales del alumno.

6. Finalmente es importante destacar la importancia de la extensión del tiempo para el trabajo docente y su desarrollo profesional. Este tiempo puede ser dedicado a trabajo personal y colectivo en función de los aprendizajes de los estudiantes y resolución de problemas del quehacer pedagógico. La extensión de jornada ofrece una oportunidad para el desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANTUNEZ, Serafin (1996). La organización escolar. Barcelona. Editorial Grao.
2. BALLESTEROS. A. (1961). *Distribución del tiempo y del trabajo*. Revista de Pedagogía. Madrid. Tercera edición. Nº 9.
3. BATANAZ, Luis (1998). Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas. Córdoba, Servicio de Publicaciones. Córdoba.
4. CAMPBELL (1985) Developing the Primary curriculum. Eastbound. Cassell.
5. CASCON, Vicente (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Colegio Público Juan García Pérez, España. En Red. Recuperado en:
<http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl>
6. CERQUERA, Hernán (2014). “Estado del arte del rendimiento académico en la educación media”. Universidad Surcolombiana. Colombia. Revista del grupo de investigación IGUAQUE. 27.08.2014.
7. CUETO, S.; JACOBY, E y POLLIT, E. (1997) Tiempo en la tarea y actividades educativas en escuelas rurales del Perú. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XXVII (3), 105-120.
8. CUETO, S; RAMIREZ, C. y LEÓN, J (2003). Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho. Lima GRADE.
9. ESCOLANO, Agustín (1992). “Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar”, en Revista de Educación, Nº 289, pp. 55-79.
10. — (2000). Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid, Biblioteca Nueva.

11. FERNÁNDEZ, Mariano (2002). La jornada escolar. Propuestas para el debate. (2001) Barcelona, Ariel Social.
12. GIDNES, A. (1984). *La importancia del tiempo como elemento clave del principio de estructuración*. Editorial Ctedra, Madrid.
13. HARGREAVES, Andy (1992). “El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor”, en Revista de Educación, Madrid, N° 298, pp. 31-53.
14. HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
15. HUSTI, A. (1992). “Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil”, en Revista de Educación, Madrid, N° 298, pp. 271-305.
16. HUSTI, A. (1992a). Nuestra sociedad redescubre el valor del tiempo. Revista de Educación, 298. París: Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas.
17. HUSTI, A. (1992b). Tiempo móvil. Revista de Educación, 298, p 278. París: Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas
18. LAFLEUR, Clay (2003). “Reexaminar el significado del tiempo del profesorado”, en Kikirikí, N° 69.
19. LATORRE, Marisol. “Prácticas pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. Rev. Pensamiento Educativo, Vols. 44-45, 2009. Pp. 185-210.
20. MARTINIC, Sergio; HUEPE, David y VERGARA, Claudia (2011). “Interacciones Pedagógicas y Uso del Tiempo en la Sala de Clases”. Elaborado en el marco de los estudios: Proyecto CIE01-CONICYT: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad

Católica de Chile y Fondecyt N° 1095049: Pro-Posições | v. 24, n. 1 (70) | p. 123-135 | jan./abr. 2013.

21. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2013). Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula. Bogotá. Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para Educación Rural.
22. MUÑOZ, S. (2005). Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la Universidad de la Laguna. Gabinete de Análisis y Planificación, Universidad de La Laguna.
23. PÉREZ GÓMEZ, A. (1990). Cultura Escolar y Aprendizaje relevante. Revista Extramuros, Junio, pp. 47-62. UCV
24. PIATTI, C. y col. (2007). Evaluación del avance académico de los estudiantes: un abordaje preliminar de la calidad en la enseñanza de la ingeniería. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tandil, Buenos Aires, agosto de 2007.
25. RAZO PEREZ, A. E. (2015). Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias de México. México D.F. CIDE.
26. RODRIGUEZ, Miriam (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. Sapiens: *Revista Universitaria*, 8(2), 90-91.
27. ROMERO, Clara (2000). El conocimiento del tiempo educativo. Barcelona, Laertes.
28. TENTI FANFANI, Emilio (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires. IIPE.UNESCO.

29. USAID (2008). Oportunidad para aprender. Una estrategia de gran impacto para mejorar los resultados educativos en los países en desarrollo. EQUIP2. Desarrollo Educativo. Washington, DC.
30. VALERA, Julia (1992). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", en Revista de Educación, Madrid, N° 298, pp. 7-29.
31. VASQUEZ, Rosa (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. Universidad de Cádiz, España. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N° 42/6 – 10 de mayo de 2007 EDITA: OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

ANEXO

Anexo 1(a)
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO 1

INSTRUMENTO PARA TRABAJO COOPERATIVO																				
PREGUNTA/ SUJETOS	OPCIÓN MARCADA																		PUNTAJACIÓN DE ACUERDO CON LA TABLA	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19
1	B	B	B	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A1, B3, C2
2	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A	B	B	B	A6, B4, C2
3	B	C	B	C	C	C	B	A	C	C	B	C	B	C	A	C	A	A	B	A1, B3, C2
4	B	C	C	B	B	C	C	B	C	C	C	B	C	C	B	C	C	C	C	A1, B2, C3
5	C	C	C	C	C	B	C	B	B	C	B	C	C	C	A	C	C	A	C	A2, B4, C6
6	C	C	C	B	B	B	C	C	C	C	C	B	C	C	C	B	B	C	C	A2, B7, C5
7	C	A	A	A	C	B	A	A	C	A	C	C	A	C	A	A	C	A	C	A2, B1, C3
8	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	A2, B5, C7
9	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	A	C	C	C	C	C	C	A	C	A4, B2, C6
10	A	A	A	A	A	C	C	A	A	A	A	A	B	A	B	A	B	A	C	A6, B4, C2
RESULTADO																			34	

INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE																				
PREGUNTA/ SUJETOS	OPCIÓN MARCADA																		PUNTAJACIÓN DE ACUERDO CON LA TABLA	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19
1	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	A1, B3, C2
2	A	A	B	B	C	C	C	C	A	C	C	C	B	C	C	A	C	A	B	A6, B4, C2
3	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	B	C	A1, B3, C2
4	C	C	C	C	C	A	B	A	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	A1, B2, C3
5	C	C	B	C	C	A	B	C	B	C	C	C	C	C	C	A	B	B	C	A2, B4, C6
6	C	C	B	C	C	B	C	B	B	A	B	C	C	B	B	C	B	B	C	A2, B7, C5
7	A	A	C	C	C	B	A	A	C	C	B	A	A	C	A	C	A	C	A	A2, B1, C3
8	C	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	B	A2, B5, C7
9	C	C	C	C	C	C	C	C	A	C	C	A	C	C	A	C	C	A	C	A4, B2, C6
10	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	B	A	A6, B4, C2

INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE																				
PREGUNTA/ SUJETOS	OPCIÓN MARCADA																		PUNTAJACIÓN DE ACUERDO CON LA TABLA	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19
1	C	A	A	A	B	C	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	A	C	A	A1, B3, C2
2	A	A	C	A	A	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A6, B4, C2
3	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A1, B3, C2
4	B	C	C	C	A	C	C	C	C	C	C	C	C	C	B	A	B	B	C	A1, B2, C3
5	C	A	A	A	C	A	A	C	A	C	C	C	C	A	A	A	A	C	C	A2, B4, C6
6	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A2, B7, C5
7	C	C	A	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	A	C	C	C	A	A	A2, B1, C3
8	A	C	A	A	A	C	A	C	C	C	C	C	C	A	A	A	A	A	A	A2, B5, C7
9	B	C	C	B	C	B	B	B	C	C	C	C	C	C	B	C	B	B	A	A4, B2, C6
10	A	A	B	C	B	B	C	B	A	A	B	B	A	A	B	B	B	B	A	A6, B4, C2

FICHA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

IMPORTANTE

- Esta hoja será procesada evite su maltrato.
- Use lápiz N°2. 

- Llene completamente el alvéolo correspondiente.

Ejemplo 1 P G T

- Borre completamente si se equivoca.

Incremento/número de observación:

OBSERVACIÓN DE AULA "INSTANTÁNEAS"

MATERIAL

	ACTIVIDAD	SIN MATERIAL	LIBRO DE TEXTO	CUADERNOS/ELEMENTOS DE LECTURA	PIZARRÓN	MATERIAL DIDÁCTICO	TIC	COOPERATIVO
1	LECTURA EN VOZ ALTA Marque si es Lectura a Coro	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
		A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
2	EXPOSICIÓN Y DEMOSTRACIÓN	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
		A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
3	PREGUNTAS Y RESPUESTAS / DEBATE / DISCUSIÓN	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
		A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
4	PRÁCTICA / MEMORIZACIÓN	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
		A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
5	TAREA / TRABAJO INDIVIDUAL / EJERCICIO	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
		A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
6	COPIAR	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
		A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
7	INSTRUCCIÓN VERBAL	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
		A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G

8	INTERACCIÓN SOCIAL	D	1 P G T
		A	P G
9	ALUMNO NO INVOLUCRADO	A	1 P G
10	DISCIPLINA	D	1 P G T
		A	1 P G T
11	ADMINISTRACIÓN DE LA CLASE	D	1 P G T
		A	1 P G

ÁREA	
Comunicación	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>
CTA	<input type="checkbox"/>
HGE	<input type="checkbox"/>
FCC	<input type="checkbox"/>
PRRH	<input type="checkbox"/>
Arte	<input type="checkbox"/>
Educación Física	<input type="checkbox"/>
EPT	<input type="checkbox"/>
Otra	<input type="checkbox"/>
Ninguna	<input type="checkbox"/>

12	ADMINISTRACIÓN DE LA CLASE POR SÍ SOLO	D
13	INTERACCIÓN SOCIAL DEL DOCENTE O DOCENTE NO INVOLUCRADO	D
14	DOCENTE FUERA DEL AULA	D

COMENTARIOS

Firma del Especialista

Firma y Post Firma del Director de la I.E.

FOLIO

FICHA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

IMPORTANTE

- Esta hoja será procesada evite su maltrato.
- Use lápiz N°2. 
- Llene completamente el alvéolo correspondiente. Ejemplo 1
- Borre completamente si se equivoca.

1	Nombre del Observador													
2	Nivel	Secundaria <input type="checkbox"/>			Primaria <input type="checkbox"/>			Inicial <input type="checkbox"/>						
3	Grado Observado	1°	2°	3°	4°	5°	4	Sección	U	A	B	C	D	O
5	<input type="checkbox"/> Marque aquí si el docente faltó y había un sustituto en ese horario de clase. <input type="checkbox"/> Marque aquí si el docente faltó y no había un sustituto en ese horario de clase. <input type="checkbox"/> Marque aquí si la clase observada fue diferente a la programada.													

6		h	h	:	m	m	
7		5	10	15	20	25	+25
8		h	h	:	m	m	
9		5	10	15	20	25	+25

10	¿Cuántos alumnos había al inicio de clase?				
11	¿Cuántos alumnos había al final de clase?				
12	¿Cuál fue la variación en el número de alumnos?				
	Disminuyó en más de 5 <input type="checkbox"/>	Disminuyó entre 1 y 5 <input type="checkbox"/>	No varió <input type="checkbox"/>	Aumentó entre 1 y 5 <input type="checkbox"/>	Aumentó más de 5 <input type="checkbox"/>
13	¿Hay trabajos de alumnos colocados en el aula?	No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/>	No aplica <input type="checkbox"/>	
14	¿Hay gráficos, imágenes, mapas, etc., en la pared?	No <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/>	No aplica <input type="checkbox"/>	
15	¿Cuántos alumnos tienen un libro de texto/cuaderno de actividades?				
	En toda la clase <input type="checkbox"/>	Más de la mitad <input type="checkbox"/>	Menos de la mitad <input type="checkbox"/>	Nadie <input type="checkbox"/>	No aplica <input type="checkbox"/>
16	¿Cuántos alumnos tienen un cuaderno, lápiz, bolígrafo o algún material de escritura?				
	En toda la clase <input type="checkbox"/>	Más de la mitad <input type="checkbox"/>	Menos de la mitad <input type="checkbox"/>	Nadie <input type="checkbox"/>	No aplica <input type="checkbox"/>
17	¿Cuántos alumnos tienen puesto el uniforme de la Institución Educativa?				
	En toda la clase <input type="checkbox"/>	Más de la mitad <input type="checkbox"/>	Menos de la mitad <input type="checkbox"/>	Nadie <input type="checkbox"/>	No aplica <input type="checkbox"/>
18	¿Durante la clase ha ocurrido algunas de las siguientes situaciones? (Marque las situaciones que han ocurrido)				
	<input type="checkbox"/> El docente mencionó una evaluación externa.				
	<input type="checkbox"/> Los estudiantes estaban en una actividad en la que fueron evaluados explícitamente.				
	<input type="checkbox"/> Los estudiantes hicieron ejercicios de preparación para una evaluación (por ejemplo, una prueba simulada/de práctica).				
19	¿Durante la clase hubo algún tipo de agresión física, amenaza verbal o intimidación?				
	<input type="checkbox"/> Del docente al alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Del (los) alumno(s) a otro(s) alumno(s)	
	<input type="checkbox"/> Del alumno al docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De una persona externa al(los) alumno(s) o el docente	
	<input type="checkbox"/> De más de un alumno al docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Otra (especifique)	
20	En una escala de 1 a 4, en donde 4 es el mejor				
	¿Cómo califica usted el dominio del docente sobre el material enseñado?	1	2	3	4
	¿Cómo califica usted el nivel de preparación del docente para esta clase?	1	2	3	4
	¿Cómo califica usted la calidad en general de esta clase?	1	2	3	4
	¿Cómo califica usted el dominio del docente respecto al enfoque de la EBR?	1	2	3	4



SECUENCIA 1

APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR

En el trabajo cotidiano en las instituciones resulta fundamental construir un clima propicio para que se desarrollen los aprendizajes. Esto se puede lograr a través de estrategias que promuevan relaciones interpersonales, cooperativas y dialogantes, así como del manejo asertivo, que el docente le dé a la clase. Usted desarrollará en esta secuencia tres actividades, a partir de las cuales pondrá en práctica el Trabajo Cooperativo en el aula. En la primera, analizará la forma cómo ha venido conformando los grupos de estudiantes. En la segunda, se apropiará de algunos elementos básicos del Trabajo Cooperativo y, en la tercera, desarrollará una actividad en aula que estará relacionada con las secuencias de Ciencias o de Matemáticas. Las primeras dos actividades se desarrollarán fuera del aula, durante la primera semana y, las de aplicación, durante las tres semanas siguientes.



ACTIVIDAD 1

Aprendizajes previos

TIEMPO:

Semana uno

OBJETIVO:

Analizar la práctica pedagógica respecto al Trabajo Cooperativo.

METODOLOGÍA:

Para iniciar, es importante que caracterice la gestión que hace en el aula con sus estudiantes frente al Trabajo Cooperativo. Para ello se diseñó el siguiente instrumento, que le ayudará a identificar sus fortalezas, las metas que puede proponerse y los aspectos que puede mejorar en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje.

PROCEDIMIENTO:

1. Lea con atención las preguntas del instrumento en la página siguiente y marque con una X la frase que más se acerque a su práctica de aula.

Preguntas con única respuesta

1. Considero que durante la mayor parte del tiempo de mi clase los estudiantes:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Trabajan individualmente desarrollando las actividades del libro de texto. |
| <input type="checkbox"/> | b). Argumentan, justifican, negocian con sus pares para dar solución a la tarea. |
| <input type="checkbox"/> | c). Piden ayuda a otros compañeros para solucionar la tarea. |

2. Cuando propongo un Trabajo Cooperativo:

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a). Oriento el trabajo de los estudiantes para que construyan el saber. |
| <input type="checkbox"/> | b). Los estudiantes trabajan en grupo para hallar la solución a la tarea. |
| <input type="checkbox"/> | c). Los estudiantes esperan a que el docente les diga qué deben hacer. |

3. Al planear las actividades de un curso, pienso en:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Permitir que los estudiantes se agrupen libremente. |
| <input type="checkbox"/> | b). Organizar grupos atendiendo a una finalidad y a un tiempo. |
| <input type="checkbox"/> | c). Organizar grupos asignando roles a los estudiantes que lo conforman. |

4. Cuando organizo grupos de Trabajo Cooperativo:

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a). No considero importante tener roles dentro del grupo. |
| <input type="checkbox"/> | b). Dejo que ellos definan los roles. |
| <input type="checkbox"/> | c). Defino el rol que tendrá cada integrante del grupo. |

5. La tarea de aprendizaje que propongo para que mis estudiantes trabajen en grupo:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Está estructurada para que el grupo llegue a la respuesta o solución correcta. |
| <input type="checkbox"/> | b). Está estructurada para que pueda supervisar el trabajo de los estudiantes y el funcionamiento del grupo. |
| <input type="checkbox"/> | c). Está estructurada para que cada estudiante asuma un rol y desde allí aporte a la solución de la tarea. |

6. De las siguientes actividades, con la que me siento más cómodo es:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Explicando expositivamente el tema de la clase. |
| <input type="checkbox"/> | b). Permitiendo que los estudiantes interactúen entre ellos y conmigo. |
| <input type="checkbox"/> | c). Combinando (a) y (b). |

7. Para que los estudiantes aprendan significativamente planeo actividades teniendo en cuenta:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Que el material que se va a trabajar sea de interés para todos. |
| <input type="checkbox"/> | b). La posibilidad que tienen para indagar más sobre el material propuesto. |
| <input type="checkbox"/> | c). La utilización de organizadores previos para que los estudiantes puedan relacionar el contenido ya aprendido con el nuevo. |

8. Cuando pido a mis estudiantes que trabajen en grupo:

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a). Los dejo solos para que puedan trabajar con más libertad. |
| <input type="checkbox"/> | b). Me quedo en el salón adelantando trabajo y de vez en cuando me levanto para observar cómo van. |
| <input type="checkbox"/> | c). Me quedo en el salón observando con atención el desempeño de cada grupo e intervengo cuando me doy cuenta que tienen una dificultad. |

9. Evalúo a mis estudiantes durante el Trabajo Cooperativo atendiendo al siguiente criterio:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Escojo a un estudiante para que realice la prueba y la nota que él obtenga será la nota de los demás integrantes. |
| <input type="checkbox"/> | b). Realizo una prueba escrita de forma individual. |
| <input type="checkbox"/> | c). La nota de cada estudiante depende de la nota que saque el grupo. |

10. Considero importante el Trabajo Cooperativo porque:

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a). Permite a los estudiantes implicarse activamente en el trabajo para alcanzar objetivos propuestos. |
| <input type="checkbox"/> | b). Los estudiantes tienen claro que cada uno debe realizar su tarea para que al grupo le vaya bien. |
| <input type="checkbox"/> | c). Me permite trabajar con los estudiantes que presentan dificultades. |



LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE, ALGUNAS PROPUESTAS SOBRE CÓMO REALIZARLA EN EL AULA



Aprendizajes previos

TIEMPO:

Semana cinco

OBJETIVO:

Analizar la práctica cotidiana respecto a la evaluación.

METODOLOGÍA:

Para iniciar, es importante que usted caracterice la gestión que hace en el aula con sus estudiantes frente a la evaluación para el aprendizaje. Para ello, se diseñó el siguiente instrumento que le ayudará a identificar sus fortalezas, las metas que puede proponerse y los aspectos que puede mejorar en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje.

PROCEDIMIENTO:

1. Lea atentamente el instrumento en la página siguiente, y marque con una X la frase que mejor refleje su práctica de aula.

Preguntas con única Respuesta

1. Considero que la evaluación formativa tiene como fin:

- a). Identificar los errores que cometen los estudiantes.
- b). Verificar el progreso de mis estudiantes para que puedan ser promovidos para el grado siguiente.
- c). Identificar el progreso de mis estudiantes, así como evaluar las estrategias realizadas por mí en el aula.

2. Creo que al evaluar los aprendizajes de los estudiantes se puede:

- a). Usar los trabajos, mis reflexiones, fotografías, etc., como evidencias de los aprendizajes de manera sistemática.
- b). Usar trabajos esporádicamente y otros productos de los estudiantes como evidencias de lo que aprendieron.
- c). Hacer una prueba de selección al final que demuestre lo que los estudiantes aprendieron durante la clase, el período o el año.

3. Considero que la evaluación de los aprendizajes debe:

- a). Permitir a los estudiantes ver sus errores a partir de los resultados de las pruebas.
- b). Permitir que los estudiantes reconozcan sus avances y dificultades.
- c). Dejar que los estudiantes, algunas veces, evalúen la clase.

4. Cuando planeo la evaluación de los aprendizajes siempre tengo en cuenta que debe hacerse:

- a). Al final, para evaluar los resultados con los indicadores.
- b). En varios momentos incluidos el comienzo y el final.
- c). De forma continua como parte de las actividades propuestas.

5. Al planear las estrategias de evaluación tengo en cuenta que me sean útiles para:

- a). Cambiar los instrumentos de evaluación.
- b). Transformar algunas de las actividades de clase.
- c). Aportar herramientas para que cada estudiante en particular, y el grupo en general, supere las dificultades encontradas.

6. Al hacer la planeación de la evaluación de los aprendizajes:

- a). Hago actividades para el desarrollo de la clase y otras para evaluar aprendizajes.
- b). Hago que las actividades de clase me sirvan para evaluar aprendizajes.
- c). Defino que algunas de las actividades planeadas para el desarrollo de la clase permitan evaluar aprendizajes.

7. Cuando planeo la evaluación de los estudiantes incluyo:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Los objetivos o metas de aprendizaje, los instrumentos y la socialización de los resultados. |
| <input type="checkbox"/> | b). Las metas de aprendizaje y los instrumentos. |
| <input type="checkbox"/> | c). Las metas de aprendizaje, un cronograma, un momento de análisis y diseño de acciones de transformación. |

8. En el momento de la aplicación de la evaluación planteada:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). No la aplico a todos los estudiantes porque el tiempo es limitado. |
| <input type="checkbox"/> | b). Cambio algunos de los momentos y los instrumentos teniendo en cuenta lo sucedido en la clase. |
| <input type="checkbox"/> | c). Sigo todos los momentos y aplico estrategias de evaluación. |

9. Cuando tengo los resultados de la evaluación de los estudiantes:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Los entrego a los estudiantes y hago retroalimentación sobre los mismos a nivel individual y algunas veces a nivel grupal. |
| <input type="checkbox"/> | b). Los entrego a los estudiantes para que ellos los revisen. |
| <input type="checkbox"/> | c). Los uso para retroalimentar, hacer la heteroevaluación y coevaluación y tomar decisiones sobre cambios en las metas e instrumentos de evaluación. |

10. Al hacer la evaluación:

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | a). Planeo todas las actividades de evaluación para que el estudiante tenga un papel protagónico en el seguimiento de sus propios aprendizajes y diseño actividades para que esto sea posible. |
| <input type="checkbox"/> | b). Algunas veces permito que los estudiantes participen en su propia evaluación, y, otras veces dejo que los estudiantes realicen actividades para hacer seguimiento de sus propios aprendizajes. |
| <input type="checkbox"/> | c). No creo estrategias específicas para que los estudiantes evalúen su proceso. |



PLANIFICACIÓN EFECTIVA PARA EL TRABAJO EN EL AULA



Aprendizajes previos

TIEMPO:

Semana siete

OBJETIVO:

Reflexionar sobre la planificación de las clases que hago a diario.

METODOLOGÍA:

Para iniciar, es importante que usted caracterice la gestión que hace en el aula con sus estudiantes frente a la planificación.

Para ello, se diseñó el siguiente instrumento que le ayudará a identificar sus fortalezas, las metas que puede proponerse y los aspectos que puede mejorar en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Las respuestas dadas le ayudarán a identificar sus fortalezas, las metas que puede proponerse y los aspectos que puede mejorar frente a esta estrategia.

PROCEDIMIENTO:

1. Lea con atención las preguntas del instrumento en la página siguiente y marque con una X la frase que mejor describa su práctica pedagógica.

Preguntas con única respuesta

1. Considero que la planificación es:

- a). Una regla básica para desarrollar las clases.
- b). Una orientación que se debe hacer todo el tiempo, así no resulte como estaba pensada.
- c). Una orientación que no es del todo necesaria, dado que todas las sesiones no se desarrollan siempre igual.

2. Creo que la planificación tiene como fin:

- a). Optimizar el proceso de aprendizaje de mis estudiantes.
- b). Tener un control de las clases que puede hacerse ocasionalmente.
- c). Desarrollar por completo los contenidos propuestos en el plan de estudios.

3. Considero que la planificación puede:

- a). Ser la misma durante todo el año.
- b). Variar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.
- c). Variar de acuerdo con mis necesidades.

4. Al hacer la planificación de mis clases normalmente tengo en cuenta:

- a). Un orden básico para desarrollar algunas de las clases.
- b). Actividades aleatorias que pueda orientar algunas de las acciones en el aula.
- c). Un orden secuencial para desarrollar las clases de todos mis cursos.

5. Cuando realizo la planificación de mis clases tengo en cuenta:

- a). Crear una nueva para cada clase, atendiendo a que no todas son iguales a las anteriores.
- b). Algunas planificaciones anteriores.
- c). La revisión de las planificaciones anteriores y los cambios hechos en ellas.

6. Cuando hago la planificación de mis clases:

- a). Las metas de aprendizaje surgen en el momento de desarrollar la clase.
- b). Defino metas de aprendizaje en todas las sesiones.
- c). Defino metas de aprendizaje solo para algunas, porque en algunas actividades que desarrollo en clase no se les definen metas.

7. Al hacer la planificación defino las actividades didácticas:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Cuando es necesario, dado que a veces no se realizan todas y las puedo repetir en la siguiente planificación. |
| <input type="checkbox"/> | b). De acuerdo con las que pueden ser más divertidas para los estudiantes. |
| <input type="checkbox"/> | c). Dependiendo de lo sucedido en clase y teniendo en cuenta los resultados en el aprendizaje. |

8. Cuando termino la implementación de la planificación de aula:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). En algunas ocasiones, hago retroalimentación con los estudiantes para ver la aceptabilidad de todo lo implementado. |
| <input type="checkbox"/> | b). No hago retroalimentación con ellos dado que no queda tiempo o no es necesaria. |
| <input type="checkbox"/> | c). Siempre hago retroalimentación con los estudiantes para la planeación posterior. |

9. Cuando termino la implementación de la planificación de aula:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Normalmente no hago evaluación de la misma. |
| <input type="checkbox"/> | b). Ocasionalmente hago evaluación del desarrollo de la planificación. |
| <input type="checkbox"/> | c). Normalmente hago evaluación y la deajo por escrito para tomar decisiones en la siguiente. |

10. Al terminar la planificación:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a). Siempre la comparto con otros docentes para retroalimentarla. |
| <input type="checkbox"/> | b). Algunas veces la comparto con otros docentes para retroalimentarla. |
| <input type="checkbox"/> | c). Nunca la comparto con otros docentes para retroalimentarla. |

ANEXO 2. TABLA DE PUNTUACIÓN

PREGUNTA 1	a = 1	b = 3	c = 2
PREGUNTA 2	a = 6	b = 4	c = 2
PREGUNTA 3	a = 1	b = 3	c = 2
PREGUNTA 4	a = 1	b = 2	c = 3
PREGUNTA 5	a = 2	b = 4	c = 6
PREGUNTA 6	a = 2	b = 7	c = 5
PREGUNTA 7	a = 2	b = 1	c = 3
PREGUNTA 8	a = 2	b = 5	c = 7
PREGUNTA 9	a = 4	b = 2	c = 6
PREGUNTA 10	a = 6	b = 4	c = 2

ANEXO 3. NIVEL DE ACUERDO AL PUNTAJE TOTAL

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza el aprendizaje cooperativo con propiedad	44 a 50 puntos
Utiliza el aprendizaje cooperativo en sus elementos básicos	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos del aprendizaje cooperativo	16 a 31 puntos

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza la evaluación para el aprendizaje con propiedad	44 a 50 puntos
Utiliza algunos aspectos básicos de la evaluación para el aprendizaje	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos de la evaluación para el aprendizaje	16 a 31 puntos

VALORACIÓN	RANGOS
Utiliza la planificación como herramienta para el logro de los aprendizajes	44 a 50 puntos
Utiliza aspectos básicos de la planificación	32 a 43 puntos
Utiliza algunos aspectos de la planificación de clase	16 a 31 puntos

