

El Uso del Tiempo en la Práctica Pedagógica

Miriam Rodríguez
mrodriguez1982@hotmail.com
UCV- TEBAS

Resumen

La presente investigación, dirigida a determinar el uso del tiempo en la práctica escolar, fue realizada en las Unidades Educativas adscritas a la Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana, en las cuales el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS de la Universidad Central de Venezuela, aplica el proyecto Educación para la Ciudad. La metodología seleccionada partió de un enfoque multimodal, con énfasis en la orientación cualitativa y con base etnográfica. A objeto de determinar el promedio del tiempo utilizado en las unidades seleccionadas, se analizaron los datos con el programa de computación Statical Packet for Social Sciences (SPSS). Para ello, se seleccionó un número representativo de 19 Instituciones, de las 97 adscritas a dicha entidad, en las cuales se atiende la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica. En cuanto a las bases teóricas, fueron revisados los planteamientos de destacados especialistas pertenecientes a las dos corrientes que interpretan el uso del tiempo en el aula: Neufeld (1992), (1999) y Viñas, Broadwell (1983), de la corriente objetiva y Hargreaves (1992); Wernwer (1998), Bergson, Aniku (1999), Gairin y Dador (1993), de la subjetiva. En los resultados se muestra la interpretación de los registros etnográficos vaciados en la base de datos del Centro de Investigaciones TEBAS, denominada Folio Views, versión 4.2. En las consideraciones finales, se destaca la importancia del uso del tiempo en la práctica escolar, al cual debe asignársele un carácter flexible, adecuado a los intereses, necesidades y diversidad de los estudiantes.

Palabras clave: tiempo en el aula; práctica pedagógica, trabajo por proyecto.

Use of Time in Pedagogical Practices

Abstract

The present study aimed to determine the use of time in the classroom. It was carried out in the Educational Units ascribed to the Secretary of Education of the Metropolitan Mayorship, in which the Center for Educational Research TEBAS of the Universidad Central of Venezuela applies the project Education for the City. The methodology for this project was a multimodal focus with emphasis on the qualitative orientation and ethnographic foundation. Data were analyzed in light of average time used in the selected units. Also, the Computational Statistical Packet for Social Sciences (SPSS) was used. 19 institutions attending First and Second stage of basic Educational were selected of the 97 ascribed to the entity. Theoretical fundamentals were revised based on the delineations of outstanding specialists belonging to two different research

movements that interpret the use of time in the classroom: Neufeld (1992), (1999) and Vinas, Broadwell (1983), from the objective movement and Hargreaves (1992); Wernwern(1998), Bergson, Aniku(1999), Gairin and Dador (1993), from the subjective viewpoint. The interpretation of the ethnographic data in the Folio Vies, version 4.2 of the Center of Research TEBAS indicated the importance of the use of time in pedagogical practices, to which must be assigned a flexible nature, depending on the interests, needs and the diversity of the students.

Keywords: *Time in the classroom; pedagogical practices; project work.*

L'Emploi du Temps dans la Pratique Pédagogique

Résumé

La présente recherche, visant à déterminer l'utilisation du temps dans la pratique scolaire, a été effectuée dans les Unités Éducatives assignées au Secrétariat d'Éducation de la Mairie Métropolitaine, dans lesquelles le Centre de Recherches Éducatives TEBAS de l'Université Centrale du Venezuela, applique le projet Éducation pour la Ville. La méthodologie choisie a parti d'une analyse plurimodale, avec emphase dans l'orientation qualitative et avec base ethnographique. À objet de déterminer la moyenne du temps utilisé dans les unités choisies. On a analysé les données avec le programme de calcul Statical Packet for Social Sciences (SPSS). À cet effet, on a choisi un nombre représentatif de 19 Institutions, de 97 assignées à cet organisme, dans lesquelles on assure la Première et Seconde Étape d'Éducation de Base. Quant aux bases théoriques, ont été révisées les approches de spécialistes renommés appartenant aux deux courants qui interprètent l'utilisation du temps dans la salle de classe : Neufeld (1992), (1999) et Vignes, Broadwell (1983), le courant objectif et de Hargreaves (1992) ; Wernwer (1998), Bergson, Aniku (1999), Gairin et Donneur (1993), de ce qui est subjective. Dans les résultats on montre l'interprétation des registres ethnographiques vidés dans la base de données du Centre de Recherches TEBAS, appelée Folio Views, version 4.2. Dans les considérations finales, on souligne l'importance de l'utilisation du temps dans la pratique scolaire, à auquel doit être assigné un caractère flexible, adéquat aux intérêts, nécessités et diversité des étudiants.

Mots clef: *Temps dans la salle de classe; pratique pédagogique; travail par projet.*

Fundamentación

El artículo se desprende de un estudio macro, en el cual se realiza el seguimiento al proyecto Educación para la Ciudad, en las escuelas correspondientes a la Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana, en el lapso escolar 2001-2002 y 2002- 2003. Dicho proyecto representa una propuesta teórica de intervención, a través de la cual se pretende introducir cambios en la práctica pedagógica dentro del aula. Para logra tal fin, se proponen en su instrumentación cuatro conceptos propósitos: Dignidad, Cohesión, Pertinencia de los Aprendizajes, e Interacción Constructiva. La Dignidad se entiende,

desde la perspectiva de Esté (1999), como la capacidad del sujeto de realizar su proyecto de vida; la Cohesión se comprende como la construcción de saberes, habilidades y destrezas, en interacción con el objeto de estudio y otros sujetos, que aportan su particular perspectiva del problema investigado, y la Pertinencia de los Aprendizajes, que supone la presencia del acervo cultural del sujeto, su inmediatez circundante o cotidianidad en el problema de aprendizaje.

En la ejecución de la investigación, se asumió la metodología de carácter multimodal, asignándosele gran peso a la orientación cualitativa, sustentada en la etnografía, a fin de determinar el carácter de la práctica pedagógica que se sigue en las escuelas estudiadas. De la misma manera, la consideración del pluralismo instrumental permitió aplicar el programa de computación SPSS, cuyos estadísticos facilitaron la caracterización de la dimensión tiempo en el aula.

En el sustento teórico fueron examinados los enfoques de especialistas en el campo educativo, compatibles, por un lado, con la corriente objetiva-cuantitativa; en los cuales se destaca que el tiempo aparece de manera lineal, estático, funcionando desde una normativa institucional y siguiendo un orden pre establecido. Esta postura sustenta, por lo tanto, la base de la planificación. Entre sus representantes fundamentales se encuentran, entre otros, Neufeld (1992) y Werner (1988).

Otra de las corrientes, en este caso la “subjetiva”, caracteriza al tiempo de manera cualitativa, dentro de una concepción compleja, como un proceso flexible, sin término de duración, donde la construcción intersubjetiva juega un papel importante desde un ámbito infinito de posibilidades. Se plantea, de esta manera, que dicha dimensión deberá adecuarse al estudiante y no al cumplimiento del contenido de orden teórico. Entre sus representantes destacan Foucault (1991); Hargreaves (1996), (1999); Gómez (1991); Gidnes (1984); Husti (1992); Campell, 1985 Hall, Bergson y Ditley (1991).

Objetivos de la Investigación

- Reflexionar en torno a las características de la práctica pedagógica en las escuelas del SEAM, reflejada a través del uso tiempo.
- Caracterizar el uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas del SEAM.

- Analizar el uso del tiempo por parte del docente en la promoción del cambio educativo.

Elementos Metodológicos

De la complejidad del hecho educativo derivó la aplicación del enfoque multimodal, con énfasis en la orientación cualitativa, toda vez que permitió el descubrimiento, descripción e interpretación de las vivencias apreciadas en las escuelas consideradas dentro del estudio. En virtud de lo anterior, se utilizó como recurso la etnografía, la cual, según Busot (1991):

... Se concibe como la vía para descubrir los motivos o sucesos y la narración del pensar, sentir y actuar de la gente de una cultura determinada, que describe los acontecimientos con un criterio extenso y que asume una interpretación holística de los hechos, estimando el marco de referencia o contexto general que los circunda. (p. 27)

De esta manera, se procedió a realizar la descripción de la realidad que se suscita en las mismas, así como su interpretación; lo cual permitió categorizar el uso del tiempo en la práctica escolar a partir de los elementos presentes en el aula, pues se efectuaron dentro del contexto de la escuela y de manera específica en el aula.

Por ello, se asumió la noción de contexto desde la perspectiva del construccionismo social, el cual, de acuerdo con Shotter (1993), tiene mucha importancia dado que “siempre actuamos desde y hacia el contexto en que nos encontramos; prefigurando cómo debemos actuar” (p. 278).

En relación con lo anteriormente argumentado, Berger y Luckman (1968) afirman que “la realidad de la vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas, lo cual constituye la esencia de la institucionalización” (p 187); así como Busot (1991), quien expresa que “la construcción social de la realidad va más allá de la vida cotidiana por cuanto se reafirma continuamente en la interrelación de los individuos con los otros” (p. 35).

Vale destacar que el empleo de la diversidad de métodos, de manera combinada, constituyó una gran ventaja para el desarrollo del trabajo; pues, permitió ampliar y confrontar la información recabada.

De igual modo, la naturaleza del enfoque Multimodal del estudio facilitó la utilización de técnicas y recursos de base cuantitativa, toda vez que permitió un análisis de mayor complejidad con aproximaciones que propiciaron un acercamiento a la realidad del aula.

Técnicas e instrumentos utilizados

A efecto de recabar los insumos informativos necesarios, fueron seleccionadas diversas técnicas, las cuales se describen a continuación:

Entrevistas no estructuradas

Se elaboraron a través de un diseño de preguntas abiertas, a objeto de ser respondidas dentro de una conversación, sin un estilo estandarizado formal, con la intención de proporcionar mayor libertad según la iniciativa tanto del entrevistado como del entrevistador. Las mismas fueron aplicadas a funcionarios del nivel central del SEAM, así como a Supervisores y Directores que laboran en las respectivas escuelas.

Registros etnográficos

Esta modalidad basada en la observación “se caracteriza por ser un recuento, paso a paso, de lo que el investigador observa” (Witlock, 1989, p 23). Consisten en la descripción de todo lo que acontece en el lugar donde se realiza la observación. En ellos se destacan fecha de registro, hora y minuto, así como las especificidades de todo lo que acontece. Su utilización se efectuó con la finalidad de recabar datos del contexto de las escuelas donde se efectúa el estudio.

Aplicación del programa de computación SPSS

Mediante la aplicación del programa de computación SPSS, se logró calcular distintos estadísticos y determinar de esta manera la media y la frecuencia de los tiempos determinados en el estudio.

Dicho recurso fue utilizado con la finalidad de procesar la densa información producto de la investigación de campo, recabada en las escuelas seleccionadas.

Contexto de estudio

En el marco del presente estudio fueron seleccionadas las escuelas de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana, pues éstas comparten las características de un escenario tradicional, común al resto de instituciones educativas del país. En ellas prevalece una atención uniforme a los estudiantes, conservando los principios de la escuela occidental que las acompaña desde sus inicios. Resguardan una estructura monolítica, señalada por algunos autores como anacrónica, opaca e inflexible; inscritas dentro de los parámetros de la modernidad, los cuales expresan patrones impositivos que se han expresado como símbolos de dominación tanto desde el punto de vista político, ideológico como cultural, por constituir instancias donde se evidencia el poder a través de la transmisión de la verdad absoluta.

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

En las instituciones educativas, uno de los elementos que revela la expresión de poder es el examen, el cual se instaura bajo las circunstancias de la pedagogía disciplinaria, que establece de manera directa una relación de poder. Según Foucault (1991), las pedagogías disciplinarias implican relaciones de poder expresadas, entre otros aspectos, en el sometimiento al uso del tiempo que los hace útil. 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.

Desde 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.

Dado el carácter tradicional de este tipo de escuela, se ejerce el poder mediante la presentación de la verdad razonada, como la verdad verdadera, cuantificable y verificable a través de una metódica predeterminada. Ahora bien, 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).

Aparecen de este modo las escuelas del SEAM, las cuales presentan una tendencia marcadamente occidentalizadora, cuya intención de transculturizar a sus estudiantes se convierte en uno de los rasgos de la expresión de poder, en tanto cada sujeto se incorpora, de manera pasiva, a su normativa.

Las escuelas de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana funcionan bajo los preceptos de la Ley Orgánica de Educación. En cuanto a la estructuración del año escolar, se rigen por el Artículo 46, en concordancia con el Artículo 57 del Reglamento General de la Ley Orgánica Educación, el cual señala que el periodo dedicado a las actividades de enseñanza tendrá una duración mínima de 180 días hábiles, considerándose finalizado el año escolar cuando se haya cumplido con dicho lapso y con la totalidad de los objetivos programáticos.

Con relación al funcionamiento de la jornada escolar, ésta se encuentra determinada por lineamientos de orden gremial, expresados en el V contrato colectivo vigente de esta Secretaría, producto de la I Convención Colectiva de Condiciones de Trabajo, celebrada en Caracas en el año 1981, el cual señala en su Capítulo IV, referido a la Jornada laboral, Cláusula V que:

La municipalidad conviene, sin perjuicio del horario de trabajo impuesto a determinados institutos dependientes de ésta, cuyas características así lo requieren, en reconocer el lapso laboral de los trabajadores de la enseñanza y personal administrativo a su servicio en la siguiente forma: jornada semanal de trabajo: cinco días hábiles, de lunes a viernes; la jornada diaria de trabajo para los maestros de aula constará de cinco horas, en un horario comprendido de 7 a 12 en la mañana y/o de 1 a 6 de la tarde. (p. 2)

En la práctica, sin embargo, debido a la realidad y al contexto particular de cada escuela, especialmente las ubicadas en zonas consideradas de alto riesgo, como en los barrios, se cumple un horario especial, a objeto de resguardar la seguridad de los docentes, del personal y de los alumnos que allí estudian. Los cambios de esta naturaleza están previstos en el II Contrato Colectivo, en el cual, en relación al mantenimiento y seguridad de las mencionadas instituciones, se expresa que “la municipalidad se obliga a partir de la firma del presente contrato colectivo de trabajo, garantizar el mantenimiento y seguridad permanente para todas las escuelas y guarderías municipales; así como también para el personal que en ellas se desempeña” (Junta Directiva, 1986-1999, p. 2). En virtud de esta situación, la jornada varía de acuerdo con el contexto de cada comunidad, el cual se define por factores de inseguridad y problemas con el servicio de agua potable, sin dejar de un lado los conflictos de orden gremial, siempre presentes en las escuelas. Este último factor ocasiona reiteradamente que en las escuelas no se pueda cumplir con una jornada preestablecida, debido a los constantes paros por incumplimiento del contrato colectivo por parte del patrono.

En relación con el horario escolar, éste constituye uno de los elementos aparecidos en los registros etnográficos que caracteriza a las instituciones educativas. Dada sus implicaciones en el desarrollo de las actividades, el horario es prescrito por el docente, quien atiende a los criterios de la organización interna de la institución, los cuales están dirigidos al cumplimiento de sus objetivos.

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.

Tradicionalmente, la jornada escolar se realiza en dos sesiones, una en la mañana y la otra en la tarde, con un total de cinco horas distribuidas casi siempre de 7 a 11:30 am y de 1 a 5:30 pm. Se entiende por jornada escolar aquel periodo de tiempo en que cada uno de los

días hábiles del curso se dedica a la realización de las actividades escolares.

Como trabajos previos a la presente investigación se reportan 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 el trabajo *La Media Perdida*, realizado en Educación Media por Esté y Olmedo (1997), en el cual se aborda el uso del tiempo en el aula. En él se analiza, en registros etnográficos tomados al azar, el tiempo que ocupa cada actividad y se discriminan las actividades que se desarrollan en dichas aulas, las cuales se corresponden con la rutina escolar.

Asimismo, cabe resaltar el estudio llevado adelante por el Centro de Reflexión Educativa CERPE (1997) sobre los valores en el aula, en el cual una de las dimensiones trabajadas se refirió al tiempo. En el mismo se planteó que el tiempo útil es poco. También se hace alusión al tiempo muerto, el cual es definido como:

El tiempo (...) en el cual los alumnos no saben qué hacer y el docente no les asigna actividades. De esta manera forman parte del tiempo muerto, la espera a que toque el timbre, al final de la clase. Se ve surgir la inquietud y la indisciplina, atenta contra el buen uso del tiempo, el abandono del salón de clase por parte del docente, el cual ocurre con mayor frecuencia. Otro elemento en relación al tiempo del trabajo en el aula es que el docente no se involucra en la actividad que designa, asigna una tarea y luego no la supervisa, muestra indiferencia y desengaño. (p. 32)

De igual forma, entre las conclusiones de ese estudio se consideró que tanto la escuela como la sociedad hacen mal uso del tiempo, hecho que constituye el factor de mayor carga antivaloral en la educación venezolana. Al respecto se señala lo siguiente:

...La escuela no sirve para inculcar otro modelo del buen uso del tiempo, concibiendo de hecho el niño que el tiempo como valor no es una prioridad real de la sociedad, al menos no lo es cuando se trata de educar a los pobres. (p. 91)

Otro trabajo en el cual es abordado el factor tiempo se titula *Qué pasa en las Aulas de Clase*, cuya autora, Rodríguez (1999), define un "tiempo activo". En éste, docentes y alumnos han acordado la realización de una tarea o actividad, usualmente destinada a cumplir con objetivos o contenidos del programa, o a lograr la adquisición de algún conocimiento o el desarrollo de una destreza. Por lo general, la actividad ha sido escogida y anunciada por el docente. La tarea del alumno consiste en escuchar explicaciones, copiar de la pizarra, sacar cuentas en el cuaderno, leer en coro, leer individualmente, dibujar, etc. (p. 120).

De la misma manera, La Cueva (1993), en su trabajo titulado *Por una didáctica a favor del niño*, reseña que hay un mal uso del tiempo en la clase, que los estudiantes no podrán recuperar.

Lineamientos teóricos abordados

El uso del tiempo en la práctica escolar, dada su complejidad como dimensión, fue abordado desde una perspectiva teórica-práctica, lo cual implicó revisar las distintas corrientes que tienden a explicarlo.

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 desde esta perspectiva representa un elemento significativo en el rendimiento de los alumnos. Algunos autores que abordan el tema lo señalan como un factor limitante de la creatividad.

El tiempo se ha convertido en un reto para la vida del individuo en todas sus dimensiones: personal, profesional y también para el desarrollo y perfeccionamiento de los sistemas sociales. En

consecuencia, el tiempo constituye un elemento integrante de la estructuración de la sociedad y de sus subsistemas. “Entre esos subsistemas está el educativo, para el cual se hace necesario e importante acometer, permanentemente, las tareas del aula en un plan de estudio, para ser ejecutado por el docente en su desempeño cotidiano en las aulas, en un tiempo determinado (Husti, 1992, p. 275).

Esta dimensión configura el trabajo de los docentes, quienes en algunos casos lo asumen como una limitación; en otros, por el contrario, lo visionan como una posibilidad para el desarrollo de su trabajo en el aula.

Existen connotados autores que han abordado este tema, lo cual conduce a consultarlos e interpretar su postura, aun cuando plasmar una posición, vista desde el punto de vista teórico, resulte difícil.

Concepción objetiva del tiempo

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. Constituye, de esta manera, una interrelación dialéctica entre el medio natural y social, en el cual se desenvuelven los actores del hecho educativo; además de formar parte importante de la cultura de las distintas sociedades cuando se reconocen como tales.

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 representantes.

Entendido así, el tiempo es una sucesión de acontecimientos “como ley necesaria de nuestra sensibilidad y por lo tanto condición formal de todas las percepciones que el tiempo precedente determine por necesidad” (Ramírez, 1999 p. 2).

Desde esta perspectiva, la noción de tiempo es abordada por autores como Neufeld (1992); Rowntree (1991); Koontz y Donnel (1992); Uría (1998); Werner (1988) y otros, quienes coinciden en estimarlo dentro de una concepción mensurable, en la que 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 que le asigna, a su vez, un carácter estático a la actividad escolar, pues la incorpora dentro de su rutina.

Al respecto, Broadwell (1983) afirma que el tiempo es algo difícil de definir, “mide el periodo entre dos instantes (...) es el intervalo entre dos sucesos; pero los eventos en sí toman tiempo, por lo que en definitiva diremos que el tiempo es lo que media entre un instante y otro instante” (p. 141).

Esta manera de enfocar el tiempo revela compatibilidad con la auténtica base de la planificación escolar, la cual opera de manera rígida y le imprime un carácter estático, pues la inscribe dentro de la rutina escolar. No obstante, cierra la posibilidad a nuevas experiencias en tanto que limita el desarrollo profesional, la creatividad y la iniciativa en un primer momento a los docentes y luego a los alumnos.

De esta manera, aparece como una categoría externa al sujeto que responde al discurso dominante de la cultura escolar, en sintonía con una normativa impositiva, que funciona de manera uniforme y se presenta linealmente, de manera absoluta. Así se ha establecido el tiempo en el desarrollo de las sociedades que han sido instrumentadas de esa manera a lo largo de la historia.

Para Gairin (1983) prevalecen los criterios de tipo cultural, las costumbres, las disposiciones oficiales y el entorno escolar. Estos elementos permiten enfocar el tiempo de una manera objetiva, siendo una de sus características su fragmentación (p.42).

Kant, citado por Abbagnano (1962), postula el tiempo de manera cuantitativista, inscrito dentro de un orden causal, donde los cambios cuantitativos están sujetos a las manecillas del reloj.

De este modo, la visión objetiva mantiene su base en la sucesión de acontecimientos, los cuales pueden ser conocidos y mensurados. En esta concepción o visión lineal, que le es propia a la escuela occidental, el tiempo aparece de manera lineal, donde una tarea sigue a la otra, sin tomar en cuenta el contexto donde se realiza.

Es importante destacar que, en las escuelas, la normativa del tiempo es similar a la de una empresa, en tanto que se indica la hora de iniciar la jornada laboral, experimentando la escuela esta misma acción. "Por lo tanto, conducir el tiempo en la escuela implica penetrar en un mundo simbólico, cuyos significados debe interpretar y hacerlos suyos pues de lo contrario devendría la exclusión" (Esté, 1999).

Werner (1988) ubica esta dimensión como tiempo objetivo o tiempo público. Para este autor el tiempo público o tiempo fijo es la verdadera base de la planificación. Esta visión es tomada en cuenta por quienes elaboran el currículo, por cuanto los planificadores toman como base para su implementación, las líneas de desarrollo temporal.

Dentro de esta concepción se encuentra la visión técnico racional, aportada por Heagraves (1999), quien sostiene una posición objetiva del tiempo, la cual representa un carácter finito que puede aumentarse o disminuirse, gestionarse, manipularse y organizarse con el fin de acomodar ciertos fines.

Con base en esta relación los intervalos de tiempo se encuentran estandarizados, regulados o regidos por las acciones que se desarrollan en el microcosmos de la escuela. En consecuencia, las distintas formas de organización social se ven sometidas a girar en este engranaje de tiempo rígido, sujeto a lo pautado por el reloj, el cual separa el tiempo de su contexto social.

Neufeld (1992, p. 38), lo asigna como una categoría externa y objetiva, que guarda las siguientes características:

- Fuerza externa que tiene el poder de impedir el desarrollo personal y profesional.

- Elemento que incita a la rutina, en el mismo existe control temporal y social.
- Está sustentado en las estructuras del discurso dominante.

Desde la perspectiva cuantitativista, los entes involucrados en el quehacer educativo separan el tiempo de su contexto social, dejando de lado las relaciones interpersonales.

Concepción subjetiva del tiempo

La concepción subjetiva del tiempo aparece como una construcción intersubjetiva que forma parte de la cultura de la sociedad; representa en sí misma la posibilidad de efectuar varias acciones al mismo tiempo, alcanzando ésta una dimensión interna que varía de persona a persona. Uno de sus representantes más significativos es Bergson (1994, p.53).

Esta concepción le asigna al tiempo un carácter de movilidad, en continua contradicción con el tiempo establecido por el reloj. Se establece desde la perspectiva de que se pueda construir con los otros el propio tiempo, de acuerdo como cada persona lo procese.

De acuerdo con Hargreaves (1999), el tiempo subjetivo es el vivido, pues varía de persona a persona, tiene una duración interna, en completa contradicción con el tiempo del reloj. Al respecto señala:

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 (p. 127).

En el ámbito social, el tiempo pasa a ser un producto internalizado de la experiencia vivida. En el mismo orden de ideas, Escolano (1992) lo señala como una producción cultural transmitida socialmente.

Asimismo, Huserl (1992) le ofrece al tiempo un carácter fenomenológico, pues plantea que toda vivencia real es diversa y toda duración es un continuo, sin término de duración. Para este

autor, el tiempo es concebido como movilidad, como aquel por lo cual se hace todo. A su vez, Bergerson citado por Husti. A. (1992), le asigna un carácter de proceso de continua creación. La corriente de las vivencias no empieza ni termina. Se enmarca en la vivencia propia de cada persona, según como cada quien lo procese.

De igual manera, Hargreaves (1999, p. 124) considera al tiempo subjetivo, esencial e inevitablemente subjetivo. Tiene un carácter cualitativo, con una dimensión interna, que varía de persona a persona; lo relaciona con la noción de proceso y le otorga un carácter de continua creación.

Resultados de la investigación

Caracterización del tiempo en el aula

El estudio de la compleja realidad de lo que sucede en las aulas permitió, mediante la aplicación del diseño multimodal, combinar estrategias de base cualitativa, como los registros etnográficos llevados a cabo por su autora, con la colaboración de cinco auxiliares de investigación. Éstos consistieron en la descripción de lo que acontecía en el lugar donde se realizó la observación, indicando en detalle la fecha del registro y la hora precisa, además de incorporar las incorporadas notas de campo que facilitaron su posterior análisis.

El estudio se llevó a cabo en la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica; específicamente en los grados primero, cuarto y sexto, en tanto que éstos presentaban el mayor peso matricular en las respectivas escuelas. Se concretó el estudio en tres cortes correspondientes al mes de octubre, marzo, junio y octubre del año escolar 2001-2002 y se efectuó un número de tres observaciones por escuela, con un promedio de 57 observaciones en un lapso aproximado de cuatro horas.

La descripción profunda y completa de los eventos, situaciones, interacciones y percepciones tomadas en las escuelas fueron vaciadas en la base de datos del centro de Investigaciones TEBAS, denominada Folio Views 4.2, a través de un procesador de palabras Word. Luego fueron pasados a un indexador con facilidades de búsqueda cruzada y con hipertextos, lo cual permitió la interpretación de grandes volúmenes de información registrada en las escuelas en corto tiempo.

De esta manera se discriminó un total de 1320 incidencias. Esté (1999) concibe la incidencia como:

La aparición en los registros etnográficos de referencias a las diferentes clases de actividades encontradas. El valor de la incidencia no es estadístico, por lo que el número de incidencias no es sinónimo del peso que tiene esa actividad en el total de la clase, por cuanto hay actividades de menor número de incidencias en tiempo y en efectos causados de diferente orden (p. 67).

Sobre la base de lo anterior fueron categorizadas las actividades y, a partir de éstas, se extrajeron enunciados que permitieron acceder a las distintas situaciones que se manifestaron en el aula.

Las categorizaciones condujeron, posteriormente, a la elaboración de 57 cuadros, correspondientes a cada registro etnográfico llevado a cabo en las escuelas (Ver Anexo B), con los que se logró determinar las actividades adelantadas tanto por los docentes como por los estudiantes.

Esté (1999) define las actividades como “todo lo que ocurre en el aula que puede ser descrito o narrado distintivamente” (p. 66). La clasificación de las actividades se realizó de según sus distintas clases, las cuales fueron apareciendo en los registros etnográficos efectuados en 19 escuelas del SEAM, correspondiente al segundo corte del año escolar, mes de marzo 2002-2003.

Las actividades desarrolladas, tanto por docentes como estudiantes, permitieron arribar a una visión de cómo se manifiestan éstas en el aula y su vinculación con el tiempo.

La metodología, por su carácter multimodal, facilitó a la vez la aplicación del programa de computación Statical Packet for Social Sciences (SPSS), el cual permitió determinar el uso que se le da al tiempo en el salón de clase, mediante el cálculo del estadístico ANOVA y el análisis de la Varianza, proceso que consiste en descomponer la variación o dispersión total de los datos en sus distintos componentes.

Cabe destacar que el análisis de la Varianza permitió determinar las diferencias que se encuentran en cada una de las escuelas, estimándose por lo tanto las diferencias en los valores del tipo de tiempo en cada una de las unidades educativas.

De esta manera se determinó el promedio de tiempo tanto inter como intra en las 19 escuelas mencionadas, en las cuales se consideraron los siguientes tipos de tiempo: Planificado, Variable, Perdido y Libre.

La presentación de los resultados sólo se realiza con la finalidad de comunicar las experiencias en cuanto al uso del tiempo en las escuelas seleccionadas, como un elemento que forma parte de la cultura escolar y que está vinculado con la realidad social.

El análisis de esas experiencias condujo, en términos de objetivos de la investigación, a caracterizar el uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana; por lo cual, en los resultados que a continuación se presentan, se detectó la necesidad de identificarlos, caracterizarlos y fundamentarlos en a) tiempo planificado; b) tiempo perdido; c) tiempo libre y d) tiempo variable. En la Tabla 1 se muestran los promedios de los tipos de tiempos y sus respectivos porcentajes con respecto al total del tiempo promedio empleado en las escuelas:

Tabla 1
Determinación de los Promedios de Tiempo en las Escuelas
Consideradas dentro del Estudio

Tipos de tiempo	Minutos promedios	%
Planificado	139,19	54,6%
Perdido	67,05	26,4%
Libre	26,82	10,5%
Variable	21,75	8,6%
Total	254,42	100,0%

Fuente: registros de campo procesados por el SPSS

En el Tabla 1 se presentan las estimaciones promedio de los tiempos que se encontraron en el interior de las escuelas estudiadas, en función de la aplicación del SPSS y sustentadas en las categorizaciones arrojadas por la base de datos Folio Views.

Los resultados mostrados expresan que en un 54.6 % prevalece el uso del **tiempo planificado**, el cual se concretó en ciento treinta y nueve minutos con diecinueve segundos, destinados como promedio al desarrollo de actividades planificadas por el docente. Este resultado evidencia que el mayor peso de las actividades cumplidas en el aula se distribuye en la realización de tareas como copiar de la pizarra y responder cuestionarios, trabajos compatibles con el tiempo en el cual el docente centra su atención en el cumplimiento de la actividad curricular.

Lo anterior constituye un tiempo activo dentro del aula, destinado a la actividad pedagógica de manera planificada. Thomas (1992) lo relaciona con el tiempo real del aprendizaje, el cual se propicia cuando hay mayor intensidad de actividad académica. Con base en esta modalidad aparece el ejercicio del poder, concebido por Viñas (1997) como un recurso expositivo que permite visualizar lo que pasa en el aula, donde ocurre la transmisión del saber.

Al respecto, es importante destacar que este parámetro, aun cuando ocupa más del 50% del tiempo escolar, aparece de manera significativa en una reducción del espacio acordado por la normativa oficial, en tanto que el lapso que debe llenar la escuela para cubrir las actividades de orden académico alcanza 4 horas treinta minutos y en este estudio se presenta en menos de la mitad del tiempo estipulado. Este resultado conduce a reflexionar sobre la importancia del uso del tiempo destinado a la actividad académica en las escuelas del SEAM, no sólo en términos de cantidad, lo cual no determina por sí misma cambios en los resultados, sino por la incorporación de actividades dirigidas a producir aprendizajes en los estudiantes.

A continuación se muestran incidencias contempladas en las actividades de orden académico, contenidas en la base de datos del TEBAS:

HR0720 PSA EC00016 RE FH28032003 I121 2C

La maestra al entrar manda a los niños a sacar sus cuadernos de tareas, corrige y pasa la lista por nombres. La asistencia es de 14 alumnos y la matrícula es de 25. Hay un alumno retirado porque se mudó para Guatire. Copia en la pizarra: Caracas 1 de abril del 2003. Área: Lengua y Literatura. Monosílabas: pan, sol, ser; bisílabas: mesa, aéreo, palo; trisílabas: tomate, pelota, manare; polisílabas: permanecer, ordenador, sinónimo. Los niños copian en sus cuadernos, la maestra va pasando por los pupitres y va corrigiendo.

HR1700 PSA EC0016 RE FH31032003 I121 2C

Los alumnos responden sus preguntas. Se documentan sacando material de consulta de la biblioteca de aula. La maestra es sencilla, se viste de pantalón negro y camisa roja, es baja y de pelo negro largo. Se dirige a los alumnos en voz baja y con cariño, no regaña a los alumnos.

HR0715 PSA EC0016 RE FH02042003 I121 2C

La docente dice Área de Ciencias, investigar en su libro las funciones del aparato respiratorio, comienzan a trabajar individualmente.

HR0920 PSA EC0016 RE FH02042003 I121 2C

Los alumnos pasan a la pizarra a realizar MCM y MCD. Desarrollan los siguientes ejercicios: 3/3, 15/3, 10/2, 12/2, 22/2, 99/9, 92/9, 64/4, 82/8, 26/3, 33/3, 99/9. La docente refuerza a los alumnos porque tienen una buena base para el examen, ya sabemos cómo se realiza la descomposición factorial y la vamos a aplicar en problemas cotidianos. Guzmán puede recoger los cuadernos de matemática.

HR1000 PSA EC0016 RE FH02042003 I121 2C

La maestra dice: “vamos a trabajar en grupo o en forma individual. ¿Trajeron el diccionario?” Todos los alumnos levantan la mano. “Se van a construir oraciones con sentido, si yo uso una palabra, tengo que saber qué significa y el que termine va a tener unos minutos para jugar, si ustedes son conscientes”. La maestra dice: “buscar en el diccionario las siguientes palabras: 1) Armonía, 2) Fuente, 3) Diálogo, 4) Regionalismo, 5) Cambio, 6) Autoconcepto. Construir

oraciones con sentido. Ordene alfabéticamente las siguientes palabras: pizarrón, lápiz, puerta, pupitre, mesa, miedo, lugar, arpa, abismo, avión, pedazo”. “Comiencen”, dice la maestra, “van a tener de tiempo hasta un cuarto para las once”.

HR1110 PSA EC00016 RE FH01112002 I158 2C

Una alumna con una duda se dirige al profesor, el profesor le aclara la dura y la alumna se sienta.

En los reportes de las actividades de aula, aparece una actividad académica direccional, liderizada por el docente, ejecutada por un alumno pasivo, que escucha repite y copia la actividad que el docente impone.

Otro de los parámetros reseñados por la autora como **Tiempo Perdido** en el estudio alcanza un 26.4%, lo cual evidencia que durante sesenta y siete minutos con cinco segundos, de los 254 minutos promedio estudiados, correspondientes a toda la mañana, no se desarrolla ninguna actividad académica, en tanto que a los alumnos no se les asignan actividades concretas; por el contrario, se limitan a acomodar los pupitres, organizar estantes, sacar punta, levantarse de sus asientos, conversar por el celular, recibir visitas y salir del aula escribir encabezados; esperar a que suene el timbre , acomodar los libros, esperar a que la docente llegue, conversaciones de la docente con otros docentes y atender representantes. Cada uno de estos volúmenes de trabajo disminuye el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sobre la base de estas perspectivas, la dinámica del aula conduce a generar bajos niveles de motivación y participación en la jornada diaria, prevaleciendo una posición pasiva del estudiante, quien recibe instrucciones, y ejecuta órdenes. El uso del tiempo de esta forma se considera de dudoso aprovechamiento para el estudiante. A continuación se presenta una reseña de registros efectuados en las aulas, los cuales evidencian el tiempo perdido en las escuelas del SEAM estudiadas:

HR0715 PSA EC00038 RE FH07032003

Suena el timbre, los alumnos entran al salón, acomodan los pupitres mirando hacia el pizarrón, luego rezan la siguiente oración: “Gracias Dios mío, por esta comida de hoy, espero que me lo ofrendas, así como nosotros perdonamos a los que nos ofrendan, no nos dejes caer en tentación y líbranos del mal amen. Los alumnos sacan su desayuno y algunos traen arepa rellena con queso y mortadela, otros empanadas de queso y carne, otros galletas con jugo. Mientras los alumnos desayunan, llega al salón el maestro Simón y conversa con la docente.

HR1610 PSA EC0016 RE FH31032003 I121 2C

Los niños pasan el tiempo en el centro del salón.

HR1730 PSA EC0016 RE FH31032003 I121 2C

Suena el timbre. La maestra manda a guardar los materiales y a formar para salir del salón. Una niña dice: “maestra corríjame la tarea”.

HR1620 PSA EC0016 RE FH31032003 I121 2C

La maestra resuelve un problema en la dirección.

HR1500 PSA EC0016 RE FH31032003 I121 2C

Tres niños juegan con su regla, dos niños toman agua, tres niños escriben y la maestra permanece en el escritorio.

HR1600 PSA EC0016 RE FH31032003 I121 2C

Terminó el recreo. Los niños comienzan a sentarse en sus puestos. La maestra va a la dirección a llevar a dos niños que peleaban por unas barajitas.

Tiempo libre

Otro de los hallazgos se ubica en un 10,5%, el cual representa un promedio de veintisiete minutos, categorizados en la presente investigación como **Tiempo Libre**, compatibles con lo que comúnmente se denomina recreo. Éste se relaciona con un espacio de tiempo perfectamente utilizado, de manera constructiva y placentera, vinculado con el descanso, la autorrealización, diversión y con el desarrollo voluntario de una actividad de interacción social, el cual, además, puede llegar a cumplir una función creadora. 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. También destaca Hernández que es necesario que el docente reconozca su importancia en el desarrollo de aptitudes, actitudes, destrezas y habilidades para satisfacer sus necesidades.

En las escuelas seleccionadas, durante el recreo los alumnos comparten entre sí, en tanto que los docentes se aíslan, permanecen en la dirección o bien en espacios determinados por éstos, en los cuales se mantiene la privacidad.

Los siguientes ejemplos muestran registros etnográficos del corte seleccionado en las escuelas, en las cuales se aprecian a los estudiantes en el momento del recreo:

HR0930 PSA EC00037 RE FH25032003 I055 2C

Suena el timbre y los niños salen inmediatamente al patio que es encementado, la docente les dice que es aquí donde van a estar (el espacio frente al salón que tiene 4 bancos de cemento). Los niños corren y gritan ere, ere, ere, se tocan y se empujan y corren, la docente les dice que no corran así, ahora juegan al escondido, uno cuenta y los demás se esconden, la docente les dice que no pueden ir hacia la otra parte del patio donde están los demás

grados y la cantina Se cae uno y llora, la docente lo para y lo sienta en uno de los bancos y dice: “yo sabía que esto iba a pasar”, lo sentó en uno de los bancos y le dijo: “no se puede correr porque después se caen y la que tiene que salir corriendo soy yo”. Más tarda la docente en sentarlos que los niños en levantarse y salir corriendo. El niño accidentado está pálido y dice que le duele mucho y la docente me comenta que el niño vive con los abuelos, que su mamá vive en Maracaibo. Ahora juegan corriendo de una pared a otra y dicen: “partida”, la docente les dice: “no, no, no”, los vuelve a sentar. Me paso por el patio veo a 2 niños jugando metras al pie de uno de los árboles, donde hay tierra por el patio, otros juegan con un cartel yu gi oh (es un juego con cartas).

HR0930 PSA EC0016 RE FH28032003 I121 2C

Suena el timbre y todos van al recreo. Los alumnos al patio y los docentes se dirigen a la dirección.

HR1530 PSA EC0016 RE FH31032003 I121 2C

La maestra dice: “los que van a comprar en la cantina”. Comienza el recreo y la maestra le indica a la auxiliar de investigación que va a aprovechar el recreo para llegar al hospital de niños a entregarle a la niña que está hospitalizada las cartas de sus compañeritos. En el salón y en su antesala permanecen los alumnos.

En este orden de ideas, se encuentran resultados compatibles con un 8,6 %, que se expresan en veintidós minutos. Durante este periodo, se concentran los eventos que se suscitan en la escuela, los cuales propician experiencias de aprendizaje en los estudiantes, no incorporadas al plan curricular y que contribuyen a fomentar valores de identidad nacional, comunal e institucional. Éstas se manifiestan a través de actividades de interacción social, que la autora denomina a este espacio **Tiempo Variable**.

En este espacio se evidencian actividades que van más allá del contenido académico; se incorporan al conocimiento y a la resolución de problemas que les ayudan a interpretar y a comprender su realidad, y se les vincula con un aprendizaje, cuyos intercambios comunicativos informales prevalecen y refuerzan su eticidad.

Dentro de estas actividades se encuentran, entre otras, entonar el Himno Nacional, rendir homenaje a la Bandera y responder cuando la docente pasa la lista. 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, en el cual el aprendizaje produce una gama de posibilidades que escapan al contexto académico del aula.

Los registros etnográficos que a continuación se presentan demuestran las vivencias de los estudiantes en aula, a fin de comunicar la visión guiada en la investigación:

HR1310 PSA EC0016 RE FH31032003 I121 2C

Los docentes dirigen el Himno Nacional con los alumnos formados en el patio central (los docentes no cantan, sólo los niños). Luego se dirigen a cada aula. En el salón los pupitres se encuentran dispuestos hacia la pared.

HR0700 PSA EC0016 RE FH02042003 I121 2C

Los alumnos entran a la escuela por una puerta muy pequeña, luego de permanecer en su parte exterior en la calle. Suena el timbre y una docente entona el Himno Nacional. Los alumnos cantan con ella.

HR0700 PSA EC00047 RE FH18032003 I055 2C

Abren la puerta y pasan los alumnos solos hasta el patio, allí forman y cantan el Himno Nacional, el coro y la primera estrofa, luego la docente de guardia los saluda y los manda a avanzar a sus respectivos salones.

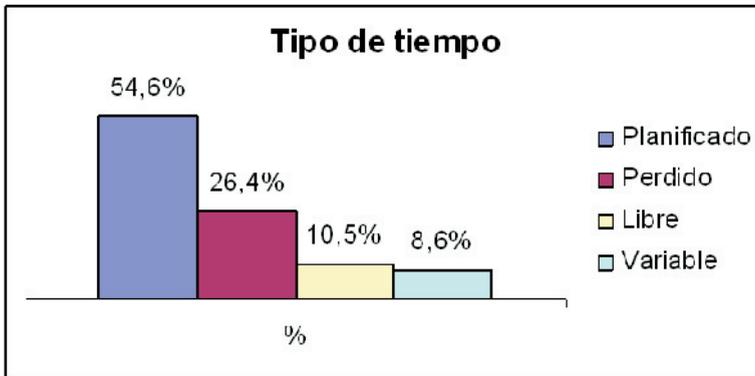
HR0700 PSA EC00037 RE FH18032003 I055 2C

En el patio se concentran los alumnos solos, allí conversan entre sí, esperando a los docentes.

Los registros muestran intercambios entre los estudiantes, a través de los cuales adquieren aprendizajes, fortalecen su identidad, validan sus intereses y se constituyen como sujetos. Se evidencia integración grupal, elemento importante en el proceso de formación integral que plantea el sistema educativo venezolano.

A continuación se muestra, mediante el gráfico 1, la distribución de los tipos de tiempo determinados en el presente estudio. Con ella se evidencia que más del 80% del tiempo promedio se encuentra distribuido entre los tipos de tiempos Planificado y Perdido.

Gráfica 1
Distribución Gráfica del Tiempo en las Escuelas



Otro de los elementos derivados de la investigación se refiere al comportamiento de las frecuencias de estos tiempos en cada una de las unidades educativas seleccionadas para el estudio.

A continuación se muestran los respectivos promedios de cada tipo de tiempo determinado en el estudio. Para obtener estos resultados, se empleó la técnica estadística denominada ANOVA, a través de la cual se realiza el análisis de la varianza, vale decir, se capta la diferencia encontrada entre los tiempos promedios de las 19 escuelas.

Tiempo planificado

El comportamiento de este tipo de tiempo se muestra en la Tabla 2, en la cual se expresa su distribución promedio.

Tabla 2
Distribución Promedio del Tiempo Planificado en las Unidades Educativas Seleccionadas

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
193,3	142,0	171,7	59,3	132,3	109,3	120,0	125,0	100,0	135,0
E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	
146,0	132,7	128,7	181,7	120,0	152,3	176,7	131,7	179,3	

Fuente base de datos Folio Views

En virtud de los resultados que se presentan en el cuadro 2, se encuentra una probabilidad de 1,7% de que las escuelas sean iguales en cuanto a su comportamiento en el uso del Tiempo Planificado. Sin embargo, es importante destacar que dentro de cada escuela este tipo de tiempo se maneja de forma distinta. Esto se aprecia en la Tabla 3, en la cual se muestra claramente un nivel de variación o variabilidad de 57.141,5 en cada escuela, siendo mayor a la variación (53.334,0) entre los datos individuales de cada una de ellas.

Tabla 3
Comportamiento Inter e Intra Escuelas del Tiempo Planificado

Tiempo planificado	Nivel de variabilidad
Inter escuelas	57.141,5
Intra escuelas	53.334,0
Total	110,475.5

Tiempo perdido

La variable tiempo perdido encontrada en las unidades educativas se comporta de la manera como se muestra en la Tabla 4, de acuerdo con la distribución de los tiempos promedio evidenciados en las 19 escuelas seleccionadas dentro del estudio.

Tabla 4
Promedio de tiempo perdido en las unidades educativas estudiadas

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
64,7	49,7	50,7	39,0	79,3	97,7	80,3	75,3	83,0	96,7
E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	
46,3	78,0	83,0	23,3	55,7	54,7	64,7	85,3	66,7	

Fuente base de datos Folio Views

La distribución muestral expresa una probabilidad de 13,9%; mediante la cual se puede asumir que las escuelas sean iguales en cuanto a su comportamiento en el Tiempo Perdido; por los tanto, debe considerarse que el Tiempo Perdido en las distintas escuelas es igual en promedio. Este resultado se aprecia en la Tabla 5, en la cual se destaca que la variación o variabilidad (21.496,8) de cada escuela es menor al compararla con la variación (29.974,0) de los datos individuales entre las escuelas incorporadas en el estudio.

Tabla 5
Nivel de variabilidad del tiempo perdido

Tiempo perdido	Nivel de variabilidad
Inter escuelas	21.496,8
Intra escuela	29.974,0
Total	51.470,8

Fuente base de datos Folio Views

Tiempo libre

La descripción de la variable Tiempo Libre, destacada en la Tabla 6, denota la distribución de los tiempos promedios en cada una de las 19 escuelas detalladas en el estudio.

Tabla 6
Distribución del Tiempo Libre en las Unidades Educativas

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
20,0	30,0	30,0	11,7	21,7	20,0	25,0	30,0	22,0	28,3
E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	
46,3	78,0	83,0	23,3	55,7	54,7	64,7	85,3	66,7	

De la Tabla 6 se deduce la probabilidad de que en un 71.7% las escuelas sean iguales en cuanto a su comportamiento en el uso del Tiempo Libre; por lo tanto, debe considerarse que dichos promedios son iguales. Ese resultado se aprecia en la Tabla 7, la cual muestra claramente que la variación o variabilidad (2.133,6) entre las escuelas es menor al compararla con la variación (5.830,7) de los datos individuales de cada escuela.

Tabla 7
Nivel de Variabilidad del Tiempo Libre

Tiempo libre	Nivel de variabilidad
Inter escuelas	2.133,6
Intra escuelas	5.830,7
Total	7.964,2

Tiempo variable

En la Tabla 8 se presenta la descripción de los datos donde se muestra la distribución del tiempo variable en cada una de las unidades educativas.

Tabla 8
Distribución del Tiempo Variable en las Unidades Educativas

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
10,0	35,3	24,0	10,7	26,3	14,0	19,7	19,7	19,7	22,3
E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	
22,7	11,7	15,3	37,0	37,3	22,3	15,3	31,0	19,0	

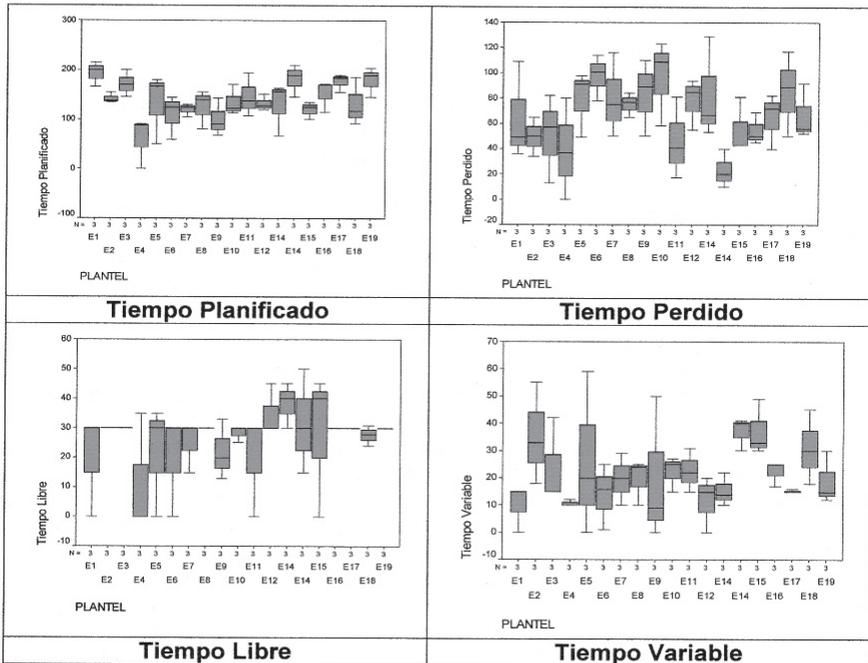
Los resultados mostrados en la Tabla 8 expresan una probabilidad del 27% de que las escuelas sean iguales en cuanto al uso del tiempo variable. Este resultado se aprecia en la Tabla 9, en la cual se muestra que la variación o variabilidad (3.895,9) entre las escuelas es menor al compararla con la variación (6.548,7) de los datos individuales de cada una de ellas.

Tabla 9
Nivel de Variabilidad del Tiempo Variable

Tiempo libre	Nivel de variabilidad
Inter escuelas	3.895,9
Intra escuelas	6.548,7
Total	10.444,6

Los planteamientos realizados hasta el momento permiten expresar, en cuanto al comportamiento de los distintos tipos de tiempo, que existe una diferencia significativa en el uso del tiempo en las escuelas, lo cual se expresa en los resultados estadísticos. Este resultado se evidencia en la Figura 2.

Figura 2
Distribución Gráfica del Tiempo en las Escuelas



En primer lugar, en el uso del tiempo planificado, se aprecia una diferencia significativa en cada una de las escuelas, lo cual se observa en la dispersión entre las diferentes cajas que representan a cada institución educativa. El uso del tiempo perdido es muy similar; sin embargo, al examinarse detalladamente cada escuela, se aprecian niveles de variabilidad en sus promedios. En relación al uso del tiempo libre, éste resultado es similar en las escuelas.

Consideraciones finales

La dimensión objeto de este estudio, por ser compleja, requiere ser analizada dentro del contexto global de las unidades educativas seleccionadas, pues en éstas aparecen problemas de infraestructura y mantenimiento, marcada intervención gremial, factores de índole políticos, como son los paros docentes, inseguridad en las comunidades e incumplimiento del contrato colectivo, entre otros, que afectan la dinámica de trabajo en las escuelas.

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 con fines de cubrir objetivos de orden académicos, situación que implica impartir una enseñanza uniforme y, por ende, desconocer la diversidad de sus estudiantes.

Producto de las observaciones de aula, se encuentra que la rutina de las escuelas incorporadas en el estudio, en su mayoría, se inscriben dentro de la concepción objetiva del tiempo, pues se anotan dentro de intervalos rígidos, llevando a cabo una sesión estática, cuyo límite lo determina el tiempo y no el desarrollo de la actividad misma.

En el nivel teórico, existe un desconocimiento con relación a los supuestos pedagógicos relativos al uso del tiempo, por parte de los docentes. Surge, de esta manera, la necesidad de que éstos, comprendan la importancia del uso del tiempo, en condiciones donde persista la flexibilidad y autonomía en el trabajo de aula, a objeto de propiciar cambios necesarios en su dinámica interna. Esta situación exige docentes con paradigmas distintos al esquema tradicional.

De esta manera, el uso racional y efectivo del tiempo, por parte del docente en cada una de las actividades de clase, es una responsabilidad que requiere un educador crítico en el cumplimiento de cada uno de sus roles o funciones.

Redimensionar el trabajo en el aula, desde esta nueva concepción del tiempo, conduce a analizarla con base en la orientación del trabajo por proyecto, entendiendo que éste dé apertura a un trabajo flexible, en el cual el estudiante participe como ente fundamental en dicho proceso, lo cual facilita la introducción de una nueva concepción e implica asumir nuevas formas de gestión en el aula, que propicien al aprendizaje activo, como un proceso continuo.

Los estudiantes, de esta manera, deben construir el significado propio del tiempo, que permita comprender algunos aspectos complejos de la escuela, donde el cambio deberá estar vinculado, como se expuso anteriormente, al contexto.

Referencias

- Abbagnano. (1992). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica. Novena reimpresión.
- Adair, J. (1992). *El arte del Pensamiento creativo*. Santafé de Bogota: Editores Jerez.
- Aniku, H. (1992). Nuestra sociedad redescubre el valor del tiempo. *Revista de Educación* (298). París: Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas.
- Aniku, H. (1992). Tiempo móvil. *Revista de Educación* (298), p 278. París: Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas.
- Bagu, S. (1994). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Argentina: Editorial Siglo XXI. 10ª edición.
- Ballesteros. A. (1931). Distribución del tiempo y del trabajo. *Revista de Pedagogía*. Madrid. Tercera edición.
- Berger, P.I. y Luckman, T. (1968). *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrutu.
- Busot, A. (1985). *Investigación Educacional*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Campell. (1985). *Developing the Primary curriculum*. Eastbound. Cassell
- Cano M. y Lledo, A. (1997). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. España: Editorial Díada.
- Cook, T. D. y Reichardt, J. (1986). *Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata S. A.
- Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, España: Biblioteca de aula.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del almanaque Escolar. *Revista de Educación*, 248, pp. 55-79. Madrid.
- Esté, A. (1999). *Aula Punitiva*. Caracas: Tropikos –TEBAS.
- Esté, A. y Olmedo. (1997). *La media perdida*. Caracas: Editorial IPASME.
- Esté, A. (1986). *Los maleducados*. Caracas: Co- extensión, UCV.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XVI. Edición 19ª de la francesa de 1975 en Gallimard.
- Gidnes, A. (1984). *La importancia del tiempo como elemento clave del principio de estructuración*. Madrid: Cátedra,
- Gotees, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Heagreaves, A. (1992). *El tiempo y el espacio del profesor*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *El Trabajo y la cultura de los profesores en la era de la postmodernidad*. Cap V. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heiderger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Hernández, J. M. (1993). *Diseño de un programa de orientación Informativa sobre el uso constructivo del tiempo libre y la recreación*. Tesis Magister en Orientación. UPEL-IPC.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298. Madrid.

- Junta Directiva. (1981). *Documento del I Contrato Colectivo de los trabajadores de las escuelas del SEAM*. Caracas: Autor.
- Ley Orgánica de Educación. 1890. República de Venezuela. Gaceta Oficial N° 2636, de fecha 2-7-80.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. México: FCE.
- Pérez Gómez, A. (1990). Cultura Escolar y Aprendizaje relevante. *Revista Extramuros*, Junio, pp. 47-62. UCV.
- Ramírez, J. M. (1999). El tiempo en la Educación. *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. Universidad Autónoma de Sinaloa. Volumen I. <http://www.uasnet.mx/cise/rev/cecon>
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986). Caracas: Graficas Bucamar.
- Rodríguez, L. (1983). La jornada Escolar del Niño y del Maestro. *Revista de Pedagogía* (12). Universidad Central de Venezuela.
- Rodríguez, N. (1986). *Qué pasa en las aulas escolares*. Caracas: UCV, Facultad de Humanidades y Educación.
- Sajón, R. (1980). El niño y el tiempo libre en áreas urbanas. *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, (Marzo-Junio). 212-213. OEA
- Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana. (2003). Lineamientos para la programación de las actividades de Enseñanza del Año Escolar 2002 -2003
- Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana- Junta Directiva. (1986-1999). *Documento del II Contrato Colectivo de los trabajadores de las escuelas del SEAM*. Caracas: Autor.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities*. París: Sage Publications.
- Taylor S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Madrid: Paidós.
- Valles Miguel, S. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Stoll, H. y Dean, F. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Madrid: Octaedro.