

USO DEL TIEMPO EN LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA DE SALA DE CLASE¹

Marco Antonio Villalta Páucar²

Abstract

Time use is analyzed in the didactic classroom interaction in two municipal schools with different orientation on school culture. It is carried out by observing audio and video class recordings. As a result, it is indicated that didactic interaction generates structures of time use coherent with social content demands and meanings in accordance with their school culture. The exposition of subject contents takes the greatest amount of time in both schools; the distribution of the instructional and regulative discourse is different in both schools, which demonstrates different configurations of a teacher's pedagogical practice.

Resumen

Se analiza el uso del tiempo en la interacción didáctica de sala de clase en dos establecimientos educativos municipalizados de diferente orientación de cultura escolar. La observación se realiza a través de registros de audio y video de clases. Entre las conclusiones del estudio se señala que la interacción didáctica configura estructuras de uso del tiempo coherentes con las demandas sociales de contenidos, y con los significados que caracterizan sus respectivas orientaciones de cultura escolar. El desarrollo de contenidos de asignatura ocupa la mayor frecuencia de tiempo en ambos establecimientos; la distribución del discurso instruccional y regulativo es diferente entre ambos establecimientos, lo que evidencia diferentes configuraciones de la práctica pedagógica del docente.

Introducción

La Reforma Educativa Chilena se describe en torno 4 grandes ejes: mejoramiento e innovación pedagógica, la reforma curricular, el desarrollo profesional de los docentes y la Jornada Escolar Completa (MINEDUC, 1998). A través de la Jornada Escolar Completa (JEC), se ofrece el recurso tiempo a los establecimientos educativos del país, para la generación de cambios hacia el logro de equidad y calidad educacional en el currículum, pedagogía y gestión.

El ingreso de Escuelas y Liceos al régimen de Jornada Escolar Completa (JEC) es relativamente reciente y paulatina desde 1997, y más allá o más acá de las intenciones explicitadas en la Reforma, lo cierto es que la JEC tiene impacto en el sistema de significados que los actores educativos construyen cooperativamente en sus interacciones cotidianas, dado que modifica precisamente la estructura espacio-tiempo que configura la cultura escolar y, específicamente, la práctica pedagógica del docente.

¹ Este artículo está elaborado desde los datos de la Tesis doctoral del autor financiada por FONDECYT N° 2980054.

² Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. E-mail: villalta@rdc.cl

El objetivo de este artículo es describir el uso del tiempo en la sala de clase, de un grupo de profesores de dos establecimientos educativos de orientaciones culturales diferentes, que han incorporado a su dinámica institucional procesos de gestión educacional autónoma a través de iniciativas como los *Proyectos de Mejoramiento Educativo* (PME) o las *Actividades Curriculares de Libre Elección* (ACLE), para estudiar la relación entre cultura y prácticas pedagógicas del docente que, es de suponer, el recurso tiempo a futuro consolidará.

Referentes Teóricos Conceptuales.

Cultura de la Institución Escolar.

El término cultura escolar refiere a las diversas influencias del proceso social amplio, que condicionan la enseñanza-aprendizaje distribuyendo al mismo tiempo identidades y autonomía en el espacio escolar (Pérez, 1995). El concepto pone atención en la complejidad e integración de las distintas partes del todo que conforman la institución tanto en su estructura como en sus interacciones.

Lewin (1984) hace un análisis de varios estudios sobre cultura escolar realizados en Estados Unidos, señalando que éstos cubren una variedad de metodologías de investigación, marcos de análisis social y perspectivas políticas, que reflejan el papel que le cabe a la escuela como instrumento de la clase dominante. El tema del poder, en términos de posibilidades de influencia y cambio, no es ajeno a la descripción o comprensión de la cultura de la institución escolar.

La cultura de la institución escolar es producida y reproducida por sus agentes en interacción, es estructurada y es estructurante de las relaciones comunicativas y de poder que se dan en su interior y está lejos de ser unitaria en su interior por lo que están en constante interpretación y cambio (Batallán, 1992; Pérez, 1995).

El concepto de cultura, junto con el de comunicación y poder permite un análisis de la institución escolar desde una perspectiva fenomenológica y crítica que considera tanto los procesos organizativos como los sociales (Pérez, 1995).

La forma como una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social (Bernstein, 1985). Estos se constituyen en códigos, es decir principios que seleccionan e integran significados, su forma de realización y contextos evocadores, en arreglo a las diferencias sociales determinadas por los principios de división social del trabajo.

Desde la perspectiva de la teoría de los códigos de Bernstein, la cultura de la institución escolar se estructura desde las relaciones de poder y control de la cultura dominante, la cual ofrece los contextos comunicativos con los cuales interactúan las personas. La variación de los códigos se expresan y vienen determinados por las clases sociales. Abunda en la literatura los análisis que muestran la estrecha relación entre la posición socioeconómica y evaluación de la calidad de los aprendizajes (Martinic, 1996).

De esto se desprende que la cultura no es sólo la norma organizativa de la institución escolar, sino básicamente, su dimensión comunicativa. En esta perspectiva, código y cultura

se encuentran estrechamente relacionados en el sentido de referirse a los principios comunicativos y de relación social con los cuales interactúan los agentes educativos.

La institución escolar, en tanto agencia de transmisión cultural, se apropia de los códigos sociales, constituyéndose en “códigos pedagógicos” (Bernstein, 1985). El Código Pedagógico se describe con el concepto de *Clasificación*, y refiere al poder para establecer diferencias entre la conciencia de lo aceptable e inaceptable, grupos, eventos, personas y tiempos; y con el concepto de *Enmarcamiento*, que es el control de las relaciones sociales entre grupos, eventos, personas y tiempos. *Clasificación* y *Enmarcamiento* pueden ser fuerte (+) o débil (-) y el cruce de ambos ejes conceptuales configuran modalidades de código pedagógico que orientan los significados de la cultura escolar.

La *Clasificación* se expresa en la relación entre los contenidos del sistema de mensajes denominado **currículum** escolar. El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, determinando el modo de distribución formal en el tiempo y el carácter de obligatorio u opcional de las asignaturas para los alumnos. El currículum es *Agregado* cuando los contenidos de asignatura se plantean en el horario escolar como autónomos unos de otros; y es *Integrado* cuando hay esfuerzos por relacionar los contenidos de asignatura en los diversos tiempos y espacios de la institución escolar.

El *Enmarcamiento* se distingue en la estructura del sistema de mensajes denominado **pedagogía**. La pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento. De la misma forma que la *Clasificación* no se refiere a contenidos, sino a relaciones entre contenidos, el *Enmarcamiento* no se refiere a contenidos de la pedagogía, sino al rango de opciones de maestros y alumnos sobre el control de lo que se transmite y recibe en la relación pedagógica.

La pedagogía puede ser *directiva*, en el caso de la explicitación o *fuerte Enmarcamiento* de las normas de jerarquía que estructuran la relación entre profesores y alumnos, o *Pedagogía colaborativa*, en el caso de que estas normas jerárquicas sean implícitas o *Débil enmarcamiento* para estructurar una forma específica o ritual de relación.

La estructura del sistema de mensajes denominado **evaluación** es una función de la fuerza de *Clasificación* y *Enmarcamiento*. La evaluación define lo que cuenta como manifestación válida del conocimiento por parte del aprendiz.

En un contexto curricular integrado y de relaciones pedagógicas de colaboración recíproca para favorecer la transmisión de contenidos, la evaluación tiende a poner el acento en describir las competencias desarrolladas por los alumnos en el proceso educativo. En el caso de mayores fronteras entre los contenidos, y de relaciones pedagógicas que explicitan el poder del docente sobre el alumno, la evaluación pone el acento en dar cuenta del nivel de aprendizaje que el alumno ha alcanzado en relación a lo que le ha sido enseñado.

Asimismo, *Clasificación* y *Enmarcamiento* constituyen dos tipos de discurso pedagógico: el *Instruccional*, referido a la transmisión de contenidos de asignatura, y el *Regulativo*, referido a la transmisión de reglas y mecanismos que definen roles, prácticas permitidas en el espacio y tiempo del establecimiento educativo (Bernstein, 1985). En consideración de lo señalado es posible caracterizar dos tipos de orientaciones de cultura escolar: *Expresivo e Instrumental*, teóricamente opuestos entre sí, lo que metodológicamente favorecerá la selección de casos para el estudio del uso del tiempo en la sala de clase.

| Sistema de Mensaje | Tipos | Orientación de Cultura Escolar Expresiva | Orientación de Cultura Escolar Instrumental |
|--------------------|--|---|--|
| PEDAGOGÍA | <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía Directiva • Pedagogía Colaborativa | <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía Colaborativa | <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía Directiva. |
| CURRÍCULUM | <ul style="list-style-type: none"> • Currículum Integrado • Currículum Agregado. | <ul style="list-style-type: none"> • Currículum Integrado | <ul style="list-style-type: none"> • Currículum Agregado |
| EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • De competencias comunes. • De desempeños individuales y diferenciados | <ul style="list-style-type: none"> • De competencias comunes. • Constatación de lo que ha sido adquirido. | <ul style="list-style-type: none"> • De desempeños individuales y diferenciados • Medición de lo que ha sido enseñado. |

Tiempo y Sala de Clase.

La interacción didáctica entre profesor y alumnos en la sala de clase se constituye dinámicamente en estructuras que expresan y reinterpretan los roles y organización de los significados que se otorgan a los espacios, tiempos y fines de la institución escolar que, junto con otros elementos, constituyen la cultura de dicha institución.

El uso y significado del tiempo escolar ha sido objeto de investigación con diversos paradigmas y niveles de interpretación que se pueden describir en dos grandes grupos: la comprensión del tiempo como cantidad absoluta, objetiva, unidimensional, externa al sujeto y universal o, el tiempo como significado subjetivo, multiforme y relativo a un sujeto enmarcado socioculturalmente (Husti, 1992).

Ambos paradigmas tienen incidencia en la planificación de la enseñanza y en la construcción de la interacción didáctica a diversos niveles de la institución escolar: el tiempo para todas las actividades del establecimiento educativo, el tiempo específico de la sala de clase donde se desarrolla cada asignatura, y en su interior el tiempo para transmitir contenidos, o tiempo *instruccional*, y el tiempo para establecer la disciplina u orden básico que hace posible la interacción comunicativa, o tiempo *regulativo* (Martinic, 1997).

La práctica pedagógica del docente se concreta en el espacio y tiempo de la interacción de sala de clase, donde posee niveles de autonomía para la negociación con los alumnos del proceso educativo, y donde finalmente define su rol y los saberes de contenido de asignatura a transmitir.

Hargreaves (1992) plantea al respecto que uno de los desafíos de la práctica del docente es precisamente gestionar múltiples acciones simultáneas en el espacio-tiempo de la sala de clase, a lo que denomina una concepción policrónica del tiempo, en el marco de una planificación administrativa del tiempo de carácter lineal o monocrónico.

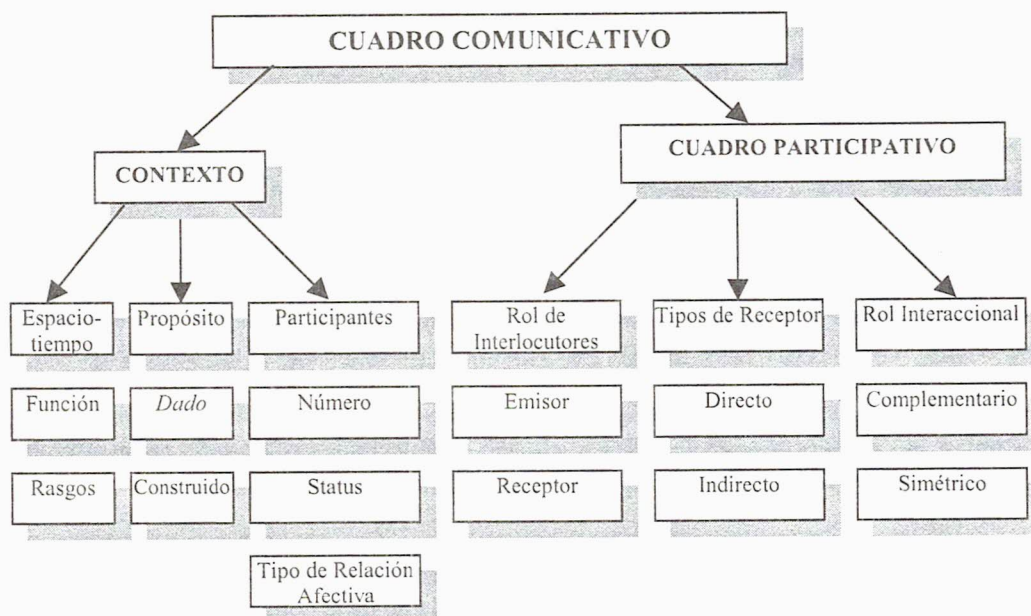
El análisis de diversos estudios sobre el uso del tiempo en sala de clase ponen en evidencia que este varía según aspectos como el tipo de materia que se desarrolla y grado de instrucción de los alumnos; asimismo, el mayor porcentaje del tiempo efectivo para la interacción didáctica se utiliza para el desarrollo de los contenidos de asignatura (Martinic, 1997).

J. Filp et al (1987) utilizando las categorías conceptuales de *Discurso Instruccional y Regulativo* de Basíl Bernstein para analizar los registros de observación de 36 periodos de clases de 90 minutos, con alumnos de educación básica, encuentran que aproximadamente el 58% del tiempo se distribuye en actividades del discurso instruccional y un 38% en actividades del discurso regulativo.

La etnografía de la comunicación permite estudiar la interacción verbal como elemento relacional estructurado para un espacio-tiempo determinado, según los propósitos del mismo, características de los participantes; y situaciones de contexto que moviliza las competencias comunicativas de los sujetos (Gumperz, 1989). Profundizar en la estructura de la conversación profesor-alumnos en el tiempo de la sala de clase, permite conocer la construcción de los significados que configuran la estructura profunda de la cultura escolar.

Hay pues una estrecha relación entre los elementos del contexto y el tipo de participación de los interlocutores de la sala de clase. Configuran el cuadro comunicativo que se puede esquematizar de la siguiente forma:

ELEMENTOS QUE ESTRUCTURAN EL CUADRO COMUNICATIVO



La interacción de sala de clase se organiza a lo largo de secuencias temáticas que implican la participación de los alumnos y el profesor. Desde esta perspectiva, el tiempo es inherente a la interacción didáctica que se estructura jerárquicamente en fases, secuencias, intercambios e intervenciones verbales y no verbales entre profesor y alumnos, abriendo y resolviendo conflictos, negociaciones, renegociaciones y acuerdos que sostienen el funcionamiento de la sala de clase (Delamont, 1984).

Metodología de Estudio

El estudio es de carácter descriptivo, de observación no participante en sala de clase. Los instrumentos de registro de intercambios verbales y no verbales utilizados para analizar los usos del tiempo fueron de grabación en audio y video, así como la toma registro escrito de los eventos comunicativos de clase.

Los establecimientos educativos fueron seleccionados según 5 criterios teóricamente definidos, referidos a su aproximación a los dos tipos de Cultura escolar teóricamente opuestos: la *Expresiva*, de *Clasificación y Enmarcamiento* débil (C-E-) y la *Instrumental*, de *Clasificación y Enmarcamiento* fuerte (C+E+). Se prefiere hablar de estas en término de “orientaciones”, pues en la realidad no existe establecimiento educativo que se pueda definir como puramente *Instrumental* o *Expresivo*. Así se selecciona: 1) Establecimiento de *Orientación de Cultura Escolar Expresiva* (OCEE), y Establecimiento de *Orientación de Cultura Escolar Instrumental* (OCEI).

Los cinco criterios fueron: 1) *Tamaño del Establecimiento*, que hace referencia al número de profesores y alumnos del mismo; 2) tipo *Proyecto de Mejoramiento Educativo* (PME) que han implementado; 3) *la Distribución y uso de los espacios*; 4) *las normas administrativas* que el establecimiento moviliza para interactuar con el investigador u otro agente externo a la institución; y 5) el “*contexto comunicativo*” que se ha consolidado en la relación entre profesores y alumnos.

Un elemento sustancial de la selección fue el tipo de *Proyectos de Mejoramiento Educativo* (PME) que cada establecimiento venía desarrollando. Los PME son iniciativas de los establecimientos que son apoyados por la reforma con el propósito de promover en ellos la autonomía en lo referente a la capacidad de propuesta y gestión de procesos orientados al logro de metas compartidas por los actores educativos participantes del establecimiento (directivos, profesores, apoderados y alumnos). Estas iniciativas movilizan y desarrollan las posibilidades de significados que configuran la cultura escolar potenciando y/o transformando aspectos como la relación pedagógica, participación e identidad de los actores educativos.

A estos criterios de selección teóricamente definidos, se incorporaron otros que permitan la comparación de las observaciones: establecimientos de Educación Media, de dependencia Municipalizada y de tipo de instrucción Humanista-Científico.

En cada establecimiento seleccionado se observaron 4 docentes por establecimiento educativo. En cada docente se observaron 5 sesiones consecutivas. La fuente de datos esta conformada por la transcripción de 3 sesiones de cada uno de los docentes observados. Así, se tiene por cada establecimiento un grupo de 12 transcripciones de observación de clase. El total de horas transcritas para el establecimiento de *Orientación cultural Expresiva* fue de

12,9 horas cronológicas, en el establecimiento de *Orientación de cultura escolar Instrumental* fue de 12,8 horas cronológicas.

El procedimiento de análisis tiene una dimensión jerárquica y otra temporal. En la dimensión jerárquica se organizan las observaciones en “*Fases*” y “*Secuencias*”, las cuales son descritas en sus propósitos a través de organizar las diversas intervenciones de profesor y alumnos en conjuntos temáticamente relacionados que abren, desarrollan y cierran diversos temas lo largo del tiempo que dura la lección (Mehan, 1979).

La dimensión temporal se describe a través de unidades de tiempo de 30 segundos en que fue dividida cada una de las sesiones registradas; esto permite ponderar el peso temporal que tiene las fases y las diversas secuencias temáticas que emergen en la interacción didáctica de sala de clase.

Análisis y Discusión de Resultados.

- Fases de la Interacción Didáctica.

Las *fases* se establecen desde una división de la *interacción didáctica* de sala de clases en tres momentos: *apertura*, *desarrollo* y *cierre*.

a) Fase de apertura.

Comprende los momentos iniciales de la clase; formalmente esta fase es iniciada — en ambos establecimientos observados— con el timbre de término de *recreo* y el regreso de los alumnos a la sala de clases, ocupando sus respectivos puestos. En el *Establecimiento de Orientación de Cultura Escolar Expresiva* (OCEE) la fase de apertura suelen ser avisos de diverso tipo con relación a las actividades de todo el establecimiento escolar, y en el *Establecimiento de Cultura Escolar Instrumental* (OCEI), esta fase contiene informaciones y directivas específicas a los contenidos o actividades de la asignatura. En ambos establecimientos, el tiempo de duración de esta fase equivale en promedio al 9% del tiempo total que dura la interacción didáctica.

La *fase de apertura* en ambos establecimientos la *inicia* el profesor con frases que señalan la diferencia temporal entre los aspectos complementarios que se tratarán antes de comenzar la clase y los aspectos centrales de las horas académicas que están a su cargo. Frases que emite el docente, luego de los saludos, o conversaciones abiertas de los alumnos, son las que marcan el inicio para toda la sala. A continuación algunos ejemplos (las frases son marcadas en negrita):

3. Profesora: **Había cosas pendientes que ustedes tenían que resolver ##**
XXXXX [ruido de sillas o mesas que son arrastradas] claro que les entregué XXX XXXX [ruido intenso de conversas] < se encuentra parada al frente de los alumnos > habían cosas que ustedes tenían que terminar.

C. Expresiva/Profesora de Castellano/2da. Sesión.

4. Profesora: **Ya, chiquillos** me van a poner atención, ya, David por favor, chiquillos hasta ahora XX las notas, eh, yo voy a seguir colocando las notas a los que están pendiente [murmullos] XX todavía tengo algunos

XXX [se oyen arrastres de sillas y golpes de maderas o metal] <ella continúa el informe>

C. Expresiva/Profesora de Física/3ra. Sesión

4. Profesor: Loreto, ++ quisiera chiquillos **antes de la clase** pedirles un favor/

C. Expresiva/Profesor de Castellano/3ra. Sesión

2. Profesor: **Antes de comenzar** lo que es propiamente la clase\

C. Instrumental/Profesor de Historia/3ra. Sesión.

4. Profesora: vamos a trabajar con::: XXX de la XXX [murmillos intensos, conversaciones, ruido] (p. 27 seg.) ¡a ver! eh::: antes [disminuye el murmullo] de comenzar + **antes de comenzar** con la <¿definición?> en alfa y beta, que están ubicadas en la página 15 + vamos ## a recordar cómo hacerlo ++ eh::: aquí en el libro está el ejemplo del radio + del radio para ++ [se escuchan algunos murmullos de fondo, ruido] para XXXX a X +

C. Instrumental/Profesora de Química/4ta. sesión

En otros casos, el profesor inicia la hora académica escribiendo en la pizarra ejercicios o actividades a trabajar, o dialogando con los alumnos que se acercan a consultar. Tal es el caso del profesor de Matemática del establecimiento de *orientación de cultura escolar expresiva*, que pasa mesa a mesa de los alumnos pidiendo que tomen asiento antes de iniciar la clase.

La *fase de apertura* contiene *secuencias* temáticas que preparan la situación didáctica hacia la siguiente *fase*, cuerpo central de la interacción. La *fase de apertura* la cierra el profesor a la vez que inicia la *fase de desarrollo*. Hay también algunas frases o palabras como: “bien, comencemos”, “ya”, “ahora daremos inicio a la clase”, “vamos a lo nuestro”, o algo que cumpla esa función, con las que el docente marca el término de algún intercambio que se desarrolle en esta *fase* y da inicio a la siguiente. Ejemplos (las frases o marcadores se colocan en negrita):

67. Profesora: ¡ya!, chiquillos **vamos a trabajar**

C. Instrumental/Profesora de Química/Sesión 4.

27. Profesor: **ya**, 62 entonces. beta igual a 112+, la 63 beta vale 30, ¿lo hacemos así?

C. Instrumental/Profesor de Matemática/Sesión 4.

26. Profesor: **Bien**. [Murmillos] espero XX Señores XX Ya jóvenes XX [murmillos] y los objetos de la clase son: X eh::: Bueno este tema es conocido desde octavo básico, vamos a X de manera muy rápida ahora partiendo por XX +++ [golpes, murmullos]

C. Expresiva/Profesor de Matemática/Sesión 5

40. Profesor: X por el video, **ya ahora** me entregan X para revisarlo, yo se los entrego entre lunes y martes y X el día X

C. Expresiva/Profesor de Castellano/Sesión 5

Es importante considerar el valor contextual que tienen las expresiones verbales del docente. Estos son marcadores sociolingüísticos de la situación didáctica, y su significado es dependiente del mismo.

b) Fase de desarrollo.

Esta *fase* contiene el cuerpo central de la interacción didáctica, comprende las llamadas “*secuencias instruccionales*” de Mehan (1979). Los eventos comunicativos que se dan en esta *fase* tienen que ver con los contenidos de asignatura. En el establecimiento OCEE aquí se inicia un proceso complejo de negociación de contenidos de asignatura y del orden de los turnos de habla que muchas veces sumerge la voz del docente en las voces de los alumnos. En promedio dura el 89% del tiempo total de la interacción de sala de clase. En el establecimiento OCEI se inicia un claro proceso de transmisión y evaluación de contenidos de asignatura que ocupa en promedio el 88% del tiempo de la interacción de sala de clase.

La *fase de desarrollo* es iniciada por el docente con la misma intervención con que cierra la *secuencia* de intercambios que marcan el término de la *fase de apertura*. En ambos establecimientos seleccionados la *fase de desarrollo* se abre con similares marcadores lingüísticos, que hacen referencia a las actividades que se ejecutarán en el tiempo futuro inmediato.

La *fase de desarrollo* contiene la mayor variedad de *secuencias* temáticas. Al observar transcripciones de interacciones, se advierte que estas *secuencias*, no tienen un orden predeterminado sino que se van intercalando según las situaciones específicas de la clase.

c) Fase de cierre.

La *fase de desarrollo* termina con el inicio de la *fase de cierre*. La *fase de cierre* está compuesta por *secuencias* temáticas que tienen que ver con informaciones y directivas planteadas en tiempo futuro, como tareas para próximas clases. La *fase de cierre* suele ser un corte de la *secuencia de desarrollo* en el establecimiento de *orientación de cultura escolar instrumental* (OCEI) ocupando aproximadamente el 3% del tiempo de la interacción de sala de clase. La fase de cierre suele ser un periodo en que se acentúan los intercambios paralelos, en el establecimiento OCEE, ocupando en promedio el 2% del tiempo de la interacción de sala de clase.

En síntesis, para ambos establecimientos el mayor valor porcentual de tiempo lo tiene la *fase de desarrollo*, le sigue la *fase de apertura* y por último, la *fase de cierre*. Las *fases* están compuestas por *secuencias temáticas*.

Secuencias Temáticas en la Interacción Didáctica.

En las sesiones analizadas se encuentran similares secuencias temáticas en ambos establecimientos. Estas se definen de la siguiente manera:

1. Secuencia de información. Es el conjunto de intercambios cuyo eje temático es la transmisión de avisos de actividades académicas o extra-académicas —planteadas como anuncios o solicitud de acciones a ser realizadas en el futuro— que se dan en la fase de *apertura*, *de desarrollo* y *cierre*.
2. Secuencia de organización de grupo. Es el conjunto de intercambios que tienen como eje temático la construcción del orden físico de los alumnos —en la sala de clases— que permita la intervención por turnos de los hablantes, especialmente la intervención del profesor. Esta secuencia se encuentra comúnmente en la *fase de apertura*, pero se repite en las otras *fases* dado que este orden tiende a perderse durante la lección.

3. Secuencia de realización u organización de la tarea. Tiene como eje temático la organización de los alumnos según la actividad específica del contenido, que puede ser trabajo grupal, copiar de la pizarra, o trabajo individual. Va unida a la secuencia de organización de grupo en el sentido de requerir un orden que permita su desarrollo.
4. Secuencia de exposición y diálogo de plenario. Intercambios que tienen como eje temático la transmisión de contenidos de asignatura por parte del docente. Esta secuencia se desarrolla de la siguiente manera: el profesor explica un contenido, luego interroga a los alumnos sobre lo informado, éstos responden, el profesor refuerza sus aciertos, corrige sus errores y continúa la clase. En términos operativos, se define como la intervención verbal del docente, que dura —sin interrupción— un minuto o más, en cuyo desarrollo la participación de los alumnos consiste en dar breves respuestas, de no más de una unidad de tiempo (30 segundos), a las preguntas del docente.
5. Secuencia de dictado. Se trata de intercambios que tienen como eje temático la transmisión de información de contenidos de asignatura por parte del profesor, la que debe ser copiada por los alumnos en sus cuadernos.
6. Secuencia de preguntas y respuestas. Conjunto de intercambios mediante los cuales el profesor evalúa el dominio de contenidos académicos logrado por los alumnos. Es, al igual que la exposición, una organización de la intervención en torno a la transmisión de contenidos, que de hecho es lo que el profesor hace cuando aprueba o rechaza la intervención del alumno dando la respuesta adecuada a su pregunta. En términos operativos, la transmisión de contenidos que hace el profesor dura menos de un minuto, privilegiando la pregunta y la indagación de respuestas de los alumnos. El número de alumnos que intervienen aumenta, aunque la duración de sus intervenciones es igualmente breve.

Esta secuencia presenta algunas variaciones en su organización para el caso específico de la asignatura de idiomas, donde el docente está especialmente interesado en el intercambio verbal con los alumnos. Es el caso de la asignatura de Francés, en la que los contenidos se desarrollan a través de preguntas y respuestas, para ejercitar la pronunciación.

7. Secuencia de pasar lista de asistencia. Posee intercambios en torno al eje temático de control —por parte del docente— de la presencia de los alumnos, de modo individual, o de grupos de trabajo, en la sala de clases. En las sesiones observadas, este tipo de *secuencia* se dio sólo en las interacciones didácticas del establecimiento de *orientación de cultura escolar expresivo*.
8. Secuencia de pedido/entrega de trabajos. Esta secuencia tiene como eje temático el control, por parte del docente, del dominio de contenidos académicos de los alumnos, a través de trabajos escritos.

El número de *secuencias* es mayor en la *fase de desarrollo*, donde se da el cuerpo central del contenido instruccional de la asignatura. Asimismo, las *secuencias* se encuentran entremezcladas a lo largo de esta *fase*; así, a una secuencia de dictado, le puede seguir un trabajo personal, o grupal, o viceversa; luego de un trabajo grupal se recoge en plenario el producto de este trabajo, el profesor dicta contenidos y luego plantea preguntas para un trabajo personal. En otros casos, el profesor o profesora organiza la clase en una gran *secuencia de preguntas y respuestas* a través de las cuales evalúa dominio de contenidos en los alumnos y avanza en la transmisión de conocimientos de su asignatura. Esto sucede en todos los profesores y asignaturas observadas.

Ambos establecimientos tienen similares secuencias temáticas, pero su distribución en el tiempo no es la misma.

Comparación de Tipos de Secuencia y Tiempo de Duración por Orientación de Cultura Escolar Expresiva e Instrumental

| Establecimiento | Orientación de Cultura Escolar Expresiva | | Orientación de Cultura Escolar Instrumental | |
|----------------------------------|--|------|---|------|
| | Minutos | % | Minutos | % |
| Secuencias Temáticas | | | | |
| Información | 53,5 | 7% | 48 | 6% |
| Organización de Grupo | 144,5 | 19% | 11,5 | 1% |
| De Organización de Tarea | 140,5 | 18% | 110 | 14% |
| Exposición y diálogo de plenario | 120 | 16% | 246,5 | 32% |
| Dictado | 33 | 4% | 9,5 | 1% |
| Preguntas y Respuestas | 168 | 22% | 320,5 | 41% |
| Pasar Asistencia | 33,5 | 4% | 0 | 0% |
| Pedido/entrega de trabajo | 80 | 10% | 21,5 | 3% |
| Total | 773 | 100% | 767,5 | 100% |

Ambos establecimientos dedican similar tiempo a la secuencia de *Información*. Las actividades que implican la construcción del orden que posibilite la intervención del profesor en la transmisión de contenidos de asignatura, demandan más tiempo en el establecimiento OCEE (19%), en comparación con el establecimiento OCEI (1%). La secuencia de *Pasar asistencia* y *Pedir o entregar trabajos* a los alumnos significa el 14% de tiempo en el establecimiento OCEE, y el 3% en el establecimiento OCEI.

Asimismo el análisis de los registros de audio y video pone en evidencia que en el establecimiento de *Orientación de cultura escolar instrumental* (OCEI) el orden de los turnos de habla permite reconocer con mayor facilidad la unidad temática de la *secuencia*. Los alumnos y el docente sostienen una relación comunicativa a través de los contenidos.

En el establecimiento de *Orientación de cultura escolar expresiva* (OCEE) el docente tiende a hacer actividades paralelas mientras organiza la lección. Por otra parte, la cantidad de “conversaciones paralelas” de los alumnos y eventos emergentes (como el no contar con los materiales necesarios para el desarrollo de la clase³, el ruido de sucesos fuera de la sala de clases) suelen romper la coherencia temática que el docente pretende construir con los alumnos. Así, lo que podría ser una *secuencia* de “*organizar grupo*” para desarrollar un contenido de asignatura específico, se transforma, muchas veces, en uno de los objetivos de la interacción a la que el profesor dedica gran parte del tiempo.

Conclusiones.

La interacción didáctica es una modalidad de construcción social síntesis de la intención pedagógica del docente y la participación de los alumnos, en el marco de un

³ Un ejemplo es la sesión 3 del profesor de Castellano, quien anuncia como trabajo grupal el análisis de unos poemas. Los alumnos no tienen el libro de los poemas y no tienen fotocopias. El profesor entonces lee los poemas en la clase.

conjunto de significados compartidos en torno acciones y fines que configuran la cultura de la institución escolar. Estas acciones y fines se reinterpretan en el proceso mismo de la interacción, a la vez que configuran la práctica del docente y la de los alumnos en la sala de clase.

Así, la interacción didáctica de sala de clase en el establecimiento educativo de *Orientación de cultura escolar Instrumental* (OCEI) se construye en una estructura temporal, en que la práctica pedagógica del docente y la participación de los alumnos han incorporado a la interacción acuerdos sustantivos en torno a cómo organizarse para el trabajo grupal. Esto se pone en evidencia el 1% de tiempo que dura la *secuencia de organización de grupo* en comparación con el 19% en el establecimiento de *Orientación de cultura escolar Expresiva* (OCEE).

Esta diferencia se explica en consideración del poder estructurante del rol docente en la sala de clase. Poder, que siendo una construcción cooperativa, permite a los docentes del establecimiento de *Orientación de cultura escolar Instrumental* (OCEI) organizar los turnos de habla y determinar los temas de conversación; mientras que a los docentes del establecimiento educativo de *Orientación de cultura escolar Expresiva* (OCEE) dicha construcción cooperativa configura conversaciones con los alumnos y entre los alumnos, las cuales reinterpretan su rol para estructurar el orden físico, la alternancia de turnos de habla y los temas de conversación.

El profesor, en la interacción didáctica del establecimiento OCEE, busca consensos con los alumnos en torno al orden necesario que asegure la transmisión de información. La lección se inicia y desarrolla a través de estas negociaciones del orden. En estas clases son comunes los diálogos —paralelos a la voz del profesor— que los alumnos establecen entre ellos.

Las secuencias en que se organiza, transmite y evalúa contenidos de asignatura, refieren a estructuras de interacción que, en las categorías de Bernstein, se pueden interpretar como propias del *Discurso Instruccional* mientras que las secuencias de información, organización y control del grupo refieren al *Discurso Regulativo* o transmisión de normas de disciplina y orden en la relación del profesor y alumnos.

La suma de porcentajes de duración de las secuencias que configuran el *discurso instruccional* por cada establecimiento, indican que estas son mayores en ambos establecimientos, -88% en el OCEI y 60% en el establecimiento OCEE- en comparación con las secuencias que configuran el *discurso regulativo* - 11% y 40% respectivamente-.

Al realizar el análisis de las frecuencias de tiempo del discurso instruccional y el discurso regulativo entre ambos establecimiento a través de la prueba de homogeneidad ji-Cuadrado ($\alpha = 0,05$), se encuentra que las diferencias son estadísticamente significativas. Es decir, los usos del tiempo tienen relación con la orientación de la cultura escolar.

En la sala de clases del establecimiento OCEI, el rol del profesor está reforzado por la tradición de logros académicos de la institución educativa y es de jerarquía superior con relación al rol de los alumnos. Su status superior se sostiene en el propósito compartido con los alumnos sobre el sentido de la interacción didáctica en el establecimiento: la transmisión y aprendizaje de contenidos. Esto se expresa en la mayor cantidad de tiempo dedicado al discurso instruccional y el menor tiempo dedicado al discurso regulativo en comparación con el establecimiento OCEE.

En el establecimiento de *Orientación de cultura Expresiva* (OCEE), el rol del profesor no se sostiene en una tradición de logros académicos de la institución educativa. Aunque su jerarquía social es mayor con relación a los alumnos, el propósito de la interacción didáctica está en constante proceso de negociación. Los docentes entienden que en el espacio-tiempo de la sala de clases de lo que se trata es de transmitir contenidos, pero a su vez reconocen que esto no es todo, que hay otros factores que afectan el rendimiento, como la autoestima y la participación. Esto se expresa en el tipo de Proyecto de Mejoramiento Educativo que desarrollan a nivel institucional y en el ámbito de la sala de clase en estructuras de interacción complejas, abiertas y de constantes interferencias comunicacionales, atravesadas por permanente negociación con los alumnos, siendo uno de éstos la transmisión de contenidos.

Los docentes de Educación Media municipalizada se mueven dentro de instituciones escolares cuyas culturas son una síntesis compleja de demandas, expectativas e historia colectiva que se expresa en formas de uso del tiempo en la interacción didáctica de sala de clases a través de los cuales se pretenden logros de aprendizaje en los alumnos.

Estas variadas modalidades de gestionar el uso del tiempo en la institución educativa abre interrogantes sobre los significados que le otorgan al mismo los alumnos y profesores, sobre todo en el actual contexto de extensión de la jornada escolar, pues ésta incrementa las interacciones sociales entre los actores educativos enriqueciendo o modificando los significados sociales que hasta el momento han caracterizado la cultura escolar; a su vez que abre posibilidades y desafíos en torno a la innovación de la práctica pedagógica del docente hacia la generación de los procesos educativos de calidad y equidad que pretende la Reforma Educativa Chilena.

BIBLIOGRAFÍA

- BATALLÁN, G. (1992). "La Especificidad del Trabajo Docente y la Transformación Escolar". En: *Maestros. Formación Práctica y Transformación Escolar*. Compiladores: Andrea Alliaud; Laura Duschatzky. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila, pp. 217-233.
- BERNSTEIN, B. (1985). "Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo". En: *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional, 1er. Semestre, N° 15, Bogotá, Colombia.
- DELAMONT, S. (1984). *La Interacción Didáctica*. Madrid: Cincel S.A.
- FLIP, J.; CARDEMIL, C.; ESPINOLA, V. (1987). *Disciplina, Control Social y Cambio: Estudio de las Prácticas Pedagógicas en la Escuela Básica Popular*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago de Chile.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la Conversation. Introduction à la Sociolinguistique Interactionnelle*. De Minuit: Les Editions, Paris.
- HARGREAVES, A. (1992). "El Tiempo y el Espacio en el Trabajo del Profesor". En: *Revista de Educación* 298. Mayo-Septiembre, España, pp.31-53.

- HUSTI, A. (1992). "Del Tiempo Escolar Uniforme a la Planificación Móvil del Tiempo". En: *Revista de Educación* 298. Mayo-Septiembre, España, pp. 271-305.
- LEWIN, M. (1984). "Perspectivas Acerca de la Cultura de la Escuela". En: *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, II Semestre, N° 14, pp. 93-109.
- MARTINIC, S. (1997). *Tiempo y Aprendizaje en América Latina*. CIDE, Santiago de Chile, pp. 21-26.
- MARTINIC, S. (1996). "La Palabra en un Diálogo Asimétrico: Marcos Institucionales y Negociación del Sentido". En: *Revista VERSIÓN. Estudios de Comunicación y Política*. Universidad Autónoma de México, N° 6, pp. 45-62.
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lesson*. Cambridge: Harvard University Press.
- MINEDUC. (1998). *Reforma en Marcha: Buena Educación para Todos*. Santiago de Chile: Andros Impresores.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1995). "La Escuela, Encrucijada de Culturas". En: *Revista Investigación en la Escuela* N° 26. Sevilla, España, pp. 7-23.