
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Reconstruyendo Teorías Subjetivas junto a Profesores Chilenos acerca del Tiempo Instruccional

Vladimir Caamaño-Vega^a, Pablo J. Castro^b, Ingrid González-Palta^b, David Cuadra-Martínez^c y Cristian Oyanadel^d

Universidad Santo Tomás, La Serena^a. Universidad de La Serena, La Serena^b. Universidad de Atacama, Copiapó^c. Universidad de Concepción, Concepción^d. Chile

Recibido: 26 de mayo 2023 - Revisado: 11 de julio 2023 - Aceptado: 28 de julio 2023

RESUMEN

El tiempo es una dimensión clave en el contexto educativo. Sin embargo, su estudio ha sido abordado escasamente y desde una perspectiva objetivista, sin considerar la percepción subjetiva de los actores del proceso educativo. El objetivo de este estudio cualitativo es describir e interpretar la construcción de Teorías Subjetivas (TS) en relación al Tiempo Instruccional (TI) en profesores de la Región de Coquimbo (Chile). Se empleó un diseño descriptivo e interpretativo, donde se entrevistaron a ocho docentes que se desempeñan laboralmente en los niveles de enseñanza básica y media. Para el análisis de los datos se utilizaron procedimientos descriptivos y relacionales adaptados para el estudio de Teorías Subjetivas. Se presentan dos modelos gráficos que contienen TS que explican el TI en los niveles de enseñanza básica y media. Mediante un proceso de reconstrucción de TS se identifican elementos que facilitan y obstaculizan la vivencia del TI durante las clases. Se discute que el método cualitativo utilizado brindó un rol activo a las y los docentes en la reconstrucción de sus propias explicaciones, ya que mediante la validación comunicativa profundizaron en el análisis de contenido de las TS sobre el TI.

*Correspondencia: Vladimir Caamaño-Vega (V. Caamaño-Vega).

 <https://orcid.org/0000-0003-3111-4644> (vcaamano2@santotomas.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-8640-5820> (pablocastro@userena.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-1296-4854> (i.gonzalezpalta@userena.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-0810-2795> (david.cuadra@uda.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-8423-6982> (coyanadel@udec.cl).

Palabras clave: Teorías subjetivas; tiempo instruccional; procesos reflexivos de los docentes; técnica de generación de estructura; estudio cualitativo.

Reconstructing subjective theories about instructional time with Chilean teachers

ABSTRACT

Time is a key dimension in the educational context. However, its study has been scarcely approached and from an objectivist perspective, without considering the subjective perception of the participants of the educational process. The aim of this qualitative study is to describe and interpret the construction of Subjective Theories (ST) in relation to Instructional Time (IT) in teachers of the Coquimbo Region (Chile). A descriptive and interpretative design was used, where eight teachers working in primary and secondary schools were interviewed. For the data analysis, descriptive and relational procedures adapted for the study of subjective theories were used. Two graphical models containing ST that explain IT in primary and secondary school levels are presented. Through a process of TS reconstruction, elements that facilitate and hinder the experience of IT during the classes are identified. A discussion is made on the fact that the qualitative method used gave an active role to the teachers in the reconstruction of their own explanations, since through communicative validation they deepened the content analysis of the ST on IT.

Keywords: Subjective theories; instructional time; reflective processes of teachers; structure generation technique; qualitative study.

1. Introducción

La distribución del tiempo en tareas instruccionales es fundamental en la génesis de oportunidades de aprendizaje (Rogers y Mirra, 2014) y en el logro de resultados de calidad (Abadzi, 2009; Martinic y Villalta, 2015; Strasser et al., 2009; Vercellino, 2016). Cuando el tiempo está destinado a la enseñanza y la instrucción, se observan efectos positivos en los aprendizajes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Por el contrario, cuando la mayor parte del tiempo se usa en situaciones distintas a la instrucción y la enseñanza, la extensión de la jornada escolar o del tiempo asignado no producirá ganancia alguna (Bruns y Luque, 2014).

Los estudios que han tomado la dimensión instruccional del tiempo son de carácter más bien objetivistas, por ejemplo, con mediciones acerca de su uso y logro educativo (Razo, 2016; Rivkin y Schiman, 2015; Rodríguez, 2007). Dado a que el tiempo también es una construcción social y, por tanto, debe ser comprendido además como subjetivo (Cabrera y Herrera, 2016; Eriksson et al., 2018; Gutiérrez et al., 2017; Rubio et al., 2019), los enfoques puramente objetivos no dan cuenta del fenómeno en su totalidad.

1.1 El Tiempo Instruccional y su asociación con la gestión docente

El tiempo instruccional (TI) corresponde al periodo en que los/as estudiantes desarrollan las actividades de aprendizaje planeadas por el docente, una vez que se enuncian los objetivos curriculares a trabajar durante la clase (Martinic y Villalta, 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017). Asimismo, Scheerens (2014), lo define como la cantidad de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica para influir en las oportunidades de aprendizaje del estudiantado.

Es un tiempo en donde el docente realiza intervenciones centradas en el currículum de la clase, empleando metodologías diversas y procedimientos relacionados con planes y programas de acuerdo al contenido (Razo, 2016). Para Zuure (2016), en esta etapa el profesor se asegura que el tiempo sea útil y permita guiar a los estudiantes a través de los componentes académicos y no académicos de escolarización.

Hallazgos de la OCDE en materia educativa señalan que los profesores en Chile, en una clase típica invierten el 70% del tiempo de sala en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo que es más bajo que el promedio OCDE de 78%. El 30% restante se distribuye entre un 12% destinado a tareas administrativas (por ejemplo, registrar asistencia y entregar información/formularios del establecimiento educativo) y un 18% a mantener el orden en la sala de clases (OCDE, 2019).

La gestión del TI es definida como aquellas prácticas que el profesorado realiza para administrar el tiempo de enseñanza, con la finalidad de transmitir los conocimientos académicos de acuerdo a las orientaciones de cada política educativa (Brinkerhoff y Roehrig, 2014; Ugwulashi, 2013).

En la escuela, la gestión del TI es considerada una práctica en la que el profesor intenciona, mediante la planificación de actividades, los aprendizajes que desarrollará en el aula (Cabrera y Herrera, 2016). Sobre esta gestión del tiempo, Saifi et al. (2018) señalan que es reducida la evidencia sobre cómo la administración del aula afectaría los resultados de aprendizajes que los estudiantes obtienen a causa del estilo de gestión del docente.

1.2 Estudios latinoamericanos sobre tiempo escolar y niveles de enseñanza

En Latinoamérica, una dimensión relevante para la investigación sobre el tiempo en educación son las implicancias del nivel formativo en el que enseña el profesorado (Ferreira, 2021; González et al., 2019). Al respecto, Rodríguez (2007), en su estudio con profesores y estudiantes de enseñanza primaria y secundaria en Venezuela, encontraron que existe una concepción de carácter objetiva del tiempo escolar, pues las clases se presentan en intervalos rígidos.

Se ha visto en docentes mexicanos que enseñan en instituciones de educación secundaria una visualización de una política educativa impuesta desde el Estado, explicando que la extensión del tiempo escolar se asociaría a la emergencia de conflictos y problemas administrativos y pedagógicos (Sánchez y Corte, 2017). Por su parte, Razo (2016), al estudiar la distribución del tiempo instruccional en colegios de primaria de México notó que solo una tercera parte del tiempo de instrucción es utilizado en actividades de aprendizajes asociadas con mayor efecto al logro educativo de los alumnos.

León (2011) señala que los estudiantes de primaria en Costa Rica visualizan como significativo el tiempo destinado al juego y los fines de semana, mientras que la asistencia a la escuela se aprecia como una obligación. Otro estudio con profesores secundarios realizado en Perú da cuenta que en escuelas piloto con jornada escolar completa, la extensión de esta

se asoció con un mayor acompañamiento pedagógico a los docentes y un mejor desempeño de estos profesionales (Yana y Adco, 2018).

En el caso de Chile, se ha estudiado el uso del tiempo instruccional en enseñanza básica y media a través de observaciones de clases, apreciándose altamente estructuradas prevaleciendo el tiempo destinado al discurso del profesorado (Martinic et al., 2013).

1.3 El pensamiento de los profesores estudiado a través de sus teorías subjetivas

Las reflexiones en torno al tiempo instruccional son factibles de ser comprendidas desde el paradigma del pensamiento del profesor (Catalán, 2011), asumiendo que estos son profesionales que actúan racionalmente, toman decisiones, y que sus acciones son orientadas por sus creencias (Clark y Peterson 1990; Pajares, 1992; Cuadra y Catalán, 2016).

Un tipo particular de creencias son las Teorías Subjetivas (TS), las cuales se definen como cogniciones acerca de fenómenos de sí mismo y del mundo, tienen una estructura argumentativa hipotética, parcialmente explícita y que orienta el comportamiento que utilizan las personas para justificar sus elecciones (Catalán, 2016). En general, se entiende que las TS implican una interacción dinámica y contextual entre las teorías científicas y el razonamiento práctico de los docentes, siendo un aspecto importante en la configuración de sus acciones pedagógicas (Groeben y Scheele, 2000; Kindermann y Riegel, 2016).

En una revisión de estudios internacionales sobre TS de profesores Cuadra et al. (2017) afirman que estas han alcanzado una posición relevante en el campo de estudio del pensamiento docente, pudiendo contribuir en la comprensión respecto a cómo los docentes explican el tiempo escolar. Esto es importante si consideramos que gran parte de las medidas de mejoramiento de la calidad educativa se han basado en políticas de gestión y uso del tiempo escolar (Adams y Blair, 2019).

En este contexto, el objetivo general de esta investigación es describir la construcción de TS en relación al TI en profesores que enseñan en establecimientos escolares de la IV Región de Coquimbo, Chile. De manera específica, se buscó reconstruir las TS sobre el TI en docentes que trabajan en educación básica y media e interpretar las diversas validaciones explicativas que el profesorado elabora sobre su ejercicio profesional.

2. Método

2.1 Participantes

Se desarrolló una investigación cualitativa de tipo descriptiva e interpretativa (Creswell y Poth, 2016) basada en la reconstrucción de TS (Groeben y Scheele, 2000) individuales de profesores acerca del TI. Esto permitió comprender el fenómeno de estudio desde el marco de interpretación de los propios actores educativos (Flick, 2014). En esta investigación participaron ocho docentes (dos de género masculino y seis de género femenino), que se desempeñan profesionalmente en escuelas de la conurbación La Serena-Coquimbo (Chile), los cuales fueron seleccionados a partir de un muestreo de determinación *a priori* (Flick, 2019).

La Tabla 1 muestra las características de la muestra de acuerdo a los (a) niveles de enseñanza (educación básica o media), (b) grupo socioeconómico (GSE) del establecimiento escolar donde trabajan, considerando la clasificación utilizada por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile y (c) género de las y los docentes participantes.

Tabla 1

Descripción de la Muestra.

Niveles de enseñanza	Grupo socio económico	Género	Participantes
Enseñanza básica	Alto	Hombre	0
		Mujer	2
	Bajo	Hombre	1
		Mujer	1
Enseñanza media	Alto	Hombre	0
		Mujer	2
	Bajo	Hombre	1
		Mujer	1
Total			8

Nota: Elaboración propia.

2.2 Instrumentos

Entrevistas Episódicas. Este tipo de entrevista consiste en la realización de (a) preguntas semánticas asociadas a significados subjetivos (por ejemplo: ¿qué significa para usted el tiempo instruccional?) y (b) preguntas episódicas sobre situaciones o experiencias relacionadas con tales significados (por ejemplo, ¿me podría comentar alguna situación concreta que ejemplifique esto que me señala?). El uso de este instrumento en investigaciones sobre TS se fundamenta en que permite obtener un discurso más cercano a la acción (Flick, 2020) y actúa como fuente de información para la posterior reconstrucción de las TS (Catalán, 2016).

Técnica de Generación de una Estructura (TGE). Consiste en presentar al participante, mediante un procedimiento semi estructurado, las declaraciones (TS en tarjetas) de sí mismo o de otros, en relación a una entrevista realizada previamente (Flick, 2019; Scheele y Groeben, 1998). Como el propósito de esta técnica es evaluar el contenido de las TS, se le solicita al docente que compruebe que el contenido (visualizado en tarjetas) representa lo que él o ella quería expresar en su discurso. De no ser así, se puede reformular, sustituir o eliminar las TS presentadas y reformularlas por otros contenidos más apropiados (Flick, 2020; Kindermann y Riegel, 2016).

2.3 Procedimiento

Este estudio se desarrolló en el contexto de un proyecto de investigación en postgrado, siendo aprobado previamente por el Comité de Ética de una universidad estatal chilena. Siguiendo las recomendaciones y sugerencias de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID, 2022), se contactaron a las y los docentes informando el propósito y la metodología del estudio, invitándolos(as) a participar voluntariamente. Lo anterior fue formalizado mediante la lectura y firma de un documento de consentimiento informado.

Las entrevistas episódicas se realizaron de manera individual (Flick, 2019) con cada docente, tuvieron una duración de una hora y los datos fueron registrados por grabaciones de audio y notas tomadas por los investigadores. Posteriormente, en una segunda reunión se convocaron a todos los participantes, sin embargo, solo asistieron tres profesores (dos de enseñanza básica y uno de enseñanza media). Se aplicó la TGE a esta submuestra, lo cual permitió la creación de representaciones gráficas sobre el TI (Flick, 2014).

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de contenido de las TS se llevó a cabo una fase descriptiva (Corbin y Strauss, 2008) y otra fase relacional adaptada para estudios de TS en docentes (Bortoluzzi y Catalán, 2014; Catalán, 2016). Así como una tercera fase donde un grupo de docentes analizó el contenido de las TS propuestas sobre el TI mediante un proceso de validación comunicativa (Klepser et al., 2016).

Fase 1: Análisis descriptivo. Se llevó a cabo mediante un proceso de codificación abierta de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008). Esta etapa consistió en la fragmentación inicial de los datos en unidades descriptivas menores, las cuales permitieron ordenar y sistematizar la información en códigos de TS (Ferreira, 2021). Se identificaron citas textuales de las transcripciones y se elaboraron códigos de TS, sustentados por las explicaciones transmitidas por el profesorado en su discurso (González et al., 2019). Con apoyo del software Atlas.ti versión 8.0 se extrajeron 227 códigos de TS sobre el TI.

Fase 2: Análisis relacional. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de triangulación de investigadores (Krause, 1995), en donde se analizaron y relacionaron los 227 códigos de TS sobre el TI. Cabe mencionar que se descartaron aquellos códigos que no se relacionaban a los propósitos del estudio. De este análisis se desprendieron 89 códigos de TS que fueron agrupados en dos categorías organizadas en una matriz Excel: (a) Facilitadores del tiempo instruccional y (b) Obstaculizadores del tiempo instruccional (ver Tabla 2).

Tabla 2

Matriz de análisis de las TS reconstruidas de docentes acerca del TI.

Categorías	Niveles	Código de TS reconstruida	Profesor (a)	Género	GSE
Facilitadores del tiempo instruccional	Básica	TS27: Si organizo la planificación de la instrucción entonces no se descuadran los contenidos durante el año.	P8	Mujer	GSE alto
		TS9: Si hay más profesionales entonces se da cobertura al estudiante durante la instrucción.	P2	Mujer	GSE alto
		TS39: Si innovo entonces logro optimizar el tiempo durante la clase.	P4	Hombre	GSE bajo
	Media	TS89: Para poder hacer clases y entregar los conocimientos es necesario que exista un clima adecuado.	P1	Mujer	GSE bajo
		TS72: Si identifiqué la motivación de los niños entonces capté su atención durante la enseñanza.	P5	Mujer	GSE alto
		TS36: Se tiene que realizar la instrucción tal cual se planifica dado a que el año pasa rápido.	P3	Hombre	GSE bajo

Obstaculizadores del tiempo instruccional	Básica	TS11: Dado que existe una gran diversidad de estudiantes y estilos de aprendizaje se vuelve difícil gestionar el tiempo dentro del aula.	P2	Mujer	GSE alto
		TS33: Como el tiempo se me pasa muy rápido en clases no alcanzo a realizar un buen cierre.	P6	Mujer	GSE alto
		TS21: Si me demoro en planificar la instrucción durante el semestre entonces me llevo trabajo a la casa.	P4	Hombre	GSE bajo
	Media	TS66: Planificar la instrucción requiere de tiempo debido al lapso que se invierte en la búsqueda del material.	P1	Mujer	GSE bajo
		TS55: Dado que existe una gran diversidad de estudiantes y estilos de aprendizaje se vuelve difícil gestionar el tiempo dentro del aula.	P5	Mujer	GSE alto
		TS79: Si hay problemas de disciplina es necesario detener el tiempo de instrucción para abordar el problema.	P7	Mujer	GSE bajo

Nota: A modo de ejemplo se muestra un extracto de la matriz de análisis elaborada, se consideraron doce códigos de TS pertenecientes a las categorías *facilitadores* y *obstaculizadores del tiempo instruccional*.

Fase 3: Creación de modelos explicativos sobre el TI mediante la aplicación de TGE. En esta última etapa se presentaron en tarjetas los 89 códigos de TS organizados visualmente en la matriz descrita en la Fase 2. Las y el docente al observar estos códigos y mediante validación comunicativa (Flick, 2014; Klepser et al., 2016) expresaron su grado de acuerdo y/o desacuerdo de las TS mostradas. Luego se graficaron en dos modelos explicativos las TS sobre el TI, tanto en enseñanza básica como en enseñanza media (Ver Figura 1 y 2). Durante este proceso se llevaron en tarjetas conectores para organizar los esquemas gráficos de las TS del profesorado. Es relevante señalar que estos conectores ya han sido utilizados con profesores durante la aplicación de la TGE en la elaboración de representaciones gráficas (Kindermann y Riegel, 2016).

3. Resultados

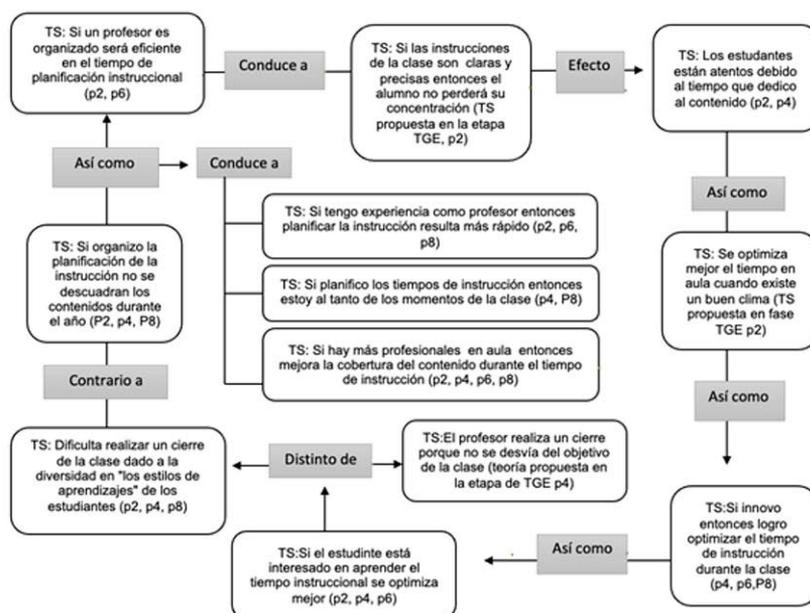
Las Figuras 1 y 2 presentan los resultados gráficamente en dos grandes Teorías Subjetivas de acuerdo a los niveles de enseñanza (básica y media) del profesorado.

3.1 Teoría Subjetiva de profesores acerca del Tiempo Instruccional en educación básica

El primer modelo gráfico (ver Figura 1) contiene la Teoría Subjetiva del Tiempo Instruccional en enseñanza básica.

Figura 1

Teoría Subjetiva del Tiempo Instruccional en Enseñanza Básica (Modelo elaborado por un grupo de docentes en sesión junto a uno de los investigadores).



Nota: Al interior de los recuadros se observan TS reconstruidas expresadas por más de un profesor (a). Los conectores que se encuentran fuera de los recuadros simbolizan los patrones de relación propuestos por el grupo de docentes. Este modelo es creado de arriba hacia abajo, por tanto, se sugiere leer de izquierda a derecha y en orden descendente siguiendo las flechas.

Planificación del Tiempo Instruccional

En este nivel formativo las y los profesores explican que la “efectividad”¹ del “tiempo de planificación instruccional” se logra cuando el docente organiza y planifica el detalle del contenido que enseñará (TS13², TS23, TS34, TS42). Las siguientes citas, que contienen los argumentos del profesorado, dan cuenta en parte de la explicación mencionada (el código (P) refiere a la persona entrevistada):

1. Se utilizarán comillas para referirse a conceptos que emanan de los códigos de TS referidas por los docentes en sus explicaciones sobre el tiempo instruccional.
 2. El código hace referencia a una teoría subjetiva reconstruida en la fase 2.

...P2: Si uno realmente no está bien organizado el tiempo es escaso, ya tengo la planificación en papel, tú tienes escrito súper bonito, organizado, voy a hacer esto... pero claro se acerca una semana, tienes clases con varios cursos (...) tienes que estar preparando, innovando, organizando el tiempo... (Profesora que enseña en GSE alto).

Los profesores que enseñan en este nivel explican que, si se organiza el aprendizaje pensando en los tiempos de la clase, se lograría tener un mayor grado de conocimiento del contenido y un mejor manejo de lo que ocurriría en aula durante el tiempo de instrucción (TS48, TS26, TS25, TS31). Lo anterior lo vemos reflejado en la siguiente TS:

...P4: Entonces si se tiene planificado los tiempos, ya se sabe cuándo empieza una idea y cuando se termina, entonces clase a clase es lo que uno va viendo. Esto te lleva a sentir mayor control de lo que sucede a pesar que a veces ocurren cosas inesperadas... (Profesor que enseña en GSE bajo).

Experiencia laboral

Los profesores dan cuenta que los años de experiencia logran optimizar los tiempos de planificación al grado de percibir mayor “rapidez” en las acciones realizadas en esta etapa (TS14, TS37, TS40). Asimismo, explican que la organización del tiempo instruccional es un periodo de continuo monitoreo de sus acciones pedagógicas al grado de percibir control de los contenidos (TS29, T27, TS36). En la siguiente cita se aprecia un ejemplo de estas explicaciones:

...P8: Entonces si yo planifico y quiero buscar algo que de verdad sea bueno, a lo mejor ya con el tiempo con la experiencia ya lo tengo, entonces quizás es más rápido, pero en un principio también se da el tiempo de buscar las cosas, se da el tiempo de revisarlo... (Profesora que enseña en GSE alto).

Facilitadores del Tiempo Instruccional

En cuanto a los facilitadores, las y los profesores argumentan que el apoyo “interdisciplinario” al interior del aula repercute en una mayor cobertura de las necesidades del estudiante durante el tiempo de instrucción (TS9, TS16, TS21, TS27). Estos apoyos de profesionales especialistas facilitan las acciones pedagógicas en aula. La cita siguiente es un ejemplo de este argumento:

...P4: Algo que facilitó la gestión del tiempo de clases es, bueno ya, el tener apoyo interdisciplinario que hay en el colegio... yo creo que igual con más personas, obviamente que estén capacitadas para hacerlo, sería súper bueno porque como te digo y te dije anteriormente, uno podría atender a más niños, a más niños a la vez... (Profesor que enseña en GSE bajo).

Asimismo, los profesores creen que la gestión y optimización del tiempo instruccional en aula se logra con la implementación de metodologías innovadoras dirigidas al interés del estudiante durante este tiempo (TS5, TS17, TS29, TS39). Así se expresa en esta cita:

...P6: Hay muchos conocimientos de diferentes estrategias y yo como una docente nueva pude aprender bastantes estrategias y aplicarlas en el aula... ese conocimiento que yo tengo, también lo puedo aplicar en este contexto y eso facilita mi labor dentro del aula en la gestión instruccional del tiempo... (profesora que enseña en GSE alto).

Acciones orientadas a la regulación del estudiante

Las y los profesores argumentan que la regulación conductual y la orientación atencional del estudiante, durante el tiempo de instrucción en aula, se facilita cuando las indicaciones son claras al momento de dar a conocer el contenido (TS12, TS20, TS25, TS44). Por lo tanto, esta acción permitiría mejorar los niveles atencionales y motivacionales, al mismo tiempo en que se optimiza la enseñanza durante la clase. La siguiente cita da cuenta en parte de esto:

...P2: Mis instrucciones son claras y precisas y, como te decía, todo es con tiempo... okey, tres minutos para hacer esto, cuatro minutos para hacer esto, cinco minutos para hacer esto?... Y de esa forma el alumno se controla y se autorregula mejor... (profesora que enseña en GSE alto).

El tiempo del cierre de la clase percibido como un obstaculizador

Los obstaculizadores del tiempo instruccional en enseñanza básica se observan en el cierre de la clase. Los profesores creen que un débil manejo en la etapa de cierre es provocado por los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y por invertir tiempo en el contenido (TS2, TS3, TS11, TS33). Entonces, las acciones pedagógicas durante el tiempo instruccional se ven desfavorecidas por las diversas formas de aprender que coexisten en aula. Las ideas mencionadas las podemos apreciar en las siguientes citas:

...P2: El cierre cuesta mucho hacerlo, por el mismo ritmo de los niños, porque como hay una diversidad de estudiantes dentro de la sala de clases no todos aprenden a la misma velocidad... hay algunos que requieren más tiempo, más mediación, más atención... (Profesora que enseña en GSE alto).

Solución asociada a la gestión del Tiempo Instruccional

Las y los docentes proponen como solución a la gestión del cierre de la clase el estar atento y autoobservación las elecciones pedagógicas durante el tiempo de instrucción, lo anterior implica para el profesorado no perder de vista el objetivo decidido en la etapa de planificación (TS15, TS24, TS31). En la siguiente cita se aprecia un argumento de cómo el objetivo de la clase podría ser una herramienta de micro gestión del tiempo en aula:

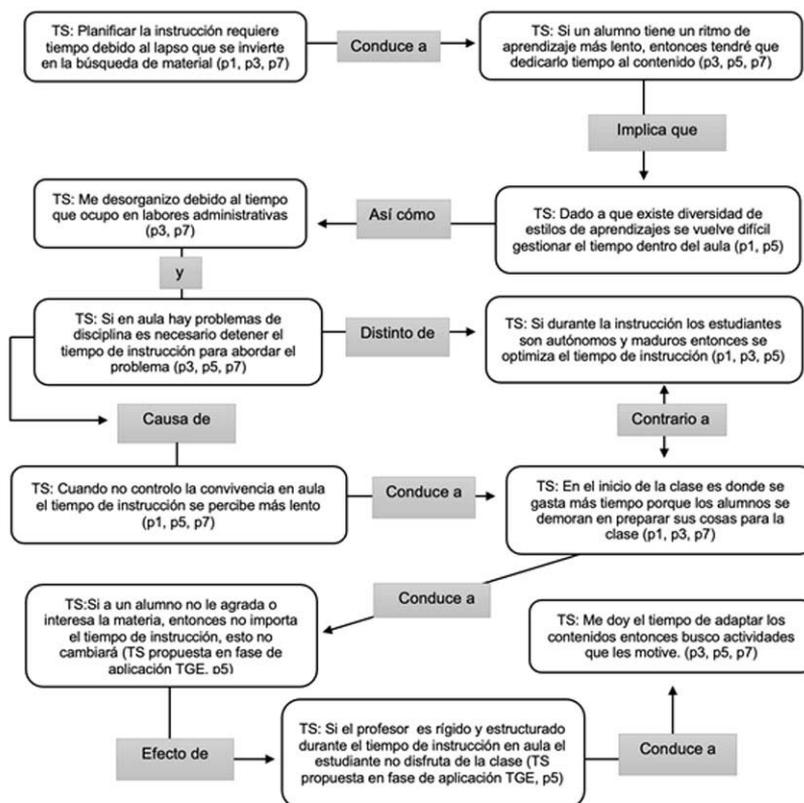
...P4: Aunque en una de las cosas que más fallamos los profesores es en el cierre de la clase... los 15 minutos de cierre es donde más fallamos nosotros, nos quedamos muy pegados en el desarrollo de la clase (...) porque el profesor no se enfoca en el objetivo de la clase, se va, se va, se va... eso nos pasa a varios... (Profesor que enseña en GSE bajo).

3.2 Teoría Subjetiva de Profesores acerca del Tiempo Instruccional en Educación Media

Se presenta un segundo modelo gráfico (ver Figura 2) que contiene la TS de los docentes en educación media.

Figura 2

Teoría Subjetiva del Tiempo Instruccional en Enseñanza Media (Modelo elaborado por un grupo de docentes en sesión junto a uno de los investigadores).



Nota: Al interior de los recuadros se observan TS reconstruidas expresadas por más de un profesor (a). Los conectores que se encuentran fuera de los recuadros simbolizan los patrones de relación escogidos por el grupo de docentes. Este modelo es creado de arriba hacia abajo, por tanto, se sugiere leer de izquierda a derecha y en orden descendente siguiendo las flechas.

Gestión del tiempo de planificación

Los profesores argumentan que se invierte tiempo en la planificación instruccional debido a la búsqueda de material didáctico, situación que va generando una mayor inversión de tiempo en este periodo (TS58, TS66, TS63, TS81). La siguiente cita fundamenta el argumento explicativo anterior:

...P1: mira, tú tienes que buscar estrategias, pensar en la clase, visualizar la enseñanza (...) a la vez gastas tiempo en eso, te quedas pegado planificando, a la larga eso hace quedar mucho rato planificando, pero luego cuando estás frente a los estudiantes notas que vale la pena invertir tiempo... (Profesora que enseña en GSE bajo).

El profesorado que enseña en este nivel explica que esta inversión de tiempo en la planificación se acrecienta cuando los estudiantes en aula poseen un estilo de aprendizaje pasivo, debiendo invertir más tiempo en la búsqueda de metodologías dirigidas a los “ritmos de aprendizajes” de los estudiantes y a la diversificación de la enseñanza durante el tiempo de clases (TS57, TS61, TS78). La siguiente cita da cuenta en parte de la explicación expresada:

...P3: Yo siempre estuve creando material extra y llevándoles material extra, porque no los podía tener en la sala haciendo nada. Y estos chicos que tenían un aprendizaje quizás más lento (...) el proceso enseñanza-aprendizaje en general eran más lento, aunque igual lograban los objetivos... (Profesor que enseña en GSE bajo).

Velocidad enlentecida y acelerada durante el Tiempo Instruccional

La percepción que tiene el docente respecto a la velocidad del tiempo varía dependiendo de la acción que ejerce al momento de lidiar con dificultades disciplinarias al interior del aula. Por una parte, cuando no se interviene la indisciplina el tiempo se vivencia enlentecido (TS 44, TS45), mientras que cuando se dedica tiempo a intervenir la falta de regulación y organización inicial de los estudiantes el tiempo se percibe más rápido (TS63, TS85). La siguiente cita ejemplifica en parte el argumento anterior:

...P3: Se pasa súper rápido... Bueno, aquí lo primero es que tienen que salir todos los alumnos para formarse si están en la sala, los alumnos están adentro, nosotros los sacamos para que se formen. Porque hasta cuarto medio todos tienen que salir a formarse antes de entrar (...) en eso muchas veces ocupa mucho tiempo... (Profesor que enseña en GSE bajo).

La motivación del estudiante como facilitador del Tiempo Instruccional

Con respecto a las TS que facilitan el tiempo instruccional en este nivel formativo se observa que, el desinterés del estudiante por el contenido instruccional orienta al docente a la búsqueda de actividades durante el tiempo de planificación. Esto con el fin de incentivar la motivación del estudiante durante el tiempo de instrucción en aula y así facilitar sus aprendizajes (TS51, TS62, TS72, TS84). En la siguiente cita podemos observar esta explicación:

...P7: Una estrategia es siempre tratar de acercarse a los intereses, que tal vez no les gusta inglés, pero puede que les guste, no sé, algún grupo que cante en inglés o tal vez, no sé (...) pero ponerlo desde un plano que sea de su interés en el tiempo de clases... (Profesora que enseña en GSE bajo).

Estilos de aprendizajes y acciones administrativas como obstaculizadores del Tiempo Instruccional

En relación a los obstaculizadores del tiempo instruccional en enseñanza media, los docentes creen que la diversidad en los “estilos de aprendizajes” limita la organización y gestión del tiempo de la estructura de la clase. Por ejemplo, perciben dificultades en la realización de un cierre que regule los aprendizajes de los estudiantes (TS43, TS50, TS55, TS83). Además, atribuyen que el tiempo de organización y planificación instruccional se ve interferido cuando deben realizar acciones administrativas no relacionadas con la socialización de la enseñanza. En la siguiente cita se aprecia un argumento sobre lo planteado:

...P5: Por ejemplo, el cierre cuesta mucho hacerlo, por el mismo ritmo de los niños, porque como hay una diversidad de estudiantes dentro de la sala de clases no todos aprenden a la misma velocidad (...) algunos se toman su tiempo, otros se distraen en sus celulares, siempre hay que pensar qué es lo esencial para el tiempo del cierre... (Profesora que enseña en GSE alto).

Fenómeno disciplinario durante el Tiempo Instruccional

En educación media se evidencian explicaciones subjetivas sobre cómo las prácticas de los profesores deben ir orientadas a intervenir la indisciplina durante el tiempo instruccional en la sala de clases. En este sentido, se observa que el fenómeno disciplinario es una variable de débil manejo por parte de los docentes, quienes la atribuyen a las características de los alumnos (TS 52, TS69, TS 73, TS 87). La siguiente cita refleja este argumento:

...P1: Problemas de disciplina (...) el obstáculo se genera en el tiempo en que, en cómo tú, claro, gestionas esto dentro de la sala porque, claro, tú puedes estar al frente de la pizarra enseñando, pero si se genera un problema de disciplina se distraen, se aburren... (Profesora que enseña en GSE bajo).

En cuanto al estilo de enseñanza, los docentes sustentan la hipótesis de que la rigidez en la figura del profesor(a) ocasiona que el estudiante se regule conductualmente, pero esto no garantiza que el alumno se comprometa con sus aprendizajes durante el tiempo de clases (TS47, TS65, TS75, TS89). La siguiente cita da cuenta en parte de esto:

...P5: Por ejemplo, yo encuentro que ella, sus clases son súper rígidas y los niños igual le hacen caso, pero siento que es más un caso por miedo, ella eh ¡ya quédate quieto si no te voy a anotar!... porque está ahí! ya, ¡para la casa!, es muy rígido como dije recién... (Profesora que enseña en GSE alto).

4. Discusión

El objetivo general de este estudio fue describir la construcción de las Teorías Subjetivas (TS) en relación al Tiempo Instruccional (TI) en docentes que se desempeñan profesionalmente en escuelas de la IV Región de Coquimbo (Chile).

Considerando los intereses de la investigación, al reconstruir las TS del TI en dos niveles de enseñanza diferentes se evidencian elementos en común. Tanto los docentes de enseñanza básica y media generaron TS que presentan causas y consecuencias asociadas al tiempo de planificación de la enseñanza. Este recurso cumple un rol clave a la hora de gestionar los contenidos instruccionales que serán enseñados durante el tiempo que dura la clase, generando como consecuencia un aumento de la motivación de los estudiantes para el aprendizaje (Marini y Rodríguez, 2020)

En cuanto a la estructura temporal de la clase, los docentes de ambos niveles formativos explican que los ritmos diversos de aprendizajes dificultan la realización de un cierre efectivo, esto porque el profesor se sitúa mayoritariamente en el tiempo de desarrollo del contenido instruccional. Este hallazgo, posible de entender como una debilidad en la gestión del tiempo del cierre de la clase, ha sido observado en algunas escuelas chilenas (Martini y Vergara, 2007), revelando que el cierre es la sección con menor tiempo de actividades por parte del profesorado y cuando esto ocurre, es posible pensar que los docentes tienen dificultades en la organización de este tiempo de cierre pedagógico.

Al analizar las TS de los docentes que enseñan en educación básica, se encontró que es en el tiempo de planificación donde los profesores atribuyen a la experiencia profesional un rol facilitador de la optimización del tiempo de planificación del aprendizaje, organizando de

mejor manera las acciones pedagógicas que se realizarán durante el tiempo de clases. Este hallazgo es similar a lo encontrado por [Martinic y Villalta \(2015\)](#) en su estudio con profesores de escuelas chilenas. En este estudio, se observó en las TS de docentes de educación básica una tendencia a iniciar acciones relacionadas con incentivar la motivación del estudiante, debido a la importancia que tiene esta variable socioemocional en los procesos de aprendizajes ([Cuadra et al., 2018](#)). Al respecto [D'Aloisio \(2017\)](#) sostiene que la construcción de relaciones sociales intrageneracionales en el espacio-tiempo escolar constituye una oportunidad para generar aprendizajes relevantes en la trayectoria académica del alumnado.

Las TS de los docentes que enseñan en educación básica revelaron que sigue siendo una limitante en el tiempo de aula la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí el docente realiza un esfuerzo adicional al permanecer más tiempo planificando y diversificando la enseñanza para que las y los estudiantes durante el tiempo de instrucción aprendan de manera significativa ([Escobar et al., 2020](#)). Estos hallazgos se complementan con los resultados de [San Martín et al. \(2017\)](#), quienes plantean que si se aumenta la cantidad de horas para planificar adecuadamente el contenido, considerando la diversidad de los procesos de enseñanza, entonces aumentaría la carga laboral percibida por el profesor, lo que requiere permanecer más tiempo en esta etapa ([Rubio et al., 2019](#)).

Al reconstruir las explicaciones de los profesores de enseñanza media se visualiza una asociación entre la autonomía del estudiante con una mejor optimización del TI en aula. Esta creencia se estructura en el supuesto de que la madurez del estudiante le permitiría regular y orientar su comportamiento durante el tiempo de aprendizaje, generando en el docente la percepción de que el desarrollo de las actividades de aprendizajes, en el transcurso del TI, es más efectivo por el compromiso de sus estudiantes en dicho intervalo de tiempo ([Beauregard, 2017](#)). Sin embargo, esto difiere con las discusiones de [Cao \(2018\)](#), quien plantea que la toma de decisión del estudiante en el aula y el desarrollo de habilidades (por ejemplo, el pensamiento de orden superior) dependen en una primera instancia del profesor y el desempeño que este realiza en el TI. Esta habilidad del profesor para despertar interés y motivar el deseo de aprender influye en el uso del tiempo dentro del aula, ya que representa un conjunto de estrategias pedagógicas y recursos didácticos disponibles en el contexto del desarrollo de la clase ([Razo, 2016](#)).

Respecto a la gestión del tiempo en docentes de enseñanza media, se evidencia una orientación hacia el cumplimiento de los resultados de aprendizajes ([Martinic et al., 2013](#); [Martinic y Villalta, 2015](#); [Vercellino, 2016](#)), por tanto, cobra relevancia para el profesorado considerar una gestión del tiempo que le permita organizar estratégicamente aquello que enseñará. En relación a esto, se ha visto en profesores que enseñan en escuelas de alto rendimiento un mayor grado de conciencia y compromiso de las implicancias que tiene la gestión del tiempo de aprendizaje, viéndose reflejado en el empleo de diversas estrategias y modalidades de enseñanza durante el tiempo de clases ([Gutiérrez et al., 2017](#)).

Un hallazgo de este estudio son las TS relacionadas a una concepción temporal del tiempo ([Oyanadel y Buela-Casal, 2017](#); [Santamaría et al., 2019](#)), los profesores perciben el TI como un fenómeno que se piensa previamente (tiempo de planificación) a las acciones del momento en aula (tiempo de enseñanza) ([Razo, 2016](#)). Sobre esta vivencia del tiempo de enseñanza, [Jackson \(2000\)](#) sugiere agrupar las diversas acciones de los profesores en función de la temporalidad, así en una fase pre-activa se planifica y gestiona el contenido instruccional, mientras que en una fase interactiva se invierte tiempo socializando el contenido con los estudiantes, y en una fase post-activa se reflexiona la práctica pedagógica. En relación con lo anterior, los docentes del presente estudio elaboraron pocas TS sobre el tiempo post-activo, pero identifican la falta de un aprendizaje profesional colaborativo ([Vaillant, 2017](#)) y la ausencia de un tiempo estructurado para generar espacios de reflexión docente acerca del TI.

En esta investigación las reflexiones de los profesores sobre cómo gestionan el tiempo de lo que se enseña en aula revela implicancias en la carga laboral percibida por los docentes a propósito de la implementación de políticas educativas con foco en el tiempo y la gestión de los aprendizajes (Rubio et al., 2019; Simonse, 2017). Este escenario es complejo, ya que Chile es uno de los países con más horas de instrucción formal en la escuela, en comparación con otros países de Latinoamérica (OCDE, 2019). Dicha situación, en parte, es explicada por la tendencia a darle un uso poco efectivo a este recurso, evidenciando una brecha entre el tiempo disponible para ejecutar las clases y el TI (Murillo et al., 2016).

A nivel metodológico, el empleo de la Técnica Generación de Estructura (TGE) (Groeben y Scheele, 2000) permitió al profesorado adoptar un rol activo en el proceso de reconstrucción de las TS mediante la validación comunicativa (Flick, 2014). Asimismo, un aporte interesante de este estudio es la combinación del uso de la entrevista episódica con la TGE, dado que esta última herramienta comúnmente se encuentra asociada al uso de la entrevista semiestructurada. De esta manera, el uso de la entrevista episódica en esta investigación no solo favoreció la reconstrucción de las TS, sino que fue esencial en la reconstrucción gráfica de estas cogniciones del profesorado. Considerando el alto nivel de abstracción de este proceso, es necesario tomar como base la experiencia biográfica de los propios participantes, condición que se cumple al complementar los atributos de la entrevista episódica con la TGE.

Este estudio tiene limitaciones, a pesar de convocar a cada participante en la etapa de aplicación de la TGE, el uso de una sub muestra con bajo nivel de participantes (tres docentes) limitó las posibilidades de generar esquemas gráficos con mayor nivel de abstracción o representatividad. Por lo tanto, en futuras investigaciones se sugiere promover la participación de una mayor cantidad de docentes para lograr una mayor heterogeneidad en esta etapa (Flick, 2014). Por otra parte, aunque no se realizó en esta investigación, sería pertinente que en futuros estudios se documente el proceso de validación comunicativa de la TGE mediante grabaciones en video, contribuyendo al análisis de los datos cualitativos (Kindermann y Riegel, 2016).

5. Conclusión

En términos generales, se puede señalar que las TS y las vivencias del TI varían en relación al nivel de enseñanza en el que labora el profesorado, si consideramos enseñanza básica, docentes que invierten tiempo en planificar el contenido logran percibir mejor manejo de la enseñanza durante el TI. A nivel temporal, aquellos con mayor experiencia profesional refieren percibir velocidad acelerada del TI y sus argumentos señalan que la experiencia facilita la gestión de objetivos de aprendizajes en menos tiempo.

Las perspectivas del profesorado de enseñanza básica dan cuenta que la presencia de profesionales especialistas, las instrucciones precisas, las tareas de periodos cortos favorece la cobertura de los contenidos instruccionales durante el tiempo de clases. Estas acciones contribuyen a que sea efectiva la implementación de metodologías innovadoras durante el TI.

En el presente estudio se evidencian en las explicaciones subjetivas de docentes de enseñanza media cierta orientación hacia el cumplimiento de los resultados de aprendizajes, sus argumentos dan cuenta de TS que inician acciones para facilitar los aprendizajes durante el TI, desde la implementación de didácticas motivadoras hasta la planificación de acciones pensando en los estilos y ritmos de aprendizajes.

Las tensiones sobre el TI contenidas en las explicaciones de docentes de enseñanza básica y enseñanza media denotan acciones que son percibidas e interpretadas fuera de su locus de control. Por un lado, las TS en enseñanza básica expresan que un débil manejo del tiempo de cierre ocurre cuando se olvida del objetivo de clases, mientras que en enseñanza media, los obstáculos del TI se explican por el estilo de aprendizaje e indisciplina del estudiantado.

Finalmente, los resultados de esta investigación contribuyen a la promoción de procesos reflexivos en la formación inicial y continua de los docentes respecto al accionar pedagógico, desde una reconstrucción de soluciones que acompañen la gestión del tiempo escolar y con ello la instrucción del aprendizaje. También orienta metodológicamente, sobre cómo elaborar modelos comprensivos en base a técnicas y procedimientos que permiten interceptar el conocimiento subjetivo con la experiencia del profesorado, en un proceso donde estos profesionales pueden validar de manera activa y colectiva la TS reconstruida.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad de La Serena (DIDULS Regular No. PR17231).

Referencias

- Abadzi, H. (2009). Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, measurement, and implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), 267-290. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkp008>.
- Adams, R., y Blair, E. (2019). Impact of Time Management Behaviors on Undergraduate Engineering Students' Performance. *SAGE Open*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177%2F2158244018824506>.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. (2022). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>.
- Beauregard, G. (2017). Análisis de la efectividad docente en un cuerpo académico. División académica de educación y artes. *Cinzontle*, 9(1), 23-28.
- Bortoluzzi, M., y Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Psicología Escolar e Educacional*, 18, 151-159. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100016>.
- Brinkerhoff, E., y Roehrig, A. (2014). *No more sharpening pencils during work time and other time wasters*. Heinemann.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Cabrera, V., y Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 20-37.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-216). Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65.
- Clark, C., y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, MC, editor. *La investigación de la enseñanza*. Paidós.
- Cao, H. (2018). Teachers' Capacity of Instruction for Developing Higher – Order Thinking Skills for Upper Secondary Students – A Case Study in Teaching Mathematics in Vietnam. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1), 8-19. <https://doi.org/10.18662/rrem/33>.
- Creswell, J., y Poth, C. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage publications.

- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (3n ed). Thousand Oaks: Sage.
- Cuadra, D., y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324.
- Cuadra, D., Castro, P. J., Vystrčilová, P., y Jancic Mogliacci, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education an Interdisciplinary Journal*, 54(3), 1-22.
- Cuadra, D., Salgado, J., Leria, F., y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>.
- D'Aloisio, F. (2017). "Jóvenes y sociabilidad escolar: aprendizajes que sostienen determinado orden social". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 101-115. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510509112016>.
- Eriksson, E., Björklund, L., y Thornberg, R., A. (2018). Qualitative Study of Primary Teachers' Classroom Feedback Rationales. *Educational Research*, 60(2), 189-205. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2018.1451759>.
- Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C., y Cuadra, D. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>.
- Ferreira, D. (2021). *Teorías subjetivas de profesores(as) sobre gestión del tiempo* [tesis de máster, Universidad de Concepción]. Repositorio Bibliotecas UdeC. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/8998>.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5nd Ed.). Sage.
- Flick, U. (2019). *An introduction to Qualitative Research* (6th ed.). Sage.
- Flick, U. (2020). *Introducing research methodology*. Sage.
- Groeben, N., y Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>.
- González, R., Meza, O., y Castro-Carrasco, P. (2019). Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. *Psicoperspectivas*, 18(2), 6-17. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1341>.
- Gutiérrez, G., Chaparro, A., y Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación Educativa*, 17(74), 41-59.
- Jackson, P. (2000). *La vida en las aulas*. Morata.
- Klepser, R., Weitzel, H., y Barth, A. (2016). Qualitative Approaches to Actual Problems in Education: The Structure-formation Technique as a Tool for Exploring, Analyzing, and Promoting Students' Conceptions about Scientific Inquiry. *Qualitative Psychology Nexus*, 14, 59-90.
- Kindermann, K., y Riegel, U. (2016). Subjective theories of teachers: Variations and methodical modifications of a research program. *Forum Qualitative Research*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2486>.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40.
- León, A. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 869 -884.

- Marini, G., y Rodríguez, J. (2020). Images of the school times un Chile: Organizing Times, Revealing pedagogies. *Visual Communication*, 19(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1470357219891747>.
- Martinic, S., y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 3-20.
- Martinic, S., Vergara, C., y Huape, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135.
- Martinic, S., y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, XXXVII,147, 28-49.
- Murillo, J., Hernández, C., y Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas en donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38 (151), 55-70.
- OCDE. (2017). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017>.
- OCDE. (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2018 Results* (Vol 1), OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Oyanadel, C., y Buela-Casal, G. 2017). Percepción del tiempo y salud: La influencia del perfil temporal equilibrado (BTP) y el perfil temporal negativo (NTP) en la salud física y mental. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(3), 296-306.
- Pajares, F. (1992). Teachers beliefs and education research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), 307-332.
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639.
- Rivkin, S., y Schiman, J. (2015). Instructional time, classroom quality and academic achievement. *The Economic Journal*, 125, 425-448.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104.
- Rogers, J., y Mirra, N. (2014). *It's about time - Learning time and educational opportunity in California High Schools*. Los Angeles, CA: UCLA IDEA.
- Rubio, J., Cuadra-Martínez, D., Oyanadel-Véliz, C., Castro-Carrasco, P. J., y González-Palta, I. (2019). Tiempo Escolar: una Revisión Teórica sobre Estudios Empíricos Realizados en Centros Educativos Latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, XII(164), 100-117. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Pre-service teacher training for inclusive education. Analysis of three Chilean Programs of Pedagogy in Elementary Education that Emphasize Inclusive Education. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52.
- Saifi, I., Hussain, M., Salamat, I., y Bakht, I. (2018). Impact of Classroom Management on Students Achievement at University Level. *Asian Innovative Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 13-27.
- Sánchez, M., y Corte, F. (2017). Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 59-84.

- Santamaría, A., Cubero, M., y de la Mata, M. (2019). Towards a cultural psychology: Meaning and social practice as key elements. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.tcpm>.
- Simonse, E. (2017). *El aumento en las horas en la escuela no basta para introducir las habilidades del siglo XXI*. Comunicaciones CIAE. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1032&externo=boletin.
- Scheele, B., y Groeben, N. (1998). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tubingen.
- Scheerens, J. (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a Review and Meta-Analysis*. Springer.
- Strasser, K., Lissi, M., y Silva, M. (2009). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96.
- UNESCO. (2015). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación de calidad para todos*. Oficina Regional UNESCO, Santiago.
- Ugwulashi, C. (2013). Time Management: Essential Tool For Teaching and Learning Improvement in Challenging. *Educational Research International*, 1(2), 61–68.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 263-294). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vercellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. *Educação & Realidade*, 41(4), 1005-1025. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661082>.
- Yana, M., y Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en la jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Journal of High Andean Research*, 20(1), 137-148. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.337>.
- Zuure, D. (2016). Children's Right to Education: Examination of the Role of Head Teachers in Effective Instructional Time Management in Junior High Schools in Ghana. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 2(4), 1194-1211.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).