

Tiempo escolar

Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos

JUAN RUBIO GONZÁLEZ* | DAVID CUADRA-MARTÍNEZ**
CRISTIAN OYANADEL VÉLIZ*** | PABLO CASTRO CARRASCO****
INGRID GONZÁLEZ PALTA*****

El tiempo escolar es clave en la calidad educativa, principalmente en Latinoamérica, por los problemas de calidad y equidad educativa que la afectan. Este trabajo es una revisión teórica de diversos estudios empíricos sobre el impacto de las políticas de extensión del tiempo escolar y cómo este recurso se gestiona, comprende y organiza en las escuelas latinoamericanas. Los resultados se organizan considerando el tiempo escolar con base en: a) su extensión y relación con el mejoramiento educativo; b) el significado que se le otorga; c) su uso como recurso pedagógico; d) y como recurso educativo extraescolar; e) su valor organizacional; y f) las metodologías de los estudios revisados. Finalmente se reflexiona sobre estos resultados y se destaca la necesidad de avanzar en los estudios de tiempo escolar y fortalecer la comprensión de este factor en los centros educativos, a partir de nuevas dimensiones, contextos y agentes educativos.

The amount of time spent in school is key to educational quality, especially in Latin America given the influence of educational quality and equity problems. This work is a theoretical review of diverse empirical studies on the impact of policies for extended school time and how that resource is managed, conceived of and organized in Latin American schools. Classroom time results are organized on the basis of: a) the degree to which it is lengthened and its relationship to educational improvement; b) the importance it is given; c) its use as a pedagogical resource; d) and as an extracurricular educational resource; e) its organizational value; and f) the methodologies of the studies reviewed. Lastly, it reflects on these results and emphasizes the need to forge ahead with studies of the length of time spent at school time and strengthen understanding of this factor in educational centers based on new educational dimensions, contexts and agents.

Palabras clave

Tiempo escolar
Educación
Estudios empíricos
Gestión del tiempo
Calidad educativa
Política educativa

Keywords

School time
Education
Empirical studies
Time management
Educational quality
Educational policy

Recepción: 15 de septiembre de 2018 | Aceptación: 7 de febrero de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>

* Maestrando en Psicología, en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (Chile). CE: juan.rubio@uda.cl

** Académico de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama (Chile). Magíster en Psicología. Líneas de investigación: teorías subjetivas en contextos educativos; subjetividad y educación; formación superior. CE: david.cuadra@uda.cl

*** Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: percepción del tiempo y *mindfulness*; salud mental del adolescente; aportes de la psicología positiva a la calidad de vida; bienestar de las personas con trastornos mentales graves. CE: coyanadel@udec.cl

**** Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de La Serena (Chile). Investigador responsable del proyecto Fondecyt Regular n° 1180918 "Teorías subjetivas de profesores(as) sobre el tiempo escolar: su variación según los años de experiencia y los contextos laborales". Doctor en Psicología. CE: pablocastro@userena.cl

***** Académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena (Chile). Psicóloga. Líneas de investigación: formación profesional; procesos cognitivos asociados. CE: igonzalet@userena.cl

INTRODUCCIÓN¹

El tiempo escolar ha estado en la agenda educativa como tema relevante desde hace décadas y a la fecha no ha perdido vigencia, en especial en lo que se refiere a la distribución del tiempo entre distintos objetivos educativos y curriculares (Amadio y Truong, 2007; Benavot, 2004; Bray, 2008). Incluso, una de las políticas actuales impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se refiere a ampliar el tiempo que los alumnos permanecen en la escuela (Zhang *et al.*, 2008). Aunque en Latinoamérica hay investigaciones al respecto, éstas no han sido revisadas sistemáticamente para discutir en conjunto sus resultados y nutrir la discusión de la política educativa.

Gran parte de las investigaciones conceptualizan el tiempo escolar con base en dos dimensiones: por un lado, aquéllas que se centran en la esfera organizativa de los centros educativos, donde el tiempo presenta una concepción objetiva o “tiempo de la escuela”, con cualidades monocronicas, externas e instrumentales (Martinic y Villalta, 2015). Desde esta perspectiva, el tiempo supone un orden institucional manipulable desde la jerarquía, y las actividades ocupan un tiempo y espacio determinados, a fin de lograr los objetivos pedagógicos y la conservación de la disciplina interna (Martínez, 2016). Así, el tiempo escolar es configurado con características de inmovilidad y solidez, lo que le otorga un carácter estático a la actividad escolar (Rodríguez, 2007). Un ejemplo concreto de ello es la extensión de la jornada escolar en Chile: los documentos oficiales explicitan la duración y características de los tiempos de los alumnos, los profesores y los centros educativos, además de normar las horas lectivas de aula, las de actividades curriculares no lectivas y el tiempo destinado a recreo (MINEDUC, 2017).

Al lado del “tiempo de la escuela” se presenta una concepción subjetiva del tiempo, que presta atención a la realidad cultural y social, así como a los sentidos construidos por los sujetos; desde este enfoque el tiempo se adjetiva como policrónico y se denomina como “tiempo en la escuela” (Martinic y Villalta, 2015). Este “tiempo en la escuela” es una construcción social y una forma de relación (Cabrera y Herrera, 2016) que varía de persona a persona; su duración es subjetiva, ya que, en ocasiones, puede estar en contradicción con el tiempo objetivo (Rodríguez, 2007).

Cualquiera que sea la perspectiva desde la que se aborde el tiempo escolar, es indudable que su organización y gestión es clave para la calidad educativa (Kalu, 2012; Usman, 2016). En este sentido, las dimensiones objetivas y subjetivas del tiempo escolar conviven en espacios y ámbitos diversos, de ahí la necesidad de considerar ambas, pues son parte de las prácticas e interacciones de los sujetos.

Para ejemplificar lo anterior, Sarangi (2004) da cuenta de que, si bien en la sala de clases existen límites y estructuras temporales que se visualizan como objetivas, éstas también responden al orden social y escolar que se define en las interacciones y construcciones de los sujetos, de ahí que también tienen un carácter subjetivo. En esa línea, Gimeno Sacristán (2008) plantea que una conceptualización integral del tiempo escolar debe considerar cuatro dimensiones: a) la físico-astronómica, referida al tiempo cuantificable por el reloj; b) la biopsíquica, ajustada al desarrollo físico y psíquico de los individuos; c) la del discurrir, relacionada al sentido subjetivo que los sujetos le dan a las experiencias vividas en un tiempo específico; d) la social, representada por los tiempos que otorgan las culturas, costumbres y normativas de las instituciones.

En los ámbitos educativos se pueden encontrar configuraciones de tiempos con una alta dosis de institucionalización, difícilmente

¹ Este proyecto recibió financiamiento del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología de Chile (CONICYT), a través del Proyecto FONDECYT N° 1180918. Investigador responsable: Pablo Castro Carrasco.

modificables, que se ubican en la lógica de dispositivo estructural de lo escolar, es decir, como instrumento normativo, regulador y ordenador de la organización de un centro educativo (Juliá, 2012; Vázquez, 2007; Vercellino, 2016). También se encuentra una configuración del tiempo más dinámica y moldeable, orientada a vincular la calidad del tiempo escolar con el rendimiento académico (Gutiérrez *et al.*, 2017), que ressignifica los distintos acontecimientos vividos en el espacio educativo; en esta configuración se articulan actividades reguladas por secuencias de tiempo que determinan ritmos de enseñanza y aprendizaje, el lenguaje, prácticas e interacciones dentro de un aula (Bloome *et al.*, 2009; Orlikowski y Yates, 2002).

En vista de la relevancia institucional, social y educativa del tiempo escolar, ha surgido una serie de reformas educativas —desde una perspectiva política— que, por ejemplo, implica la puesta en marcha de diferentes políticas o programas de extensión de la jornada escolar (Bellei, 2009; Martinic, 2015) con el fin de mejorar la calidad de la educación. Este tipo de propuestas se refiere, generalmente, a la reestructuración organizacional de los centros educativos, lo que incluye, a su vez, la reformulación de los roles de los agentes educativos (Pérez *et al.*, 2015). En ese contexto, los estudios sobre la temática del tiempo escolar cobran especial relevancia, ya que una parte significativa de las investigaciones se ha focalizado en la importancia que tiene este recurso en la planificación y en el desarrollo curricular (Hargreaves *et al.*, 2014; Litichever *et al.*, 2008), como variable organizativa de los espacios educativos. El tiempo aparece, así, como un factor que facilita o dificulta los procesos educativos (Litichever *et al.*, 2008; Sicilia, 2014).

Desde una perspectiva práctica, lo que se ha visto es que las instituciones y los agentes educativos generalmente no reconocen al tiempo escolar como un recurso educativo dinamizador y clave en la acción pedagógica, pues se focalizan en el empleo cuantitativo del

tiempo y en menor medida consideran una perspectiva cualitativa, vale decir, de contar con el tiempo para aprender a vivir comprensivamente (Hargreaves *et al.*, 2014; Lázaro Herrero, 2000; Margalef, 2001); por lo tanto, se tiende a ignorar las otras dimensiones de la temporalidad (Caride y Morán de Castro, 2005; Delgado, 2007).

En tanto, desde una perspectiva teórica, se observa una falta de organización de lo que se propone al respecto, de ahí la necesidad de sistematizar los estudios empíricos latinoamericanos sobre el tema. Por ejemplo, existen posiciones que asocian el tiempo escolar con el aumento del rendimiento académico de los estudiantes (Lavy, 2015); entre ellas, algunas aseveraciones destacan más la calidad que la cantidad del tiempo para el logro en términos de aprendizaje (Barnett *et al.*, 2013; Razo, 2016); otras encuentran efectos más modestos y específicos de la variable tiempo para determinados tipos de estudiantes (Martinic *et al.*, 2013); y otras más reportan que la calidad no tiene vinculación directa con el número de horas escolares, sino con lo que se hace durante ese tiempo. Así lo demuestran Colomo *et al.* (2016) al comparar los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en países como Finlandia y Austria, en donde se destina una menor cantidad de horas escolares al día, pero se obtienen puntajes más altos respecto de algunos países de Latinoamérica.

América Latina enfrenta desafíos importantes en todos los niveles educativos. Si bien se ha avanzado en cobertura, el problema se centra en la calidad y equidad educativa (De la Cruz, 2017; Eslava, 2016). Una de las soluciones que se han propuesto para ello pone el énfasis en el tiempo escolar y realiza comparaciones entre modalidades en los distintos países, considerando la extensión de la jornada escolar y cotejando esta política educativa con la de países desarrollados (Cambours de Donini *et al.*, 2005; Colomo *et al.*, 2016; Guzmán, 2005). Los autores de estas investigaciones constataron

que entre los países latinoamericanos existe un promedio del tiempo escolar cercano a 180 días y 800 horas al año (Martinic, 2015), mientras que en Europa y Estados Unidos el promedio es cercano a las 840 horas al año, y en el Sudeste Asiático se aproxima a 900 horas (Tenti, 2010). Adicionalmente, al considerar esta realidad en el contexto latinoamericano en términos del tiempo efectivo se observa que en muchos países no representa más de 100 días al año (Martinic, 2015), ya que frecuentemente se pierde más de 50 por ciento de las horas asignadas para la enseñanza (Abadzi, 2007).

Dado todo lo anterior, existe la necesidad de sistematizar el conocimiento generado en investigaciones empíricas sobre el tema; es por ello que el objetivo de este trabajo es analizar los estudios empíricos latinoamericanos sobre tiempo escolar realizados desde el año 2000 a la fecha.²

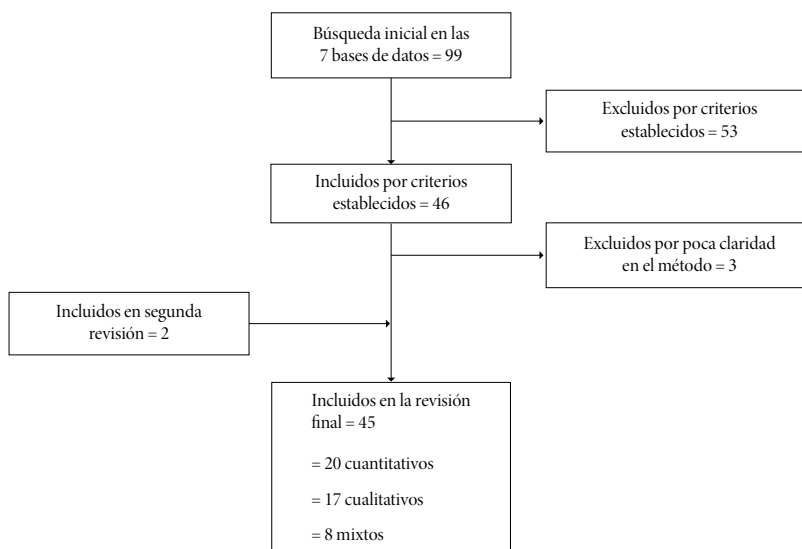
MÉTODO

Se llevó a cabo una revisión teórica de los estudios empíricos sobre la temática de tiempo escolar en centros educativos latinoamericanos;

para ello, se recopiló información sustantiva sobre este tipo de investigaciones, empleando como datos empíricos originales aquéllos procedentes de estudios primarios (Ato *et al.*, 2013) realizados en el contexto ya mencionado. Para ello, la información requerida fue identificada por medio de búsquedas bibliográficas en siete bases de datos: Google Académico, EBSCO, y en los siguientes catálogos de revistas científicas indexadas: Scopus, Scielo, WoS, REDALYC y Dialnet. La cualidad empírica de los estudios a seleccionar se valoró en términos de que contaran con una metodología de carácter cualitativa, cuantitativa o mixta, claramente descrita.

A lo anterior se sumaron, como criterios de inclusión de los trabajos seleccionados: a) que fueran estudios en formato de artículo o *paper* de investigación científica y tesis de posgrado; b) escritos en idioma inglés, español o portugués; c) publicados desde el año 2000 a la fecha; d) donde la temática de estudio fuese el tiempo en las instituciones educativas, el tiempo escolar o educativo, o que el tiempo escolar hubiera sido mencionado en los resultados del estudio científico; y e) que

Figura 1. Desarrollo del proceso de búsqueda de estudios empíricos



Fuente: elaboración propia.

² Tal como se detallará más adelante, los estudios hallados en la revisión y considerados en los análisis corresponden a centros educativos de Chile, Venezuela, Perú, Colombia, Costa Rica, México, Argentina y Brasil.

se hubiera realizado sobre población latinoamericana. En esa misma línea, se excluyeron de la búsqueda: a) investigaciones empíricas publicadas en otros medios, como libros, manuales, boletines o congresos; b) estudios realizados en población universitaria; y c) aquellos trabajos en donde no se logró reconocer su apartado metodológico.

Los términos o conceptos planteados para realizar la búsqueda de trabajos en las bases de datos fueron: “tiempo escolar + Latinoamérica (o país latinoamericano) + estudio”; “gestión del tiempo en la escuela + Latinoamérica (o país latinoamericano) + investigación”; “tiempo educativo + investigación (cualitativa, cuantitativa) + Latinoamérica (o país latinoamericano)”; “tiempo, profesor (u otro agente

educativo, como alumno, director) + Latinoamérica (o país latinoamericano) + estudio cualitativo (o cuantitativo)”; “tiempo + rendimiento académico (u otra dimensión educativa, como inclusión educativa, convivencia escolar, resultados educativos, etc.)”.

La búsqueda inicial fue realizada por cinco revisores de manera independiente, utilizando los términos, o la combinación de ellos, antes planteada. Una vez saturados los campos exploratorios en las bases de datos, los estudios seleccionados se organizaron en una matriz en la que se dio cuenta de los antecedentes bibliográficos, el tipo de metodología, el contexto y los participantes del estudio. En el Cuadro 1 se detalla la muestra de artículos para esta revisión.

Cuadro 1. Detalle de la muestra que forma parte de la revisión

| País | Autor(es) (año) | Tipo de investigación | Metodología | Participantes | |
|----------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------|
| Chile | Bellei, 2009 | Artículo | Cuantitativo sistemático | Estudiantes secundarios | |
| | Ruiz, 2013 | | Metodología mixta | Estudiantes de primaria | |
| | Cabrera y Herrera, 2016 | | Cualitativo estudio de casos | Profesores y estudiantes secundarios | |
| | Martinic y Villalta, 2015 | Tesis doctoral | Cuantitativo descriptivo | Profesores de enseñanza primaria | |
| | Martinic y Vergara, 2007 | | Cuantitativo descriptivo | Profesores de enseñanza primaria y secundaria | |
| | Martinic <i>et al.</i> , 2013 | | Cualitativo estudio de casos | Profesores de enseñanza primaria y secundaria | |
| | Riffo, 2014 | | Mixto, con predominio cuantitativo correlacional | Directivos | |
| | Gaete <i>et al.</i> , 2017 | | Artículo | Cualitativo descriptivo | Profesores |
| | Strasser <i>et al.</i> , 2009 | | | Cualitativo etnográfico | Educadoras y párvulos |
| | Marambio, 2018 | Cualitativo autoetnográfico | | Directivo y equipo pedagógico | |
| | Cornejo, 2009 | Cuantitativo correlacional | | Profesores secundarios | |
| | Cuadra, 2009 | Artículo | Cualitativo descriptivo | Profesores | |
| | Cuadra <i>et al.</i> , 2015 | | Cualitativo descriptivo | Profesores | |
| Villalta, 2014 | Mixto, descriptivo correlacional | | Profesores y estudiantes secundarios | | |
| Venezuela | Rodríguez, 2007 | Artículo | Mixto, énfasis etnográfico | Profesores y estudiantes primarios y secundarios | |
| Perú | Yana y Adco, 2018 | Artículo | Cuantitativo correlacional | Profesores secundarios | |

Cuadro 1. Detalle de la muestra que forma parte de la revisión (continuación)

| País | Autor(es) (año) | Tipo de investigación | Metodología | Participantes |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Colombia | Espitia y Montes, 2009 | Artículo | Cualitativo etnográfico | Familias, con menores escolarizados |
| | Prieto <i>et al.</i> , 2015 | | Cuantitativo descriptivo | Estudiantes de primaria y secundaria |
| | Rodríguez y Fernández, 2014 | | Cuantitativo, diseño <i>ex post facto</i> | Estudiantes de primaria y secundaria |
| | García y Muñoz, 2013 | | Cuantitativo descriptivo | Profesores |
| Costa Rica | Chaves, 2013 | Artículo | Mixto | Estudiantes de primaria |
| | León, 2011 | Tesis doctoral | Mixto | Estudiantes de primaria |
| México | Reynoso, 2011 | Tesis doctoral | Cuantitativo correlacional | Estudiantes de secundaria |
| | Villegas <i>et al.</i> , 2017 | Artículo | Cuantitativo correlacional | Estudiantes de primaria |
| | Pérez <i>et al.</i> , 2015 | | Cualitativo estudio de casos | Profesores de primaria |
| | Razo, 2016 | | Cualitativo descriptivo exploratorio | Profesores y directores de escuelas primarias |
| | Gutiérrez <i>et al.</i> , 2017 | | Cualitativo | Supervisores y equipos directivos de secundaria |
| | Sánchez y Corte, 2017 | | Cualitativo exploratorio | Profesores de primaria |
| | Rodríguez, 2012 | | Cuantitativo descriptivo | Profesores de primaria |
| | Slater <i>et al.</i> , 2007 | | Cualitativo descriptivo | Directivos de escuelas |
| | Núñez y Litichever, 2016 | | Mixto, descriptivo | Estudiantes secundarios |
| | García <i>et al.</i> , 2010 | | Cualitativo descriptivo | Directivos de escuelas |
| Argentina | Vercellino, 2013 | Tesis de magíster | Cualitativo estudio de caso | Profesores, directivos, estudiantes y normativas de escuelas primarias |
| | Vercellino, 2016 | Artículo | Cualitativo estudio de casos | Directivos, profesores, talleristas, supervisores de escuelas primarias |
| | Lucas, 2013 | Tesis de magíster | Cuantitativo explicativo | Estudiantes de primaria |
| | D'Aloisio, 2017 | Tesis doctoral | Cualitativo sociohermenéutico | Estudiantes secundarios |
| | Tessio y Ríos, 2015 | Artículo | Cualitativo exploratorio | Directores de escuelas secundarias |
| Brasil | Silva de Melo <i>et al.</i> , 2016 | Artículo | Cuantitativo descriptivo | Estudiantes de secundaria |
| | Silva <i>et al.</i> , 2014 | | Cuantitativo longitudinal | Estudiantes de secundaria Profesores |
| | Andrade <i>et al.</i> , 2016 | | Cuantitativo transeccional | Profesores |
| | Cezar <i>et al.</i> , 2013 | | Cuantitativo descriptivo | Profesores |
| Costa Rica, México y España | Vílchez <i>et al.</i> , 2017 | Artículo | Cuantitativo longitudinal | Estudiantes de secundaria |

Cuadro 1. Detalle de la muestra que forma parte de la revisión (continuación)

| País | Autor(es) (año) | Tipo de investigación | Metodología | Participantes |
|---------------------------|------------------------------|-----------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|
| Latinoamérica (16 países) | Murillo y Román, 2013 | Artículo | Cuantitativo descriptivo | Directores |
| | Murillo <i>et al.</i> , 2016 | | Mixto, con énfasis en lo cualitativo | Aulas de 8 países de América Latina |
| | Román y Murillo, 2014 | | Cuantitativo descriptivo correlacional | Estudiantes de primaria |

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se realizó una revisión focalizada en los resultados, conclusiones y discusiones de las investigaciones, a través de reuniones entre los revisores, donde emergieron los criterios que permitieron agrupar y analizar los estudios empíricos.

RESULTADOS

Extensión del tiempo escolar y mejoramiento educativo

La puesta en marcha de diferentes políticas o programas educativos, como la extensión de la jornada escolar, en distintos países latinoamericanos, se ha configurado como una variable relacionada básicamente con el rendimiento académico, aunque también se presenta como un antecedente que ha generado cierta crisis y desgaste en los principales agentes educativos.

Dos resultados se observan a partir de la extensión del tiempo escolar: respecto del primero, representa una posibilidad concreta que permite a las escuelas compensar los espacios, tiempos y estímulos que muchos estudiantes no reciben en sus contextos familiares. En este sentido, Martinic y Villalta (2015) encontraron que los profesores de algunas escuelas chilenas con más años de servicio profesional en jornada escolar completa, y altos puntajes en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, usan más tiempo para proporcionar instrucciones de procedimientos y contenidos instruccionales y menos para disciplinar a los alumnos. Por lo tanto, la extensión del tiempo permite la utilización intensiva

de una variedad de recursos escolares y se convierte en un insumo que reemplaza los tiempos de otras actividades realizadas por los estudiantes, como ver televisión o estar en la calle, que no necesariamente están vinculados al logro académico; así lo señala Bellei (2009) a partir de un estudio con estudiantes secundarios en Chile.

La extensión del tiempo escolar sería una oportunidad, porque se organiza y orienta en la perspectiva de las necesidades e intereses del estudiante. Por ejemplo, se ha encontrado que la extensión de la jornada completa en algunas escuelas argentinas (Versellino, 2016) ha permitido la incorporación de nuevas asignaturas, más espacios para aprender y la inserción de otros agentes educativos. Para algunos autores esto traspasa las barreras del establecimiento educacional: por ejemplo, en Chile se aprecia como un beneficio social altamente valorado, cuestión que tiene un correlato socio familiar directo, pues 43 por ciento de los padres declara que sus hijos necesitan menos apoyo en casa, en su proceso educativo (Bellei, 2009). También se asocia al desarrollo profesional individual y colectivo docente, ya que permite promover diversas actividades orientadas al desarrollo curricular (Martinic y Villalta 2015). Respecto de esto último, en el estudio de Yana y Adco (2018) en profesores secundarios de Perú que ejercen en escuelas piloto de jornada escolar completa, la extensión de la jornada escolar se asoció con un mayor acompañamiento pedagógico a los docentes y con un mejor desempeño de estos profesionales.

El segundo de los resultados es más crítico. En los estudios analizados también surgen voces de alerta en tanto que se observa cierto mecanicismo en la instalación de esta política educativa y, sobre todo, poca valoración y consideración a los principales agentes educativos involucrados. Estos resultados advierten que no sólo se trata de incrementar el tiempo escolar para la mejora de la calidad, ya que este recurso está mediado por múltiples factores relacionados con decisiones que se deben de tomar en el centro educativo, al interior de las aulas, y también en el contexto familiar del estudiante, además de requerir de un cambio de paradigma (Bellei, 2009; Martinic y Villalta, 2015).

A ello se suman otras críticas de carácter gremial y reivindicativo que reflejan una realidad sentida, principalmente de los profesores, frente a las políticas de extensión del tiempo escolar. Cabrera y Herrera (2016) señalan que hay poca evidencia que dé cuenta de una relación entre esta extensión y la calidad educativa; también indican que los actores educativos claves, por ejemplo, en Chile, los estudiantes y docentes de instituciones de educación secundaria, visualizan una política educativa impuesta desde el Estado. Específicamente, la extensión del tiempo escolar se asociaría a la emergencia de conflictos y problemas administrativos y pedagógicos debido a la falta de capacitación docente y al debilitamiento de sus derechos laborales, sumado al desgaste y el cansancio que experimentan los profesores (Sánchez y Corte, 2017). Esto sería provocado por tiempos de descanso insuficientes (Cabrera y Herrera, 2016) en los países donde la política educativa de extensión de tiempo escolar no considera los aspectos mencionados y se produce un agotamiento del sistema educativo en su conjunto. Al respecto, los estudios que han investigado la relación entre el tiempo escolar, la sobrecarga laboral y la salud laboral del profesor muestran resultados diversos: por una parte, en una investigación con docentes de instituciones educativas distritales de la localidad Uno de

Bogotá, García y Muñoz (2013) otorgan evidencia de una relación entre estas variables; mientras que Andrade *et al.* (2016) concluyen que el tiempo de la enseñanza y el número de clases semanales no parece afectar la salud de los docentes de una ciudad del norte de Brasil.

Significación y evaluación del tiempo escolar desde los agentes educativos

Se pueden encontrar dos visiones claramente identificadas en esta categoría de resultados. El tiempo escolar puede ser visto como una oportunidad de cambio y como un recurso escaso. Estas interpretaciones en ocasiones parecieran coexistir en estos agentes, aunque la que más predomina en los trabajos revisados, es la de un recurso escaso.

El significado optimista destaca la posibilidad de aplicar mecanismos de seguimiento de los tiempos en los aprendizajes de los estudiantes, a través de sistemas de monitoreo y acompañamiento en el aula, además de procedimientos para evaluar fortalezas y debilidades de los profesores. En un estudio con equipos directivos de escuelas chilenas, Riffo (2014) da cuenta de lo anterior, aunque también advierte sobre la existencia en la práctica de debilidades en los planes de mejoramiento educativo, sobre todo en las lógicas relacionadas al aseguramiento del uso del tiempo curricular lectivo y no lectivo. Por otro lado, se han encontrado resultados contrapuestos en los estudiantes respecto a la valoración del tiempo en el que participan en la escuela: en un estudio con estudiantes argentinos de educación secundaria, Núñez y Litichever (2016) presentan, como uno de sus hallazgos, que estos estudiantes consideran que el estar en la escuela es un tiempo vital importante y que los hace sentir seguros en la construcción de un mejor futuro. Por el contrario, León (2011) encontró que los estudiantes de primero a sexto grado 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.

Una mirada crítica, en cambio, evalúa el tiempo escolar como escaso, acelerado y vertiginoso, sobre todo desde el punto de vista de los profesores, quienes perciben este dispositivo relacionado con el aumento de la intensidad de los ritmos de trabajo, la sobrecarga y la estandarización de las actividades cotidianas, lo cual provoca malestar docente e, incluso, el abandono de la profesión (Gaete *et al.*, 2017). Lo anterior se ha encontrado tanto en docentes como en directores de escuelas, por ejemplo, en México (García *et al.*, 2010; Slater *et al.*, 2007; Pérez *et al.*, 2015; Rodríguez, 2012), Argentina (Tessio y Ríos, 2015), Chile (Cornejo, 2009; Cuadra, 2009; Cuadra *et al.*, 2015; Gaete *et al.*, 2017; Villalta, 2014), Brasil (Cezar *et al.*, 2013) y Colombia (García y Muñoz, 2013).

Tiempo escolar como recurso pedagógico

Esta categoría aborda el uso del tiempo como recurso al interior de la sala de clases. Se ha encontrado que el uso inadecuado de este recurso caracteriza a las aulas de escuelas menos eficaces de países como Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá y Perú; así mismo, se destaca falta de puntualidad para iniciar las clases, pérdida excesiva de tiempo durante el desarrollo de la clase y pérdida de días escolares (Murillo *et al.*, 2016). Sin embargo, el uso del tiempo en el aula presenta no sólo limitaciones en las escuelas con baja eficacia: en un estudio con profesores y directores de escuelas primarias en México, Razo (2016) puntualiza que se trata de un desarrollo donde convergen características como la relatividad, relacionada a la percepción del tiempo utilizado por el profesor en función de los propósitos definidos para la clase, y lo cambiante, pues existe un dinamismo comportamental que se observa tanto en estudiantes como en profesores, de un momento a otro de la clase, o de una clase a otra.

Esta realidad cambiante de la actividad escolar permite establecer que el tiempo en la escuela no necesariamente es sinónimo de aprendizaje, pues se observa una amplia

brecha entre el tiempo disponible en el aula y el tiempo dedicado a la instrucción (Razo, 2016). Martinic y Villalta (2015), al analizar la distribución del tiempo de la estructura de la clase, encontraron diferencias significativas entre escuelas de administración municipal y particulares subvencionadas. En un estudio con profesores y estudiantes de enseñanza primaria y secundaria en Venezuela, Rodríguez (2007) señala que se tiene una concepción de carácter objetiva del tiempo escolar, pues las clases se presentan en intervalos rígidos y estáticos y los límites son determinados por el tiempo mismo, y no por el desarrollo de la actividad pedagógica. A ello, otros estudios (Martinic *et al.*, 2013; Martinic y Vergara, 2007) añaden que las clases observadas se aprecian como altamente estructuradas, con un claro patrón de interacción, donde prevalece el discurso de los profesores, que ocupa 51 por ciento del tiempo de la clase, mientras que el contenido de la misma se centra en instrucciones y exposición de la materia, fases de inicio y cierre de la clase demasiado breves y un rol principalmente pasivo del estudiante.

Lo anterior es respaldado en estudios que identifican escasas estrategias docentes destinadas a organizar y desarrollar actividades pedagógicas intencionadas al aprendizaje en el aula, además de que prevalece una cultura que los autores refieren como “escolarizante”, marcada por aspectos punitivos y fiscalizados (Razo, 2016; Strasser *et al.*, 2009).

Tiempo, educación y contextos extraescolares

El factor formativo trasciende las escuelas, de ahí la necesidad de evaluar el tiempo educativo en otros contextos donde se desarrolla el estudiante, vale decir, en su ambiente familiar, su barrio, sus actividades extraescolares y sus traslados a los centros educativos. Un hallazgo interesante es que pareciera darse una asintonía entre los tiempos extraescolares y el tiempo escolar, lo que dificulta las dinámicas de ambos contextos.

Al respecto, Espitia y Montes (2009) realizaron un estudio para conocer la distribución del tiempo en familias del barrio Costa Azul en Colombia; en sus resultados advierten que la mayor parte del tiempo libre de los niños de este barrio, no es aprovechado como tiempo que favorezca sus procesos educativos, ya que es utilizado para otras actividades como jugar, ver televisión, visitar a familiares e inclusive trabajar. Los mismos autores plantean que, si bien para los padres es importante la educación de sus hijos, carecen de las condiciones necesarias para desarrollar un proceso formativo más autónomo, mientras que las escuelas no tienen una buena opinión de las familias de los estudiantes, pues consideran que no aportan en la formación educativa de sus hijos y delegan toda la responsabilidad de ese proceso en la escuela.

También podría darse un choque entre el tiempo dedicado a procesos formativos extraescolares y escolares; por ejemplo, en el estudio de Silva de Melo *et al.* (2016) se observó que el tiempo dedicado a la formación profesional en escuelas de fútbol de adolescentes de Río de Janeiro, compite con el tiempo de formación escolar, lo que crea dificultades en los estudiantes en este último ámbito. Un hallazgo similar lo reporta Silva *et al.* (2014) al señalar que, en Brasil, si bien los tiempos de traslado de los estudiantes hacia sus centros educativos ha disminuido notoriamente, esto también ha reducido los tiempos de actividad física.

El tiempo extraescolar de los estudiantes incluye una alta dedicación al uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo que estaría afectando la adaptación educativa, aunque en Latinoamérica se requiere de más estudios que permitan comprender y conocer mejor el uso de las TIC en los estudiantes (Ruiz, 2013). Por una parte, parece ser que cuando el tiempo dedicado al uso de TIC se da en condiciones controladas y monitoreadas, y se asocia a la enseñanza y el aprendizaje, podría contribuir al logro académico. Sin embargo, cuando ocurre lo contrario, tendría más repercusiones negativas.

Hay evidencias de que los estudiantes tienden a utilizar las TIC más para esparcimiento que para el estudio (Ruiz, 2013; Vilegas *et al.*, 2017); sin embargo, bajo ciertas condiciones (como disponer de un computador en el hogar, que la escuela cuente con más de diez computadoras, que el estudiante las use a lo menos una vez a la semana en la escuela y su profesor también utilice habitualmente este equipo en su casa) afectaría positivamente el rendimiento en matemáticas y lectura de estudiantes de escuelas primarias latinoamericanas (Román y Murillo, 2014).

En estudiantes secundarios colombianos se ha encontrado que un elevado uso de las redes sociales se asocia a problemas conductuales, de atención y de formación de vínculos con sus familias y amigos (Rodríguez y Fernández, 2014). El estudio de Lucas (2013) con estudiantes argentinos de primer grado muestra que el rendimiento académico también podría verse afectado dada la relación entre el uso de equipos electrónicos antes de dormir y el tiempo para el descanso nocturno y diurno; al respecto se encontró que 50 por ciento de los estudiantes con notas deficitarias presentan problemas durante el sueño (Lucas, 2013). Algo similar se encontró en Colombia en estudiantes de primaria y secundaria (Prieto *et al.*, 2015), en donde mayores niveles de exposición a pantallas (televisión, videojuegos o redes sociales) se asociaría a menores niveles de actividad física.

Tiempo escolar como valor organizacional en los centros educativos

Esta categoría está vinculada a reconocer el tiempo escolar como una variable estructural, vale decir, como componente normativo, regulador y ordenador de la organización interna de un centro educativo. En tal sentido, Tessio y Ríos (2015) plantean que las escuelas que poseen mayor claridad respecto de las políticas públicas educacionales presentan mejores niveles de rendimiento académico, aun cuando se reconoce al marco político como

un entramado de difícil comprensión, que trae complicaciones y ocupación de tiempo importante para articular la gestión administrativa, presupuestaria y pedagógica.

En relación a ello, en su estudio con supervisores y equipos directivos de 14 escuelas secundarias mexicanas, Gutiérrez *et al.* (2017) encontraron que las escuelas de alto rendimiento tendrían más conciencia de la responsabilidad que implica gestionar horarios, y por lo tanto organizarían las actividades a partir de esa gestión, lo mismo que las acciones del personal, estudiantes y apoderados. Sin embargo, las inversiones de tiempo realizadas por estas escuelas sobrepasan las jornadas formales, de ahí que una buena administración del tiempo organizacional impactaría en el logro académico. Esto advierte que los directivos requieren abocarse cabalmente a su rol organizativo (Marambio, 2018), sin embargo, Murillo y Román (2013), en su estudio con directores de escuelas de 16 países latinoamericanos, encontraron que sólo 57.7 por ciento de éstos se dedica a tiempo completo a la administración, y que 80 por ciento de tal dedicación correspondería a tareas directivas, como administración, liderazgo instructivo, supervisión y asesoramiento a docentes, en tanto que el 20 por ciento restante sería utilizado para la docencia.

Si bien en términos de resultados se observa una relación positiva entre la gestión del tiempo escolar y el desempeño académico, hay hallazgos que permiten poner lo anterior en tela de juicio, en función de la calidad educativa. Al respecto, Vercellino (2013) refiere que el tiempo, como valor organizacional, tiende a diluirse por falta de dinamismo de las estructuras institucionales; la autora lo describe como rígido y estructurado, o lo que se ha denominado como “tiempo objetivo”. Esto se observa en la tendencia organizacional a homogeneizar la gestión del tiempo (Cabrera y Herrera, 2016) y no respetar los ritmos propios del proceso educativo, lo cual llevaría a una discusión sobre el tiempo escolar más centrada en la cantidad que en la calidad. Lo anterior se da en el ejercicio directivo de las

prácticas pedagógicas docentes, donde prevalece una excesiva fragmentación del horario a fin de poder cumplir con los objetivos académicos; y ello, a su vez, implica desarrollar una enseñanza uniforme, obviando la diversidad del grupo estudiantil (Rodríguez, 2007).

Finalmente, hay resultados sobre la gestión del tiempo en contexto escolar fuera de las aulas. En este sentido, coexisten visiones que sostienen que es necesario sistematizar la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos, porque constituye un espacio importante de desarrollo para los estudiantes; pero por otro lado, está la consideración de que el recreo es un espacio principalmente recreativo y de descanso. Respecto de esto último, Chaves (2013) encontró en estudiantes primarios en Costa Rica que el tiempo de recreo resulta ser una actividad altamente valorada, pues permite “el esparcimiento, las relaciones con los otros y el desestrés” (Chaves, 2013: 76); el juego es la principal característica de este espacio-tiempo. Respecto de la primera posición, Reynoso (2011), en un estudio con estudiantes secundarios mexicanos, llama a gestionar el tiempo y fomentar el estudio fuera de las aulas, a lo que D’Aloisio (2017), en su estudio con estudiantes secundarios argentinos, añade que generar relaciones de sociabilidad intrageneracional en el espacio-tiempo escolar, no sólo busca diversión, sino que constituye una oportunidad de generar aprendizajes relevantes para los momentos actuales y futuros del estudiante, pues la sociabilidad en el espacio-tiempo escolar permite retroalimentaciones de vivencias similares. Una de estas gestiones de tiempo fuera del aula es la educación física. Al respecto, Vilchez *et al.* (2017) en su estudio con estudiantes secundarios de Costa Rica, México y España, señalan que la educación física se encuentra altamente influenciada por la competencia percibida, que al ser bien utilizada, puede derivar en motivación estudiantil, aspecto que, según el autor, favorece el aprendizaje y proporciona comportamientos más activos en el tiempo de ocio de los estudiantes.

Metodología de los estudios revisados

Los estudios cualitativos revisados se caracterizan por utilizar principalmente diseños de estudio de caso y etnográficos y enfoques que principalmente buscan explorar o describir el objeto de estudio. Lo anterior podría reflejar que el estudio del tiempo escolar se ha orientado más bien a explorar y describir un fenómeno complejo de la realidad escolar latinoamericana, y que se requiere también de otros diseños y enfoques para llegar a comprenderlo, por ejemplo, con investigaciones orientadas a construir teorías comprensivas o que busquen promover la transformación social mediante la investigación-acción. En cuanto a los estudios cuantitativos de la muestra, también en su mayoría presentan diseños exploratorios y descriptivos; en menor medida estos trabajos incluyen la correlación entre variables. Algunas investigaciones revisadas dan algunas luces acerca de cómo el tiempo escolar se relaciona con algunos indicadores de desempeño académico, sin embargo, parece necesario planificar e implementar estudios explicativos que permitan aportar en comprensión, sobre todo si se considera el tiempo escolar como variable dependiente.

Los principales agentes de los centros educativos son quienes dotaron de información a los investigadores de los estudios revisados. Un 40 por ciento de los estudios incluyeron a profesores como muestra o parte de la muestra, mientras que 38 por ciento consideró a estudiantes de educación primaria y/o secundaria. Los equipos directivos son considerados en un 17 por ciento de estos trabajos, y finalmente, los grupos menos estudiados son las familias. Esto último advierte de la necesidad de considerar la comprensión del tiempo escolar desde aquellos agentes que también inciden de manera importante en lo educativo, como los padres y sostenedores de las instituciones educativas.

DISCUSIÓN

El interés por la percepción del tiempo radica en la importancia de este factor para la comprensión del comportamiento humano. Se conceptualiza como una dimensión de la conciencia, que permite otorgar orden a la experiencia (González *et al.*, 2018). Además, se considera un recurso limitado, no renovable ypreciado, y la manera en que las personas lo perciben incide significativamente en la forma en que lo utilizan (Zimbardo y Boyd, 2008).

En el contexto educativo, el tiempo escolar es un recurso clave para la calidad educativa (Kalu, 2012; Usman, 2012), y por ello cobra interés desde la agenda política (Amadio y Truong, 2007; Benavot, 2004; Bray, 2008; Vercellino, 2016), sobre todo como política comparada respecto de cómo países con mejor calidad educativa gestionan este recurso (Colomo *et al.*, 2016; Guzmán, 2005). Latinoamérica en general ha apostado por la extensión de la jornada escolar (Cambours de Donini *et al.*, 2005), sin embargo, hay evidencias de dificultades a la hora de gestionar adecuadamente este recurso (Abadzi, 2007; Martinic, 2015).

En los estudios revisados, parece ser que esta valoración del tiempo escolar se encuentra relativamente presente, por ejemplo, en términos de su extensión, como una oportunidad de cambio y de fortalecimiento de los procesos educativos (Bellei, 2009; Martinic y Villalta, 2015; Riffo, 2014; Versellino, 2016; Yana y Adco, 2018); incluso algunos estudiantes lo consideran como un tiempo vital importante (Núñez y Litichever, 2016). Sin embargo, también hay resultados que permiten al menos cuestionar si esta valoración del tiempo escolar está presente en todos los contextos y agentes educativos.

Lo anterior se relaciona fundamentalmente con el tiempo escolar de aula, donde encontramos evidencia sustancial de una tendencia

a mal utilizar este recurso en países latinoamericanos (Murillo *et al.*, 2016), que da cuenta de una brecha importante entre el tiempo disponible para ejecutar las clases y el tiempo instruccional (Razo, 2016). Esto no permite aseverar que se trate exclusivamente de una desvalorización del tiempo escolar como recurso pedagógico (Lázaro Herrero, 2000), dado que también hay evidencias de que los profesores requieren de mayores herramientas para organizar y orientar actividades pedagógicas más intencionadas al aprendizaje en el aula (Razo, 2016; Strasser *et al.*, 2009) y de que las políticas de extensión del tiempo escolar son sentidas como impuestas y asociadas a una mayor sobrecarga laboral (Cabrera y Herrera, 2016; Sánchez y Corte, 2017), lo que podría incidir en la salud del profesor (Cuadra *et al.*, 2015; García y Muñoz, 2013) y esto último, en la forma en que reconstruyen y utilizan este recurso.

Pareciera ser que los mayores desencuentros acontecen en la manera en que se planifica y gestiona este recurso educativo. Los resultados de los estudios revisados dan cuenta de un choque entre el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo, entre el tiempo escolar y el tiempo extraescolar, disidencias que desde nuestro juicio podrían representar una variable importante a considerar para contribuir —en comprensión y solución— respecto de los problemas de equidad y calidad educativa que afectan a Latinoamérica (De la Cruz, 2017; Eslava, 2016) o incluso de los problemas que a nivel educativo se enfrentan internacionalmente (Chiappe y Rodríguez, 2017).

El primer desencuentro entre tiempo objetivo y subjetivo (Cabrera y Herrera, 2016; Martinic y Villalta, 2015; Rodríguez, 2007) encarna en los significados que los agentes educativos protagonistas le otorgan a este recurso: por una parte, las políticas de extensión del tiempo escolar redundan en lo que en este trabajo se denominó como tiempo estructural u organizacional (Gutiérrez *et al.*, 2017; Marambio, 2018; Tessio y Ríos, 2015), que se asume como una de las principales soluciones a la calidad

educativa. Sin embargo, desde una dimensión experiencial, los directivos y docentes perciben estas políticas como impuestas, insuficientes, y como sinónimo de sobrecarga laboral (Cabrera y Herrera, 2016; Sánchez y Corte, 2017). Parece necesario que los agentes de los escenarios educativos comprendan que se debe integrar la mayor cantidad posible de dimensiones temporales (Gimeno Sacristán, 2008; Sarangi, 2004), porque esto podría redundar en una mayor conciencia de la necesidad de establecer consensos, repensar soluciones compartidas y complejizar el pensamiento frente a una variable clave para el éxito educativo.

Por otro lado, también es necesario prestar atención, desde las dimensiones políticas, científicas y profesionales, a la asintonía entre el tiempo escolar y el tiempo extraescolar que se observa como resultado en los estudios revisados (Espitia y Montes, 2009; Lucas, 2013; Silva de Melo *et al.*, 2016; Ruiz, 2013; Silva *et al.*, 2014). Chiappe y Rodríguez (2017) analizan los problemas en la calidad de la educación desde la falta de encuentro entre los agentes educativos. Respecto de los estudiantes y profesores, los autores señalan que los primeros sólo ven lo que sus profesores les enseñan, y los profesores sólo ven lo que los alumnos hacen en las clases y descuidan los contextos extraescolares y la información que está más allá de las aulas; los directivos se insertan en un flujo de información que va más allá del aula, en un mundo cambiante y globalizado; por último, encontramos que la familia está ausente de la vida escolar (Willemse *et al.*, 2018), aunque su participación ha sido identificada como clave para el éxito educativo (Granata *et al.*, 2016).

A partir de lo anterior, la manera en que se le otorga significado al tiempo escolar podría ser una variable más que permita explicar la falta de sintonía entre los distintos agentes educativos y contextos. En los estudios revisados, los agentes educativos escolares y extraescolares parecen funcionar en ritmos y tiempos distintos y, más aún, al interior de la escuela coexisten dimensiones temporales

que no se sintonizan. Siguiendo a Chiappe y Rodríguez (2017), y desde los trabajos analizados, pareciera ser que los profesores desconocen los tiempos biopsíquico y subjetivo de sus estudiantes; los estudiantes no comprenden los tiempos culturales de la escuela; los docentes sienten escaso y vertiginoso el tiempo objetivo astronómico, y consideran que el tiempo que gestionan las macropolíticas educativas es injusto e impuesto; y finalmente, las familias y la comunidad no logran responder al tiempo escolar. Quienes tienen la responsabilidad de educar requieren, entonces, de una concepción integral del tiempo (Gimeno Sacristán, 2008) para sumar a la calidad educativa. Lo anterior constituye un desafío no menor, sobre todo en Latinoamérica, puesto que la educación de esta región se caracteriza por una serie de barreras que finalmente redundan en inequidad y baja calidad.

Parece necesario continuar investigando para comprender mejor cómo es que se construye el tiempo escolar. Hay información sobre cómo afecta el tiempo escolar en los procesos educativos, pero se sabe menos qué dimensiones de esta compleja variable inciden con mayor peso y qué factores educativos influyen en la forma en que se construye el tiempo en las escuelas. Por ejemplo, no hay, en los estudios revisados, investigaciones acerca de la perspectiva temporal. Este constructo

permite comprender cómo las personas perciben y utilizan su tiempo e incide en la manera en que se le da orden, coherencia y significado a los hechos (Zimbardo y Boyd, 2008); se ha relacionado con la salud mental (Oyanadel y Buela-Casal, 2014) y el bienestar subjetivo (Zhang *et al.*, 2013). En el contexto educativo se asocia al comportamiento de estudio y el compromiso académico (Horstmanshof y Zimitat, 2007). También se requieren investigaciones acerca de cómo los estudiantes autogestionan el tiempo, factor clave para la autorregulación del aprendizaje (Garzón y Gil, 2018).

Una limitación del presente trabajo es la no existencia de un número equiparable de estudios publicados en los diferentes países de Latinoamérica. Lo anterior explica, por ejemplo, la mayor focalización, en partes del presente trabajo, en el contexto chileno, país que presentó la mayor cantidad de estudios sobre tiempo escolar.

Finalmente, resta decir que los estudios revisados constituyen un valioso insumo para comprender el tiempo escolar, pero es necesario seguir avanzando y, por qué no decirlo, impulsar el desarrollo de un programa de investigación sobre tiempo escolar que contribuya con un conocimiento científico y tecnológico que aporte al cambio educativo en Latinoamérica.

REFERENCIAS

- ABADZI, Helen (2007), *Absenteeism and Beyond: Instructional time loss and consequences. Policy research working paper*, No. 4376, Washington DC, Banco Mundial.
- AMADIO, Massimo y Nhung Truong (2007), *Worldwide Tendencies in the Use of the Term 'Basic Education' in K-12 Educational Programs at the Start of the Twenty-first Century*, UNESCO/IBE, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155541> (consulta: enero de 2018).
- ANDRADE, Elen, Queila da Costa, Elisvania Nunes, Elizabeth Mendes y Claudio Borba (2016), "Variables de la salud y calidad de vida de los maestros en una ciudad del norte - Brasil", *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, vol. 17, núm. 1, pp. 9-21, en: <http://www.faced.ucm.cl/revief/wp-content/uploads/2013/12/01variables.pdf> (consulta: marzo de 2018).
- ATO, Manuel, Juan López y Ana Benavente (2013), "Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología", *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 3, pp. 1038-1059. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- BARNETT, W. Steven, Megan Carolan, Jame Squires y Kirsty Clarke (2013), *The State of Preschool 2013: State preschool yearbook*, New Brunswick, National Institute for Early Education Research.

- BELLEI, Cristián (2009), "Does Lengthening the School Day Increase Students' Academic Achievement? Results from a natural experiment in Chile", *Economics of Education Review*, vol. 28, núm. 5, pp. 629-640. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.01.008>
- BENAVOT, Aaron (2004), *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000*, Ginebra, UNESCO.
- BLOOME, David, Marlene Beierle, Margaret Grigorenko y Susan Goldman (2009), "Learning over Time: Uses of intercontextuality, collective memories, and classroom chronotopes in the construction of learning opportunities in a ninth-grade language arts classroom", *Language and Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 313-334. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780902954257>
- BRAY, Mark (2008), *Double Shift Schooling: Design and operation for cost-effectiveness*, París, UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- CABRERA, Valeska y Patricia Herrera (2016), "Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar", *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 55, núm. 1, pp. 20-37. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371>
- CAMBOURS de Donini, Ana, Jorge Gorostiaga y Mónica Pini (2005), *Informe comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Subregión MERCOSUR*, Buenos Aires, Universidad de San Martín.
- CARIDE, Juan y Carmen Morán de Castro (2005), "La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349, pp. 64-69.
- CEZAR, Marta, Marlise Verde, Laureize Pereira, Anelise Miritz, Luana Oliveira y Clarice Alves (2013), "Trastornos musculoesqueléticos en profesores: estudio de enfermería del trabajo", *Ciencia y Enfermería*, vol. 19, núm. 3, pp. 83-93, en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v19n3/art_09.pdf (consulta: abril de 2018).
- CHAVES, Ana Lucía (2013), "Una mirada a los recreos escolares: el sentir y pensar de los niños y niñas", *Revista Electrónica Educare*, vol. 17, núm. 2, pp. 67-87.
- CHIAPPE, Andres y Lilian Rodríguez (2017), "Learning Analytics in 21st Century Education: A review", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 25, núm. 97, pp. 971-991. DOI: <http://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501211>
- COLOMO, Ernesto, Andrea Cívico, Vicente Gabarda y Nuria Cuevas (2016), "La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica", *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 25, pp. 11-22. DOI: <http://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.01>
- CORNEJO, Rodrigo (2009), "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile", *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm. 107, pp. 409-426.
- CUADRA, David (2009), "Teorías subjetivas de docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 939-967.
- CUADRA, David, Ricardo Jorquera y María Pérez (2015), "Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente", *Ciencia & Trabajo*, vol. 17, núm. 52, pp. 1-6.
- D'ALOISIO, Florencia (2017), "Jóvenes y sociabilidad escolar: aprendizajes que sostienen determinado orden social", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 1, pp. 101-115. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510509112016>
- DE LA CRUZ, Gabriela (2017), "Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en Transición", *Educación*, vol. 36, núm. 51, pp. 159-178, en: <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>
- DELGADO Ruiz, Francisco (2007), "Soluciones urgentes para la organización del tiempo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 365, pp. 80-83.
- ESLAVA, Edgar (2016), "Educación en América Latina: retos y oportunidades para la filosofía de la región", *Universitas Philosophica*, vol. 65, núm. 32, pp. 223-243. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph32-65.efro>
- ESPIITIA, Rosa y Marivel Montes (2009), "Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia)", *Investigación & Desarrollo*, vol. 17, núm. 1, pp. 84-105.
- GAETE, Alfredo, María Castro, Felipe Pino y Diego Mansilla (2017), "Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 123-138.
- GARCÍA, Constanza y Alba Muñoz (2013), "Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá", *Avances en Enfermería*, vol. 31, núm. 2, pp. 30-42, en: <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v31n2/v31n2a04.pdf> (consulta: abril de 2018).
- GARCÍA, José, Charles Slater y Gema López (2010), "El director escolar novel de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1051-1073.
- GARZÓN, Angélica y Javier Gil (2017), "Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior", *Universitas Psychologica*, vol. 16, núm. 3, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>

- GIMENO Sacristán, José (2008), *El valor del tiempo en educación*, Madrid, Morata.
- Gobierno de Chile (2017), *Ley N° 19.070. Modifica el estatuto de los profesionales de la educación*, Santiago, MINEDUC.
- GONZÁLEZ, Daniel, María Maytorena, Lucila Cárdenas y César Tapia (2018), “Perspectiva temporal de estudiantes universitarios mexicanos y colombianos”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, vol. 1, núm. 46, pp. 133-145. DOI: <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.10>
- GRANATA, Anna, Ouejdane Mejri y Federica Rizzi (2016), “Family-School Relationship in the Italian Infant Schools: Not only a matter of cultural diversity”, *SpringerPlus*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40064-016-3581-7>
- GUTIÉRREZ, Genoveva, Alicia Chaparro y Verónica Azpillaga (2017), “La organización escolar como variable asociada al logro educativo”, *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 74, pp. 41-59.
- GUZMÁN, Carolina (2005), “Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. 8, pp. 1-12.
- HARGREAVES, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (2014), *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro.
- HORSTMANSHOF, Louise y Craig Zimitat (2007), “Future Time Orientation Predicts Academic Engagement Among First-year University Students”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, núm. 4, pp. 703-718. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709906x160778>
- JULIÁ, Dominique (2012), “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação, Maringá*, vol. 1, núm. 1, pp. 9-43.
- KALU, Joyce (2012), “Time Resource Management for Effective School Administration”, *Journal of Educational and Social Research*, vol. 2, núm. 10, pp. 115-123, en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.656.5756&rep=rep1&type=pdf> (consulta: febrero de 2018).
- LAVY, Víctor (2015), “Do Differences in Schools’ Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from developed and developing countries”, *The Economic Journal*, vol. 125, núm. 588, pp. 397-424. DOI: <http://doi.org/10.1111/eoj.12233>
- LÁZARO Herrero, Luján (2000), “El tiempo escolar en la Unión Europea. Organización del Calendario y la Jornada Escolar”, *Aula*, vol. 12, pp. 185-202.
- LEÓN, Ana (2011), “El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 2, núm. 9, pp. 869-884.
- LITICHEVER, Lucía, Luciana Machado, Pedro Núñez, Soledad Roldán y Leandro Stagno (2008), “Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media”, *Última Década*, vol. 16, núm. 28, pp. 93-121. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362008000100006>
- LUCAS, Francisco (2013), *Investigación sobre la relación entre el sueño y el rendimiento escolar en Badajoz*, Trabajo fin de máster, inédito, La Rioja, Universidad Internacional de La Rioja-Facultad de Educación (España).
- MARAMBIO, Cecilia (2018), “Experiencia de gestión educativa escolar. Una acción dinámica para la transformación cultural”, *Educar*, vol. 54, núm. 1, pp. 205-226. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.809>
- MARGALEF, Leonor (2001), “El tiempo escolar, más allá de los horarios: ¿tiempo curricular, tiempo de cambio?”, *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, vol. 53, núm. 2, pp. 243-250.
- MARTÍNEZ, Idunaxhii (2016), “Tiempo y espacio escolares en las primarias de Juchitán, Oaxaca: 1880-1910”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 951-974.
- MARTINIC, Sergio (2015), “El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, núm. 61, pp. 479-499. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- MARTINIC, Sergio y Claudia Vergara (2007), “Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de jornada escolar completa en Chile”, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5, pp. 3-20.
- MARTINIC, Sergio y Marco Villalta (2015), “La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 28-49.
- MARTINIC, Sergio, Claudia Vergara y David Huepe (2013), “Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile”, *Pro-Posições*, vol. 24, núm. 1, pp. 123-135. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- MURILLO, Javier y Marcela Román (2013), “La distribución del tiempo de los directores de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes”, *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 141-170. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-138>
- MURILLO, Javier, Reyes Hernández-Castilla y Cynthia Martínez-Garrido (2016), “¿Qué ocurre en las aulas en donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de

- aulas ineficaces en Iberoamérica”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 55-70.
- NÚÑEZ, Pedro y Lucía Litichever (2016), “Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 15, núm. 2, pp. 91-102.
- ORLIKOWSKI, Wanda y Joanne Yates (2002), “It’s about Time: In temporal structuring organizations”, *Organization Science*, vol. 13, núm. 6, pp. 684-700. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.13.6.684.501>
- OYANADEL, Cristián y Gualberto Buela-Casal (2014), “Percepción del tiempo y psicopatología: influencia de la orientación temporal en la calidad de vida de los trastornos mentales graves”, *Actas Españolas de Psiquiatría*, vol. 42, núm. 3, pp. 99-107.
- PÉREZ, Abel, Rosalba Ferrer y Enrique García (2015), “Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 507-527.
- PRIETO, Daniel, Jorge Correa y Robinson Ramírez (2015), “Niveles de actividad física, condición física y tiempo en pantallas en escolares de Bogotá, Colombia: Estudio FUPRECOL”, *Revista Nutrición Hospitalaria*, vol. 32, núm. 5, pp. 2184-2192.
- RAZO, Ana (2016), “Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 69, pp. 611-639.
- REYNOSO, Elsa (2011), *Factores que determinan el rendimiento escolar en el nivel secundario en el estado de Nuevo León*, Tesis Doctoral, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León-Instituto de Investigaciones Sociales.
- RIFFO, Humberto (2014), *Gestión educacional y resultados académicos en escuelas municipales*, Tesis Doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona-Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social.
- RODRÍGUEZ, Lucía (2012), “Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, vol. 12, núm. 24, pp. 18-27, en: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/rodriguez> (consulta: mayo de 2018).
- RODRÍGUEZ, Miriam (2007), “El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana”, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 8, núm. 2, pp. 83-104.
- RODRÍGUEZ, Adriana y Antonio Fernández (2014), “Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en Internet y la salud mental en adolescentes colombianos”, *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 17, núm. 1, pp. 131-140. DOI: <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.13>
- ROMÁN, Marcela y Javier Murillo (2014), “Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar”, *Educação e Pesquisa*, vol. 40, núm. 4, pp. 869-895, en: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121528>
- RUIZ, Paulina (2013), “Nuevas tecnologías y estudiantes chilenos de secundaria. Aportes a la discusión sobre la existencia de nuevos aprendices”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 2, pp. 279-298, en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v39n2/art18.pdf> (consulta: mayo de 2018).
- SÁNCHEZ, Manuel y Francisca Corte (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*, vol. 47, núm. 2, pp. 59-84.
- SARANGI, Srikant (2004), “Language/Activity: Observing and interpreting ritualistic institutional discourse”, *Cahiers de Linguistique Française*, núm. 26, pp. 135-150.
- SICILIA, Gabriela (2014, 18 de junio), “¿Más o mejor?: tiempo de instrucción, ambiente de clase y rendimiento académico”, blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (España).
- SILVA, Kelly, Adair Da Silva, Rosane Rosendo da Silva, Filipe Ferreira, Maria Altenburg y Markus Vinicius (2014), “Time Spent by Brazilian Students in Different Modes of Transport Going to School: Changes over a decade (2001-2011)”, *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 30, núm. 11, pp. 2471-2476. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00161913>
- SILVA de Melo, Leonardo, Hugo Almeida da Rocha, André Da Costa y Antonio Gonçalves (2016), “Jornada escolar versus tempo de treinamento: a profissionalização no futebol e a formação na escola básica”, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 38, núm. 4, pp. 400-406. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.003>
- SLATER, Charles, Mike Boone, Sarah Baray, María de la Colina, Elizabeth García, Leticia Grimaldo, Grace Rico, Sonia Rodríguez, Cheryl Sirios, Damaru Womack, José García Garduño y Ruth Arriaga (2007), “El escalafón y el doble turno: An international perspective on school director preparation”, *Journal of Educational Research & Policy Studies*, vol. 6, núm. 2, pp. 60-90.
- STRASSER, Katherine, María Lissi y Macarena Silva (2009), “Time Management in 12 Chilean Kindergarten Classrooms: Recess, snack and a little teaching”, *Psyche (Santiago)*, vol. 18, núm. 1, pp. 85-96. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000100008>
- TENTI, Emilio (2010), *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en*

- Europa y América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-IIPE.
- TESSIO, Adriana y Gabriela Ríos (2015), "Gestión escolar y proyectos educativos: un análisis en escuelas secundarias estatales de la ciudad de Córdoba", *Cuadernos de Educación*, vol. 13, núm. 13, pp. 1-13.
- USMAN, Yunusa (2016), "Educational Resources: An integral component for effective school administration in Nigeria", *Research on Humanities and Social Sciences*, vol. 6, núm. 13, pp. 27-37, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578024.pdf> (consulta: abril de 2018).
- VÁZQUEZ, Rosa (2007), "Reflexiones sobre el tiempo escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 42, núm. 6, pp. 1-11.
- VERCELLINO, Soledad (2013), "La (re)organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar", *Propuesta Educativa*, núm. 39, pp. 92-94.
- VERCELLINO, Soledad (2016), "Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistencias", *Educação & Realidade*, vol. 41, núm. 4, pp. 1005-1025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661082>
- VÍLCHEZ, María del Pilar, Francisco Ruiz y María García (2017), "Estudio transcultural de la percepción de competencia escolar y tiempo de ocio", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, vol. 17, núm. 67, pp. 573-587. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.012>
- VILLALTA, Marco (2014), "Organización escolar y trabajo de enseñanza en el aula de establecimientos de alto desempeño educativo", *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY.13-1.oete>
- VILLEGAS, Marisol, Sonia Mortis, Ramona García y Elizabeth del Hierro (2017), "Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria", *Apertura*, vol. 9, núm. 1, pp. 50-63, en: <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n1.913>
- WEINSTEIN, José (2001), "Joven y alumno: desafíos de la enseñanza media", *Última Década*, vol. 9, núm. 15, pp. 99-119. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362001000200005>
- WILLEMSE, Martijn, Ian Thompson, Ruben Vanderlinde y Trevor Mutton (2018), "Family-school Partnerships: A challenge for teacher education", *Journal of Education for Teaching, International Research and Pedagogy*, vol. 44, núm. 3, pp. 252-257. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>
- YANA, Marisol y Héctor Adco (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*, vol. 20, núm. 1, pp. 137-148. DOI: <https://doi.org/10.18271/ria.2018.337>
- ZHANG, Jia, Ryan Howell y Maciej Stolarski (2013), "Comparing Three Methods to Measure a Balanced Time Perspective: The relationship between a balanced time perspective and subjective well-being", *Journal Happiness Studies*, vol. 14, núm. 1, pp. 169-184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9322-x>
- ZHANG, Yanhong, Neville Postlethwaite y Aletta Grisay (2008), *A View inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) cross-national study*, Montreal, UNESCO-Institute for Statistics.
- ZIMBARDO, Philip y Johnn Boyd (2008), *The Time Paradox: The new psychology of time that will change your life*, Nueva York, Simon & Schuster.