



Teorías subjetivas de docentes acerca del tiempo en contexto de enseñanza priorizada en pandemia

Teachers' subjective theories about time in the context of pandemic-prioritized teaching

Recibido: 21-05-2023 Aceptado: 14-02-2024 Publicado: 30-06-2024

Vladimir Caamaño-Vega

Universidad Santo Tomás
vcaamano2@santotomas.cl

0000-0003-3111-4644

Hedbenhard G. Díaz

Universidad de La Serena
hedbenhardguillermo@gmail.com

0000-0002-2497-2862

Pablo J. Castro

Universidad de La Serena
Universidad Católica del Maule
xpablocastro@userena.cl

0000-0002-8640-5820

Resumen: El estudio de la percepción y significación de la variable tiempo por parte del profesorado ha sido un aporte en la comprensión de diversos fenómenos educativos. El objetivo de esta investigación cualitativa fue describir e interpretar las teorías subjetivas de docentes sobre el tiempo de enseñanza priorizada en el contexto de pandemia. Se realizaron entrevistas episódicas grupales a 11 profesores de establecimientos escolares de la Región de Coquimbo (Chile). Los datos fueron analizados utilizando procedimientos de la teoría fundamentada, lo que permitió elaborar dos modelos axiales sobre el tiempo de enseñanza priorizada. Los resultados reconstruyeron diversas implicancias de la experiencia profesional en la percepción del tiempo psicológico del profesorado cuando éste gestiona la enseñanza priorizada. Asimismo, las teorías subjetivas de profesores(as) pertenecientes a los diversos grupos socioeconómicos estudiados, variaron en sus explicaciones sobre sus elecciones pedagógicas previo y durante el tiempo de clases remotas virtuales. Se concluyó que una mayor experiencia profesional y la orientación

Citación: Caamaño-Vega, V., Díaz, H. y Castro, P. (2024). Teorías subjetivas de docentes acerca del tiempo en contexto de enseñanza priorizada en pandemia. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 34(1), 01-25. doi.org/10.15443/RL3401



hacia aspectos socioemocionales de sus estudiantes facilitan la gestión del tiempo de enseñanza priorizada en el quehacer profesional del docente. Los resultados de este estudio permiten proyectar el uso de ellos como retroalimentación de las políticas públicas relacionadas a la priorización curricular. Por otra parte, un posible alcance de los hallazgos de este trabajo es la visibilización del conocimiento profesional docente, en particular de sus teorías subjetivas y profesionales acerca del tiempo escolar en su dimensión curricular.

Palabras clave: teorías subjetivas - priorización curricular - tiempo escolar - pensamiento docente - enseñanza priorizada.

Abstract: The study of the perception and significance of the variable time by teachers has been a contribution to the understanding of various educational phenomena. The objective of this qualitative research was to describe and interpret the subjective theories of teachers about prioritized teaching time in the context of pandemic. Episodic group interviews were conducted with 11 teachers from schools in the Coquimbo Region (Chile). The data were analyzed using grounded theory procedures, which allowed the elaboration of two axial models on prioritized teaching time. The results reconstructed several implications of professional experience in the perception of teachers' psychological time when they manage prioritized teaching. Also, the subjective theories of teachers belonging to the various socioeconomic groups studied varied in their explanations of their pedagogical choices prior to and during remote virtual class time. It was concluded that greater professional experience and orientation towards socioemotional aspects of their students facilitate the management of teaching time prioritized in the teacher's professional work. The results of this study allow projecting the use of them as feedback for public policies related to curricular prioritization. On the other hand, a possible scope of the findings of this work is the visibility of teachers' professional knowledge, particularly their subjective and professional theories about school time in its curricular dimension.

Keywords: subjective theories - curricular prioritization - time school - teacher thinking - prioritized teaching.

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 se ha convertido en uno de los mayores desafíos que ha tenido que enfrentar la sociedad del siglo XXI (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020a). Para impedir la propagación del virus y el aumento de casos, el Gobierno de Chile ordenó la paralización de las clases presenciales en todos los establecimientos educacionales. Ante esto, la política educativa del país se enfocó principalmente en favorecer las condiciones para que los colegios pudiesen continuar el año escolar a través de la educación a distancia en modalidad online (Bellei et al., 2022). Lo anterior ha significado múltiples dificultades tales como la interrupción del proceso de aprendizaje escolar, el acceso desigual a las plataformas virtuales y altos niveles de estrés en docentes y estudiantes (MINEDUC, 2020a; Reimers, 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Como respuesta a estas demandas emergentes y a la consecuente reducción de semanas lectivas, el MINEDUC propuso una Priorización Curricular que definía los objetivos de aprendizaje considerados imprescindibles dentro del currículo nacional obligatorio, los cuales debían ser abordados por los colegios para dar cumplimiento a los aprendizajes esperados, para cada curso y asignatura, en sus estudiantes (MINEDUC, 2020b). A partir de esto, las escuelas comenzaron a implementar, desde su realidad socioeducativa, una priorización del currículum en un contexto de menor extensión del tiempo lectivo (Bellei et al., 2022), lo que contemplaba el diseño de planes de estudio y métodos de evaluación más flexibles para lograr el cumplimiento de los objetivos esenciales de aprendizaje en los distintos niveles de enseñanza (MINEDUC, 2020b).

A pesar de todas estas acciones, las decisiones tomadas por el Gobierno para afrontar la pandemia a nivel educacional fueron cuestionadas por el profesorado. Lo anterior conllevó a una inadecuada gestión política y limitada capacidad de diálogo y empatía con los diversos actores educativos en un contexto de crisis sanitaria y socioeconómica (Salas et al., 2020). Chile mantiene un modelo escolar de mercado que origina una alta descentralización, acoplamiento, privatización y segregación de la educación, y en donde un Estado subsidiario posee un rol regulador, evaluador y sancionador (Falabella, 2019). Lo anterior, sumado al fuerte enfoque en la gestión curricular y la evaluación externa de los aprendizajes, suponen factores políticos e institucionales que influyeron en la capacidad del Gobierno para actuar oportuna e íntegramente al contexto educacional generado por la crisis sanitaria de la pandemia (Bellei et al., 2022).

En este sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020) estima que, ante la ausencia de políticas educativas intencionales y efectivas, es probable que la pandemia por COVID-19 genere una gran interrupción en oportunidades educativas a nivel mundial. Asimismo, el tiempo dedicado al aprendizaje es uno de los predictores más confiables de la oportunidad de aprender (Reimers & Schleicher, 2020).

1.1. *El tiempo de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el contexto educativo latinoamericano*

En los últimos años, la gran mayoría de las estrategias de mejoramiento de la calidad educativa (Madani, 2019) se han fundamentado en políticas de gestión y uso del tiempo escolar (Rubio et al., 2019). Asimismo, la investigación le asigna al tiempo un papel clave en la comprensión de diversos fenómenos educativos, tales como la enseñanza y el aprendizaje escolar (Adams & Blair, 2019). Es por esto que el tiempo escolar es considerado como un recurso importante y esencial (Álvarez & Lobo, 2020).

El tiempo escolar es estudiado, principalmente, desde una dimensión objetiva o subjetiva. La primera entiende el tiempo como monocrónico, externo e instrumental (Martinic & Villalta, 2015). Desde esta perspectiva, el “tiempo de la escuela” representa un orden institucional manipulable desde la jerarquía educativa, donde las actividades escolares presentan un tiempo y espacio determinados (Martínez, 2016). Por otra parte, el tiempo subjetivo o “tiempo en la escuela” enfatiza en la influencia sociocultural, así como el sentido y el significado, que las personas le atribuyen al tiempo en educación (Martinic & Villalta, 2015).

El tiempo escolar puede ser comprendido en relación a los períodos involucrados con los procesos educativos en la escuela (Razo, 2016), tales como la enseñanza y el aprendizaje (Adams & Blair, 2019). Tomando en cuenta lo anterior, el *tiempo de enseñanza* se comprende como aquel período destinado por el profesorado a enseñar durante una clase, mientras que el *tiempo de aprendizaje* ocurre cuando realmente las y los estudiantes se comprometen con la enseñanza (Garzia et al., 2016).

En Latinoamérica, se han visto implicancias en el tiempo de aprendizaje según el nivel formativo en el que enseña el profesorado (Ferreira, 2021). Al respecto, Rodríguez (2007) en su estudio con docentes y estudiantes de enseñanza primaria y secundaria en Venezuela encontró que existe una concepción de carácter objetiva del tiempo

escolar, ya que las clases se presentan en intervalos rígidos. Por su parte, Razo (2016) al estudiar la distribución del tiempo de clases en colegios de primaria de México notó que solo una tercera parte del tiempo de enseñanza es utilizado en actividades de aprendizajes asociadas al logro educativo. Siguiendo con lo anterior, Yana y Adco (2018) en sus hallazgos con profesores peruanos que enseñan en secundaria dan cuenta que la extensión de la jornada escolar requiere de un acompañamiento pedagógico a las y los docentes si se quiere mejorar el desempeño de estos profesionales.

En Chile, se ha observado una alta estructuración del tiempo de clases en educación básica y media, prevaleciendo el tiempo destinado al discurso del profesorado (Martinic et al., 2013). En cuanto a las acciones del docente durante el tiempo de clases, se evidencia la influencia de la experiencia en la gestión del tiempo de enseñanza (Escobar et al., 2020). Al respecto, Alarcón-Alvial et al. (2020) mencionan que la enseñanza de los docentes con más experiencia permite destinar mayores recursos personales, favoreciendo la gestión del tiempo en aula. De manera contraria, si los docentes no tienen la experiencia suficiente les resulta más complejo gestionar los tiempos de clases. Por último, se han observado diferencias en la valoración y uso del tiempo escolar en función al grupo socioeconómico (GSE) de las escuelas donde enseñan las y los profesores (Castro-Carrasco et al., 2019; Ferreira, 2021).

En síntesis, hay avances sobre el estudio subjetivo del tiempo en docentes chilenos (Alarcón-Alvial et al., 2020; Castro-Carrasco et al., 2019; Escobar et al., 2020; Ferreira, 2021). No obstante, ante el contexto sanitario es probable que en el profesorado surjan explicaciones sobre la relación del tiempo con las prácticas pedagógicas a propósito de estos cambios curriculares en materia educativa por el estado de crisis sanitaria.

1.2. Teorías subjetivas de docentes y su aporte a la comprensión del tiempo en educación

Las reflexiones en torno al tiempo en contexto de enseñanza priorizada pueden ser comprendidas desde el paradigma del pensamiento del docente (Catalán, 2011). Lo anterior, asumiendo que estos(as) son profesionales que actúan racionalmente, toman decisiones y la mayoría de sus acciones pedagógicas tienen algún tipo de relación con sus creencias (Cuadra-Martínez & Catalán-Ahumada, 2016).

Un tipo de creencias estudiadas en el profesorado son las teorías subjetivas (TS)

(Cuadra-Martínez et al., 2017), definidas como un conjunto complejo de cogniciones acerca de sí mismo, de otros y del mundo (Groeben & Scheele, 2000). Las TS presentan una estructura argumentativa hipotética, similar a las teorías científicas, que permite a las personas explicar sus experiencias, así como predecir, justificar y orientar sus conductas (Flick, 2019). Asimismo, las TS son factibles de analizar mediante su potencial de acción, el cual dirige a una persona a realizar o a inhibir un determinado comportamiento. Lo anterior implica que la conducta del docente, o la intencionalidad de la acción de este, está orientada por las TS elaboradas por el docente (Catalán, 2016).

Las TS han alcanzado una posición relevante en el campo de estudio del pensamiento docente (Catalán, 2016; Cuadra-Martínez et al., 2017), pudiendo contribuir en la comprensión respecto a cómo el profesorado explica el tiempo escolar (Alarcón-Alvial et al., 2020; Castro-Carrasco et al., 2019; Escobar et al., 2020), el cual representa un constructo omnipresente en la subjetividad de la profesión docente y en los contextos educativos (Khan et al., 2016; Rubio et al., 2019). Este fenómeno es relevante si consideramos que la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) posicionó a Chile como uno de los países con más horas de instrucción formal en Latinoamérica (OCDE, 2019) y en el escenario de crisis sanitaria, este tiempo lectivo pareciera estar en crisis por las restricciones temporales del distanciamiento social.

El objetivo general del estudio es describir e interpretar TS de docentes de la IV Región de Coquimbo (Chile) sobre el *tiempo de enseñanza priorizada* en el escenario de crisis sanitaria. De manera específica se busca comprender, desde la perspectiva de los profesores(as), la relación de los significados atribuidos a la política de Priorización Curricular (MINEDUC, 2020b) y las consideraciones que los propios docentes hacen de ella en relación a su impacto en sus prácticas pedagógicas. Lo anterior buscando, además, posibles diferencias entre profesores con distintos años de experiencia profesional, nivel formativo en el que enseñan y que ejercen sus labores en establecimientos de grupos socioeconómicos diferentes.

2. Método Diseño

Se utilizó un diseño de investigación cualitativa desde un paradigma descriptivo interpretativo (Creswell & Poth, 2016) basado en la reconstrucción de TS (Groeben & Scheele, 2000) individuales de docentes. Lo anterior permitió comprender el fenómeno de estudio desde el marco de interpretación de los propios actores educativos (Taylor & Bogdan, 1987).

2.1. Aspectos éticos

Tomando en cuenta las recomendaciones generadas por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID, 2022), se contactaron a las y los docentes para informarles sobre el propósito y la metodología de la investigación, invitándolos(as) a participar. Cada profesor(a) firmó un documento de consentimiento informado, junto con entregar su asentimiento al momento de realizar y grabar las entrevistas.

2.2. Participantes

Se entrevistó a 11 docentes (5 de género femenino y 6 de género masculino) pertenecientes a establecimientos escolares de la conurbación La Serena-Coquimbo (Chile), los cuales fueron seleccionados utilizando un muestreo de determinación *a priori* (Flick, 2019; Strauss & Corbin, 2002). Los criterios de representatividad cualitativa de caso fueron: (1) nivel en el que enseñan, (2) grupo socioeconómico (GSE) del establecimiento donde trabajan, en relación a la clasificación utilizada por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile; y (3) años de experiencia profesional (ver Tabla 1).

Tabla 1 Resumen de características de la muestra

Nivel de enseñanza	GSE colegio	Años de experiencia	Nº de docentes
Educación Básica	Alto	>5 años	2
		<5 años	0
	Medio	>5 años	1
		<5 años	1
	Bajo	>5 años	1
		<5 años	0
Educación Media	Alto	>5 años	2
		<5 años	1
	Medio	>5 años	1
		<5 años	1
	Bajo	>5 años	1
		<5 años	0
Total			11

Nota. > = mayor o igual a 5 años de experiencia profesional docente; < = menor a 5 años de experiencia profesional docente.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. *Instrumento*

Se elaboró un guion de entrevista episódica, el cual consiste en un tipo de entrevista semiestructurada que integra: (a) preguntas semánticas asociadas a los significados subjetivos (por ejemplo: ¿Qué significa para usted el tiempo de enseñanza priorizada?); y (b) preguntas episódicas sobre situaciones o experiencias relacionadas con sus significados (por ejemplo: ¿Nos podría señalar alguna experiencia personal que ejemplifique lo anteriormente señalado?) (Flick, 2019).

El uso de la entrevista episódica en investigaciones sobre TS se fundamenta en que este instrumento permite indagar los aspectos provenientes de la propia experiencia del profesor(a), los cuales actúan como fuentes de información para la posterior reconstrucción de sus TS (Catalán, 2016).

2.4. *Procedimiento de recolección de la información*

Las entrevistas episódicas fueron grupales (Flick, 2019), desarrolladas en cuatro grupos conformados por dos o tres docentes, con relación al nivel formativo en el cual enseñan. Esto permitió organizar dos grupos con profesores(as) de enseñanza básica y dos grupos con docentes de enseñanza media. Esta decisión se justifica por un criterio de conveniencia (Creswell & Poth, 2016), considerando las posibilidades de contacto con cada participante y los análisis posteriores de las entrevistas. Asimismo, se procuró diversidad (Patton, 2002) al incluir en cada grupo docentes con diferentes años de experiencia, así como considerar los distintos GSE de los colegios donde se desempeñan profesionalmente.

Las entrevistas fueron realizadas en modalidad online mediante el uso de las plataformas web Zoom y Meet. Estas duraron una hora y los datos fueron registrados por grabaciones de vídeo y notas de los entrevistadores. Una vez finalizadas, se transcribieron.

2.5. *Análisis de la información*

El proceso de análisis se desarrolló utilizando los procedimientos de codificación abierta y axial de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). En una primera fase, se realizó un análisis descriptivo mediante codificación abierta donde 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).

Esta etapa la realizaron los investigadores al finalizar la transcripción de las cuatro entrevistas grupales, distribuyendo las citas según sus TS, las que fueron agrupadas en categorías que expresaban el significado que la o el docente buscaba darle a su explicación (Flick, 2019). En total, se analizaron 192 códigos de TS, agrupados en cinco categorías: (a) didáctica pedagógica; (b) tiempo psicológico; (c) gestión y cultura escolar; (d) priorización curricular; y (e) experiencia docente. Esta parte del análisis fue organizada en matrices elaboradas en el programa Microsoft Excel (ver Tabla 2).

Tabla 2 Matriz de análisis de las TS reconstruidas de docentes

Subcategoría	Códigos de TS reconstruidas	Profesor(a)	Nº de código	Años Exp.	GSE	Nivel
C a u s a s identificadas	Como no puedo mediar el aprendizaje durante el tiempo de clases online se debe detallar el material de trabajo.	P5	TS13	>5	Bajo	Media
	Cuando mi colegio me exige realizar acciones que sobrepasan mis tiempos laborales, debo utilizar mis tiempos personales para desarrollarlas.	P9	TS82	<5	Medio	Básica
	Cuando considero la desigualdad que tienen mis estudiantes para acceder y participar en las clases online, percibiré como poco útil el tiempo de enseñanza-aprendizaje priorizado.	P10	TS72	>5	Medio	Media
	El tiempo se percibe aceleradamente por la estructuración del sistema educativo y por la rutina docente de la semana.	P11	TS54	>5	Alto	Básica
S o l u c i o n e s propuestas	Si me adecuo a mi planificación personal puedo gestionar el tiempo de planificación escolar.	P2	TS51	<5	Alto	Media
	Si adapto el aprendizaje en el tiempo virtual entonces se llega al objetivo.	P8	TS21	>5	Bajo	Básica
	Si trabajo colaborativamente con otros docentes es posible que se pueda utilizar mejor los contenidos de la priorización curricular.	P9	TS59	<5	Medio	Básica
	Cuando los colegios apoyan socioemocional y colectivamente a sus profesores durante la pandemia, se facilita el resguardo de los tiempos laborales y personales.	P10	TS79	>5	Medio	Básica

Nota. A modo de ejemplo se muestra un extracto de la matriz de análisis elaborada, a partir de la categoría priorización curricular. Se consideraron ocho códigos de TS pertenecientes a las subcategorías causas identificadas y soluciones propuestas.

Posteriormente, en la segunda fase se llevó a cabo un análisis relacional (codificación axial) entre las categorías y sus subcategorías, y se generaron dos fenómenos centrales (Strauss & Corbin, 2002). Estos últimos fueron: (1) tiempo psicológico de acuerdo con su experiencia profesional; y (2) tiempo de enseñanza priorizada según el GSE en el que enseña el profesorado. El desarrollo de esta fase se complementó con el uso de bitácoras de análisis (Sánchez et al., 2021).

Por último, durante todo el proceso se mantuvieron presentes criterios de rigor para asegurar el estándar científico (Creswell & Poth, 2016), tales como: (a) *Densidad* (Flick, 2019) al desarrollar las entrevistas grupales, todas documentadas lo que permitió el análisis exhaustivo de cada una de ellas; (b) *Triangulación de investigadores* al momento de analizar los resultados con otros investigadores del equipo, lo que permite también cumplir con la intersubjetividad (Krause, 1995); y c) *Credibilidad* al utilizar las entrevistas episódicas, las cuales por su naturaleza representan un tipo de triangulación de técnicas al integrar el conocimiento semántico y episódico (Flick, 2019).

3. Resultados

Se elaboraron dos modelos de codificación axial, los cuales dan cuenta de las explicaciones expresadas desde la perspectiva del profesorado. El primero representa la integración realizada por los investigadores de las TS relacionadas con la percepción del *tiempo psicológico y el rol de la experiencia profesional*, mientras que el segundo lo hace con las TS sobre el *tiempo de enseñanza priorizada* según el GSE en el que enseñan las y los docentes.

3.1. *Tiempo psicológico percibido por los docentes de acuerdo a su experiencia profesional*

El primer fenómeno que se observa es el tiempo psicológico explicado por el profesorado (ver Figura 1), los hallazgos dan cuenta de diversos argumentos de docentes con distintos años de experiencia profesional y niveles formativos (educación básica y media).

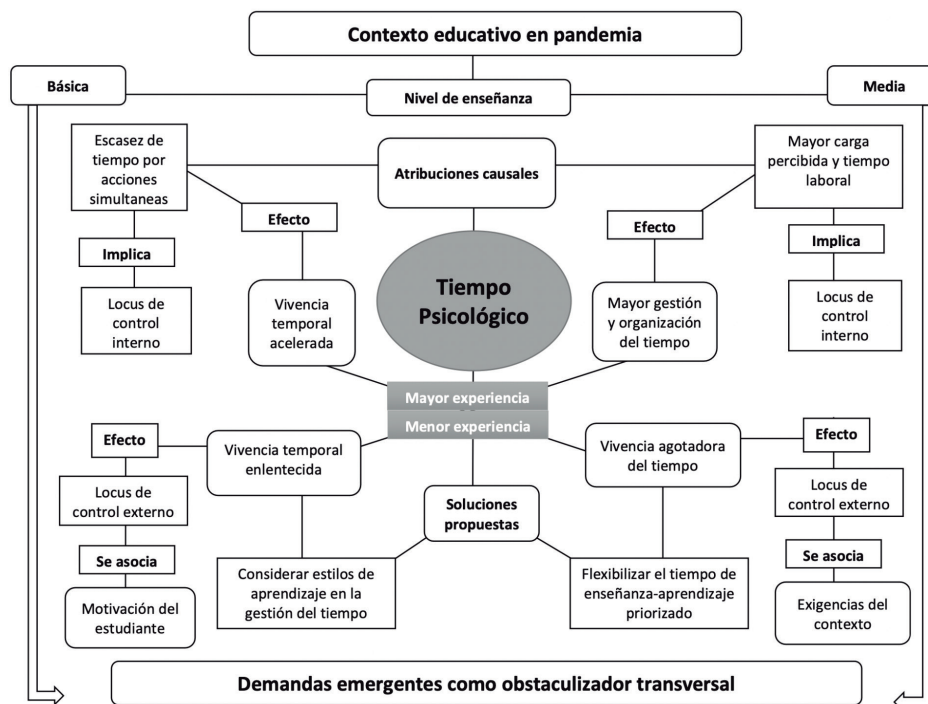


Figura 1 Modelo relacional del fenómeno tiempo psicológico

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de enseñanza media, las acciones de los docentes con más experiencia son a nivel de gestión y organización del tiempo laboral permitiendo contar con más tiempo en general (TS 5, 42, 55 y 82). Sin embargo, por estas acciones de gestión y organización los docentes perciben mayor carga laboral y rigidez del tiempo (TS 7, 31, 83 y 85). La siguiente cita da cuenta de lo mencionado: "...mis primeros años, yo me demoraba, por ejemplo, tres horas en realizar una evaluación, una prueba escrita y ahora el tiempo por lo general ya se redujo a la mitad..." (docente media, >5 años y GSE alto). Otro docente expresó: "... este año, en pandemia (...) se regularizó, como que la escuela se vino por completo al hogar, con horarios normales (...) volvimos "a esta rutina", rígida por cumplir horarios pero en tu casa..." (docente media, > 5 años y GSE medio).

En el caso de enseñanza básica, las TS de docentes con más experiencia revelan una vivencia temporal acelerada del tiempo por las diversas acciones simultáneas que deben gestionar durante el tiempo de clases priorizadas (TS 3, 7, 33 y 55). En la siguiente cita se aprecia un ejemplo de esta explicación:

...En lo personal el tiempo a mí se me pasa volando, a veces siento que necesito más horas para hacer más cosas y sobre todo del colegio...ya, los objetivos están priorizados y estamos entregando menos contenido... es complejo porque tienes que estar revisando evidencias que te envían a tu correo electrónico, tienes que estar pendiente de tus estudiantes que van presencial... (docente básica, <5 años y GSE bajo).

Se observa que los argumentos de docentes con menos experiencia contienen TS que al reconstruirlas revelan una vivencia temporal enlentecida y una percepción agotadora del tiempo de clases por estar condicionado a la disposición del estudiante durante el *tiempo de enseñanza priorizada* (TS 42, 43, 53 y 88). La siguiente cita explica en parte esto:

...El tiempo a veces para mí se me hace corto porque uno está en constante movimiento, para ellos y lo que yo logro percibir es que para ellos es lento ¿Por qué? Porque les dificulta, porque les cuesta, porque se agotan y no tienen la disposición para trabajar en Lenguaje (docente básica, <5 años y GSE medio).

En las explicaciones de docentes con distinta experiencia emergen procesos atribucionales externos del fenómeno educativo, considerando las exigencias del contexto sanitario causal de esta vivencia temporal enlentecida y agotadora (TS 32, 39, 53 y 83). La siguiente cita da cuenta de este fenómeno:

...Ahora situaciones sanitarias también hay que dedicarles tiempo también, entonces el tiempo en sí destinado para el aprendizaje muchas veces dista de lo que uno proyecta a lo que realmente logra plasmar en la clase porque aparecen muchas situaciones diversas (...) hay que atenderlas porque uno trabaja con personas (...) hay que detenerse porque eso es lo que hacemos, educar (docente básica, >5 años y GSE bajo).

Los elementos en común en las explicaciones del profesorado contienen TS que revelan como obstaculizador transversal del tiempo psicológico las demandas emergentes que se deben llevar a cabo como acción adicional al *tiempo de enseñanza priorizada*. Este escenario implica para las y los docentes percibir un débil manejo de la gestión del tiempo de planificación y del tiempo de clases (TS 3, 28, 31, 32, 36 y 51). Como ilustra la siguiente cita:

...Porque cuando ya estaba agotada y con tiempo, ya no da, ya no da y uno tiene que cumplir y cumplir con los objetivos que te está pidiendo el colegio, con el contenido que tienes que ver, entonces eso pasa, tener que acomodar tus tiempos para lograr hacer las clases como te gustan y a la vez tener una vida equilibrada (*docente media, >5 años y GSE alto*).

En la reconstrucción de soluciones sobre la escasez de tiempo percibida en estas clases remotas, las sentencias explicativas de las y los profesores sugieren estrategias pedagógicas dirigidas a la motivación del estudiante y al uso de tecnologías como elemento facilitador de la enseñanza priorizada (TS 11, 15, 78 y 26). La siguiente cita da cuenta en parte de esto:

... ¿cómo ellos van a buscar algo de su interés si no conocen a los griegos y no saben cómo vivieron?... Entonces, en vez de investigar un tema de interés primero lo importante es llevarlos a conocer algo que sea de su interés, y en eso uno gasta hartoo tiempo... más que antes (*docente básica, <5 años y GSE medio*).

Otro argumento resolutivo al tiempo de enseñanza priorizada y que se encuentra contenido en las TS del profesorado tiene relación con flexibilizar la gestión pedagógica durante el tiempo de clases (TS 30, 78, 80 y 98), proponiendo considerar el interés del estudiante en el tiempo de la planificación del aprendizaje y en el desarrollo de la enseñanza priorizada en contexto de clases (TS 14, 26 y 98).

3.2. *Tiempo de enseñanza priorizada según el GSE en el que enseñan las y los docentes*

El segundo fenómeno central (ver Figura 2) incluye relaciones explicativas, es decir, TS del profesorado sobre el *tiempo de enseñanza priorizada de acuerdo al GSE en el que enseñan*.

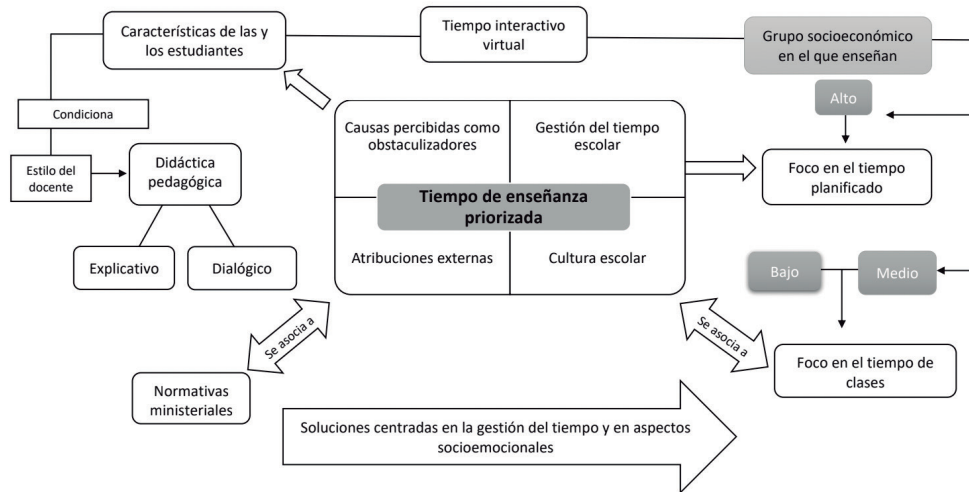


Figura 2 Modelo relacional del fenómeno central tiempo de enseñanza priorizada

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados dan cuenta que las y los profesores que enseñan en GSE alto enfatizan en el tiempo de planificación de la enseñanza priorizada con acciones centradas en el contenido (P^{11, 2 y 3}), percibiendo mayor regulación (control) de la enseñanza durante el tiempo de clases. En la siguiente cita se aprecia un ejemplo de esta explicación:

...Priorizar los objetivos en el fondo es (...) en menos tiempo tratar de abarcar lo que más podamos y eso significa que tenemos que buscar lo más importante, lo más puntual, que nosotros sabemos que en el futuro a lo mejor les va a servir... (docente media, >5 años y GSE alto).

Los argumentos de las y los docentes del GSE alto sostienen que la gestión de este tiempo de planificar implica una carga laboral. Lo anterior se explica como una consecuencia de las exigencias propias de la gestión de cada cultura escolar (P_{1, 2 y 3}). Esto se puede apreciar en la siguiente cita:

... El tiempo lo tengo que llevar a cabo no más...yo no puedo hacer otra cosa que no eh... pensar hacer lo que ya tenía preparado, porque eh...tu trabajo te lo exige, hay un colegio que te exige cumplir, y ese cumplir a veces hace que el profesor se estrese o se apure (docente media, >5 años y GSE alto).

¹ El código (P) hace referencia al profesor(a) entrevistado(a).

Por otra parte, los hallazgos revelan que las TS de docentes que enseñan en el GSE medio y bajo orientan diversas acciones centradas en el tiempo de clases, con énfasis en la motivación de las y los estudiantes. Tal elaboración propone ser una estrategia pedagógica para la enseñanza priorizada durante el tiempo de clases remotas (P4, 5, 6, 7 y 8). En la siguiente cita se aprecia un ejemplo:

...yo creo que es súper importante para el tiempo de aprendizaje, sobre todo si es priorizado, el uso de las tecnologías, siento que ahora con pandemia se proliferó quizás todo el uso de la internet, los chiquillos y chiquillas comenzaron a usar más las redes sociales, plataformas educativas que antes quizás no las pescaban (docente básica, <5 años y GSE medio).

En los tres GSE estudiados se observan explicaciones sobre el grado de influencia que ejercen las características de las y los estudiantes durante el tiempo de clases (P4, 5, 6 y 11). Al respecto se cree que el estilo de aprendizaje y la actitud del estudiante son dimensiones que se deben tomar en cuenta cuando el docente piensa en estrategias pedagógicas a desarrollar durante el tiempo de enseñanza priorizada. En la siguiente cita se aprecia un ejemplo:

...y lo más interesante que ha surgido en el último tiempo virtual, es que cuando los estudiantes me dan feedback, nos metemos en el rollo cognitivo, o sea, ¿cuáles son las asociaciones lógicas que tú estás haciendo para poder deducir esto? ¿Por qué tú pensaste que aquí iba un 3, iba un 2? “ah no sé” “¿Y qué hiciste con estos números? (docente media, >5 años y GSE bajo).

Un obstaculizador transversal observado en las TS de docentes de cada GSE estudiado tiene relación con las implicancias de enseñar la Priorización Curricular cuando lo que se enseña es de carácter práctico y en contexto de tiempo virtual (P1, 8, 9 y 11). Las TS reconstruidas dan cuenta que, si se prioriza el currículum pensando en adaptarlo al contexto remoto, el docente debe invertir tiempo para ajustar esta propuesta pedagógica a las clases remotas (P3, 5, 10 y 11). La siguiente cita da cuenta de esto:

Apenas empezó la pandemia y apareció este documento del currículum priorizado vimos los objetivos priorizados y la verdad no ... en un principio nos costaba como encontrarle la vuelta para poder plasmar eso en una clase de educación física, no es aterrizado al tiempo virtual (docente básica, >5 años y GSE bajo).

Respecto a soluciones propuestas, las y los docentes del GSE medio y bajo explican que la enseñanza priorizada mejora cuando se trabaja colaborativamente con otros

profesionales y cuando se gestionan estrategias pedagógicas pensadas en el estudiante (P5, 9 y 10). Por otra parte, las explicaciones de docentes que enseñan en GSE alto proponen flexibilizar la toma de decisión sobre aquellos contenidos que se consideran relevantes abordar en el tiempo de clases (P1, 2 y 3). En la siguiente cita se aprecia un ejemplo de esto:

Mi colegio este año está en modalidad híbrida y el trabajo colaborativo nos ha permitido establecer estos diálogos con otros colegas y también escuchar otras visiones, a veces uno se ciega (...), pero a veces igual es bueno poder escuchar y saber las opiniones de los demás y quizás eso también nos puede servir a nosotros. Trabajar en conjunto y aprender juntos también algo nuevo (docente básica, <5 años y GSE medio).

4. Discusión

El propósito de esta investigación es describir e interpretar teorías subjetivas (TS) de docentes de la Región de Coquimbo (Chile), sobre el *tiempo de enseñanza priorizada en el contexto de crisis sanitaria*.

Considerando los intereses del estudio, las TS reconstruidas revelan diversas explicaciones del profesorado sobre el tiempo psicológico y su vivencia temporal. De esta forma las y los docentes con mayor experiencia concluyen que ellos gestionan mejor el tiempo de enseñanza priorizada y experimentan una vivencia temporal acelerada del tiempo escolar. Esto concuerda con resultados de estudios realizados con profesores chilenos (Alarcón-Alvial et al., 2020; Castro-Carrasco et al., 2019; Escobar et al., 2020; Ferreira, 2021) sobre cómo la experiencia permite ajustar la práctica pedagógica, permitiendo destinar más recursos personales para favorecer la gestión del tiempo en aula. Lo anterior evidencia el papel crítico de la experiencia en la gestión de un tiempo percibido como escaso (Rubio et al., 2019) e intenso, influyendo negativamente en el cumplimiento del rol docente y en la satisfacción laboral del profesorado (Salas et al., 2020).

Al analizar el tiempo psicológico contenido en los argumentos de las TS de las y los docentes encontramos explicaciones sobre su orientación temporal. En el presente estudio el profesorado con más experiencias tiende a orientarse hacia el futuro, mientras quienes tienen menos experiencia su orientación temporal es más bien hacia el presente y con una vivencia enlentecida del tiempo. Sobre esta dimensión teórica del

tiempo, los resultados de Oyanadel y Buela-Casal (2017) dan cuenta que las personas que se orientan hacia el futuro pueden tener una mejor salud física y mental, con bajos niveles de desesperanza en relación a sus acciones. De manera contraria, quienes vivencian una experiencia enlentecida del tiempo presente son más proclives a tener expectativas negativas y sentimientos de desesperanza (Zimbardo & Boyd, 2009). Esta perspectiva temporal es considerada una dimensión relevante en el quehacer humano, ya que forma parte de su dimensión ontogénica y cultural (Santamaría et al., 2019).

Las TS del profesorado de los diversos GSE estudiados difieren con respecto al foco de interés pedagógico en este tiempo de enseñanza priorizada. Las y los docentes que enseñan en el GSE alto se focalizan en el tiempo de planificación de la enseñanza, percibiendo mayor control de sus elecciones, mientras que quienes enseñan en el GSE medio y bajo se centran en el tiempo de clases, con énfasis en acciones pre instruccionales (Martinic & Villalta, 2015). En relación a lo anterior, estos hallazgos concuerdan con las diferencias en la valoración y uso del tiempo escolar en función al GSE en el que enseñan docentes chilenos (Ferreira, 2021). Así, aquellos(as) que trabajan en establecimientos de GSE alto expresan una mayor capacidad para gestionar libremente su tiempo debido a mejores condiciones laborales. Por el contrario, aquellos(as) docentes que enseñan en colegios de GSE bajo trabajan en su mayoría con estudiantes provenientes de contextos vulnerables, lo cual ocasiona que deban emplear parte del tiempo de clases para enseñar valores en lugar de enseñar los contenidos estipulados en el currículum educativo (Castro-Carrasco et al., 2019).

Considerando elementos en común, los diversos GSE estudiados creen en la importancia del elemento motivacional que subyace al aprender. Este interés con relación al abordaje de aspectos socioemocionales podría considerarse un facilitador de la enseñanza priorizada y va en línea con las orientaciones de transversalidad propuesta por el MINEDUC (2020b), respecto a enseñar la Priorización Curricular, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales en este tiempo de aprendizaje. Tal como explica Cuadra-Martínez, Salgado-Roa, et al. (2018), las y los docentes comprenden subjetivamente el desarrollo socioemocional como un proceso donde estos(as) se constituyen en una figura significativa para sus estudiantes, en la medida en que el sistema educacional chileno exige al estudiantado permanecer más tiempo en los establecimientos (OCDE, 2019).

Un hallazgo interesante radica en que el profesorado define subjetivamente la Priorización Curricular en términos de abarcar la mayor cantidad de contenidos

asociados a los objetivos de aprendizaje priorizados en el menor tiempo posible y por ende una mayor carga. Es paradójico que desde el MINEDUC (2020b) esto implique una flexibilización y reducción de los contenidos de clases en un tiempo lectivo acotado (Bellei et al., 2022).

Las explicaciones del profesorado muestran un escaso apoyo y capacitación educativa desde sus colegios, las soluciones propuestas se orientan a intencionar espacios reflexivos para así reformular y hacer viable la enseñanza priorizada (Salas et al., 2020). Esta política educativa emergente generó en la figura del docente la responsabilidad de tomar una serie de decisiones pedagógicas (Catalán, 2011; Cuadra-Martínez & Catalán-Ahumada, 2016), las cuales tuvieron una mayor o menor consideración de los lineamientos curriculares del MINEDUC (Cárdenas et al., 2021). Lo anterior parece una consecuencia positiva para la autonomía profesional.

Las TS de las y los docentes evidencian como obstaculizador del tiempo de enseñanza priorizada enseñar bajo un contexto de crisis sanitaria. A esto se suma la poca contextualización de las orientaciones del Gobierno respecto a la Priorización Curricular, resultando para el profesorado difícil priorizar la gestión pedagógica en un espacio-tiempo de tipo remoto y virtual. La pandemia de COVID-19 influyó en que las autoridades gubernamentales implementaran la modalidad de educación remota, como una forma de continuar con el proceso educativo en las escuelas chilenas (MINEDUC, 2020a; OCDE, 2020). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del MINEDUC para priorizar el currículum, estos lineamientos ministeriales exigieron a los colegios cumplir con los procesos pedagógicos sin considerar su contexto socioeducativo y las demandas emergentes que afectaron en este período a estudiantes, familias y docentes, tales como problemas de conectividad, la doble presencia dentro del hogar y el desgaste a la salud mental (Bellei et al., 2022; Reimers, 2022; UNESCO, 2020).

El presente estudio tiene limitaciones, una de ellas se desprende de la focalización de nuestro objetivo de investigación. No se han elicitado en este estudio TS colectivas (Cuadra-Martínez, 2016) o representaciones sociales de los docentes acerca de lo estudiado, sino más bien TS individuales recogidas bajo una técnica de entrevista aplicada de manera grupal. En futuros estudios lo anterior puede ser logrado a través de estudios mixtos, en donde en una primera fase cuantitativa se pueda acceder a un tamaño muestral mayor y más diverso. Además, se sugiere innovar con otras estrategias de recolección de TS en profesores, tales como la “técnica de generación de estructura”

(Scheele & Groeben, 1988) en un ámbito colectivo o grupos de discusión basados en episodios biográficos (Flick, 2019). Estas herramientas facilitan la elicitación de TS que el profesorado elabora considerando el contexto episódico en que emerge esta representación explicativa (Catalán, 2016), contribuyendo al estudio de la dimensión subjetiva del tiempo escolar en Latinoamérica (Rubio et al., 2019).

Siguiendo con lo anterior, desde el campo de estudio de las TS y del pensamiento docente, futuras investigaciones podrían indagar más acerca de la paradójica discrepancia entre la comprensión de los docentes acerca de la enseñanza priorizada y el propósito de la idea de la política educativa propuesta por el MINEDUC.

5. Conclusiones

La Priorización Curricular como política educativa emergente contribuyó a visibilizar las dificultades señaladas en la literatura sobre la gestión del tiempo escolar en el profesorado chileno (Alarcón-Alvial et al., 2020; Martinic & Villalta, 2015; Rubio et al., 2019). Así, la comprensión de las TS de docentes en esta investigación permite concluir que aquellos(as) con mayor experiencia profesional y orientados a abordar aspectos socioemocionales con sus estudiantes (elemento transversal a los distintos GSE estudiados) tienden a percibir una vivencia optimista del tiempo (Oyanadel & Buela-Casal, 2017), contribuyendo con esto a una mejor gestión del *tiempo de enseñanza priorizada*.

Por otra parte, en las sentencias explicativas de las y los docentes más noveles se aprecian pocas TS orientadoras de acción o con proactividad (Catalán, 2016), por tanto, se evidencia la necesidad de focalizar recursos y redes de apoyo hacia docentes con menos experiencia profesional, quienes presentan mayores dificultades al momento de gestionar el limitado y escaso tiempo en su práctica pedagógica.

En síntesis, la Priorización Curricular significó un esfuerzo por parte del MINEDUC para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de pandemia. Sin embargo, las TS de docentes participantes de este estudio revelan que esta propuesta generó dificultades en su quehacer profesional, así como un aumento de la tensión entre las decisiones pedagógicas del profesorado y el cumplimiento de esta normativa exigida desde el MINEDUC a las escuelas chilenas (Bellei et al., 2022). Por lo tanto, en la medida en que las autoridades gubernamentales consideren en la elaboración de

políticas públicas las teorías profesionales (Cuadra-Martínez et al., 2018) elaboradas cotidianamente por el profesorado sobre sus procesos de implementación, se podría disminuir la brecha entre la política educativa y la práctica docente (González et al., 2019).

Finalmente, en un país cuyas políticas educativas de las últimas décadas han estado fuertemente inspiradas en un sistema de rendición de cuentas (Carrasco-Aguilar et al., 2019), parece evidente que la administración educativa del recurso tiempo debe complejizarse incluyendo una comprensión de los aspectos cotidianos (Ascorra et al., 2022; Rockwell, 2018), psicológicos y contextuales de lo temporal influidos por este sistema.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad de La Serena (DIDULS), a través del Proyecto DIDULS Regular N° PR213315 “Teorías subjetivas de docentes sobre el tiempo de enseñanza-aprendizaje priorizado en contexto de pandemia”. Agradecemos a las y los docentes participantes del estudio por compartir sus teorías subjetivas.

Referencias bibliográficas

- Adams, R., & 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>
- Alarcón-Alvial, M., Oyanadel, C., Castro-Carrasco, P. J., & González, I. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información tecnológica*, 31(5), 173-184. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>
- Álvarez, D., & Lobo, G. (2020). El tiempo, uso y abuso. *Información tecnológica*, 31(2), 73-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000200073>

- Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., & Carrasco, C. (2022). ¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(151). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2022). The Fragility of the School-in-Pandemic in Chile. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 79-103). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-81500-4_3.pdf
- Cárdenas, C., Guerrero, S., & Johnson-Mardones, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 121-139.
- Castro-Carrasco, P. J., González, I., Cuadra, D., & Oyanadel, C. (2019). Teachers' Subjective Theories about Time: Negative Emotional Meaning, Action Maintaining and Orientation to the Past. *Psychology and Education. An Interdisciplinary Journal*, 56(2), 1-29.
- 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. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>
- Creswell, J., & Poth, C. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage publications.
- Cuadra-Martínez, D. (2016). Cambio representacional en los padres: reconstrucción de teorías subjetivas de la prevención del consumo de drogas en los hijos e hijas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 283-298. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100018>

- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., & Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Vystrčilová, P., & Jancic-Mogliacci, R. (2017). A review of research on teacher's subjective theories: Contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education journal*, 54(3), 1-22.
- Cuadra-Martínez, D., & Catalán-Ahumada, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 299-324. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Cuadra-Martínez, D., Salgado-Roa, J., Lería-Dulčić, F., & Menares-Ossandón, 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>
- Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C., & 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>
- Falabella, A. (2019). La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 163-187). LOM ediciones.
- Ferreira, D. (2021). *Teorías subjetivas de profesores(as) sobre gestión del tiempo* [tesis de magíster, Universidad de Concepción]. Repositorio Bibliotecas UdeC. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/8998>
- Flick, U. (2019). *An introduction to Qualitative Research* (6th ed.). Sage.
- Garzia, M., Mangione, G. R., Longo, L., & Pettenati, M. C. (2016). Spaced learning and innovative teaching: school time, pedagogy of attention and learning awareness. *Research on education and media*, 8(1), 22-37. <https://doi.org/10.1515/rem-2016-0004>

- González, R., Meza, O., & 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>
- Groeben, N., & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1079>
- Khan, H. M. A., Farooqi, M. T. K., Khalil, A., & Faisal, I. (2016). Exploring Relationship of Time Management with Teachers' Performance. *Bulletin of Education and Research*, 38(2), 249-263.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.
- Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109. <https://doi.org/10.5539/HES.V9N1P100>
- Martínez, I. (2016). Tiempo y espacio escolares en las primarias de Juchitán, Oaxaca: 1880-1910. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 951-974.
- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, 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., & 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*, 37(147), 28-49.
- Ministerio de Educación. (2020a). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Centro de Estudios MINEDUC. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Educación. (2020b). *Fundamentación priorización curricular COVID-19*. Unidad de Currículum y Evaluación MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14470/fundam-prior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). *Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis*. https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid19_digital.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Adverse consequences of school closures*. <https://es.unesco.org/node/320395>
- Oyanadel, C., & Buéla-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.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender: el aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 611-639.
- Reimers, F. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 1-37). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-81500-4_1
- Reimers, F., & Schleicher, A., (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. CIAE Universidad de Chile. https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_biblioteca_digital&id=558&langSite=es
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de antropología social*, (47), 21-32.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104.
- Rubio, J., Cuadra-Martínez, D., Oyanadel-Véliz, C., Castro-Carrasco, P. J., & González-Palta, I. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles educativos*, 41(164), 100-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17.

- Sánchez, M., Fernández, M., & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Santamaría, A., Cubero, M., & 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>
- Scheele, B., & Groeben, N. (1988). *Dialog-konsens-methoden zur rekonstruktion subjektiver theorien: Die heidelberger struktur-lege-technik (SLT), konsuale ziel-mittel-argumentation und kommunikative Flußdiagramm-beschreibung von handlungen*. Francke.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Yana, M., & Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco-Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo*. Paidós.