

Teorías subjetivas docentes sobre características personales asociadas al uso del tiempo no lectivo

Subjective Theories of Teachers about Personal Characteristics Associated with the Use of Non-teaching Time

Teorias subjetivas docentes sobre características pessoais associadas ao uso do tempo não letivo



Anita Cortés¹



Pablo J. Castro-Carrasco¹



Cristián Oyanadel²



Ingrid González^{1 3}



David Cuadra⁴

¹ Universidad de La Serena

² Universidad de Concepción

³ Universidad Alberto Hurtado

⁴ Universidad de Atacama

Recibido: 18/12/2023

Aceptado: 12/03/2024

Autor de correspondencia:

Pablo J. Castro-Carrasco

pablocastro@userena.cl

Cómo citar:

Cortés, A., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., González, I., & Cuadra, D. (2024). Teorías subjetivas docentes sobre características personales asociadas al uso del tiempo no lectivo. *Páginas de Educación*, 17(2), e3822.

<https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.3822>

Financiamiento: Este estudio fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) Fondecyt regular n.º 1180918.

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo describir e interpretar las teorías subjetivas de docentes sobre características idiosincráticas de los profesores asociadas al uso del tiempo no lectivo. El estudio se enmarca en una investigación mayor sobre teorías subjetivas de docentes acerca del tiempo escolar. El diseño es un estudio de casos bajo un paradigma interpretativo, mixto, realizado en Chile con 12 profesores a los que se les aplicó una entrevista semiestructurada y un instrumento de perspectiva temporal. El análisis de los datos consistió en codificación abierta y secundariamente la contrastación de los resultados cualitativos con los hallazgos derivados de aplicar la escala de perspectiva temporal. Los resultados destacan desafíos comunes como el llevar trabajo a casa, lo que afecta la salud mental. Aunque algunos docentes se describen como estructurados y eficientes, otros luchan por equilibrar responsabilidades familiares y laborales. La experiencia influye en su manejo del tiempo, mostrando variedad en la percepción del tiempo personal frente al laboral, y revelando una tendencia hacia una visión más orientada al futuro, pero con una actitud presente fatalista en algunos casos.

Palabras clave: teorías subjetivas; profesores; prácticas pedagógicas; Chile.

Abstract: This research aims to describe and interpret teachers' subjective theories about idiosyncratic characteristics associated with the use of non-teaching time. The study is part of a larger investigation into teachers' subjective theories regarding school time. It employs a case study design within an interpretive, mixed-methods framework, conducted in Chile with 12 teachers who were interviewed using a semi-structured format and a time perspective instrument. Data analysis involved open coding and a secondary comparison of qualitative results with findings from the time perspective scale. The results highlight common challenges such as taking work home, which impacts mental health. While some teachers describe themselves as structured and efficient, others struggle to balance family and work responsibilities. Experience influences their time management, showing a variety in the perception of personal versus work time, and revealing a trend toward a future-oriented view, though some exhibit a fatalistic present attitude.

Keywords: subjective theories; teachers; pedagogical practices; Chile.



Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo descrever e interpretar as teorias subjetivas de docentes sobre características idiossincráticas dos professores associadas ao uso do tempo não letivo. O estudo está inserido em uma pesquisa maior sobre teorias subjetivas dos docentes sobre o tempo escolar. A metodologia aplicada foi de estudo de casos sob um paradigma interpretativo, misto, realizado no Chile com 12 professores, aos quais foram aplicados uma entrevista semiestruturada e um instrumento de perspectiva temporal. A análise dos dados envolveu codificação aberta e, secundariamente, a comparação dos resultados qualitativos com os achados derivados da aplicação da escala de perspectiva temporal. Os resultados destacam desafios comuns, como levar trabalho para casa, o que afeta a saúde mental. Embora alguns docentes se descrevam como estruturados e eficientes, outros lutam para equilibrar responsabilidades familiares e profissionais. A experiência influencia sua gestão do tempo, mostrando variação na percepção do tempo pessoal versus profissional e revelando uma tendência para uma visão mais orientada para o futuro, mas com uma atitude presente fatalista em alguns casos.

Palavras-chave: teorias subjetivas; professores; práticas pedagógicas; Chile.

Implicaciones prácticas: Este estudio destaca la importancia crucial de apoyar a los profesores en su carga laboral para preservar su salud mental. Las instituciones pueden implementar programas que equilibren el trabajo y la vida personal de los docentes, gestionando el tiempo no lectivo y reduciendo las tareas fuera del horario. Es esencial reconocer los desafíos diversos que enfrentan los docentes y promover políticas laborales flexibles, como horarios adaptables, para equilibrar la vida familiar y laboral. Esto fomentaría la flexibilidad de sus prácticas (Ferreira et al., 2023). Además, ofrecer apoyo psicológico y programas de bienestar en las instituciones es crucial para manejar el estrés y mejorar la salud laboral de los profesores (Cuadra Martínez et al., 2015). Programas que hagan consciente, tanto a profesores como a directivos, sobre la percepción subjetiva del tiempo, perfiles temporales y su vinculación con características idiosincráticas, podría ser un buen punto de partida para abordar la salud mental y estrés laboral. La preparación de docentes en formación en técnicas y habilidades de evaluación de aprendizajes (Atjonen et al., 2022) —una tarea sumamente exigente—, junto con el continuo desarrollo profesional que abarca la gestión del tiempo (Ather et al., 2016) y técnicas para mantener un equilibrio entre la vida laboral y personal, se convierte en un pilar fundamental. Este enfoque es crucial para potenciar la calidad de vida de los docentes y su desempeño en el aula (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019).

Introducción

La gestión del tiempo juega un papel fundamental en la configuración de la actividad laboral (Cladellas & Castelló, 2011), permeando los comportamientos individuales y colectivos con significados subjetivos (Flick, 2023; Pérez et al., 2015). Esta importancia se extiende al ámbito educativo, donde los docentes enfrentan una relación problemática con el tiempo escolar, tanto dentro como fuera del aula.

La complejidad de las responsabilidades del profesorado, desde la planificación hasta la atención de situaciones imprevistas, demanda respuestas constantes a las necesidades diarias. Investigaciones revelaron que una carga laboral elevada se vincula con problemas de salud y una sensación de infravaloración que puede llevar a los docentes a contemplar abandonar el sistema educativo, lo que evidencia cómo la presión externa incide en sus niveles de satisfacción (Lynch et al., 2016).

Los estudios sobre el tiempo escolar se han enfocado mayormente en comprender la gestión del tiempo instruccional o lectivo en el aula, y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Martinic, 2015; Pardo, 2018; González et al., 2022; Yeşil Dağlı, 2018). En estas investigaciones, específicamente las enfocadas en la perspectiva docente subjetiva (González et al., 2022), se ha observado que los niveles de enseñanza influyen en las explicaciones que dan los docentes y en su percepción del tiempo lectivo; plantean que los docentes de educación básica que planifican obtienen un mejor manejo, mientras que la experiencia profesional se asociaría con una percepción de aceleración del tiempo, facilitando la gestión de objetivos en lapsos más cortos (Caamaño-Vega, 2023).

Como se afirmaba, existe un vacío de investigación respecto al tiempo no lectivo; este trabajo busca avanzar en ello desde el estudio específico de las explicaciones de docentes que relacionan sus características personales con su experiencia de uso del tiempo no lectivo. Esto se debe a que es

ampliamente reconocido que las características personales de los docentes impulsan sus metas y comportamientos en el entorno escolar (ver, por ejemplo, Barni et al., 2019).

Uno de los conceptos utilizados para estudiar estas explicaciones es el de *teorías subjetivas* (TS), entendidas como un tipo de creencias que guían las acciones y comportamientos, moldeando la comprensión de uno mismo y del entorno (Catalán Ahumada, 2016). Estas teorías, construidas en la vida cotidiana (Flick, 2023) orientan el comportamiento (Catalán Ahumada, 2016). Se ha explorado su presencia en docentes en diversos contextos, desde la convivencia escolar (Retuert Roe & Castro, 2017) hasta las reuniones de trabajo (Brighenti Bortoluzzi & Catalán Ahumada, 2014) o las percepciones sobre la salud laboral (Cuadra Martínez et al., 2015).

En este sentido, este trabajo postula la posibilidad de comprender la experiencia subjetiva del tiempo por parte de los profesores (Thompson et al., 2023) para así promover procesos relacionados con la gestión del tiempo escolar, particularmente en su dimensión no lectiva.

Docentes y tiempo no lectivo

En general se sabe que el tiempo impacta profundamente nuestra vida, personal y laboral, pero rara vez nos damos cuenta de ello (Zimbardo & Boyd, 2009). Lo anterior se problematiza en el caso de los docentes y las escuelas, debido a las dificultades que genera el incremento de la carga de trabajo (Wood, 2019) por requerimientos administrativos (Gavin et al., 2021).

El trabajo docente ocurre tanto dentro (horas lectivas) como fuera (horas no lectivas) del aula (Cabezas et al., 2017). Es conocido que los profesores además de su trabajo frente al curso deben realizar actividades como planificar las clases, revisar pruebas, elaborar material, establecer vínculo con las familias, estudiar, realizar trabajo colaborativo y participar de otras actividades con la comunidad (Martínez-Garrido & Murillo, 2016). Continuamente se pueden apreciar otros factores incidentes en la percepción del tiempo, como aspectos personales que derivan en las preferencias y el actuar además de la persistencia de una acción y su calidad (Tesouro et al., 2014). Desde este enfoque, se espera que los docentes puedan desarrollar sus labores no lectivas dentro del horario establecido; sin embargo, se tiende a utilizar el tiempo personal por su escasez dentro de la jornada (Smith & Bourke, 1992).

Desde esta perspectiva se puede considerar el tiempo como un concepto subjetivo y relativo (Martinic, 2015), es decir, los participantes comprenden el concepto de tiempo con base en una representación socialmente compartida que se traduce en diversos comportamientos (Pérez et al., 2015). A partir de esto, surge la discusión con respecto a la incidencia que tiene el tiempo tanto en los aprendizajes (Martinic & Villalta, 2015) como en las rutinas de los docentes y su gestión (Marcén & Martínez-Caraballo, 2012). Como se afirmó, se aprecia en la literatura una menor atención al modo en que los docentes gestionan el tiempo no lectivo, en particular desde una perspectiva subjetiva.

En el espacio pedagógico el tiempo es relevante ya que, desde un perímetro psicológico, es un elemento que permite organizar y crear acciones cotidianas (Pérez et al., 2015; Gimeno Sacristán, 2008). En este sentido, las investigaciones han abordado cómo la estructuración y organización del tiempo es un factor para alcanzar la calidad educativa, donde la figura del docente adquiere un rol protagónico en la gestión del aula y en la mejora educativa (Penalva et al., 2013).

Políticas públicas sobre la gestión del tiempo escolar

La gestión del tiempo no es solo una problemática en Chile; en países como España o Inglaterra hasta el día de hoy se discuten las jornadas y la gestión del tiempo pedagógico. La carga de trabajo de los maestros se discute actualmente en Inglaterra, ya que impacta negativamente en la incorporación y conservación de docentes (Wood, 2019). Por su parte, en España se ha estudiado la valoración y el grado de satisfacción del profesorado en relación con el modelo de jornada escolar (Morales et al., 2017), dejando en evidencia la necesidad de conocer si realmente las políticas públicas que rigen la gestión del tiempo generan algún grado de satisfacción en el profesorado.

Se han establecido programas educativos en Latinoamérica relacionados al tiempo, como la jornada escolar completa (JEC), que se vincula con el rendimiento académico; sin embargo, esto ocasiona desgaste de los agentes educativos (Rubio-González et al., 2019).

Estos cambios suelen generar conflicto en el ámbito académico, ya que involucran cambios en el ritmo de vida de las familias, del profesorado y de quienes interactúan en la escuela (Martinic, 2015), lo que de alguna manera genera una variación en el uso del tiempo escolar (Tenti, 2010).

En Chile, la inserción de la JEC en el nivel primario data de fines de los 90 (Tenti, 2010) y tuvo por objetivo reformar el uso del tiempo escolar para favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Martinic & Vergara, 2007). Además, es importante destacar la promulgación de la Ley n.º 20.903 (Chile, 2016), que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente con el propósito de abordar y respaldar el desempeño y la evaluación de los docentes. Esta norma introduce cambios significativos, como el aumento de las horas no lectivas para los profesores de establecimientos educativos financiados por el Estado (MINEDUC, 2019). La ley influye directamente en la gestión del tiempo no lectivo al establecer pautas específicas sobre las actividades a realizar en estos períodos. Esto impacta directamente en la organización del tiempo laboral de los docentes, dado que el tiempo no lectivo se percibe como insuficiente para cumplir las múltiples tareas que deben llevar a cabo (Martinic, 2015).

Como se ha visto hasta aquí, el manejo del tiempo no lectivo por parte de los docentes es un aspecto fundamental en la labor educativa, que no ha sido suficientemente objeto de interés y debate en la investigación. En este contexto, el presente estudio se adentra en la exploración de las explicaciones individuales de profesores respecto al uso del tiempo no lectivo y su relación con las características personales de los docentes. Se busca profundizar en las teorías subjetivas que subyacen a las características particulares asociadas a este aspecto, identificando los matices que influyen en su gestión. Esta investigación se posiciona con el propósito de ofrecer una mirada integral y detallada sobre las perspectivas de los docentes en relación con el tiempo no lectivo, con la intención de enriquecer la comprensión y promover un análisis más profundo de este aspecto en el ámbito educativo.

Metodología

Objetivos del estudio y opciones metodológicas

El objetivo general de la presente investigación es describir e interpretar las teorías subjetivas (TS) de docentes sobre características idiosincráticas de los profesores asociadas al uso del tiempo no lectivo. Los objetivos específicos son: reconstruir las teorías subjetivas de docentes sobre características idiosincráticas de los profesores asociadas al uso del tiempo no lectivo; interpretar las teorías subjetivas de los docentes de acuerdo con la incidencia de características personales en el uso del tiempo no lectivo; y describir y comparar las perspectivas temporales de los docentes con sus teorías subjetivas. Las siguientes preguntas directrices (Krause, 1995) guían esta investigación:

- ¿Existen diferencias en las características individuales, por ejemplo, la experiencia de los docentes, relacionadas con la gestión de su tiempo escolar no lectivo?
- ¿Cuáles factores, según las teorías subjetivas de los docentes, podrían influir en el uso del tiempo no lectivo en el establecimiento?
- De acuerdo con sus teorías subjetivas, ¿cómo podría mejorarse la gestión del tiempo no lectivo?
- ¿Existe una relación entre las teorías subjetivas que sustentan y su perspectiva temporal?

Esta investigación privilegió un acercamiento predominantemente cualitativo al objeto de estudio, ya que considera los significados subjetivos que le otorgan los participantes a un tema (Flick, 2023), y se enmarca en un estudio de casos bajo un paradigma interpretativo (Flick, 2023). En términos de procedimientos, se complementó el uso de una técnica cualitativa con la utilización de un instrumento cuantitativo, con fines exploratorios y de triangulación metodológica (Denzin & Lincoln, 2000). Considerando lo anterior, el diseño de este trabajo puede considerarse mixto del tipo CUAL → CUAN, es decir, secuencia y con mayor estatus cualitativo (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Participantes

El muestreo se realizó siguiendo una estrategia de determinación *a priori* (Flick, 2023) no proporcional (Evans, 2007). Los criterios de selección de la muestra correspondieron a características diferenciadoras de los docentes: género y años de experiencia (se dividió en dos grupos: docentes con menos de 15 años de experiencia y docentes con 15 o más años). Estas características fueron las consideradas en el proyecto más amplio en el cual se enmarca el presente trabajo (Castro-Carrasco et al., 2018-2019). Adicionalmente, para el presente estudio se utilizó como criterio de inclusión que los docentes pertenecieran a establecimientos públicos de educación, dado que en el contexto chileno es

donde se educa la mayoría de la población de estudiantes. Se incluyó a profesionales que se dedican a la docencia en aula y tienen un horario de trabajo con tiempo lectivo y no lectivo establecido por contrato.

En concreto, los participantes de la investigación fueron 12 docentes de dos establecimientos municipales de la ciudad de La Serena, establecimientos que fueron seleccionados por accesibilidad. La composición de la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Descripción de la muestra (N = 12)

	<i>n (%)</i>
Hombres	5 (41,7 %)
Mujeres	7 (58,3 %)
Experiencia docente < 15 años	6 (50 %)
Experiencia docente ≥ 15 años	6 (50 %)
Establecimiento 1	6 (50 %)
Establecimiento 2	6 (50 %)

Procedimiento de recogida y análisis de los datos

El acercamiento al grupo de profesores fue a través de entrevistas en dos fases, durante un período de seis meses.

Entrevista semiestructurada. Se solicitó al área directiva de los establecimientos educacionales seleccionados el acceso a los docentes en su lugar de trabajo. Luego a cada docente se le leyó y dio a conocer los objetivos de la entrevista y del estudio, para obtener el consentimiento informado y la autorización para grabar el audio de la entrevista, además se estableció un compromiso de confidencialidad. Los datos se recogieron a través de entrevistas semiestructuradas, técnica que permite la socialización de opiniones, actitudes y puntos de vista subjetivos distintos (Flick, 2023). Las entrevistas se llevaron a cabo en los espacios de trabajo de cada profesor y posteriormente fueron transcritas. La información se codificó mediante el *software* Atlas.ti. Por otra parte, la información recolectada se complementó con un instrumento que arroja el perfil temporal de los docentes.

Inventario de la Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI; Zimbardo & Boyd, 1999). Este inventario evalúa la actitud de la persona hacia las zonas temporales (pasado, presente y futuro); entre sus consecuencias figura la influencia en la toma de decisiones personales y disposición a la acción. Por ejemplo, los enunciados incluyen ítems como: “Es más importante disfrutar lo que uno está haciendo que terminar de hacerlo a tiempo”. Se utilizó la versión adaptada para población chilena por Oyanadel et al. (2014). El instrumento de 56 ítems tiene una puntuación tipo Likert donde 1: *totalmente en desacuerdo* y 5: *totalmente de acuerdo*. Según la pauta de corrección, se revisan los puntajes obtenidos para cada una de las cinco dimensiones que mide el instrumento. Si bien existen métodos para conocer cuantitativamente los perfiles temporales y cuánto se alejan del perfil equilibrado (Stolarski et al., 2011) o el perfil negativo (Oyanadel & Buela-Casal, 2014), en este estudio se opta por comparar gráficamente las puntuaciones de cada participante respecto al perfil temporal equilibrado (mediante la puntuación ideal). En este sentido, se privilegia el papel descriptivo de las puntuaciones en cada dimensión temporal y no una puntuación resumen que habitualmente se utiliza en análisis cuantitativo con otras pruebas estandarizadas.

Los cinco factores o dimensiones temporales que permite identificar el cuestionario, referidas a las experiencias de quien contesta (Zimbardo & Boyd 1999, 2009), son:

- Pasado positivo (PP): tiene relación con la visión de las experiencias positivas que la persona ha tenido en el pasado.

- Pasado negativo (PN): la actitud hacia el pasado está enfocada en experiencias negativas que pueden ser debidas a situaciones difíciles o traumáticas reales, o bien una valoración negativa de las vivencias del pasado.
- Presente hedonista (PH): se enfoca hacia la búsqueda de placer.
- Presente fatalista (PF): simboliza una actitud negativa hacia los acontecimientos y vivencias actuales, centrándose en la desesperanza de lo que pueda suceder con la vida.
- Futuro (F): se enfoca hacia la planificación y el logro de metas.

El análisis de los datos se realizó en tres fases:

Fase 1. Se analizaron las teorías subjetivas reconstruidas en la primera etapa de la investigación mayor en la que enmarca este estudio, para la que se realizaron entrevistas episódicas (Flick, 2023) a 48 profesores de regiones del país (Castro-Carrasco et al., 2018-2019). El resultado de ese análisis fue una codificación temática (Flick, 2023) que permitió construir el guion de entrevista del presente trabajo y seleccionar la muestra de 12 docentes en dos establecimientos.

Fase 2. El primer paso fue desarrollar las entrevistas semiestructuradas con base en los datos anteriormente analizados, para así orientarlos hacia la temática central de la investigación. El segundo paso fue organizar la información mediante el *software* Atlas.ti para luego codificar en enunciados argumentativos, en su mayoría del tipo “si..., entonces...”, que representan la estructura profunda de las teorías subjetivas de los docentes (Catalán Ahumada, 2016). El tercer y último paso de esta fase fue organizar las teorías subjetivas de los docentes agrupándolas en categorías cuando se identificó que pertenecen a fenómenos similares. Un ejemplo de los procedimientos anteriormente descritos se puede observar en el apartado de resultados (ver Tabla 2).

Fase 3. En esta fase se aplicó el ZTPI para conocer el perfil temporal de los docentes y posteriormente se realizó un análisis secundario consistente en contrastar los perfiles temporales de cada uno y una teoría subjetiva representativa surgida en su entrevista que representara ese perfil temporal. Luego se realizó un análisis al respecto.

Para preservar la privacidad de la información y mantener el anonimato al compartir los resultados se le dio a cada participante un código conformado por la letra P seguida de una letra del alfabeto en mayúscula o minúscula (a, b, c, d..., A, B, C, D...) para distinguir a los participantes de cada establecimiento, una letra que identifica el nivel en el que enseñan (B: básica y M: media), una letra identificadora del género (H: hombre y M: mujer) y finalmente sus años de experiencia (+15 y -15).

Resultados

A través de codificación abierta (Flick, 2018), se obtuvieron las TS de los profesores, las cuales se agruparon en categorías. Un primer hallazgo fue que no se observaron diferencias relevantes en las TS según los años de experiencia de los docentes que las sustentaban.

En referencia a la exploración de las TS de los distintos participantes en este estudio, se puede observar cómo las *características personales* inciden en la percepción de los participantes sobre el uso del tiempo no lectivo. La mayoría de los docentes se describen como estructurados, pero se plantea una división entre algunos que, aunque son estructurados, señalan que igualmente no les alcanza el tiempo, y otros que proponen que ser estructurados les permite organizarse mejor en su tiempo no lectivo y lograr la mayoría de sus objetivos en su tiempo laboral. Una docente plantea su percepción sobre otro docente identificándolo como alguien “más relajado” (PBBM-15) y expresa que el docente, al tener esa característica, destina mayor tiempo no lectivo a disfrutar o relajarse compartiendo con otros docentes.

De esta manera, el relato de los docentes indica TS que apuntan hacia factores identificados como obstaculizadores en el uso del tiempo no lectivo como tener una familia, es decir, hijos pequeños, o tener que cuidar a alguien más, además de características personales como el sentido de responsabilidad con sus labores, el interés por tener un buen cumplimiento a nivel laboral o la dificultad para separar sus tiempos personales de su tiempo de trabajo no lectivo:

Yo personalmente si tuviese más responsabilidades creo que no podría vivir sanamente trabajando con las horas que trabajo, que serían como las horas máximas, con toda la carga horaria no podría llegar, yo creo, y vivir tranquila, no estresada y feliz, cumpliendo con todos esos deberes más los de tener que criar o cuidar a otras personas (PFMM-15).

El exceso de tareas por cumplir durante el tiempo no lectivo también hace referencia a que los docentes deben comenzar a tomar decisiones sobre su gestión del tiempo:

La verdad es que voy trabajando en base a lo más urgente ya, es decir, por ejemplo, si en esa semana no tengo alguna evaluación que preparar, entonces obviamente me voy a preparar a las clases ya, pero si tengo que entregar evaluaciones probablemente el tiempo acá en el liceo lo voy a dedicar a diseñar a hacer la evaluación en el computador (PAMM-15).

Los docentes en su mayoría afirman que llevan trabajo para la casa y expresan que esta experiencia acarrea distintas consecuencias:

Me frustra, es como un castigo, autocastigo, como que miro el computador o las pruebas y es como que tengo que hacerlo. Pero no puedo hacerlo, muchas veces me pasa ese tipo de cosas que es tanta la frustración de tener que estar trabajando estos tiempos libres que en realidad yo misma me esfuerzo a hacer algo que yo misma por dentro no quiero hacer (...) que no me corresponde hacerlo, pero la otra mitad del compromiso me dice que no, que tengo que trabajar igual porque es lo que hay que hacer entonces ahí igual me postergo a mí misma (PdBM+15).

En cuanto a la percepción del tiempo se aprecia una tendencia a la presión existente en actividades bajo estamentos estructurados. También se puede observar que de acuerdo con las experiencias vividas por los participantes es como manifiestan su percepción del tiempo, por ejemplo, la primera docente manifiesta que al no sentirse presionada es capaz de realizar mayor cantidad de actividades en el hogar, sin embargo, la exigencia laboral hace que se sienta demandada y perciba el tiempo personal más lento, ya que siente menos presión:

Tu tiempo personal se percibe distinto porque te da tiempo de hacer de todo; ponte tú el sábado hacer aseo, lavar, regar, lavar el auto, limpiar (...) y te sobra tiempo, pero en la parte profesional como que te van midiendo, será uno tiene que cumplir metas, digamos, metas por las unidades que tienen cierta duración, si es un mes, dos meses, tres meses, depende, será eso, que uno tiene que estar presionada, en cambio en la casa no (PaBM+15).

En relación con la percepción sobre gestión del tiempo de acuerdo con género se observa que existe una dicotomía entre obligaciones bajo estructuras sociales, ya que se manifiesta la necesidad de evitar plantear a la mujer como quien se encarga de los quehaceres hogareños, pero reconociendo que eso ocurre sobre todo cuando existen hijos:

En un paradigma muy antiguo donde la mujer tenía que cumplir con ciertos roles y el hombre con ciertos roles y lamentablemente nosotros hemos creado hijos que siguen perpetuando esos roles, entonces hay claras diferencias (PDMM+15).

Nosotras las mujeres por instinto, a medida que vamos evolucionando, que las mamás son mamás y sabes que los tiempos son distintos porque después las mamás tienen que amamantar, que ya no tienen las mismas horas... (PdBM+15).

A mí no me gusta hacer diferencia entre hombres y mujeres, más ahora en estas alturas de la vida que estamos velando todos por la equidad, depende de la esencia de la persona de cómo sea ella criada independiente si sea hombre o mujer, depende de ella cómo sea ella para cumplir con sus tiempos, tampoco podría decirte (...) me gustaría que fuera algo general no algo genérico (PeBH-15).

En cuanto a los factores relacionados con la experiencia laboral, los docentes muestran que a lo largo de su experiencia y mediante experiencias más o menos asertivas logran realizar prácticas más efectivas a lo largo del tiempo:

La primera clave es aprovechar el tiempo no lectivo; si me piden la planificación tenemos que tener tiempo para eso, tengo que tener tiempo para todo, es una planificación personal. Puedo ser muy chacotero, pero para mí las cosas tienen que cumplirse, tienes la sanción del

colegio y de tus compañeros, si tú no te propones meta no te sirve esto, es un compromiso con la escuela, con los niños (PFBH+15).

La Tabla 2 recoge las teorías subjetivas más representativas por categoría:

Tabla 2
Categorías y teorías subjetivas más representativas

Categoría	Teoría subjetiva más frecuente
Características personales que inciden en el uso del tiempo no lectivo	Ya que los docentes son diversos, entonces pueden vivir el tiempo de manera diferente [ser estructurados o dispersos] (PdBm+15, PDMM+15).
Consecuencias del uso del tiempo personal para trabajar	Aunque los docentes dedican el tiempo no lectivo a realizar el trabajo correspondiente, igual llevan trabajo para la casa y así "completar actividades y deberes" (PFMM+15, PbBM-15).
Factores externos que inciden en la organización del tiempo no lectivo	Dado que la asignatura que imparte el docente influye en el tiempo no lectivo, es que demora en terminar una tarea (PAMM-15, PdBm+15).
Factores que favorecen la optimización del tiempo no lectivo	El tiempo no lectivo sirve para conversar con otros colegas sobre los estudiantes, entonces se pueden tomar decisiones para las clases (PFBH+15) Si se fomentara el trabajo colaborativo se podría optimizar el tiempo no lectivo (PAMM-15).
Factores que inciden en el uso del tiempo personal	Aunque los docentes aprovechen sus tiempos no lectivos, igual "falta tiempo para poder completar actividades o deberes" (PBMM+15) Dado que el tiempo no lectivo es poco, entonces se ocupa tiempo familiar (PeBH-15).
Factores relacionados con la experiencia laboral	Dado que tengo experiencia entonces puedo priorizar actividades en el tiempo no lectivo (PBMM+15). Los docentes principiantes trabajan por vocación, entonces trabajan en su tiempo personal (PBMM+15).
Percepción del tiempo	El tiempo en el hogar no requiere estructura, entonces se percibe distinto (PaBM+15). El tiempo personal se percibe más lento, ya que se siente menos presión (PEMH+15). Ya que el tiempo es relativo, entonces puede tener distinta duración de acuerdo con el día (PFMM-15).
Percepción sobre gestión del tiempo de acuerdo con género	Ya que las mujeres deben cumplir más "roles", entonces son más organizadas (PcBH-15).

Nota. Las frases o palabras entre comillas corresponden a citas textuales de los participantes.

De acuerdo con lo que se observa en la Tabla 2 se pueden sintetizar los siguientes aspectos principales, en relación con los docentes: se perciben a sí mismos como seres estructurados o dispersos, manifestando desde esa característica la manera en que distribuyen el tiempo. Por otra parte, manifiestan que llevar trabajo para la casa acarrea consecuencias negativas, principalmente en la salud mental. También explican que existen factores externos que pueden incidir en cómo organizan su tiempo; esto tiene relación con la estructura interna de los establecimientos y las solicitudes que le realizan los diversos estamentos del colegio a los docentes.

A su vez, sustentan la teoría subjetiva de que podrían favorecer la optimización del tiempo no lectivo en el establecimiento y esto guarda relación con el trabajo colaborativo entre colegas. Los docentes señalan que compartir experiencias y estrategias pedagógicas les puede favorecer en cuanto a su desempeño laboral tanto dentro como fuera del aula, ya que mediante propuestas y experiencias de sus compañeros se pueden favorecer las propias prácticas.

Otro aspecto relevante es que los docentes explican que, aunque quieran o gestionen su tiempo de la mejor manera posible, este de todas maneras se vuelve escaso, llegando a ocupar parte del tiempo familiar para efectuar sus deberes laborales.

En cuanto a la experiencia laboral, la mayoría comparte la visión de que tener mayor cantidad de años de labor pedagógica permite tener variadas experiencias, ya sean positivas o negativas, y esto a su vez les permite tomar mejores decisiones en cuanto a la gestión del tiempo.

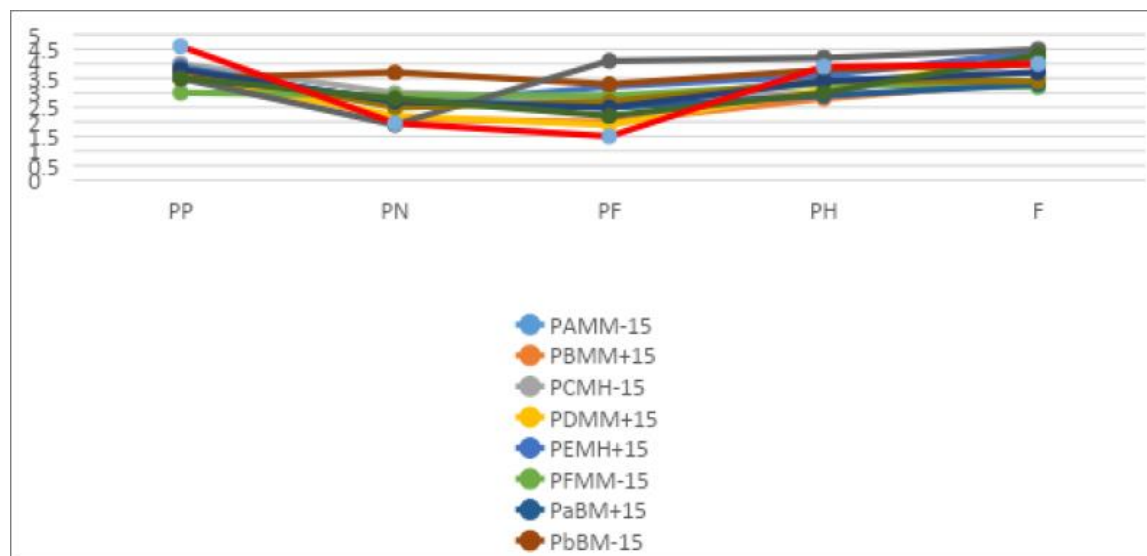
La percepción del tiempo también se puede ver diferente en cuanto a la velocidad en que transcurre. Los docentes explican que el tiempo personal se percibe de manera más lenta, por lo tanto, se optimiza mejor alcanzando además de los quehaceres del hogar, otras actividades más relacionadas al ocio. Por otra parte, explican que en el colegio el tiempo transcurre más rápido, ya que la estructura y las obligaciones diarias llenan el espacio temporal.

Análisis de la perspectiva temporal

A continuación, se muestran los resultados del Inventario de la Perspectiva Temporal de Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999, adaptado para Chile por Oyanadel et al., 2014). En la Figura 1 se puede apreciar cualitativamente cuánto se acerca o desvía el participante del perfil temporal ideal.

Figura 1

Resultados de la aplicación del Inventario de la Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI)



Nota. Resultados ZTPI adaptado para Chile (Oyanadel et al., 2014). Escala Likert (1: *totalmente en desacuerdo* a 5: *totalmente de acuerdo*). La línea roja representa el perfil de perspectiva temporal ideal, según la adaptación chilena. PP: pasado positivo, PN: pasado negativo, PF: presente fatalista, PH: presente hedonista, F: futuro.

En la Tabla 3 se presentan las perspectivas temporales de cada participante. El procedimiento para confeccionar este análisis fue, en primer lugar, identificar el perfil temporal de cada docente (por ejemplo, el docente PeBH-15 tiene una orientación hacia el futuro y hacia el presente fatalista) y, en segundo lugar, buscar teorías subjetivas de dichos docentes que permiten contrastar y confirmar las orientaciones temporales de cada uno.

Tabla 3

Perspectiva temporal de los participantes y teorías subjetivas representativas

Docente	Perspectiva temporal	Teoría subjetiva (TS)
PAMM-15	Presente hedonista	No se encontró TS representativa.
	Presente fatalista	Dado que acostumbro a trabajar bajo presión, entonces me relajo y trabajo más intensivamente en el último momento.
PBMM+15	Pasado negativo	Dado que cuando tenía menos experiencia quería hacer muchas cosas, ahora me he dado cuenta de que no es tan fácil.
	Presente hedonista	Dado que no vivo en el pasado y tampoco pienso solo en el futuro, entonces trato de disfrutar el presente y tener tiempo para mí.
PCMH-15	Futuro	Dado que soy organizado no llevo trabajo para la casa, sin embargo, en mi tiempo libre busco material porque es algo de mi interés y me apasiona.
	Presente fatalista	Dado que soy poco flexible, entonces, me va bien o me va mal en los trabajos.
PDM+15	Futuro	Ya que me organizo, entonces planifico y estimo el tiempo que voy a requerir.
	Pasado positivo	Dado que antes había mayor tiempo no lectivo, entonces no me sentía estresada.
PEMH+15	Presente hedonista	No se encontró TS representativa.
	Presente fatalista	Dado que ocupo todo mi tiempo en trabajar, entonces le quito tiempo a mi familia.
PFMM-15	Pasado negativo	Dado que antes llevaba mucho trabajo para la casa con el fin de cumplir con todo, entonces me terminé enfermando.
	Pasado positivo	Debido a mi experiencia de estrés laboral, entonces pude reflexionar y darle importancia al autocuidado.
PaBM+15	Presente fatalista	Dado que ahora no tengo tiempo no lectivo, entonces no noto diferencia con cómo era antes.
	Presente hedonista	No se encontró TS representativa.
PbBM-15	Futuro	Dado que soy estructurada, entonces tengo todo planeado en mi tiempo siendo inflexible conmigo misma.
	Pasado negativo	Dado que antes se contrataba gente para cubrir los reemplazos, pero incomodando a los docentes que le faltaban horas, entonces ahora eso ya no se hace, pero no cubren a los docentes, solo se usan las horas no lectivas de los docentes que trabajan en el establecimiento.
PcBH-15	Pasado negativo	Dado que antes no existía el tiempo no lectivo, entonces se trabajaba en la casa porque había menos tiempo.
	Presente fatalista	Aunque he hecho muchos perfeccionamientos laborales, no obtengo una retribución por ello.
PdBM+15	Presente hedonista	El ocio es parte del tiempo, entonces debes tener horas de ocio.
	Presente fatalista	Si debo hacer algo, entonces lo intento, pero si no lo logro, lo dejo para el otro día.
PeBH-15	Futuro	Dado que soy muy responsable, entonces me organizo y planifico para estar al día en mi trabajo.
	Presente fatalista	No se encontró TS representativa.
PfBH+15	Futuro	Dado que aprovecho el tiempo, entonces me pongo metas y cumplo lo que me propongo.
	Pasado positivo	De acuerdo a mi experiencia nosotros trabajábamos haciendo de todo, entonces ahora me doy cuenta de que no lo hacíamos mal.

Nota. Para cada caso se representa la perspectiva temporal más cercana a lo esperado y luego la más lejana a lo esperado, de acuerdo con la perspectiva temporal ideal del instrumento.

En relación con la perspectiva temporal, se observa en primera instancia cómo la orientación temporal más cercana a lo esperado según los resultados es hacia el futuro en tres hombres y dos mujeres; esta perspectiva muestra en estos docentes capacidad para planificar o programar bien su tiempo para completar su trabajo:

Yo soy una persona absolutamente estructurada, me podrían decir que, si tienes la hora libre, si tengo que hacer otra cosa yo lo informo, si yo me siento muy estructurada soy una persona inflexible conmigo misma (PbBM-15).

La organización es todo; yo soy muy responsable con mis cosas porque eso me permite tener claro lo que voy a hacer incluso uno o dos días antes (...) y eso mismo lo traslado al colegio, de cumplir con lo máximo al día, de cumplir con las actividades que se propongan, de cumplir con todo, es una cosa de decencia (PeBH-15).

Los aspectos señalados muestran que existe relación entre el discurso y las TS surgidas a partir de las entrevistas realizadas, ya que los docentes expresan que son bastantes estructurados u organizados, además de que han llegado a utilizar tiempo familiar para cumplir con el trabajo.

Por otra parte, se observa un predominio de la dimensión presente fatalista por parte de seis docentes que respondieron el cuestionario. Esto indica que es muy probable que estos docentes tengan una actitud desesperanzada de la vida, percibiendo que hay muchas cosas fuera de su control y en la cuales no tienen injerencia, como puede verse en estas expresiones:

Estamos muy acostumbrados a trabajar a presión, como si la cosa no es muy inminente la entrega entonces uno se relaja, entonces a mí me pasa eso, entonces tiendo a trabajar más con la presión encima que hacer mi trabajo de manera como más tranquila (PAMM-15).

Cumplir con mi trabajo nomás, no hay una motivación, solo es cumplir con el trabajo; si yo estoy contratado para una actividad, yo tengo que entregarla lo mejor que pueda cumplir con eso, yo me comprometí a algo y lo tengo que cumplir de la mejor manera (PEMH+15).

Aquí los docentes expresan cómo en ocasiones desarrollan su trabajo de una manera más bien conformista, expresando que la presión y la necesidad de cumplir hace que puedan terminar ciertas tareas u obligaciones laborales, ya que no existe otra alternativa.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación fue describir e interpretar, a través de las teorías subjetivas de los docentes, las características idiosincráticas que reflejan su gestión del tiempo no lectivo.

Los recursos para acceder a las TS pueden focalizarse tanto en el discurso (lo que la persona dice) como en el comportamiento (lo que la persona hace). En este estudio, se exploraron las TS a través del discurso de los profesores, identificando un conjunto que les permite explicar el tiempo no lectivo y, a partir de ahí, orientar sus prácticas pedagógicas. Existe evidencia actual de la utilidad de las TS de los profesores para representar fenómenos educativos y dirigir sus acciones (Cuadra Martínez et al., 2017). Estos hallazgos contribuyen a comprender y abordar un tema central en el discurso docente: el tiempo escolar, específicamente el tiempo no lectivo, considerando las características idiosincráticas, la perspectiva del tiempo, la orientación temporal y la actitud hacia el tiempo de los docentes entrevistados (Timoszyk-Tomczak & Bugajska, 2019).

Los hallazgos de este estudio revelan que los docentes exhiben diversas perspectivas en cuanto a la gestión del tiempo no lectivo, lo cual se atribuye a la complejidad, amplitud y subjetividad inherentes al tiempo como objeto de estudio. Según Zimbardo y Boyd (2009), estas divergencias pueden ser resultado de características personales, experiencias previas e historias familiares, factores que influyen en la percepción individual del tiempo. Conforme los docentes acumulan experiencia laboral, explican que sus enfoques hacia la gestión del tiempo y la valoración de su tiempo personal evolucionan, aunque la mayoría señala la escasez de tiempo como un factor común. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Caamaño-Vega et al. (2023) sobre teorías subjetivas en relación con el tiempo lectivo, así como con los resultados de Alarcón-Alvial et al. (2020) que sugieren una mejora en la gestión del tiempo a medida que aumenta la experiencia laboral.

Aunque se ha investigado los perfiles temporales principalmente en salud mental y bienestar (Diaconu-Gherasim et al. 2021), por ejemplo, el estudio de Unger et al. (2022) que relaciona síntomas de *burnout*, perspectiva temporal y profesionales del área de la salud, su estudio en la profesión docente es escaso. Aún más, no se han encontrado estudios que describan las TS sobre la gestión del tiempo no lectivo de profesores con distintos perfiles temporales. El examen de las TS en relación con la perspectiva temporal revela que los docentes tienden a ser principalmente estructurados y planifican

su tiempo de forma anticipada, lo que refleja una adecuada orientación hacia el futuro. Sin embargo, esta tendencia coexiste con una desviación hacia un enfoque fatalista en el presente. Dado que las perspectivas temporales adquiridas ejercen una influencia dinámica en numerosos juicios, decisiones y acciones (Zimbardo & Boyd, 1999), resulta preocupante este contraste, ya que sugiere que los docentes podrían mostrar resistencia a cambiar sus vidas o aprovechar oportunidades futuras (Zimbardo & Boyd, 2009). Además, existe evidencia que sugiere que enfocarse en dimensiones negativas como el presente fatalista puede tener repercusiones en los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales relacionados con la salud (Oyanadel & Buela-Casal, 2017). Esta dinámica podría explicar en parte los significativos problemas de salud laboral presentes en la profesión docente (Cuadra Martínez et al., 2015).

Por un lado, las investigaciones presentan el “tiempo en la escuela” como un recurso enfocado y asignado a tareas específicas (Martinic & Villalta, 2015), donde su gestión se percibe como manejable y definida (Martínez Pineda, 2016). Esta perspectiva se alinea con una visión macronómica del tiempo, reflejada en las teorías TS identificadas en este estudio, que describen este recurso como planificado y asignado desde la estructura microsocia de la escuela y la macrosocia de las políticas. Sin embargo, choca con las características idiosincráticas de los docentes, es decir, con los recursos personales con los que cuentan los profesores para hacer frente al tiempo macronómico.

En este sentido, estos docentes chilenos explican que su tiempo está distribuido de acuerdo con las pautas establecidas por el MINEDUC (2019). A pesar de ello, perciben este recurso como escaso y, por lo tanto, se enfocan en utilizarlo para cumplir con las tareas asignadas, así como para intercambiar ideas y experiencias con otros colegas. Entre estas actividades, la elaboración y revisión de evaluaciones destaca como una de las que más tiempo consume, llevándolos incluso a trabajar en ella en sus hogares para cumplir con los plazos establecidos. Se ha constatado este fenómeno en otras investigaciones, donde se evidencia que los educadores destinan hasta el 50 % de su tiempo laboral a tareas vinculadas con la evaluación (Stiggins, 2014). Este aspecto se erige como un elemento crítico y altamente exigente en términos temporales dentro de su rol (Atjonen et al., 2022).

En cuanto al tiempo monocrónico, surge una contradicción evidente: los profesores indican llevar a cabo múltiples acciones simultáneamente durante el tiempo asignado, dado que deben cumplir con varias tareas designadas. Aunque el tiempo esté estrictamente definido en la dinámica escolar (Brown, 2023), en la experiencia práctica parece manifestarse una realidad distinta, donde la simultaneidad de tareas es una constante. Este fenómeno puede hallar una explicación más amplia al considerar las características temporales del trabajo en la era actual, influenciadas significativamente por el impacto de las nuevas tecnologías (Duncheon & Tierney, 2013; Leccardi, 2014).

Entre los hallazgos destacados se encuentran las TS relacionadas con el estrés laboral. Los profesores describen cómo el estrés laboral influye en sus vidas personales y mencionan algunas estrategias de afrontamiento. Los estudios indican que, en términos generales, los docentes tienden a considerar esta afectación como parte inherente a su labor (Smith & Bourke, 1992). Esta actitud de resignación resulta preocupante, ya que la investigación sobre el estrés en el ámbito docente ha demostrado impactos negativos en aspectos tales como la salud mental (Schonfeld et al., 2017) y la autoeficacia docente (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Respecto al género, resalta la temática de las mujeres y el conocido fenómeno de la doble presencia (Leccardi, 2014), el que se suma al establecido problema de la multitarea en la profesión docente (Thompson et al., 2023). En un reciente estudio de Stengård et al. (2021), sobre diferencias de género, salud mental y carga laboral, se observó que las profesoras reportan mayor carga laboral, mayor demanda en la esfera familiar y menos tiempo de actividades de ocio que los profesores, lo que se relaciona con síntomas depresivos. En la presente investigación llama la atención el cómo una teoría subjetiva de una docente vincula la condición de mayor esfuerzo a una mayor percepción de autoeficacia respecto de cómo organizar su tiempo. Esta situación puede ser un arma de doble filo; estudios previos han constatado que algunas docentes relatan que, en sus establecimientos, se les asignan labores extraaula bajo la supuesta premisa de tener una mayor capacidad de organización por ser mujeres (Castro-Carrasco et al., 2018-2019).

Una limitación de este estudio podría residir en el tamaño y las características de la muestra. Este trabajo se centró exclusivamente en profesores de instituciones públicas, lo que plantea la oportunidad para futuras investigaciones de incluir escuelas del ámbito privado. Este contexto educativo en Chile difiere notablemente en términos de la organización de la enseñanza y los recursos

empleados. Además, la comparación entre instituciones con diferentes niveles de logro académico o modelos educativos, así como con profesores con diferente carga horaria objetiva (*part-time*), podría enriquecer la comprensión sobre el tiempo no lectivo y su dinámica en entornos escolares. Esta ampliación del estudio a otros contextos permitiría una visión más holística y diversa del fenómeno.

A pesar de que investigaciones previas han destacado la importancia del tiempo escolar como un recurso ligado principalmente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Garzia et al., 2016), esta investigación puso de manifiesto una diversidad de variables que influyen en el perfil temporal y la administración del tiempo por parte de los docentes. Estos hallazgos abren la puerta a futuros estudios que ahonden en la relación entre las características individuales de los docentes y sus estrategias de gestión del tiempo, lo cual ampliaría la comprensión de este aspecto en el ámbito educativo.

En síntesis, a partir de los resultados de este estudio, podemos concluir que las características idiosincráticas de los docentes generan diferentes formas de significar el tiempo no lectivo. A partir de lo dicho por las y los docentes, es claro que las explicaciones acerca de cómo distribuyen y priorizan su tiempo vinculan atribuciones a características personales.

Respecto a la perspectiva temporal, es el presente fatalista la orientación que más destaca como distante a un perfil deseable. Esto no viene más que a confirmar la presión del tiempo percibida por los docentes (Skaalvik & Skaalvik, 2016) en su trabajo cotidiano, a la vez que se relaciona con teorías subjetivas que en general muestran poca percepción de control de los acontecimiento cotidianos.

Es importante estudiar en el profesorado sus perspectivas subjetivas, ya que permite establecer relaciones como la incidencia de experiencias emocionales negativas de los docentes en la construcción de sus TS y observar la conexión que guarda con su gestión del tiempo (Alarcón-Alvial et al., 2020). Esto podría favorecer la estructuración de los procesos organizativos a nivel pedagógico a partir de un análisis de las TS de los mismos docentes.

El conocer las características personales de los docentes y su incidencia en el uso del tiempo no lectivo desde una dimensión subjetiva aporta una mirada cercana y una aproximación más realista con respecto a la persona del profesor, ya que si bien el docente se desempeña en un medio educativo estructurado (Gimeno Sacristán, 2008) a nivel legal y administrativo, son sus características y experiencias las que fundamentalmente inciden en la manera en que interpreta este tiempo estructurado (Collinson & Fedoruk Cook, 2001) y en la forma que lo gestiona.

Referencias

- Alarcón-Alvial, M. A., Oyanadel, C. R., Castro-Carrasco, P. J., & González, I. N. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información tecnológica*, 31(5), 173-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>
- Ather, H., Khan, M., Khalil, A., & Faisal, I. (2016). Exploring Relationship of Time Management with Teachers' Performance. *Bulletin of Education and Research*, 38(2), 249-263.
- Atjonen, P., Pöntinen, S., Kontkanen, S., & Ruotsalainen, P. (2022). In Enhancing Preservice Teachers' Assessment Literacy: Focus on Knowledge Base, Conceptions of Assessment, and Teacher Learning. *Frontiers in Education*, 7, 891391. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.891391>
- Barni D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Brighenti Bortoluzzi, M., & Catalán Ahumada, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Psicología Escolar e Educativa*, 18(1), 151-159. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100016>
- Brown, S. L. (2023). Teaching complex time through pattern thinking and understanding. *Time & Society*, 32(3), 336-358. <https://doi.org/10.1177/0961463X231187702>
- Caamaño-Vega, V., Castro, P. J., González-Palta, I., Cuadra-Martínez, D., & Oyanadel, C. (2023). Reconstruyendo teorías subjetivas junto a profesores chilenos acerca del tiempo instruccional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 157-175. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2138>
- Cabezas, V., Medeiros, M.P., Inostroza, D., Gómez, C., & Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2451>
- Castro-Carrasco, P., Cuadra, D., Oyanadel, C., & González, I. (2018-2019). Teorías subjetivas de profesores(as) sobre el tiempo escolar: su variación según los años de experiencia y los contextos laborales (Proyecto Fondecyt Regular 1180918). La Serena: Departamento de Psicología, Universidad de La Serena.

- Catalán Ahumada, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue1-fulltext-739>
- Chile. (2016, 4 de marzo). Ley n.º 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://bcn.cl/2f72c>
- Cladellas, R., & Castelló, A. (2011). Percepción del estado de salud y estrés, de profesorado universitario, en relación con la franja horaria de docencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 217-240. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122834011>
- Collinson, V., & Fedoruk Cook, T. (2001). "I don't have enough time". Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281. <https://doi.org/10.1108/0957823011039288>
- Cuadra Martínez, D., Castro, P. J., Vystrčilová, P., & Jancic Mogliacci, R. (2017). A Review of Research on Teachers' Subjective Theories: Contributions to the Study of Teacher Education. *Psychology and Education*, 54(3), 1-22.
- Cuadra Martínez, D. J., Jorquera Gutiérrez, R. A., & Pérez Cea, M. A. (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*, 17(52), 1-6. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492015000100002>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2.a ed.). SAGE Publications.
- Diaconu-Gherasim, L. R., Mardari, C. R., & Măirean, C. (2021). The relation between time perspectives and well-being: A meta-analysis on research. *Current Psychology*, 42, 5951-5963. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01949-4>
- Duncheon, J., & Tierney, W. (2013). Changing Conceptions of Time: Implications for Educational Research and Practice. *Review of educational research*, 83(2), 236-272. <https://doi.org/10.3102/0034654313478492>
- Evans, J. (2007). *Your psychology project. The essential guide*. Sage.
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. *Páginas de Educación*, 16(2), 212-231. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3314>
- Flick, U. (2018). *Doing grounded theory*. Sage.
- Flick, U. (2023). *An Introduction to Qualitative Research* (5ª Ed.). Sage.
- Garzia, M., Mangione, G., Longo, L., & Pettenati, M. (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>
- Gavin, M., McGrath-Champ, S., Wilson, R., Fitzgerald, S., & Stacey, M. (2021). Teacher workload in Australia: National reports of intensification and its threats to democracy. En S. Riddle, A. Heffernan, & D. Bright (Eds.), *New perspectives on education for democracy* (1st ed., pp. 110 - 123). Routledge.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en la educación*. Morata.
- González, J., Cuadra Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C., & González, I. (2022). Teorías subjetivas en profesores acerca del tiempo instruccional y su relación con la enseñanza-aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 79-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300079>
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 19-39.
- Leccardi, C. (2014). *Sociologías del tiempo*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Lynch, S., Worth, J., Bamford, S., & Wespieser, K. (2016). *Engaging teachers: NFER analysis of Teacher retention*. National Foundation for Educational Research. <https://www.enquiringminds.org.uk/engaging-teachers-nfer-analysis-of-teacher-retention>
- Marcén, M., & Martínez-Caraballo, N. (2012). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(43), 117-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81824123011>
- Martínez Pineda, I. (2016). Tiempo y espacio escolares en las primarias de Juchitán, Oaxaca: 1880-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 951-974. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14046162014>
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2016). Incidencia de la distribución del tiempo no lectivo de los docentes en Educación Primaria en el aprendizaje de sus estudiantes. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), a1. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9433>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista brasileira de educação*, 20(61), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de jornada escolar completa en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad*,

- Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 3-20.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5462/5900>
- 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. (2019). *Incremento del tiempo no lectivo. una oportunidad para potenciar el desarrollo profesional docente en la escuela*. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4590>
- Morales, F., Galán, A., & Pérez, R. (2017). Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 965-984. <https://doi.org/10.5209/RCED.55335>
- Oyanadel, C., & Buela-Casal, G. (2014). Time perception and psychopathology: influence of time perspective on quality of life of severe mental illness. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 42, 99-107.
- Oyanadel, C., & Buela-Casal, G. (2017). Time Perception and health: The influence of Balanced Time Perspective Profile (BTP) And The Negative Time Perspective Profile (NTP) ON the Physical And Mental Health. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(3), 296-306. <https://doi.org/10.24205/03276716.2017.1032>
- Oyanadel, C., Buela-Casal, G., & Pérez-Fortis, A. (2014). Propiedades Psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una muestra chilena. *Terapia psicológica*, 32(1), 47-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000100005>
- Pardo, A. (2018). *Desafíos de la gestión de aula*. Valoras UC. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/Desafios-de-la-Gestion-de-Aula-2018.pdf>
- Penalva, A., Hernandez, M., & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Pérez, A., Ferrer, R., & García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 507-527.
- Retuert Roe, G., & Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 16(46), 321-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rubio-González, J., Cuadra, D., Oyanadel, C., Castro, P., & González, 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>
- Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. En T. McIntyre, S. McIntyre, & D. Francis (Eds.), *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (pp. 55-75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_3
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, 8(1), 31-46. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90038-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90038-5)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. En T. McIntyre, S. McIntyre, & D. Francis. (Eds.), *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer (pp. 101-125). https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5
- Stengård, J., Mellner, C., Toivanen, S., & Nyberg, A. (2021). Gender differences in the work and home spheres for teachers, and longitudinal associations with depressive symptoms in a swedish cohort. *Sex Roles: A Journal of Research*, 86, 159-178. <https://doi.org/10.1007/s11199-021-01261-2>
- Stiggins, R. (2014). Improve assessment literacy outside of schools too. *Phi Delta Kappan*, 96, 65-72. <https://doi.org/10.1177/0031721714553413>
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, 20(3), 346-363. <https://doi.org/10.1177/0961463x11414296>
- Tenti, E. (Coord.). (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. IIEPE; UNESCO.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J., & Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>
- Thompson, G., Creagh, S., Stacey, M., Hogan, A., & Mockler, N. (2023). Researching teachers' time use: Complexity, challenges and a possible way forward. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00657-1>
- Timoszyk-Tomczak, C., & Bugajska, B. (2019). Transcendent and transcendental time perspective inventory. *Frontiers in psychology*, 9, 2677. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02677>

- Unger, A., Papastamatelou, J., Vowinckel, J., Klamut, O., & Heger, A. (2022). Time Is the Fire in Which We Burn (Out): How Time Perspectives Affect Burnout Tendencies in Health Care Professionals Via Perceived Stress and Self-Efficacy. *Psychological Studies*, 67, 150–163. <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00640-3>
- Wood, P. (2019). Rethinking time in the workload debate. *Management In Education*, 33(2), 86-90. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200011>
- Yeşil Dağlı, Ü. (2018). Effect of increased instructional time on student achievement. *Educational Review*, 71(4), 501-517. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441808>
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2009). *La paradoja del tiempo*. Paidós.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

A. C. ha contribuido en 2, 3, 5, 13; P. J. C.-C. en 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 13; C. O. en 1, 6, 10, 13; I. G. en 1, 11, 14; D. C. en 1, 11, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.