



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSGRADO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**Programa de Magíster en Psicología**

**TEORÍAS SUBJETIVAS DE PROFESORES(AS) SOBRE GESTIÓN DEL TIEMPO**

Tesis presentada a la Dirección de Posgrado y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción para optar al grado académico de Magíster en Psicología del Trabajo y las Organizaciones

POR: DANIELLE NUNES MEDEIROS FERREIRA RAMOS

Profesor Guía: Dr. Cristian Oyanadel Véliz  
Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Concepción

Profesor Co-guía: Mg. David Cuadra Martínez  
Dpto. de Psicología, Universidad de Atacama

Julio 2021  
Concepción, Chile

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



A mis queridos padres José y  
Miriam (*in memoriam*) que me  
enseñaron a creer en mí misma, a  
cuestionar las cosas sin miedo,  
incentivaron fuertemente mi gusto  
por la escritura y me apoyaron a  
buscar la libertad en el  
conocimiento.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Facultad de Ciencias Sociales y la Universidad de Concepción por acogerme como estudiante de Magister en Psicología y a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo/Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile por el apoyo económico que me fue brindado como alumna tesista.

Mis agradecimientos a mi Profesor guía Cristián Oyanadel por su apoyo, paciencia y por todo lo que me ha enseñado durante el desarrollo de este estudio. De igual manera agradezco a mi Profesor Co-guía David Cuadra.

Agradezco a mis profesores de postgrado, especialmente a Raúl Ramirez y Gabriela Nazar por los conocimientos transmitidos en Psicología Organizacional y en Metodología de la Investigación.



Un agradecimiento muy especial a Tomás, quien me ha apoyado con amor durante todos los momentos en este desafío que fue estudiar un Magíster lejos de mi país, y a mi hermana Diana, quien me ha incentivado a superar mis dificultades y seguir adelante.

## INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. Perspectiva del tiempo y su aplicación al contexto organizacional .....	5
2.2. Gestión del tiempo .....	9
2.2.1. El estudio de la gestión del tiempo en contextos Organizacionales .....	9
2.2.2. El estudio de la gestión del tiempo en organizaciones educativas .....	10
2.3. Las Teorías Subjetivas.....	13
3. PREGUNTAS GENERADORAS.....	16
4. OBJETIVOS .....	17
5. MÉTODO .....	17
5.1. Paradigma y diseño .....	18
5.2. Participantes .....	18
5.2.1. Criterios de inclusión .....	20
5.2.2. Criterios de exclusión .....	20
5.3. Instrumentos para recolección de información.....	20
5.4. Procedimiento de recolección de información.....	21
5.5. Análisis de información .....	23

5.6. Consideraciones Éticas:.....	25
6. Procedimiento .....	26
7. RESULTADOS.....	27
7.1. Análisis de Teorías Subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes en la muestra de docentes .....	27
7.1.1. Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes en la muestra total de docentes .....	33
7.1.2 Teorías Subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes entre los docentes con más de 15 años de experiencia y menos de 15 años de experiencia.	35
7.1.3 Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes entre los docentes de enseñanza media y enseñanza básica. ....	40
7.2. Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo y perspectiva temporal.....	43
8. DISCUSIÓN.....	47
9. Referencias: .....	58

## RESUMEN

Chile está entre los países donde los docentes tienen mayor cantidad de horas pedagógicas y la falta de tiempo es una queja común de ellos. Comprendiendo el tiempo como un fenómeno subjetivo, el enfoque de las Teorías Subjetivas (TS) se presenta como buena opción de estudio desde una mirada en profundidad, permitiendo identificar temáticas relevantes en las TS de los docentes y como estas se relacionan. Este estudio cualitativo objetivó comprender y contrastar las TS de gestión del tiempo de docentes de educación básica y media de tres regiones de Chile. Se realizaron entrevistas con 47 docentes seleccionados según años de experiencia (más o menos de 15 años) y nivel al que enseñaban (básica o media). Se realizó análisis de contenido utilizando procedimientos de la teoría fundamentada, integrando a éstos categorías de análisis de TS. Los resultados revelaron que los entrevistados atribuyen la habilidad de gestión del tiempo a factores extrínsecos, como años de experiencia laboral, ausencia de capacitación y falta de control del tiempo, lo que se relaciona con la baja agentividad y autoeficacia profesional. Los docentes con más experiencia y los de enseñanza media presentaron orientación al presente fatalista, que también se relaciona con la sensación de poco control y resignación. Docentes con menos experiencia presentaron mayor orientación al futuro y los de enseñanza básica al pasado positivo. Se concluye que, entre los aspectos levantados que influyen en la gestión del tiempo de docentes, hay tres a considerar para fomentar la autoeficacia e implementar prácticas de gestión del tiempo: el rol de la experiencia; la sobrecarga laboral; y la doble presencia.

Palabras-clave: gestión del tiempo; perspectiva del tiempo; teorías subjetivas; docentes; carrera docente.

## 1. INTRODUCCIÓN

La importancia de la gestión del tiempo en la labor docente es lo que guía el presente estudio. Vivimos en una sociedad basada en el tiempo cronológico, un recurso limitado y escaso que tiene una representación objetiva, socialmente impuesta, pero también subjetiva (Levine, 1997). Vivir en una sociedad occidental-capitalista significa adecuar los tiempos internos al tiempo objetivo y aprender a gestionarlo con base en exigencias laborales, sociales, individuales y familiares.

En contextos educativos, lo anterior es fundamental, dado que la adecuada gestión del tiempo se ha relacionado con la calidad educativa (Kalu, 2012; Usman, 2016). Sin embargo, la queja por la falta de tiempo escolar de parte del profesorado parece presentarse en muchos países (Ekundayo, Konwea, & Yusuf, 2010; Collinson & Cook, 2001), situación que requiere una mayor comprensión, dado que se ha visto que la gestión que el profesor hace del tiempo incide de manera significativa en el desempeño escolar del estudiante (Kayode & Ayodele, 2015) y en la salud laboral de los docentes (Cornejo, 2008; Cuadra, Jorquera, & Perez, 2015).

Aunque la falta de tiempo en la labor docente esté presente en diversos contextos y países, Chile, que estuvo entre los países donde los docentes tenían mayor cantidad de horas pedagógicas (Martinic & Vergara, 2007), en los últimos años ha presentado esfuerzos para cambiar la sobrecarga de horas pedagógicas de los docentes, aumentando la cantidad de horas no lectivas. En 2016 fue promulgada la Ley 20.903 que, entre otros cambios, determina que a partir del año 2017 los docentes deben tener más tiempo extra clase para desempeñar sus actividades no lectivas, y por definición

en 2019 la Ley define un incremento de las horas no lectivas para 40% de la jornada laboral docente (Pérez-Zorrilla, 2016), lo que es un hecho notable, ya que en Chile la sobrecarga laboral de los docentes es un motivo importante que puede llevar al abandono de la carrera docente (Gaete Silva et al., 2017).

Según Pérez-Zorrilla (2016), factores como remuneración y falta de tiempo extra-aula pueden llevar al ausentismo y a una alta tasa de rotación, ya que eso implica que el docente debe realizar las actividades no lectivas fuera del contexto escolar, invadiendo su vida personal, familiar y sus momentos de ocio. Esa alta rotación y ausentismo de docentes tiene consecuencias negativas para las organizaciones educacionales, para los estudiantes y para la enseñanza.

La escasez de tiempo generada por la sobrecarga laboral se relaciona con el concepto de Pobreza de tiempo, que puede ser definido como la falta de tiempo libre, o tiempo para realizar actividades extra-laborales, por la exigencia de utilizar gran parte de éste para actividades importantes y necesarias para su sobrevivencia económica o sobrevivencia laboral. En la pobreza económica, los individuos necesitan realizar elecciones e intercambios difíciles para garantizar su sobrevivencia y en ese sentido tener la posibilidad de obtener más ganancias es algo positivo y en cierta medida posible. El tiempo, al contrario de los bienes económicos y de consumo, es un recurso escaso y aquí ya no se puede aplicar la idea de “cuanto más mejor”, porque el tiempo del reloj es limitado (Bardasi & Wodon, 2014).

Se entiende, por lo tanto, que es muy importante que el docente tenga en su jornada laboral tiempo para realizar actividades no lectivas, de modo a no tener que utilizar su tiempo extra-escolar para realizar sus labores. Sin embargo, en el contexto

Latinoamericano las jornadas laborales tienen pocas horas de tiempo no lectivo (Pérez-Zorrilla, 2016). Por ejemplo, en Chile se están implementando cambios provenientes de la Ley 20.903, en Brasil la Ley 11.738/2008 y la Resolución n°2/2009 realizaron cambios en las jornadas laborales de docentes, aumentando las horas de tiempo no lectivo (1/3 de las 40 horas laborales) que pasaron a ser obligatorias y remuneradas. Sin embargo, en otros países de Latinoamérica, hasta el año de 2017, no estaban contempladas horas extra-aula, como es el caso de Argentina, o muy pocas horas extra-aula, como es el caso de Uruguay, donde los docentes pueden tener un máximo de cuatro horas semanales para actividades de coordinación (Pérez-Zorrilla, 2016).

Las investigaciones en perspectiva del tiempo de docentes son en su mayoría descriptivas. Respecto a lo que se ha investigado sobre gestión del tiempo, que puede definirse como una toma de decisiones utilizada por las personas para proteger, estructurar y adaptar sus tiempos a condiciones que son cambiantes (Aeon & Aguinis, 2017), la literatura en los últimos años se ha enfocado más en muestras de estudiantes que de docentes, lo que ha generado un vacío de investigación en lo que es gestión del tiempo de docentes. Además, si entendemos el tiempo como un fenómeno subjetivo, las investigaciones descriptivas y cuantitativas no son capaces de dar cuenta de la complejidad de la perspectiva de los docentes sobre el tiempo, de modo a entender como surgen sus creencias, como operan y como se relacionan con su práctica laboral. Para Kayode y Ayodele (2015), un primer paso para la mejora educativa es que los docentes tomen conciencia acerca de cómo gestionan el tiempo escolar, lo que podría ser viable mediante el abordaje del tiempo subjetivo reconstruido por docentes.

Ante lo expuesto, se puede percibir la importancia de estudiar la gestión del tiempo en el contexto organizacional educativo utilizando una aproximación subjetivista, lo que puede ampliar la comprensión del fenómeno considerando el carácter subjetivo de la percepción que cada uno tiene sobre el tiempo y la gestión del tiempo. El programa de investigación de las Teorías Subjetivas, definidas como hipótesis que se dan en la vida cotidiana y son elaboradas por los sujetos acerca de ellos mismos y del mundo (Flick, 2012), se presenta como una buena opción para estudiar el fenómeno desde una mirada subjetivista y en profundidad, permitiendo la posibilidad de identificar temáticas relevantes en las Teorías Subjetivas de los docentes y cómo las mismas se relacionan entre ellas. Esto, a propósito de que hay evidencia de que las Teorías Subjetivas les permiten a los docentes representar fenómenos educativos y orientar de manera significativa sus prácticas pedagógicas (Cuadra et al., 2017).

Por lo tanto, el propósito de este estudio cualitativo es comprender y contrastar las Teorías Subjetivas de la gestión del tiempo de docentes de educación básica y media en tres regiones de Chile.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Perspectiva del tiempo y su aplicación al contexto organizacional

En su ensayo *Sobre el Tiempo* que versa sobre el tiempo como una construcción social, Norbert Elias (1989) plantea que la sincronización de las actividades humanas, debido a la creciente urbanización y comercialización, se hizo cada vez más necesaria. Esa sincronización se ordena de forma temporal y el tiempo es, por lo tanto, la base de referencia de las actividades humanas. El tiempo definido por Elias (1989) puede ser comparado a lo que se entiende como tiempo objetivo, el tiempo cronológico, que es medible y guía las sociedades y personas en sus actividades. En su ensayo, el autor en plantea:



“Muchas expresiones usuales transmiten, como queda dicho, la idea de que el tiempo es un objeto físico. Ya sólo el hablar de «medir» el tiempo, da la impresión de que el tiempo es un objeto físico, como una montaña o un río, cuyo tamaño puede medirse. O piénsese en la frase «el tiempo corre». Casi parece insinuar que los hombres o quizá todo el mundo nadasen en un río de tiempo. En éste como en otros casos, la forma sustantivada del concepto «tiempo» contribuye, sin duda, a la ilusión de que el tiempo es un tipo de cosa «en el espacio y el tiempo.» (Elias, 1989, p. 56)

Levine (1997, p. 27) define el tiempo objetivo como *“the speed of the clock itself.”*, es decir, el tiempo que marca el reloj, que se diferencia de lo que denomina *“tempo”*, que se refiere a la duración de los eventos y tiene influencia de diversos factores individuales, situacionales y sociales, como por ejemplo del lugar donde uno vive. Se plantea, por lo tanto, que a parte del reloj que mide el tiempo objetivo, está el reloj psicológico, que mide la experiencia subjetiva del tiempo.

Como plantea Vásquez-Echeverría (p. 222, 2011): “La temporalidad es una de las principales dimensiones existenciales de las personas”, y en el ámbito de la experiencia subjetiva del tiempo, las evidencias han comprobado que el tiempo es relativo no solo físicamente, pero también psicológicamente. La actitud hacia el tiempo tiene gran impacto en la vida de los individuos, factores como estado emocional, ritmo de vida del lugar donde se vive y la perspectiva del tiempo personal influyen en la forma como uno vive el tiempo (Zimbardo & Boyd, 2008).

La Perspectiva del Tiempo (TP), conforme definida por Zimbardo y Boyd (1999) es el proceso, en general no consciente, por lo cual los flujos continuos de experiencias personales y sociales se asignan a categorías temporales, o marcos de tiempo, que ayudan a dar orden, coherencia y significado a esos eventos. Es la forma por la cual el individuo se refiere a los conceptos psicológicos del pasado, presente y futuro. Por lo tanto, de acuerdo con la teoría del tiempo de P. Zimbardo, la visión que uno tiene de sí mismo y del mundo está filtrada por su perspectiva temporal (Vásquez-Echeverría, 2011).

La perspectiva del tiempo también se puede definir como un constructo cognitivo y motivacional que varía de individuo a individuo. Es cognitivo porque su origen está en

los pensamientos y es motivacional porque estos pensamientos sobre el tiempo influyen en la toma de decisiones de los individuos y consecuentemente en el empleo de comportamientos específicos (Mello & Worrell, 2015)

Existen cinco tipos distintos de perspectivas del tiempo: pasado positivo, pasado negativo, presente hedonista, presente fatalista y futuro (Zimbardo & Boyd, 2008). El pasado positivo se refiere a la visión de experiencias positivas que la persona tuvo en el pasado, el pasado negativo representa la actitud hacia el pasado enfocada en experiencias negativas vividas en el pasado, el presente hedonista se refiere a la focalización hacia la búsqueda del placer, el presente fatalista representa una actitud negativa hacia los acontecimientos y vivencias actuales y el futuro es caracterizado por una focalización hacia la planificación y el logro de metas (Oyanadel et al., 2014)

Mello y Worrell (2015) están de acuerdo con la idea de que el funcionamiento de cada individuo puede variar de acuerdo con su orientación temporal. Plantean que los logros académicos, por ejemplo, se relacionan más con la orientación temporal hacia el futuro y los comportamientos de riesgo se relacionan más con la orientación al presente, pero para comprender de forma integral la perspectiva del tiempo de los individuos, es estrechamente necesario que se considere el pasado, el presente y el futuro. Además, la orientación temporal varía entre los individuos de acuerdo con sus experiencias de aprendizaje en distintos contextos, como la familia, el colegio y el tipo de comunidad donde viven.

Una perspectiva del tiempo equilibrada está relacionada con la salud psicológica. Es decir, los individuos que mantengan alto nivel de orientación al pasado positivo,

moderado a alto nivel al futuro y al presente hedonista y bajo nivel al pasado negativo y presente fatalista tendrán una buena salud psicológica (Zimbardo & Boyd, 2008).

Con respecto a los estudios sobre la temporalidad, existe una prevalencia de investigaciones de perspectiva del tiempo en contextos clínicos y poco en contextos organizacionales. En el contexto organizacional escolar, las investigaciones están centradas más en los estudiantes que en los docentes (Atanasio et. al, 2013; Petrash & Strizhitskaya, 2013; Walker & Tracey, 2013). En una búsqueda bibliométrica realizada en las bases de datos Web of Science, Scielo y EBSCO de investigaciones empíricas publicadas entre 2014 y 2020 sobre perspectiva del tiempo en el contexto escolar, se encontraron 27 estudios, y de estos tres incluyen docentes como sujetos de estudios (Kogut et al. 2017; Castro et al., 2019; Alarcón-Alvial et al., 2020) y dos realizados en el contexto latinoamericano (Castro et al., 2019; Alarcón-Alvial et al., 2020).

El estudio de Kogut et al. (2017) investigó el efecto de la distancia temporal y la orientación temporal futura en la toma de decisiones de estudiantes, docentes y directivos y encontró que la perspectiva temporal futura funcionó como mediador de los efectos de la distancia temporal en la toma de decisiones de los participantes del estudio. Es decir, los efectos de la distancia temporal en la toma de decisiones fueron menores en participantes con alta orientación futuro, y cuanto mayor la orientación hacia el futuro, mejor la capacidad de vislumbrar consecuencias futuras al considerar un dilema inmediato.

En Psicología Organizacional la perspectiva de tiempo futura tiene gran relevancia, porque la habilidad de mirar hacia el futuro es, según Andre et al. (2018) una de las bases de la motivación y del comportamiento humano.

Los resultados de un metaanálisis realizado con 77 publicaciones sobre la perspectiva del tiempo futura en los campos de la educación, del trabajo y de la salud indican que los sentimientos, cogniciones e intenciones respecto al futuro afectan de forma significativa las actitudes y comportamientos laborales, educacionales y de salud y que pensar sobre el futuro es un motivador para que individuos se comporten de forma a buscar el logro de metas futuras (Andre et. al, 2018).

Ante lo expuesto en la presente sección, se percibe que faltan estudios de perspectiva del tiempo en el ámbito laboral educativo, aunque sea innegable la importancia de la investigación de la orientación temporal y su influencia en los contextos organizacionales y en la gestión del tiempo.

## 2.2. Gestión del tiempo



### 2.2.1. El estudio de la gestión del tiempo en contextos Organizacionales

La gestión del tiempo, que para el sentido común significa ordenar el uso del tiempo, no es un concepto con una única definición en la literatura científica, ya que cambia acorde al campo de estudio y al autor. La gestión del tiempo puede ser definida como el intento autocontrolado de usar el tiempo de forma eficiente para lograr resultados (Koch & Kleinman, 2002), o como una forma de toma de decisión utilizada por uno para proteger, estructurar y adaptar sus tiempos a condiciones que son cambiantes (Aeon & Aguinis, 2017).

En el contexto organizacional, la gestión del tiempo ha ayudado a las personas a ordenar sus vidas profesionales y hay diversos estudios sobre el tema en contextos laborales (Aeon & Aguinis, 2017). El estudio de la gestión del tiempo empezó a adquirir más fuerza e importancia para la literatura Organizacional en la década de 1980 y desde entonces se realizaron diversos estudios sobre el tema (Claessens et al., 2007).

Un estudio de revisión realizado por Claessens et al. (2007) que analizó 32 estudios empíricos publicados entre 1982 y 2004 reveló que las conductas de gestión se relacionan positivamente con el control del tiempo, la satisfacción laboral y la salud y se relacionan negativamente con el estrés. La revisión encontró también que el entrenamiento de la gestión del tiempo puede mejorar las habilidades de gestionar el tiempo, pero esto no se transfiere automáticamente a una mejora en el rendimiento.

Sin embargo, un estudio de revisión más reciente realizado por Aeon y Aguinis (2017) analizó 40 artículos empíricos publicados entre 1988 y 2015 sobre gestión del tiempo y encontró que los resultados de estos estudios se contradicen entre ellos y no aclaran bien el tema. Los resultados de la revisión sugieren que las relaciones entre gestión del tiempo, bienestar y desempeño no son claras, ya que en el caso de la relación con el bienestar la variabilidad entre los estudios es grande y la relación con desempeño parece depender de la forma como el desempeño se mide: como resultados o conductas.

### 2.2.2. El estudio de la gestión del tiempo en organizaciones educativas

Uno de los problemas más graves de las organizaciones educativas es la ineficiente administración de los tiempos escolares, ya que impacta negativamente el funcionamiento de la organización, el trabajo de su personal y los resultados académicos de los estudiantes (Ulloa et al., 2012).

En el contexto de Latinoamérica, la literatura demuestra que los agentes escolares y extraescolares funcionan en ritmos distintos y que en el contexto escolar falta sintonía entre distintas dimensiones temporales (González et al, 2019). En este sentido, se puede considerar la doble presencia como un posible factor de influencia en la gestión del tiempo del profesorado ya que la jornada laboral docente suele extenderse al contexto extra-escolar e invadir la vida personal y familiar (Pérez-Zorrilla, 2016), y los ritmos y tiempos escolares y extraescolares son distintos.

La doble presencia, que puede ser definida como una doble jornada que se produce por la necesidad de cumplir una doble función social de trabajador y jefe o jefa de hogar, es predominante en mujeres, ya que son las mujeres, en general, las responsables por la mayor parte del trabajo doméstico (García et al., 2016).

Evidencias demuestran que la doble presencia es un factor estresor importante para profesionales mujeres (Ramos & Ceballos, 2018; Fernández & Solari, 2017; García et. al, 2016) y estudios con el profesorado de enseñanza universitaria revelan que la doble presencia tiene mayor incidencia en profesoras (García et. al, 2016; Guimarães & Petean, 2012). En general se considera que la doble presencia genera sobrecarga y estrés laboral, pero un estudio sobre la división de tareas domésticas en la vida de profesoras universitarias de la región norte de Brasil reveló que, aunque estas despendían casi el doble de horas en las tareas del hogar y cuidado de los hijos que

sus compañeros hombres, no sentían que la división era injusta y tampoco se decían sobrecargadas.

En estudios con docentes, se ha relacionado la gestión del tiempo con el estrés laboral (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016; Paquette & Rieg, 2016). La gestión del tiempo puede ser considerada como un eventual estresor, como ha sido demostrado en el caso de los docentes griegos con posgrado que participaron del estudio realizado por Kourmoussi y Alexopoulos (2016), lo que ocurre muy probablemente por un aumento en las obligaciones y expectativas sobre el trabajo, las metas y los plazos de entrega. Sin embargo, la habilidad para gestionar el tiempo de forma efectiva ha sido demostrada como una forma de lidiar con el estrés en un estudio realizado con docentes en entrenamiento para la docencia en la enseñanza básica y especial (Paquette & Rieg, 2016).

En la labor docente, parece ser muy importante la formación no solo técnica y teórica de la docencia, destacando la relevancia del aprendizaje en gestión del tiempo. Un estudio cualitativo realizado en Turquía con docentes de zonas rurales reveló que presentaban dificultad en gestionar el tiempo sobre todo en sus primeros años de actividad laboral, principalmente por tener una carga de trabajo excesiva y poca experiencia laboral. El estudio resalta la importancia de que los docentes con poca experiencia tengan, entonces, un guía o mentor con experiencia que pueda ayudar en la superación de las dificultades típicas de los primeros años de desempeño laboral (Kartal, Özdemir, & Yirci 2017).

Otro estudio realizado en Turquía de enfoque fenomenológico con docentes de enseñanza básica reveló que los docentes identificaron, entre otros factores, que la

gestión del tiempo y la planificación son factores muy importantes para el manejo del aula (Akin, Yildirim, & Goodwin 2016).

En el contexto latinoamericano, hay pocos estudios que investigan la gestión del tiempo desde la perspectiva de los docentes (Franco Neto & Silva, 2013; Paucar, Budnik, & Reyes, 2018; Paro, 2012) y en términos generales se puede plantear que en los estudios de gestión del tiempo hay falta de claridad y profundidad en los resultados. Por lo tanto, una de las recomendaciones de Aeon y Aguinis (2017) en su estudio de revisión de los estudios de gestión del tiempo es investigar el fenómeno con una aproximación cualitativa, por la cual se podría tomar conocimiento de elementos de la gestión del tiempo que no son bien conocidos y no pueden ser investigados por una aproximación cuantitativa. Una forma de lograr aproximarse el fenómeno es con el estudio de las teorías subjetivas, que son escasos en el ámbito laboral docente.

### 2.3. Las Teorías Subjetivas

Las Teorías Subjetivas (TS) son hipótesis que se dan en la vida cotidiana y son elaboradas por los sujetos acerca de ellos mismos, acerca del mundo y que se relacionan entre ellas por su temática (Flick, 2012). Así como las Teorías Científicas, las TS tienen el propósito de filtrar las informaciones y sus posibles estructuras (Campbell, 1997). Por otro lado, los estudios de TS buscan el acceso al significado subjetivo de las vivencias y del entorno del individuo, de manera similar a las Teorías Científicas buscan acceso objetivo a los fenómenos en si (Catalán, 2010).

“las teorías subjetivas son cogniciones de la visión de sí mismo y del mundo, que se pueden entender como un conjunto complejo, que tiene una estructura argumentativa, por lo menos implícita, y que cumple las funciones de explicación, predicción y tecnología, contenidas también en las teorías científicas.” (Groeben et al., 1988, p. 19, como se cita en Catalán, 2010)

Las TS funcionan como predictores del comportamiento de los individuos porque tienen la función de orientar la conducta, la predisposición para tomar decisiones y actuar (Groeben & Scheele, 2000; Cuadra et al., 2017). Catalán (2016) plantea que las TS tienen elementos estructurales que pueden ser utilizados para fines de análisis, son ellos: a) estatus teórico, que se refiere al nivel de complejidad o elaboración teórica de la teoría subjetiva, pueden atingir niveles de elaboración progresivos que van desde un nivel preteórico, teórico restringido, hasta el nivel teórico, de mayor elaboración; b) estructura, que se refiere su manifestación concreta y abstracta, pudiendo ser superficial o profunda; c) significado funcional, que es la relación que tienen con el sistema de creencias del individuo y se definen como éticas, cuando no tienen significado en el sistema de creencias, o émicas, cuando tienen significado en el sistema de creencias; d) significado emocional, que se refiere al tipo de respuesta emocional, que puede ser positiva o negativa, subordinadas o supraordinadas respecto de otras teorías, y pueden manifestar un alto o bajo compromiso emocional; e) orientación a la acción, diferenciándose si son inhibidoras, mantenedoras o iniciadoras de acción.

El acceso a las TS ocurre mediante procedimientos interpretativos, que solo pueden realizarse con la emergencia de las cogniciones e ideas del individuo sobre sí

mismo y su entorno. Es decir, el análisis de las TS busca por medio del discurso del individuo comprender su experiencia subjetiva (Catalán, 2016).

Hay una trayectoria de más de tres décadas de estudios de TS en el contexto educacional (Cuadra, et al., 2017; Cuadra & Castro, 2018) y en distintos países y culturas (Haag & Mischo, 2003; Zajec et al. 2012; Weirer, 2015; Cuadra & Castro, 2018; Won & Yu, 2018).

En el campo educacional gran parte de los estudios están enfocados en el pensamiento de los docentes. Los primeros estudios de TS en docentes revelaron que la complejidad de la TS de los docentes se relaciona con la eficiencia de la toma de decisiones, es decir, cuanto más compleja y organizada la TS, más eficiente es la toma de decisiones (Cuadra et al., 2017). Por otro lado, la literatura demuestra que entre los docentes hay la predominancia de TS de baja complejidad, de nivel preteórico. Es decir, los docentes tienden a explicar fenómenos educacionales complejos de forma simplista, lo que puede afectar su desempeño profesional y sus prácticas pedagógicas (Cuadra et al., 2017). Además, se ha encontrado que las TS de docentes presentan baja agentividad, ya que tienden a explicar los acontecimientos y resultados escolares con factores extrínsecos y no intrínsecos. Lo anterior se da debido al bajo control que suelen sentir respecto a los acontecimientos escolares, generando bajo sentido de autoeficacia profesional (Cuadra et al., 2017; González et al., 2019).

Por su importancia en la orientación del comportamiento y en los resultados de la labor docente, se hace necesario ampliar el estudio de las TS a campos poco investigados, como las intervenciones para modificación de TS de docentes – sobre todo porque en general presentan teorías subjetivas simples para explicar fenómenos

educativos complejos, y también en la relación entre las TS y el tiempo. Los estudios que investigan la gestión del tiempo de docentes han considerado sobre todo el tiempo instruccional y la forma de organización en aula (Vásquez, 2007), pero sin considerar la dimensión subjetiva, lo que podría ahondar en la percepción de los docentes sobre las situaciones en las cuales les falta tiempo, sus causas y consecuencias y, por lo tanto, visualizar mejores formas de gestionar el tiempo.

Se concluye que faltan estudios de las TS sobre el tiempo y gestión del tiempo y, como planteado en la sección anterior, los estudios de gestión del tiempo son en su mayoría cuantitativos y presentan informaciones poco claras. En ese sentido, las TS son de gran aporte para estudiar la perspectiva del tiempo de docentes, ya que el tiempo, por su carácter subjetivo, no puede ser comprendido en profundidad por medio de aproximaciones cuantitativas.



### **3. PREGUNTAS GENERADORAS**

- a) ¿Cuáles son las teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo, de docentes de las regiones de Coquimbo, Atacama y Bio Bio?
- b) ¿Hay diferencia entre las teorías subjetivas de la gestión del tiempo de docentes de educación básica y media?
- c) ¿Las teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo de docentes con distintos tiempos de experiencia laboral docente se relacionan o son distintas?
- d) ¿Cómo es la perspectiva del tiempo de dichos docentes?

e) ¿Hay predominancia de algún tipo de perspectiva del tiempo de los docentes entrevistados?

#### **4. OBJETIVOS**

##### 4.1. Objetivo General:

Comprender y contrastar las Teorías Subjetivas de la gestión del tiempo de docentes de educación básica y media de tres regiones de Chile.



##### 4.2. Objetivos específicos:

- a) Comprender y contrastar las Teorías Subjetivas de la gestión del tiempo de docentes con distintos tiempos de experiencia laboral docente.
- b) Comprender y contrastar las teorías subjetivas de docentes de enseñanza básica y media sobre la gestión del tiempo.
- c) Caracterizar y comparar la perspectiva del tiempo de dichos docentes.

#### **5. MÉTODO**

### 5.1. Paradigma y diseño

La presente investigación es parte del proyecto Fondecyt 1180918, titulado “Teorías subjetivas de profesores(as) sobre el tiempo escolar: su variación según los años de experiencia y los contextos laborales”.

Se trata de un estudio descriptivo que utiliza metodología cualitativa bajo un paradigma interpretativo (Guba & Lincoln, 1991), pues prioriza la comprensión del fenómeno. El diseño es de estudio de caso instrumental (Stake, 2005), fundamentado en el principio de que por medio de estudio de casos múltiples es posible profundizar en un tema o agregar contenido y valor a una teoría. El enfoque de estudio de caso fue utilizado en la presente investigación con finalidad de describir, comprender e interpretar las TS sobre la gestión del tiempo de docentes.

Los casos por estudiar fueron seleccionados mediante la estrategia de muestreo con determinación a priori, tipo de muestreo que determina a priori criterios/categorías específicas que deben tener los participantes y con la finalidad de tener una muestra lo más equilibrada posible, determina la cantidad adecuada de participantes para cada criterio/categoría (Flick, 2012).

### 5.2. Participantes

Participaron del estudio 47 docentes, 16 que trabajaban en la Región del Bío Bío, 16 en Atacama y 15 en Coquimbo, seleccionados por muestreo de determinación a priori. El muestreo por determinación a priori buscó balancear los grupos y tener

cantidades parejas de participantes en cada categoría definida para el proyecto Fondecyt: 16 participantes por región, divididos de forma igualitaria por sexo, por grupo socioeconómico (GSE) de los colegios donde enseñaban, por años de experiencia (más o menos de 15 años de experiencia) y por nivel de enseñanza (media o básica).

**Tabla 1.**

Caracterización sociodemográfica de la muestra

	Variables	No.	%
Sexo	Femenino	23	48,9%
	Masculino	24	51,1%
Nivel al que enseñan	Enseñanza media	23	48,9%
	Enseñanza básica	24	51,1%
Años de experiencia	>15 años experiencia	24	51,1%
	<15 años de experiencia	23	48,9%
Región donde enseñan	VIII Región	16	34,0%
	IV Región	15	31,9%
	III Región	16	34,0%
Grupo socioeconómico colegio	GSE alto	24	51,1%
	GSE bajo	23	48,9%

Nota. Para reclutar profesionales para el estudio, en cada región se utilizó una matriz que buscó seleccionar 16 docentes que cumplieran con los criterios determinados a priori, según lo planteado en el proyecto Fondecyt. Sin embargo, en la región de Coquimbo, dada las características que debían cumplir los docentes (años de experiencia, género, nivel socio económico del establecimiento donde trabajaba y nivel al que enseñaba), se hizo difícil acceder a los 16 docentes y por cuestiones de avance del cronograma del estudio, se decidió entrevistar solo a 15 docentes en esa región, considerando que esto no afectaba mayormente los objetivos. Lo anterior explica las pequeñas diferencias entre la caracterización de la muestra, aunque esta sigue lo más balanceada posible.

El presente estudio utilizó la misma muestra de 47 docentes del proyecto macro, con la diferencia en la categorización de los grupos a comparar. Los criterios predeterminados utilizados para fines de categorizar y comparar los participantes del

presente estudio fueron: tener más de 15 años de experiencia o menos de 15 años de experiencia; ser profesor de enseñanza básica o enseñanza media.

La razón de incluir profesionales de las tres regiones de Chile anteriormente mencionadas fue definida en el proyecto Fondecyt y tuvo el objetivo de lograr una mayor representatividad de datos, ya que la región del Bio Bio generalmente tiene buenos resultados Simce, la región de Coquimbo resultados de moderados a buenos y la región de Atacama, resultados bajos.

#### 5.2.1. Criterios de inclusión

Docentes hombres y mujeres que:

- a) Trabajan en las regiones del Bio Bio, Atacama y Coquimbo,
- b) Trabajen como docentes de enseñanza media o básica en colegios.

#### 5.2.2. Criterios de exclusión

- a) Docentes que tengan cargos directivos.

#### 5.3. Instrumentos para recolección de información

- a) Encuesta Sociodemográfica (Anexo 1): Se utilizó para recolectar informaciones sociodemográficas de los participantes.

b) Entrevista episódica (Anexo 2): Para acceder a la información de las TS de docentes sobre gestión del tiempo se utilizó una entrevista episódica (Flick, 2012), estructurada en temas y no preguntas específicas. La entrevista episódica propuesta por Flick (2012) ha sido indicada especialmente para reconstruir teorías subjetivas, bajo el supuesto de que los episodios o experiencias son la base para que los entrevistados puedan elicitar sus teorías subjetivas con mayor facilidad. De esta manera, permanentemente durante este tipo de entrevista, se motiva a los participantes a relatar episodios, a fin de que a partir de estos lleguen a (a) elaborar definiciones subjetivas, (b) relacionar fenómenos o elaborar cadenas de situaciones, y (c) explicar el fenómeno.



#### 5.4. Procedimiento de recolección de información

Inicialmente se diseñó una planilla por región que fue rellenada por los 16 docentes entrevistados en cada región cumpliendo con los criterios predeterminados (ver tabla 1 abajo).

Como el presente estudio se enmarca en el proyecto Fondecyt 1180918, la muestra utilizada fue la misma de este. La selección de los entrevistados fue realizada por medio de informantes que tenían contacto con colegios y así reclutaban los docentes. Fueron invitados a participar del estudio docentes de las Regiones del Bio Bio, Atacama y Coquimbo que cumplían con las categorías determinadas a priori en el proyecto macro ya mencionada en la subsección 5.2.

Los entrevistadores fueron alumnos voluntarios de pregrado y postgrado en psicología y profesionales psicólogos de la Universidad de Concepción, Universidad de Atacama y Universidad de la Serena. Antes de la realización de las entrevistas, los voluntarios fueron capacitados. Además, recibieron una cuantía en dinero para gastos con alimentación y transporte. Para la región del Bio Bio las entrevistas se realizaron por un alumno de pre-grado de psicología y dos alumnas de post-grado del programa de Psicología. En la región de Atacama, realizó las entrevistas un profesional psicólogo vinculado al proyecto Fondecyt. En la región de Coquimbo, las entrevistas se realizaron por un profesional psicólogo y una alumna de post-grado.

**Tabla 2.**

Matriz utilizada para selección categorización de participantes del presente estudio.

Nivel	Experiencia	Hombre	Mujer
Enseñanza básica	Más de 15 años	1	1
		1	1
Enseñanza básica	Menos de 15 años	1	1
		1	1
Enseñanza media	Menos de 15 años	1	1
		1	1
Enseñanza media	Más de 15 años	1	1
		1	1

Nota. Cada región utilizó una matriz que buscó seleccionar 16 docentes que cumplieran con los criterios determinados a priori de forma a tener cuatro entrevistados por categoría. Para el presente estudio, se utilizaron menos categorías que las consideradas en el proyecto Fondecyt, ya que aquí se consideró como criterio de selección los años de experiencia y el nivel al que enseñaban. Ej. cuatro docentes enseñanza básica con más de 15 años de experiencia y cuatro docentes de enseñanza básica con menos de 15 años de experiencia.

Se explicaron los objetivos, metodología, confidencialidad, beneficios y riesgos de la investigación y los que aceptaron participar del estudio otorgaron consentimiento

informado (Anexo 3). Después de otorgar consentimiento, fue aplicada inicialmente la Encuesta Sociodemográfica (Anexo 1) y posteriormente la Entrevista Episódica (Anexo 2), que tuvo duración de cerca de 50 minutos y fue grabada y transcrita para posterior análisis. Las entrevistas en su mayoría fueron realizadas en los colegios donde los docentes enseñaban u otro local de preferencia de ellos fuera del colegio.

### 5.5. Análisis de información

Con las entrevistas transcritas, se utilizó procedimientos de análisis de contenido de la teoría fundamentada integrando a éstos categorías de análisis de teorías subjetivas.

En el análisis se consideraron como teorías subjetivas las conceptualizaciones de los participantes que contenían dos elementos básicos: antecedente y consecuente. Las conceptualizaciones con un bajo nivel de elaboración (nivel preteórico), que no contienen estos dos elementos, no fueron codificadas.

Para el presente estudio las categorías de análisis de las TS que se consideraron fueron: a) el significado emocional, si la respuesta emocional es positiva o negativa y si manifiestan un alto o bajo compromiso emocional; b) la orientación a la acción, diferenciándose si son inhibitoras, mantenedoras o iniciadoras de acción (Catalán, 2016).

Fueron realizados dos procedimientos de análisis: análisis de contenido utilizando procedimientos de la teoría fundamentada (Flick, 2012) y análisis específico para teorías subjetivas, incluyendo en estos la descripción de la perspectiva del tiempo

según categorías. En el caso de la teoría fundamentada, se utilizaron los procedimientos de codificación abierta adaptado para el estudio de TS y elaboración de matriz condicional (Creswell, 1994). En consecuencia con el objetivo de este estudio, que busca más describir que interpretar, se decidió metodológicamente utilizar la versión de Strauss, que apunta a describir el fenómeno más que a elaborar una teoría comprensiva, por lo que sólo se llevó a cabo la codificación abierta.

Se elaboró una matriz condicional (Creswell, 1998) que describe y contrasta las teorías subjetivas de la gestión del tiempo para cada grupo. De esta manera, se diferenciaron los resultados obtenidos por los criterios establecidos (años de experiencia, nivel al que enseñan). Las TS sobre gestión del tiempo fueron descritas para cada grupo en función de su contenido y estructura (Catalán, 2010). Luego, se contabilizó la frecuencia de cada teoría subjetiva en los distintos grupos, para llegar a las TS más frecuentes en los discursos de los profesores.

La orientación temporal se analizó considerando los tipos de perspectiva temporal propuestas por Zimbardo y Boyd (1999): a) orientación al pasado negativo; b) orientación al pasado positivo; c) orientación al presente hedonista; d) orientación al presente fatalista y e) orientación al futuro. Estas categorías fueron identificadas en las Teorías subjetivas de los docentes según contenido o inferencia. Aquí también se hizo un análisis de la frecuencia de las TS reconstruidas para llegar a conclusiones sobre las perspectivas del tiempo predominantes entre grupos.

Los análisis fueron realizados con apoyo del software atlas.ti.

## 5.6. Consideraciones Éticas:

El estudio se realizó en conformidad con el requerido por el Comité de Ética de la Universidad de La Serena, comité que aprobó el proyecto Fondecyt 1180918. Todos los participantes de la investigación tuvieron pleno conocimiento de la confidencialidad, de los objetivos y método del estudio y otorgaran consentimiento informado (Anexo 1).

Estuvieron contempladas además las recomendaciones de la Declaración de Helsinki (1964), que establece los principios éticos que deben guiar investigaciones con humanos, conforme emenda en Tokio (1975), Venecia (1983) y Hong-Kong (1989).

Las pautas éticas establecidas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) también fueron consideradas en el estudio, con el compromiso de garantizar la protección y el respeto a la autonomía y el bienestar de los participantes del estudio y seguir los principios éticos de la beneficencia y la justicia.

De igual forma la presente investigación contempló los principios de la Declaración de Singapur que son: a) la honestidad en los aspectos de la investigación; b) la responsabilidad en su ejecución; c) la cortesía profesional y la imparcialidad; y d) la buena gestión de la investigación en nombre de otros.

Por fin, se cumplieron también las recomendaciones de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt) y del Colegio de Psicólogos de Chile.

## 6. Procedimiento

En el procedimiento se siguieron las siguientes etapas:

- a) Fueron realizados procedimientos preparatorios previos a la recogida de información, como confección y revisión de pauta de entrevista y de los temas, contacto con los participantes y finalmente realización de la recogida de información. Esta etapa tuvo la finalidad de acercamiento a una primera comprensión del fenómeno a través de entrevistas episódicas individuales con una estructura temática preliminar. Las entrevistas se realizaron durante el segundo semestre de 2018 y el local de recogida de información fue realizado preferencialmente en los colegios donde trabajaban los docentes u otro local de su preferencia. Todas las entrevistas fueron grabadas, de forma a cautelar la auditabilidad del estudio y tuvieron duración aproximada de 50 minutos.
- b) En la etapa siguiente, las informaciones fueron transcritas para posterior análisis. Las informaciones fueron analizadas inicialmente en forma descriptiva, de modo a identificar patrones en las categorías preestablecidas.
- c) Posteriormente, se realizó el análisis temático, de modo a interpretar y relacionar categorías entre sí, identificar y relacionar nuevas categorías y permitir la reconstrucción y agrupación de diferentes teorías subjetivas y tipos de perspectivas temporales. Para cada región, las entrevistas fueron analizadas por 2 grupos distintos de investigadores, de forma a cautelar la confirmabilidad.
- e) La última etapa de análisis buscó profundizar la etapa anterior, seleccionando las teorías subjetivas de gestión del tiempo que presentaron mayor frecuencia entre los

participantes y relacionándolas entre ellas, para avanzar en la comprensión del fenómeno y formular hallazgos

f) Con relación a la perspectiva temporal, posterior al levantamiento de TS relativas al tiempo, se realizó análisis de todas las TS para definir el tipo de orientación temporal y, luego, se buscó, de igual forma, relacionar las teorías levantadas, profundizando en la comprensión del fenómeno y en la formulación de hallazgos.

## 7. RESULTADOS

### 7.1. Análisis de Teorías Subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes en la muestra de docentes



Se realizó análisis de Teorías Subjetivas (TS) sobre la gestión del tiempo más prevalentes en el discurso de los docentes considerando: 1. TS más frecuentes en la muestra total de 47 docentes; 2. TS más frecuentes comparando los grupos de docentes con más de 15 años de experiencia y menos de 15 años de experiencia; 3. TS más frecuentes comparando los grupos de docentes de Enseñanza media y Enseñanza básica.

Considerando los tres análisis realizados, se identificaron once TS sobre la gestión del tiempo con mayor prevalencia en los discursos. Conforme descrito en la metodología, solo se codificaron en el presente estudio las Teorías subjetivas que

contenían dos elementos básicos: antecedente y consecuente. Por lo tanto, las once TS encontradas con mayor frecuencia en los discursos de los docentes están compuestas por ambos elementos o se incluyeron las estructuras argumentativas explicitadas en el texto o inferidas por los investigadores, cuando se encontraron implícitas. Sin embargo, se constata que las TS presentan explicaciones en su mayoría más sencillas. Es decir, en las teorías se puede reconocer claramente un antecedente y consecuente que se relacionan de manera causal, no obstante, algunas de esas presentan precariedad en su contenido.

A continuación, se enuncian las once TS que emergieron más frecuentemente en el discurso de los docentes:

TS1: Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del Tiempo.

TS2: Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el Tiempo.

TS3: Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional.

TS4: Dado que los cursos tienen distinta cantidad de alumnos, entonces la gestión del tiempo es diferente.

TS5: Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo.

TS6: Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo.

TS7: Si aprendes de otros docentes sobre gestión del tiempo, entonces esto influye positivamente.

TS8: Dado que fui adquiriendo experiencia, mi gestión del tiempo fue mejorando.

TS9: Si te organizas, entonces harás un mejor uso del tiempo de que dispones

TS10: Ya que soy "estructurada", puedo gestionar el tiempo óptimamente.

TS11: Ya que no quiero llevarme "trabajo para la casa", entonces trato de optimizar mi tiempo.

Respecto al significado emocional de las Teorías subjetivas levantadas, se puede percibir que la mayoría posee valencia positiva:

TS2: Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el Tiempo.

TS5: Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo.

TS7: Si aprendes de otros docentes sobre gestión del tiempo, entonces esto influye positivamente.

TS8: Dado que fui adquiriendo experiencia, mi gestión del tiempo fue mejorando.

TS9: Si te organizas, entonces harás un mejor uso del tiempo de que dispones.

TS10: Ya que soy "estructurada", puedo gestionar el tiempo óptimamente.

TS11: Ya que no quiero llevarme "trabajo para la casa", entonces trato de optimizar mi tiempo.

Es posible encontrar temas que se relacionan entre las TS supra citadas. Lo que más se repite y parece tener fuerte significado para los entrevistados es el rol de la

experiencia. Se percibe que la experiencia y el aprendizaje laboral es un factor que para los docentes influye positivamente en la gestión del tiempo, como expresado en la cita de uno de los profesores:

*“Yo creo que uno va aprendiendo, y tú te vas haciendo, vas organizando tu vida, y esa organización, va mucho aunque tú igual seas responsable, preocuparte de no atrasarte, y ocupar los tiempos, que sean realmente efectivos, ya, ocupar tus tiempos para planificar, preocuparte que hay que presentar este informe, y entregarlo a tiempo para no atrasarte, y así no ocupar de tu tiempo libre en lo que quedaste atrasado, eso va a depender de mucho, claro, uno va aprendiendo, se va organizando cada vez te vas dando cuenta de cosas, que hay cosas que puedes dedicarle más tiempo y otras que no tienes que dedicarle tanto tiempo, ser más efectivo en tu tiempo, más que todo es eso, uno va aprendiendo y también lo va aprendiendo de tus colegas también.” - Profesor de enseñanza básica con menos de 15 años de experiencia.*

Se identifica también que para parte de los entrevistados los factores personales representan un rol importante en la gestión del tiempo, como explicitado en la TS5, TS9, TS10, que relacionan la habilidad de gestionar bien el tiempo con calidades personales:

*“En el ámbito profesional soy como súper cuadrada. Tiene que estar todo en regla, todo ordenado, sé lo que tiene que venir después, entonces me gusta mantener el control de las cosas.” – Profesora de enseñanza media con menos de 15 años de experiencia.*

*“Yo creo que el compromiso hace que uno gestione más, mejor el tiempo... o la vocación, no sé. Bueno, aunque también puede que características personales.” – Profesora de enseñanza básica con más de 15 años de experiencia.*

De las Teorías Subjetivas con valencia negativa, se pueden identificar 3:

TS1: Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del Tiempo.

TS3: Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional.

TS6: Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo.

La doble presencia se presenta como una problemática recurrente en las TS de los docentes, que comentan tener pocas horas extra-clase, porque en estas la Organización Educativa les asigna otras actividades (como realización de talleres, reuniones, actividades con apoderados, entre otras) y el tiempo para planificación de clases y corrección de tareas y exámenes comúnmente se hace en el horario extra-laboral, tal como expuesto en la TS6.

De la misma forma, en la visión de los docentes, conforme descrito en la TS1, las mujeres son más afectadas con la doble presencia, ya que al tener que realizar actividades laborales y domésticas, tienen más dificultad en gestionar el tiempo, lo que en muchos casos significa realizar correcciones y preparar clases tarde en la noche. Por lo tanto, las TS1 y TS6 se relacionan temáticamente, ya que hablan de doble presencia, factor negativo que puede influir en la gestión del tiempo, en la calidad de los trabajos realizados y en la salud laboral.

*“Los hombres son como más relajados, es que lo que pasa que las mujeres (ya me puse señorita jajaja), las mujeres tenemos varios roles, el hombre solamente un solo rol, yo por ejemplo llego a mi casa y mi rutina es, llegar a hacer aseo, a preparar almuerzo, preparar onces, lavar, preparar almuerzo para el otro día, y después cuando termino todo eso, o cuando se está cocinando como le decía, estoy trabajando y revisando que me toca hacer mañana(...) más carga para la mujer, a lo mejor en algunas, tiene la dicha que no, que llegan, que tienen todo listo, me pasaba cuando yo vivía acá en Copiapó, yo era de piedra colgada, yo*

*tenía mi nana y llegaba a descansar.”- Profesora de enseñanza media con más de 15 años de experiencia.*

La TS3, aunque presente valencia negativa, se relaciona con la TS2, TS7 y TS10, ya que atribuye el aprendizaje de la gestión del tiempo a la experiencia laboral. El tono negativo aquí está en la crítica implícita que se hace al sistema educativo por no enseñar a los estudiantes universitarios habilidades importantes para el ejercicio profesional, como es el caso de la habilidad de gestionar bien los tiempos.

Es posible también identificar en algunas de las Teorías Subjetivas levantadas la predisposición a la acción. Siendo algunas de ellas inhibitoras, iniciadoras o mantenedoras de conductas. Las iniciadoras, que predisponen conductas o cambio de comportamientos son las siguientes:

TS7: Si aprendes de otros docentes sobre gestión del tiempo, entonces esto influye positivamente.

TS9: Si te organizas, entonces harás un mejor uso del tiempo de que dispones.

TS11: Ya que no quiero llevarme "trabajo para la casa", entonces trato de optimizar mi tiempo.

Las mantenedoras, por otro lado, influyen en la permanencia de conductas ya conocidas y establecidas, conforme se puede identificar en las siguientes TS:

TS3: Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional.

TS4: Dado que los cursos tienen distinta cantidad de alumnos, entonces la gestión del tiempo es diferente.

TS5: Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo.

TS8: Dado que fui adquiriendo experiencia, mi gestión del tiempo fue mejorando.

TS10: Ya que soy "estructurada", puedo gestionar el tiempo óptimamente.

Las TS inhibitoras de acción son las siguientes:

TS1: Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del Tiempo.

TS6: Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo.



7.1.1. Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes en la muestra total de docentes

El análisis de resultados de TS más frecuentes en la muestra total reveló la prevalencia seis teorías subjetivas (TS) de docentes sobre la gestión del tiempo, que se indican en la tabla 2.

### **Tabla 3.**

Teorías subjetivas más frecuentes en los discursos del grupo total de docentes.

Categoría	Teoría Subjetiva	Frecuencia por persona
Toda la muestra de profesores	Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del tiempo	15
	Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el tiempo	11
	Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional	8
	Dado que los cursos tienen distinta cantidad de alumnos, entonces la gestión del tiempo es diferente	8
	Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo	8
	Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo	7

Nota. Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes en la muestra total de 47 docentes entrevistados. La frecuencia por persona considera si la teoría subjetiva emerge o no en el discurso de cada persona, no contabilizando los casos en que la misma TS aparece más de una vez en el mismo discurso (ej: si la misma TS emerge 2 veces en el discurso de un mismo individuo, se contabiliza como 1).

La TS que emerge con mayor frecuencia en el discurso de los docentes presenta un factor de género y se presenta en el discurso de gran parte de los docentes: ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del Tiempo [TS1]. La siguiente cita representa bien el contenido de dicha TS:

*“Las mujeres sobre todo las que tienen hijos tienen una responsabilidad en la casa que se agrega a la que tienen en el trabajo, que los hombres no la tienen.”  
- Profesora de enseñanza media con más de 15 años de experiencia.*

La segunda TS más frecuente en las entrevistas relaciona el tiempo de experiencia con mejor manejo de la gestión del tiempo y emerge en el discurso de varios docentes: si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el Tiempo [TS2].

Las TS que siguen relacionan la gestión del tiempo a los siguientes factores: educación recibida en la universidad versus experiencia adquirida, cantidad de alumnos de los cursos y el compromiso o vocación del docente:

TS3: Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional.

TS4: Dado que los cursos tienen distinta cantidad de alumnos, entonces la gestión del tiempo es diferente.

TS5: Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo.

Finalmente, la última teoría subjetiva con más prevalencia relaciona la gestión del tiempo con el desempeño de múltiples roles del docente en el establecimiento educativo: Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo [TS6].

#### 7.1.2 Teorías Subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes entre los docentes con más de 15 años de experiencia y menos de 15 años de experiencia

Un análisis descriptivo de las seis teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más prevalentes entre los docentes entrevistados se presenta en la tabla 3.

#### **Tabla 4.**

Teorías subjetivas más frecuentes en los discursos de los docentes con más de 15 años de experiencia y menos de 15 años de experiencia.

Categoría	Teoría Subjetiva	Frecuencia por persona
	Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del tiempo	8
Profesores + 15 años de experiencia	Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional	6
	Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el tiempo	5
	Si aprendes de otros docentes sobre gestión del tiempo, entonces esto influye positivamente	5
	Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo	4
	Si te organizas, entonces harás un mejor uso del tiempo de que dispones	4
Profesores - 15 años de experiencia	Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del tiempo	7
	Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el tiempo	6
	Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo	5
	Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo	4
	Dado que fui adquiriendo experiencia, mi gestión del tiempo fue mejorando	4
	Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo	4

Nota. Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes entre los docentes con más de 15 años de experiencia y menos de 15 años de experiencia (24 docentes por grupo). La frecuencia por persona considera la cantidad de veces que la teoría subjetiva emerge en el discurso de cada persona, no contabilizando los casos en que la misma TS aparece más de una vez en el discurso de una misma persona.

Comparando las TS más frecuentes en los dos grupos de docentes, hay tres que coinciden, con alta incidencia por grupo.

La TS más frecuente entre los docentes con más de 15 años de experiencia coincide con la de docentes con menos de 15 años de experiencia y con la TS más prevalente en la muestra total: ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del Tiempo [TS1].

La TS1 tiene un sentido macropolítico, ya que revela los docentes ven como las diferencias socialmente establecidas entre el ser mujer o ser hombre tienen impacto en el ámbito laboral y, en este caso, en diferencias entre las responsabilidades de profesores y profesoras:

*“[...] nosotros como sociedad tendemos a darle el trabajo familiar a la mujer... entonces ahí yo creo que para ellas, utilizar el tiempo es súper importante, quizás son comentarios medios machistas, pero es una realidad, pasa de que yo lo conversaba con mis colegas y muchas están solas o durante la semana el marido no está y tienen que hacerse cargo de la casa, tienen que llegar a cocinar, a ver los niños, entonces para ellas el tiempo y que no les quede nada de tiempo para llevárselos a la casa.. pa (sic) ellas, es mucho más importante aún” - Profesor de enseñanza básica con menos de 15 años de experiencia.*

La cita expresa como el rol social de la mujer, que aún puede ser visto como “propiedad privada” del hombre y de la casa conllevan a gran incidencia de doble presencia en profesionales mujeres, que tienen que dividir sus tiempos psicológicos y cronológicos entre el trabajo doméstico, la responsabilidad de crianza de los hijos y también el trabajo remunerado, lo que puede generar alta carga de estrés:

*“[...] en cambio nosotras las mujeres, muchas veces además de lo que es la parte laboral, siempre estamos haciendo algo que está asociado a la casa o siempre traemos algo que viene de la casa. Entonces, tu mente ya está haciendo dos o tres cosas a la vez entonces, a veces, puedes no tener mucho que hacer, pero tienen tantas cosas en la cabeza que igual te estresa que igual te falta tiempo, se te hace poco el tiempo.” - Profesora de enseñanza media con menos de 15 años de experiencia.*

Considerando la importancia de la experiencia en el desarrollo de la habilidad de gestión del tiempo, esta aparece con frecuencia similar en los dos grupos de docentes, lo que revela que para ellos la experiencia adquirida con los años es valorada y

considerada como un importante factor en el desarrollo de la habilidad de gestión del tiempo, conforme descrito en la siguientes TS:

TS2: Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el Tiempo.

TS8: Dado que fui adquiriendo experiencia, mi gestión del tiempo fue mejorando.

Es posible, sin embargo, observar una diferencia entre el grupo de docentes de con más de 15 años de experiencia y con menos de 15 años de experiencia en lo que respecta al rol de la experiencia en el desarrollo de la habilidad de gestionar el tiempo. Los docentes con más experiencia incluyen el factor aprendizaje entre los que pueden influir en el desarrollo de la habilidad de gestión del tiempo, lo que probablemente se debe a que con más experiencia son capaces de emitir juicios evaluativos de cómo se debe aprender a gestionar el tiempo, tal como reflejado en las siguientes TS:

TS3: Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional.

TS7: Si aprendes de otros docentes sobre gestión del tiempo, entonces esto influye positivamente.

Algunas de las TS más prevalentes relacionan la gestión del tiempo con factores/responsabilidades individuales y otras con factores extrínsecos, propios de los alumnos o del establecimiento educativo.

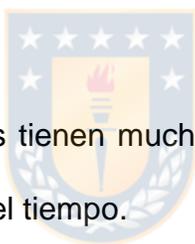
Entre las TS de los docentes con más de 15 años de experiencia la que más relaciona la gestión del tiempo a factores o responsabilidades individuales es la siguiente:

TS9: Si te organizas, entonces harás un mejor uso del tiempo de que dispones.

Entre los docentes con menos de 15 años de experiencia, la TS que más relaciona la gestión del tiempo a factores intrínsecos es:

TS10: Ya que soy "estructurada", puedo gestionar el tiempo óptimamente.

Con similar incidencia en el grupo con menos de 15 años de experiencia, se destaca una TS que relaciona la gestión del tiempo a factores de la organización educativa:



TS10: Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo.

Según los entrevistados, el hecho de que las organizaciones educativas en Chile exigen que los docentes tomen otros roles en el tiempo designado a gestión de actividades y planificación de clases influye en la gestión del tiempo y puede llevar a la sobrecarga laboral y doble presencia:

*“Tiempo yo creo que me falta. Lo que pasa es que yo, bueno, acá, bueno... es una mezcla porque yo como te decía tengo dos hijos, tengo una de un año y otro de seis, demandan mucho tiempo. Acá yo tengo cuarenta horas de contrato, pero uno nunca trabaja cuarenta, trabaja cuarenta y dos, cuarenta y cinco... y también yo cumpla muchas funciones acá. Entonces no, el tiempo no me alcanza para poder abarcar todo. Tengo centro de padres, centro de alumnos, un taller de inglés, mis clases de inglés, mi jefatura, un taller de cocina... y no, por ejemplo... bueno pa (sic) darte un ejemplo ayer tenía una reunión de apoderados, yo como profesora jefa tengo que estar en la reunión, pero en los días miércoles el centro de alumnos se reúne para poder planificar sus actividades, y, además como era la última reunión del semestre, había una muestra de los talleres, taller de cocina.*

*Eran tres actividades al mismo tiempo y yo dije ‘¿qué hacer aquí?’, entonces teníamos que preparar las cosas para el taller de cocina en una mesa y en otra teníamos el centro de alumnos trabajando en la mesa conmigo y, bueno, más tarde llegaron los apoderados y uno finalmente tiene como que dividirse, o sea, tiene que tratar de ir para allá para acá porque no hay otra opción. ¡Tiempo me falta! Cuando uno la deja en tantas actividades, por más que uno tenga muchas horas de trabajo, te falta el tiempo, te falta.” - Profesora de enseñanza media con menos de 15 años de experiencia.*

*“Creo que hay harta que mejorar respecto a la gestión del tiempo, ya que el colegio se caracteriza por exigir mucho por la instalación de un programa que es el IB. Entonces se necesita mucho de planificar o de preparar clases también. Y, además, una persona que puede cumplir el rol de profesor jefe, profesor de asignatura, y no sé, orientador como es mi caso. Al cumplir tantas funciones el tiempo es mucho más complejo de gestionar, y por lo tanto existe una mala gestión a veces.” - Profesor de enseñanza media con menos de 15 años de experiencia.*

### 7.1.3 Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes entre los docentes de enseñanza media y enseñanza básica.

Un análisis descriptivo de las teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más prevalentes entre los docentes entrevistados se presenta en la tabla 4.

#### **Tabla 5.**

Teorías subjetivas más frecuentes en los discursos de los docentes de enseñanza media y enseñanza básica.

Categoría	Teoría Subjetiva	Frecuencia por persona
Profesores enseñanza Media	Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del tiempo	8
	Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el tiempo	7
	Dado que los cursos tienen distinta cantidad de alumnos, entonces la gestión del tiempo es diferente	5
	Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo	5
	Ya que no quiero llevarme "trabajo para la casa", entonces trato de optimizar mi tiempo	4
	Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo	4
Profesores enseñanza Básica	Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del tiempo	7
	Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional	6
	Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el tiempo	4
	Dado que los cursos tienen distinta cantidad de alumnos, entonces la gestión del tiempo es diferente	3
	Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo	3
	Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo	3

Nota. Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo más frecuentes en los docentes de enseñanza media y enseñanza básica participantes del estudio (24 docentes en cada grupo). La frecuencia por persona considera la cantidad de veces que la teoría subjetiva emerge en el discurso de cada persona, no contabilizando los casos en que la misma TS aparece más de una vez en el discurso de una misma persona.

Comparando las TS más prevalentes en los dos grupos de docentes, hay cinco que coinciden, algunas con incidencia similar por grupo.

La TS más frecuente entre los docentes de enseñanza media coincide con la de docentes de enseñanza básica y con la TS más prevalente en la muestra total y confirma como la doble presencia es una problemática común entre los docentes entrevistados(as):

TS1: Ya que las mujeres tienen más /responsabilidades/ en "la casa", entonces es un factor que influye en la gestión del Tiempo.

Considerando una posible alta carga de trabajo entre los docentes de enseñanza media, aparecen con alta frecuencia dos TS relacionadas a este tema:

TS11: Ya que no quiero llevarme "trabajo para la casa", entonces trato de optimizar mi tiempo.

TS6: Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo.

Lo anterior indica que hay un factor distintivo entre los docentes de enseñanza media y básica en lo que respecta al afrontamiento de los problemas de gestión del tiempo. Mientras los docentes de enseñanza media tienen más presente en su discurso posibles formas de mejorar la gestión de tiempo, formas de superar problemas que los afectan, como la invasión del tiempo laboral en sus tiempos personales – como representado por la TS11; los docentes de enseñanza básica solo explican las razones de la falta del tiempo o de una ineficiente gestión del tiempo.

El tema de la alta carga laboral debido a los múltiples roles desempeñados por docentes en la organización educativa se hace muy clara en la cita de uno de los docentes entrevistados:

*“Lo que pasa es que liberar al profesor, porque el modular del tiempo del profesor es el aula y lo que le queda o sobra al profesor ni siquiera alcanza a cubrir lo relacionado estrictamente con su docencia [...] el mundo de la escuela implica también otras responsabilidades, otras tareas, como jefatura de curso, de departamento, coordinación de área.” - Profesor de enseñanza media con menos de 15 años de experiencia.*

La TS6 aparece también en el discurso de los docentes de educación básica, aunque con leve diferencia de frecuencia.

La TS5 “Si hay "compromiso" o "vocación", entonces gestionarás mejor el tiempo” también está entre las seis más frecuentes en los dos grupos. Además de las TS ya descritas, la TS4: “Dado que los cursos tienen distinta cantidad de alumnos, entonces la gestión del tiempo es diferente” emerge en ambos grupos de docentes.

La TS2: “Si el docente tiene más experiencia, entonces gestiona mejor el Tiempo.” también está entre las TS con mayor frecuencia en los dos grupos, con incidencia similar.

Aun considerando la influencia de la experiencia en la gestión del tiempo, la TS3 es la segunda más frecuente en el grupo de docentes de enseñanza básica, sin embargo, dicha TS no está entre las seis más frecuentes en el grupo de docentes de enseñanza media.

TS3: Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional.

## 7.2. Teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo y perspectiva temporal

Se buscó analizar la perspectiva temporal de las Teorías Subjetivas relativas al tiempo considerando las categorías propuestas por Zimbardo y Boyd (1999): a) orientación al pasado negativo; b) orientación al pasado positivo; c) orientación al presente hedonista; d) orientación al presente fatalista y e) orientación al futuro. Sin

embargo, no se puede identificar con claridad las cinco categorías, pero solo la orientación al pasado positivo, pasado negativo, presente o futuro.

Para identificar la temporalidad de las TS, se levantó primero todas las TS relativas al tiempo en el discurso de los docentes, para luego clasificarlas, según se presenta abajo:

**Tabla 6.**

Perspectiva del tiempo y su frecuencia en las teorías subjetivas sobre el tiempo del grupo de docentes.

Perspectiva del tiempo	Teoría subjetiva	MEDIA	BASICA	>15	<15
Presente fatalista	Dado que los alumnos se centran en el presente, entonces no tienen tanta "consciencia" del tiempo	2	1	2	1
	Ya que no tenemos Tiempo, entonces vivo en el presente y no logro "asimilar" los cambios	1	1	2	0
	Ya que necesito más tiempo, entonces priorizo el presente	1	1	1	1
	Ya que el futuro es incierto, entonces me planifico a corto plazo	2	1	1	2
	Ya que el futuro es muy incierto, debo vivir el ahora	1	2	2	1
<b>Total</b>		7	6	8	5
Presente	Dado que me centro en lo que estoy haciendo ahora, entonces me oriento hacia el presente	0	1	1	0
	Dado que hay situaciones emergentes, entonces me oriento al presente para poder atenderlas	0	1	0	1
	Si hay mucha preocupación por el pasado o por el futuro, el presente se afecta	0	1	1	0
<b>Total</b>		0	3	2	1
Pasado positivo	Dado que el pasado permite obtener información retrospectiva, entonces permite comprender el presente y proyectar el futuro	4	8	6	6
Pasado negativo	Si un profesor se orienta hacia el pasado, entonces le costará adaptarse y se sentirá agobiado por los cambios actuales	0	1	1	0
Futuro	Ya que tengo "expectativas" con mis alumnos, entonces me preocupo por su futuro	1	1	0	2
	Ya que los niños, el Tiempo y la tecnología están cambiando constantemente, entonces me - proyecto al presente y futuro, evitando el pasado	0	1	1	0
	Ya que el presente afecta el futuro, entonces trato de utilizar el Tiempo que tengo ahora en beneficio de mi futuro	0	2	2	0
	Ya que me cuesta centrarme en el presente, me oriento más al pasado y el futuro	0	1	0	1
	Ya que hay cambios en el día a día, entonces mi planificación es flexible	0	1	0	1
	Ya que tengo "metas", entonces me oriento a futuro	1	2	0	3
<b>Total</b>		2	8	3	7

Nota. Teorías subjetivas sobre el tiempo de los 47 docentes entrevistados, divididas según tipo de perspectiva temporal (presente fatalista, presente, pasado positivo, pasado negativo, futuro) y categorías pré-definidas (más de 15 años de experiencia, menos de 15 años de experiencia, docentes de enseñanza

media y docentes de enseñanza básica). Cada categoría está compuesta por 16 docentes. La frecuencia por persona considera la cantidad de veces que la teoría subjetiva emerge en el discurso de cada persona, no contabilizando los casos en que la misma TS aparece más de una vez en el mismo discurso.

Lo primero que se puede percibir al comparar la tabla 5 con las tablas de resultados anteriores es la baja frecuencia de las TS sobre perspectiva del tiempo en el discurso de los docentes.

Comparando los grupos de docentes de enseñanza media y básica, se percibe que para los de enseñanza básica hay predominancia de orientación hacia el futuro y pasado positivo y para los de enseñanza media hay predominancia de la perspectiva temporal presente fatalista. De igual forma, docentes con más de 15 años de experiencia presentan predominancia del presente fatalista en sus discursos, tal como se percibe en las siguientes TS:



TS12: Ya que el futuro es muy incierto, debo vivir el ahora.

*“Pero el presente para mí es fundamental, porque es lo que tengo ahora. Yo no sé si voy a estar viva mañana, y, y el pasado me, me sirve para, para lo que tengo hoy.” – Profesora de enseñanza básica con más de 15 años de experiencia.*

TS13: Ya que no tenemos Tiempo, entonces vivo en el presente y no logro "asimilar" los cambios.

*“Ahora con respecto del aula, eh...es prácticamente...últimamente he tenido la sensación de como estar siempre en el presente porque no nos dejan tiempo para asimilar las cosas eh...los planes están cambiando demasiado rápido. Cuando uno está recién empezando a asimilarlo se cambian por otra cosa.” – Profesor de enseñanza básica con más de 15 años de experiencia.*

El presente fatalista, como bien ilustrado en esta cita, se relaciona a la sensación de falta de control, ansiedad o hasta resignación con relación al futuro. Es importante

resaltar que ese tipo de perspectiva temporal, aquí encontrado predominantemente entre docentes con más años de experiencia, se relaciona negativamente con la salud psicológica.

Los docentes con menos de 15 años de experiencia, a diferencia de los docentes con más experiencia laboral, se orientan más a futuro, lo que puede estar relacionado a su etapa profesional: en los primeros años de vida laboral los profesionales piensan en el futuro y planifican su desarrollo profesional con metas que pueden ser a corto, medio o largo plazo:

TS14: Ya que tengo "metas", entonces me oriento a futuro.

La proyección de carrera y las metas laborales y personales aparecen con frecuencia en el discurso de los entrevistados(as) y tienen una valencia positiva, como se puede percibir en la cita de una de las profesoras entrevistadas:

*“Yo me imagino cómo van a ser las cosas en el futuro, entonces siempre lo tengo ahí como una constante porque como tengo la meta establecida atrás, entonces, vencí esta, voy a la otra y sigo así, sigo así y entonces, casi siempre estoy pensando en la... en cómo será cuando yo llegue a la otra ¿entiendes?” - Profesora de enseñanza básica con menos de 15 años de experiencia.*

En parte de los docentes entrevistados(as), se observa una visión de futuro con valencia más negativa, en esta afloran sentimientos de miedo, la preocupación y ansiedad:

*“Igual uno tiene un poco de miedo respecto al futuro porque no sabe si el tiempo que pueda venir puede ser peor de lo que uno ya está viviendo.” - Profesor de enseñanza básica con más de 15 años de experiencia.*

Finalmente, se percibe que el pasado positivo también aparece con frecuencia en todos los grupos de docentes, pero principalmente entre los docentes de enseñanza básica, lo que es un indicador de salud psicológica:

TS15: Dado que el pasado permite obtener información retrospectiva, entonces permite comprender el presente y proyectar el futuro.

La TS supra citada, con gran prevalencia en el discurso docente, revela la importancia de la experiencia y de lo aprendido en el pasado para vivir el presente de mejor forma y proyectarse a futuro. Se trata de una perspectiva temporal al pasado positivo y se relaciona con la idea expuesta anteriormente de la experiencia y de las vivencias como algo positivo, que genera crecimiento y aprendizaje laboral. Lo anterior se expone en el discurso de varios docentes:

*“El pasado yo creo que tiene que ver con todas las vivencias, digamos, los recuerdos, con lo que fue, digamos, la...mi niñez, lo que hice ayer, eh...lo que estaba haciendo hace un rato atrás. Todo eso es el pasado. Son experiencias que se van acumulando y que me va sirviendo para ir entendiendo mi presente y en algún minuto sentarse a pensar en mi futuro [...] yo pienso que el pasado es súper importante para ir construyendo lo que soy hoy día eh... y el futuro, yo no sé si es tan relevante digamos porque yo creo que el futuro se construye con el presente.” - Profesor de enseñanza básica con más de 15 años de experiencia.*

*“Con el tiempo una aprendiendo de errores, va mejorando” - Profesor de enseñanza media con menos de 15 años de experiencia.*

*“La experiencia del pasado hay que recogerla en los aspectos positivos que tiene para enriquecerse uno mismo y proyectarse.” - Profesor de enseñanza básica con menos de 15 años de experiencia.*

## 8. DISCUSIÓN

El presente estudio tenía como principal objetivo comprender y contrastar las Teorías Subjetivas de la gestión del tiempo de docentes de educación básica y media

en las regiones de Coquimbo, Atacama y Bio Bio en Chile. Para tanto se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- a) Comprender y contrastar las Teorías Subjetivas de la gestión del tiempo de docentes con distintos tiempos de experiencia laboral docente.
- b) Comprender y contrastar las teorías subjetivas de docentes de enseñanza básica y media sobre la gestión del tiempo.
- c) Caracterizar y comparar la orientación temporal de dichos docentes.

Para responder a lo planteado, se optó por una aproximación subjetivista, de manera comprender el fenómeno en profundidad, ahondando en la percepción de los docentes sobre gestión del tiempo, formada por una estructura lógica con causa y consecuencia (Catalán, 2010; Catalán, 2016), lo que se hizo posible con la reconstrucción de teorías subjetivas.

Respecto a los años de experiencia laboral, se pudo percibir algunas diferencias de teorías subjetivas sobre la gestión del tiempo entre los docentes con más y menos de 15 años de experiencia. Se pueden destacar diferencias con relación a la TS10: “Ya que los docentes tienen muchos roles en el establecimiento, puede verse afectada la gestión del tiempo”, la TS3: “Dado que en la universidad se enseñan contenidos y no habilidades entonces logras desarrollar una adecuada gestión del tiempo solo con la experiencia profesional” y la TS7: “Si aprendes de otros docentes sobre gestión del tiempo, entonces esto influye positivamente.”

La TS10 aparece con mayor frecuencia en el discurso de los docentes con menos años de experiencia, lo que según los mismos entrevistados se puede dar porque los

docentes más jóvenes o recién contratados toman más roles administrativos extra-aula que los docentes con más años en la Organización. Las TS3 y TS7 ya son más frecuentes en los docentes con más años de experiencia, lo que posiblemente se debe a que los docentes con más experiencia incluyen el factor aprendizaje entre los factores que pueden influir en el desarrollo de la habilidad de gestión del tiempo, lo que probablemente se debe a la capacidad adquirida con la experiencia laboral de evaluar y emitir juicios sobre las formas de aprendizaje de gestión del tiempo.

Con relación a los docentes de enseñanza básica y enseñanza media, se encontró una diferencia relativa a la percepción de la carga laboral. Entre los docentes de enseñanza media, el tema de la alta carga laboral aparece con más frecuencia que entre los docentes de enseñanza básica. Los de enseñanza media también presentan mayor frecuencia de la TS11: "Ya que no quiero llevarme "trabajo para la casa", entonces trato de optimizar mi tiempo", lo que demuestra inclinación a buscar estrategias para superar los problemas de gestión de tiempo que les afecta.

Las TS encontradas son más simples en su estructura, lo que conversa con estudios anteriores, es decir, los docentes tienden a dar explicaciones simplistas a eventos complejos (Cuadra, Jorquera, & Perez, 2015; Cuadra et al., 2017; Castro et al., 2019). Este factor puede influir en gran medida la eficiencia de la toma de decisiones de los docentes y puede afectar su desempeño profesional, ya que la literatura demuestra que la complejidad y organización de la TS se relaciona con la eficiencia en la toma de decisiones (Cuadra et al., 2017). Respecto a la orientación a la acción de las TS, se observa que estas tienden a mantener conductas de gestión del tiempo, lo que se relaciona con el hecho de que los docentes, en su mayoría, emiten explicaciones

sencillas y externas para los problemas de gestión de tiempo y en pocos casos llegan a una reflexión crítica que podría ser iniciadora de acción.

Entre los aspectos extrínsecos prevalentes en las TS reconstruidas, se sobresalen tres que pueden presentar mayor impacto en la práctica profesional y/o presentan valencia negativa: sobrecarga laboral; doble presencia; y el rol de la experiencia.

En relación con la sobrecarga, los resultados del estudio son consonantes con la literatura. Diversos estudios con docentes revelan que en distintos países del mundo existe una queja de parte de estos por la falta de tiempo (Ekundayo, Konwea, & Yusuf, 2010; Collinson & Cook, 2001), lo que se encontró también en las teorías subjetivas de los docentes entrevistados.

Esta problemática se enmarca en un contexto macro político presente no solo en Chile, pero también en otros países latinoamericanos. Aquí es relevante levantar la necesidad de políticas y normativas que regulen los tiempos del docente y el control que se tiene de este, de forma a permitir que se les designen tiempos extra-aula para actividades de evaluación de aprendizaje, planificación y coordinación (Pérez-Zorrilla, 2016).

Aunque el presente estudio se realizó en el año de 2018, en el cual ya estaba vigente la Ley 20.903 y ya existía la obligatoriedad de cumplimiento de una distribución 70/30 de horas lectivas y no lectivas, gran parte de los docentes relata sobrecarga laboral principalmente por falta de tiempo para las mismas actividades que según la ley debiesen ser priorizadas en los tiempos extra-aula, tales como “la preparación y

seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de aprendizaje, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula” (MINEDUC, Ley 20.903, 2016).

Sin embargo, el discurso de los docentes revela que los tiempos de las actividades no lectivas son ocupados con otras actividades que, si bien están previstas en la misma ley, no figuran como actividades prioritarias: jefatura de cursos, centro de alumnos, talleres, atención a apoderados, entre otras. Debido a esto, se identificó en las entrevistas que los docentes sienten tener poco control de sus tiempos no lectivos, ya que en estos tiempos se les asignan diversas actividades aparte de las estrictamente relacionadas al aula, lo que dificulta sobremanera realizar una buena gestión de los tiempos y genera sobrecarga laboral, ya que se tienen que quedar en el colegio después del horario laboral para concluir sus actividades o realizar estas actividades en sus tiempos de descanso, lo que invade su vida sociofamiliar y los tiempos de ocio.

La sobrecarga laboral relatada por los docentes genera lo que se define como Pobreza de tiempo (Bardasi & Wodon, 2014), o falta de tiempo libre, para realizar actividades extra-laborales. Lo último está íntimamente atado a la doble presencia, que, entre todas las teorías subjetivas analizadas, fue una de las más presentes tanto en el discurso de hombres como de mujeres. Se pudo observar que tanto hombres como mujeres perciben la doble presencia como factor que afecta más a las profesoras, ya que, según relatan, son estas las responsables en la mayoría de los casos por las labores domésticas, lo que conversa con la literatura sobre el tema (Ramos & Ceballos; 2018; Fernández & Solari, 2017; García et al., 2016; Guimarães & Petean, 2012). Los docentes en sus discursos parecen tener conciencia de que están insertos en una cultura machista y patriarcal y que reproducen los roles impuestos por la misma. Sin

embargo, no se revela en los discursos una intención o intentos de cambiar esta realidad que reproducen conscientemente.

La sobrecarga laboral y la doble presencia son factores preocupantes porque están relacionados al estrés y a la salud laboral (García et al., 2016; Cornejo, 2008; Cuadra, Jorquera, & Perez, 2015). A su vez, la sobrecarga y el estrés laboral afectan al docente como individuo y como trabajador y afectan a toda a la organización educativa, ya que conlleva al ausentismo, altas tasas de rotación y hasta el abandono de la carrera docente (Pérez-Zorrilla, 2016; Gaete Silva et al., 2017).

La experiencia profesional, tercer factor clave entre los levantados en las TS reconstruidas en el presente estudio, emerge en el discurso de los docentes como esencial para la buena gestión del tiempo. Se revela que una de las causas a la cual atribuyen el mal uso del tiempo se da debido a la poca experiencia, ya que relatan que en las Universidades no se enseñan habilidades importantes de planificación y gestión del tiempo. Además, los entrevistados revelaron aprender con colegas con más experiencia, lo que se relaciona con los resultados de Kartal, Özdemir e Yirci (2017), que resaltan la importancia de un guía o mentor en los primeros años laborales para apoyar, entre otros temas, en el aprendizaje de la gestión del tiempo.

Con relación a la perspectiva temporal de los docentes entrevistados, se encontraron diferencias entre las perspectivas del tiempo de los distintos grupos de docentes. En modo general, antes de realizar análisis por grupo, se observó prevalencia de TS que se relacionan al presente fatalista o pasado positivo. Estudios anteriores han demostrado que la perspectiva temporal está relacionada a comportamientos

saludables o no saludables, asimismo, la perspectiva temporal presente fatalista se relaciona con depresión y ansiedad, mientras la orientación al pasado positivo se asocia a altos niveles de autoestima y salud (Germano & Brenlla, 2019).

Al comparar los distintos grupos de docentes, se observa que los docentes de enseñanza media presentan mayor orientación al presente fatalista y los docentes de básica, al pasado positivo. Los docentes con más y menos de 15 años de experiencia también presentan una diferencia: los docentes con más experiencia se orientan al presente fatalista y los docentes con menos de 15 años de experiencia, al futuro.

La perspectiva temporal presente fatalista, prominente en el discurso de docentes de enseñanza media y docentes con más de 15 años de experiencia, representa un factor de riesgo no menor, ya que este tipo de perspectiva temporal se relaciona a la falta de control, ansiedad y resignación. Este resultado refuerza el supuesto de que, entre los docentes entrevistados, tal como se ha demostrado en estudios anteriores (Cuadra et al., 2017; González et al., 2019, Castro et al., 2019), probablemente hay un bajo sentido de autoeficacia profesional y poco control de la gestión que hacen de sus tiempos, razón por la cual tienden a externalizar los factores que impactan la gestión del tiempo.

Cuando se comparan los grupos de docentes con más y menos de 15 años de experiencia, se percibe que los docentes con menos experiencia presentan, con relación a los más experimentados, perspectiva del tiempo futura. La perspectiva del tiempo futura, según la literatura, puede ser un motivador, afectando las actitudes y conductas laborales (Andre et. al, 2018), así como influir en toma de decisiones y en la

capacidad de vislumbrar consecuencias futuras al enfrentar un dilema (Kogut et al, 2017).

El grupo de docentes de enseñanza básica presenta, a su vez, prevalencia de TS relativas al pasado positivo, orientación esta que se vincula con el rol de la experiencia que emerge en algunas TS sobre gestión del tiempo en el grupo estudiado: se considera la experiencia pasada como algo positivo, que generó aprendizaje, crecimiento y ayuda a gestionar y planificar el futuro.

Se concluye que entre los diversos aspectos que influyen en la gestión del tiempo de docentes, según las TS de los entrevistados, hay tres factores más profundos que se deben mirar en el momento de pensar estrategias para mejorar el sentido de autoeficacia de los docentes e implementar prácticas para mejorar el manejo del tiempo.

El primer factor se relaciona con la formación universitaria del docente y la malla curricular de la carrera de pedagogía, se hace necesario preparar el alumno para ejercer la profesión, lo que incluye planificar y gestionar los tiempos, tener la oportunidad de tener un guía o mentor, conforme propuesto por Kogut y colegas (2017), sumado a talleres prácticos y actividades académicas que enseñen los estudiantes a gestionar el tiempo pueden formar profesionales más preparados para el mercado laboral.

El segundo factor es la sobrecarga laboral, que, aunque se ha intentado resolver con la Ley 20.903, en la práctica no se ha resuelto principalmente porque en las horas no lectivas los docentes deben realizar otras actividades asignadas por la organización educativa y no les sobra tiempo para realizar las actividades primordiales descriptas en la misma ley, como las evaluaciones de aprendizaje y planificación de clases, tareas

estas que los docentes terminan realizando en su tiempo extra-laboral. Por último, e íntimamente relacionado con el punto anterior, está la doble presencia. Con la falta de tiempo para realizar la actividad laboral en el colegio, los docentes necesitan llevar trabajo para sus casas, lo que genera doble presencia e impacta más fuertemente las mujeres.

Los dos últimos puntos, como mencionado anteriormente, representan alto riesgo para los docentes, una vez que generan estrés y agotamiento psicológico. Aparte, si la gestión del tiempo es el intento de controlar y usar el tiempo de forma eficiente visando resultados (Koch & Kleinman, 2002), en un contexto en que el trabajador no tiene suficiente tiempo para realizar todas las actividades laborales asignadas, la percepción de control de los docentes será baja, lo que culmina en la exteriorización de las responsabilidades y resultados de la organización educativa.

Respecto a las contribuciones del presente estudio, se considera el aporte a la literatura organizacional y de la gestión del tiempo bajo una mirada subjetivista, basada en las teorías subjetivas. Además de la comprensión de las teorías subjetivas de los docentes sobre la gestión del tiempo, la importancia de la experiencia en ello y el impacto de la pobreza de tiempo en la labor docente.

Se percibe que la importancia de conocer las TS de docentes sobre la gestión del tiempo está en la posibilidad de conocer en profundidad sus conceptos e ideas sobre la forma como gestionan su tiempo, los factores que según ellos mismos pueden facilitar o dificultar la gestión de los tiempos y, aparte, entender como la construcción de estas TS influye en sus conductas. Con el presente estudio se pudo identificar en los docentes

entrevistados un nivel de complejidad más sencillo de las TS, la prevalencia de TS mantenedoras de conductas y la tendencia de dar explicaciones externas a sus eventos internos. Con este conocimiento, es posible hipotetizar que los docentes tienden a construir las TS de gestión del tiempo de forma similar a la cual construyen TS sobre otros temas y eventos ya descritos en la literatura.

Luego, para que los docentes construyan TS que estén a la base de una mejor gestión del tiempo, es importante fomentar el desarrollo de reflexiones que profundicen y cuestionen ideas y conceptos preestablecidos, de forma que puedan considerar los aspectos intrínsecos que influyen en la gestión del tiempo, que puedan construir TS más complejas, y que sean más iniciadoras que inhibidoras de acción.

Factor muy importante levantado en este y en estudios anteriores es la presencia de baja autoeficacia profesional. El desarrollo de la autoeficacia puede ser fomentado y fortalecido, así como el cambio de perspectiva temporal, por medio de grupos focales, talleres y/u otras intervenciones psicológicas. De igual manera, a nivel organizacional y educacional, es posible pensar en la implementación de programas de mentoring, conforme propuesto en estudio de Kogut y colegas (2017), sumado a talleres y actividades académicas que se apliquen durante la formación académica del docente, de modo a no solo enseñar estudiantes de pedagogía a gestionar el tiempo, pero también formar profesionales más preparados para la realidad del día a día laboral.

Como limitaciones de este estudio, se levanta la necesidad de agregar más métodos de triangulación de instrumentos y resultados, ya que en este solo se aplicó triangulación de investigadores y de datos (criterio espacial). Además, se levanta como

limitante no incluir una comparación entre resultados de docentes de colegios públicos y privados y una comparación entre hombres y mujeres.

Con relación a futuros estudios, para tener resultados complementarios y generalizados respecto a temas relevantes aquí levantados, como el uso del tiempo no lectivo previstos por la Ley 20.903 y la sobrecarga laboral se recomienda realizar estudios mixtos o cuantitativos, lo que permite la participación de mayor número de docentes. Además, se podrían realizar estudios de TS enfocados en el tema de la sobrecarga laboral y el uso del tiempo no lectivo en Chile, de modo a profundizar en el tema y de esta forma tener más información para pensar en intervenciones.



## 9. Referencias:

- Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). It's About Time: New Perspectives and Insights on Time Management. *Academy of Management Perspectives*, 31(4), 309–330.  
<https://doi.org/10.5465/amp.2016.0166>
- Alarcón-Alvial, M., Oyanadel, C., Castro, P., & 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>
- Andre, L., van Vianen, A. E. M, Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PLoS ONE*, 13(1), e0190492. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
- Atanasio, P., Paixao, M. P., & Silva, J. T. (2013): The influence of future time perspective in career decision-making: the mediating role of work. En M. P. Paixão, J. T. Silva, V. Ortuño. (Eds.), *International studies in time perspective* (pp. 183-190). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardasi, E., & Wodon, Q. (2010) Working Long Hours and Having No Choice: Time Poverty in Guinea. *Feminist Economics*, 16(3), 45-78.  
<https://doi.org/10.1080/13545701.2010.508574>

- Castro, P., 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*, 56(2), 1-24.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas: Aspectos teóricos y prácticos*. Editorial 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>
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación: Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (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. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230110392884>
- Cornejo, R. C. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia*, 12(35), 77-85.
- Cuadra, D., & Castro, P. (2018). Educational change: A proposal for a subjective theories transformation model. *Liberabit - Revista de Psicología*, 24(1), 147-164. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.10>

- Cuadra, D. J., Jorquera, R. A., & Pérez, 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100002>
- Cuadra, D. J., Castro, P., Vystrčilová, P., & Jancic Mogliacci, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 54(3), 1-22.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ekundayo, H. T., Konwea, P. E., & Yusuf, M. A. (2010). Towards effective time management among lecturers in Nigerian Universities. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 1(1), 22-24. <https://hdl.handle.net/10520/EJC135754>
- Fernández, H. A., & Solari, G. C. (2017). Prevalencia del Estrés Asociado a la Doble Presencia y Factores Psicosociales en Trabajadores Estudiantes Chilenos. *Ciencia & trabajo*, 19(60), 194-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100002>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Franco Neto, V., & Silva, M. A. D. (2013). Professional skills of high school mathematics Teachers Valued by a good school: the supremacy of the culture of performativity. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 27(45), 143-164. <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2013000100008>

- Gaete-Silva, A., Castro-Navarrete, M., Pino-Conejeros, F., & Mansilla-Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 43(1), 123-138.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M., & Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 173-182.  
<https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2016.07.001>
- Germano, G.; & Brenlla, M. E. (2019). Perspectiva temporal y autocontrol en jóvenes y adultos de Buenos Aires. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – Universidad de Buenos Aires*, 39-42.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11161>
- González, J. R., Cuadra, D., Oyanadel, C., Castro, P., & González, I. (2019). Tiempo escolar: una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 100-117.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>
- Gonzales-Miñan, M. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, 19(1), 3-12.  
<https://doi.org/10.5093/ed2013a2>
- Groeben, N., & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the "research program". *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), 1-9.  
<https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1079>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1991): Investigación naturalista y racionalista. En T. Husen, T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (6ª ed., pp. 3337-3343). VicensVives.
- Guimarães, M. G., & Petean, E. B. (2012). Carreira e Família: Divisão de tarefas domiciliares na vida de professoras universitárias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 103-110.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203023770011>
- Haag, L., & Mischo, C. (2003). Can teaching be improved by perusal of others' subjective theories? Effects of a training study on group work. *Zeitschrift Fur Entwicklungspsychologie Und Padagogische Psychologie*, 35(1), 37-48.  
<https://doi.org/10.1026//0049-8637.35.1.37>
- Levine, R. (1997). *A geography of time: The temporal misadventures of a social psychologist, or how every culture keeps time just a little bit differently*. Basic Books.
- Ley N° 20.903. Ministerio de Educación de Chile, 01 de abril de 2016.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Kalu, J. (2012). Time Resource Management for Effective School Administration. *Journal of Educational and Social Research*, 2(10), 115-123.  
<https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/12083>
- Kartal, S. E., Özdemir, T. Y., & Yirci, R. (2017). Mentorship needs of early career teachers working in rural regions. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 30-40.  
<https://doi.org/10.19128/turje.284833>

- Kayode, G. M., & Ayodele, J. B. Impacts of Teachers' Time Management on Secondary School Students' Academic Performance in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Secondary Education*, 3(1), 2015, 1-7. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20150301.11>
- Kogut, T., Eyal, T., & Sharon, I. (2017). Seeing into the future: Future time orientation as a moderator of temporal distance effects on educators' decisions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30(4), 889-898. <https://doi.org/10.1002/bdm.2015>
- Kourmousi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Frontiers in public health*, 4(73), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073>
- Koch, C. J., & Kleinman, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 11(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/13594320244000120>
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025002.pdf>
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2015). The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence. En M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek (eds). *Time Perspective Theory: Review, Research, and Application. Essays in Honor of Phillip G. Zimbardo* (pp. 115–129). Springer.

- Oyanadel, C., Buena-Casal, G., Araya, T., Olivares, C., & Vega, H. (2014) Percepción del tiempo: resultados de una intervención grupal breve para el cambio del perfil temporal. *Suma Psicológica*, 21(1), 1-7. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70001-3](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70001-3)
- Paro, V. H. (2012). Teaching work at elementary school: crucial questions. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 586-611. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200014>
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood/special education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.009>
- Paucar, M. A. V., Budnik, C. A., & Reyes, A. B. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles educativos*, 40(160), 101-119.
- Pérez-Zorrilla, J. (2016). La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. *Propuesta educativa*, 1(45), 10-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128003>
- Petrash, M. D., & Strizhitskaya, O. Y. (2013). Occupational choice factor and professional future perspective in early adulthood. En M. P. Paixão, J. T. Silva, V. Ortuño. (Eds.), *International studies in time perspective* (pp. 177-181). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Ramos, S., & Ceballos, P. (2018). Cuidado humanizado y riesgos psicosociales: una relación percibida por profesionales de enfermería en Chile. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 7(1), 3-16. <https://dx.doi.org/10.22235/ech.v7i1.1537>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 121–129. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100007>
- Usman, Y. (2016). Educational Resources: An Integral Component for Effective School Administration in Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(13), 27-37.
- Vásquez-Echeverría, A. (2011). Experiencia Subjetiva del Tiempo y su Influencia en el Comportamiento: Revisión y Modelos. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27(2), 215-223. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200011>
- Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4262373>
- Walker, T. L., & Tracey, T. (2013). The role of future time perspective in career decision making. En M. P. Paixão, J. T. Silva, V. Ortuño. (Eds.), *International studies in time perspective* (pp. 169-175). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Weirer, W. (2015). Subjective Theories of Teachers of Religious Education. *Osterreichisches Religionspädagogisches Forum*, 23, 173-175.
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination.

*Learning and Individual Differences*, 61, 205-215.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>

Zajec, J., Videmsek, M., Stihec, J., Karpljuk, D., Tusak, M., & Mesko, M. (2012). The lifestyle of pre-school teachers and their assistants as an element of subjective theories. *Zdravstveno varstvo*, 51(2), 95-104. <https://doi.org/10.2478/v10152-012-0011-2>

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). *Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Free Press.



## ANEXO 1: Encuesta sociodemográfica

Encuesta Sociodemográfica Proyecto Fondecyt Regular 1180918  
Teorías Subjetivas de profesores (as) sobre el tiempo escolar: su variación según los años de experiencia y los contextos laborales.

<b>Nombre Entrevistado(a)</b>		
<b>Nombre Entrevistador</b>		
<b>Sexo</b>	Hombre	
	Mujer	
<b>Edad</b>		
<b>Región</b>	III Región	
	IV Región	
	VIII Región	
<b>Comuna</b>		
<b>Teléfono de contacto</b>		
<b>Correo de contacto</b>		
<b>Años de experiencia</b>		
<b>Tipo de experiencia</b>	Enseñanza Nivel básica	
	Enseñanza Nivel Medio	
	Enseñanza en área rural	
	Enseñanza en área urbana	
	Enseñanza a Adultos	
	Otros	
<b>Detallar especialización</b>		
<b>Nivel de escolaridad</b>	Universitaria completa	
	Diplomado o postítulo	
	Magíster incompleto	
	Magíster Completo	
	Doctorado incompleto	
	Doctorado Completo	
<b>Roles, funciones y/o cargos en el establecimiento educativo</b>		

## ANEXO 2: Pauta de entrevista episódica

Temas	Subtemas	Ejemplo de preguntas
<b>Explicaciones subjetivas acerca del tiempo en general</b>	(escaso, velocidad, orientación temporal hacia el presente, pasado o futuro, optimista/pesimista)	<p><i>Dentro de tus actividades, sientes que te sobra o te falta tiempo ¿Por qué? ¿Te gustaría que hubiera más tiempo? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Qué es más importante para ti lo que ya pasó en tu vida lo que está pasando o lo que pasará en el futuro, por qué?</i></p>
<b>Explicaciones subjetivas acerca del tiempo escolar en la educación</b>	<p>La cultura escolar y el uso o percepción del tiempo (¿semanal?, ¿anual/semestral? ¿rígido? ¿flexible?).</p> <p>Causas, explicaciones y soluciones acerca de la escasez de tiempo generalmente percibida en educación</p> <p>Factores que determinan el tiempo escolar</p> <p>El tiempo en el aula, características; efectividad, uso y distribución del tiempo de clase, tiempo de aprendizaje versus de enseñanza, de los estudiantes dentro y fuera del aula (Incluyendo la familia).</p>	<p><i>¿Cuando se planifica en la escuela, se hace pensando en semanas días, semestres años?,</i></p> <p><i>Me podría dar un ejemplo de lo anterior (que lo narre)</i></p> <p><i>¿Qué sería para ti una gestión efectiva del tiempo escolar? ¿Cómo sería?</i></p> <p><i>¿hay alguna forma de distribución de tiempo en el aula? ¿Cómo encuentras (percibes) la distribución de los tiempos que se dan en el aula? Dirías que hay el tiempo suficiente para aprender? por qué? ejemplos</i></p> <p><i>Desde tu experiencia ¿qué elementos influyen en la forma en que se utiliza el tiempo en las escuelas, por ejemplo, para la enseñanza, la jornada laboral, etc.?</i></p>

	<p>Factores que favorecen y dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje en relación al tiempo escolar.</p> <p>Sugerencias de mejora en la gestión del tiempo escolar desde la perspectiva del docente</p>	
<p><b>Explicaciones subjetivas acerca del tiempo escolar en relación con características institucionales</b></p>	<p>El tiempo en escuelas con GSE alto y bajo</p> <p>El tiempo en distintos ciclos de enseñanza (básica y media)</p> <p>El tiempo según la cultura escolar percibida.</p> <p>Otros factores de su contexto laboral:??</p> <p>El tiempo en función del rol del profesor</p>	<p><i>¿Cómo se gestiona el tiempo escolar en su institución? ¿Es distinto en otras instituciones, por qué? ¿Podría ejemplificar con una situación?</i></p> <p><i>¿Cambia la forma de concebir el tiempo escolar, por ejemplo, para planificar la enseñanza, en función de los distintos roles y funciones que pueda tener un profesor, tales como ser director, jefe de UTP, etc.? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿cómo percibes que directivos conciben el tiempo escolar? ¿perciben que un rol distinto al docente, afecta a cómo percibe el tiempo?¿el cómo percibe el tiempo concebido propuesto por los</i></p>

		<p><i>directivos afecta en tu percepción del tiempo y labor educativa?</i></p> <p><i>¿La forma en que perciben/estructuran el tiempo los directores/jefes de utp, etc, afecta a cómo tú lo percibes? ¿de qué forma? ¿podrías dar algunos ejemplos?</i></p>
<p><b>Explicaciones subjetivas acerca del ser profesor, en relación con el tiempo escolar</b></p>	<p>Formación docente y gestión del tiempo</p> <p>La relación entre desempeño docente y el uso o percepción del tiempo</p> <p>El tiempo laboral versus el personal en educación (desarrollo personal, familiar, etc.)</p> <p>Percepción subjetiva del tiempo escolar en relación a los años de experiencia (¿cambios?) se puede aquí preguntar en retrospectiva</p> <p>La concepción del tiempo percibido por hombres y mujeres</p>	<p><i>¿Recuerda alguna experiencia durante su formación inicial en donde ud consideró que aprendió acerca de cómo gestionar el tiempo para la enseñanza? ¿Cómo relaciona su formación profesional con el uso de tiempo escolar? ¿por qué?; ¿Cómo cree que debería ser la formación del profesor, para que durante el ejercicio profesional logre una adecuada gestión del tiempo en las escuelas?</i></p> <p><i>¿Ha cambiado su percepción sobre el tiempo escolar desde que comenzó su quehacer docente? ¿por qué? ¿En qué situación lo nota?</i></p> <p><i>¿cómo se relaciona el tiempo que ocupa en el trabajo con tu vida personal?... podrias darme un ejemplo de eso, cuéntame una situación típica,</i></p> <p><i>¿Observa diferencias en cómo perciben o gestionan el tiempo escolar otros colegas docentes? por ejemplo, según los años de experiencia, el género...</i></p>

<p>OTROS?</p> <p>Significado y características del tiempo escolar</p>	<p>Qué es, cómo lo define</p> <p>Sus dimensiones (por ejemplo, tiempo de aprendizaje, tiempo de la jornada laboral, etc.) y características</p>	<p>¿Podrías describirme una situación escolar en donde el tiempo sea fundamental?; ¿Cómo entiendes el tiempo escolar?, ¿hay un tiempo escolar o en realidad hay varios? ¿cuáles son? ¿podrías describirlo?</p> <p>¿qué entiendo por tiempo escolar?</p> <p>posibilidad de abrir más la pregunta “¿hay un tiempo escolar o en realidad hay varios?”</p>
---	---	--



## ANEXO 3: Consentimiento informado



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigador (es): Pablo Castro Carrasco (Universidad de La Serena), Ingrid González Palta (Universidad de La Serena) David Cuadra Martínez (Universidad de Atacama) y Cristian Oyanadel Véliz (Universidad de Concepción).

Este documento se dirige a docentes de enseñanza básica y media de las regiones de Atacama, Coquimbo y del Biobío, Chile.

Para informarlo respecto de la realización de una investigación en el que deseamos contar con su participación. Esta investigación titulada “Teorías subjetivas de profesores(as) sobre el tiempo escolar: su variación según los años de experiencia y los contextos laborales” está siendo financiada por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT regular 1180918), en conjunto con la Universidad de La Serena, Universidad de Atacama y Universidad de Concepción.

La presente investigación tiene como propósito comprender sus propias concepciones sobre el tiempo en educación. Le solicitamos su consentimiento para participar de esta investigación, que consiste en participar de una entrevista individual, y/o grupal que será filmada y grabada.

Toda la información que en dichos momentos usted nos proporcione será con fines investigativos, por lo tanto, completamente confidencial. Cautelaremos que su participación en esta investigación no ponga en riesgo su identidad personal, laboral o profesional o que pueda perjudicarlo en algunos de estos ámbitos. Cambiaremos los nombres personales o institucionales que puedan dar pistas para su identificación a fin de evitar cualquier menoscabo a su integridad. No comenzaremos a grabar o filmar sin su plena e informada autorización. Las inferencias que hagamos a partir de lo que usted nos señala podrá permitarnos avanzar en comprender la complejidad de los procesos educativos y vías que puedan permitir mejorar la calidad de ella.

Esta es una investigación cualitativa descriptiva-interpretativa.

Usted ha sido seleccionado por:

Cumplir algunas de las siguientes características: a) ser docente de enseñanza básica o media, b) desempeñarse en instituciones educativas que educan a estudiantes pertenecientes a los grupos socio económicos alto o bajo.

Su participación en esta investigación es voluntaria.

Existe también la posibilidad de que deje de participar en medio del proceso, si así lo decide.

Yo \_\_\_\_\_ (nombre del docente) Estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado: Teorías subjetivas de profesores(as) sobre el tiempo escolar: su variación según los años de experiencia y los contextos laborales. Presto voluntariamente mi consentimiento, luego de



haber leído y haber sido informado efectivamente respecto de mis dudas, tengo claro que poseo el derecho a retirarme de la investigación sin que ello pueda ocasionarme ningún perjuicio.

Declaro estar de acuerdo o en desacuerdo en participar en entrevistas individuales y/o grupales grabadas a través de audio y video, durante el desarrollo de la Investigación.

Estoy de acuerdo \_\_\_\_\_ No estoy de acuerdo \_\_\_\_\_

Nombre participante: \_\_\_\_\_

Rut: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre del investigador designado: \_\_\_\_\_

Rut: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



Con el fin de obtener más información respecto al proyecto por parte del Comité de Ética y Bioética de la Universidad de La Serena, se puede contactar con la secretaria ejecutiva del comité ético científico Sr. Paola Salas Rivas ([eticauls@userena.cl](mailto:eticauls@userena.cl))

**Nota:** El presente documento se firma en dos ejemplares, quedando uno de ellos en poder del docente participante y el otro en poder del Sr. Pablo Castro Carrasco (investigador responsable) o de los Sres(a) Cristian Oyanadel, Ingrid González o David Cuadra (co investigadores).