

EL TIEMPO ESCOLAR EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DOCENTES

SCHOOL TIME IN FULL-TIME SCHOOLS: AN APPROACH FROM TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS

Oscar Isaac Corral Arias (1) y Erick Zorobabel Vargas Castro (2)

1.- Maestro en Educación; Supervisor Escolar de Educación Primaria de los Servicios de Educación Pública Descentralizada del Estado de Sinaloa; oica13@gmail.com.

2.- Doctor en Desarrollo Educativo. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán. México; erick.vargas@upes.edu.mx <https://orcid.org.0000-0002-1994-1076>

Recibido: 22 de agosto de 2024

Aceptado: 25 de noviembre de 2024

Resumen

Desde la perspectiva de los docentes, este estudio exploró los significados que tenían del tiempo escolar y su utilización en escuelas con un horario extendido en Sinaloa, México. El objetivo fue comprender cómo organizaban e interpretaban la utilidad del tiempo escolar en el marco del Programa de Escuelas de Tiempo Completo. La investigación adquiere una relevancia teórica al utilizar la Teoría de las Representaciones Sociales para explicar las percepciones docentes, así como un valor práctico por el aporte sobre la gestión del tiempo escolar. Se empleó un enfoque cualitativo exploratorio con las entrevistas semiestructuradas como técnica principal, aplicadas a una muestra integrada por siete docentes de una escuela primaria del Municipio de Culiacán, en un contexto urbano de clase media-baja. Los datos recopilados se sistematizaron en tres temas, a saber, información, representación y actitud, siendo analizadas mediante repertorios interpretativos. Los resultados se organizaron en dos categorías: a) tiempo como oportunidad de mejora y b) tiempo como fuente de tensiones. En conclusión, los hallazgos mostraron que, aunque los docentes perciben beneficios en la jornada extendida, también enfrentan desafíos debido a la rigidez administrativa y organizacional del programa.

Palabras clave: escuelas de tiempo completo, representación social y uso del tiempo.

Abstract

From the teachers' perspective, this study explored the meanings they attributed to school time and its use in schools with an extended schedule in Sinaloa, Mexico. The objective was to understand how they organized and interpreted the usefulness of school time in the framework of the Full-Time School Program. The research acquires a theoretical relevance by using the Theory of Social Representations to explain teachers' perceptions, as well as a practical value for the contribution on the management of school time. An exploratory qualitative approach was used with semi-structured interviews as the main technique, applied to a sample of seven teachers from an elementary school in the municipality of Culiacán, in a lower middle-class urban context. The data collected were systematized into three themes, namely, information, representation and attitude, being analyzed by means of interpretative

repertoires. The results were organized into two categories: a) time as an opportunity for improvement and b) time as a source of tensions. In conclusion, the findings showed that, although teachers perceive benefits in the extended day, they also face challenges due to the administrative and organizational rigidity of the program.

Key words: full-time schools, social representations and use of time.

Introducción

Entre el 2007 y 2022 se implementó en México el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) como una política pública destinada a mejorar la calidad educativa, mediante la ampliación de la jornada escolar. La propuesta oficial sostenía que más tiempo en la escuela permitiría fortalecer las áreas académicas como matemáticas y lenguaje y, además, ofrecer a los estudiantes un enfoque integral que incluyera actividades extracurriculares, deportivas y artísticas. Asimismo, se esperaba mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los docentes atender de manera más eficaz las necesidades de los estudiantes, especialmente en escenarios de rezago académico y vulnerabilidad social.

Sin embargo, la implementación del PETC reveló desafíos no previstos en la propuesta oficial. En este caso, una escuela primaria en Culiacán, Sinaloa, situada en un contexto urbano de familias de recursos medios y bajos, surgió en tensiones entre la intención original del programa y su puesta en práctica. A pesar de las oportunidades que ofrecía el tiempo extendido, los docentes enfrentaron dificultades para gestionarlo de manera efectiva, debido a la rigidez de las normativas y las demandas administrativas, limitando su capacidad para adaptarlo a las necesidades específicas de sus estudiantes.

El tiempo escolar, es un área de la investigación que ha ido cobrando relevancia y donde existen pocos estudios que problematicen la construcción de la noción temporal en escuelas (Rubio González *et al.*, 2019). En este sentido, el estudio se propuso explorar cómo los docentes significan y utilizan el tiempo escolar bajo el marco del PETC a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Con este estudio importa recuperar las voces de los docentes en cuya tarea recae principalmente la materialización de las políticas educativas (Cuevas, 2017), como la extensión de la jornada.

Por tanto, la intención de la investigación radica en comprender los significados y usos del tiempo escolar que realizan los docentes, así como las tensiones que surgen en la implementación de un programa caracterizado por la ampliación del tiempo escolar en un entorno urbano de clase media-baja.

Tiempo Escolar

El tiempo escolar es un concepto central en la organización de los sistemas educativos y ha sido objeto de diversos enfoques teóricos a lo largo de los años. El tiempo tradicionalmente se ha concebido desde una perspectiva

objetiva y cuantificable, influenciada por la visión newtoniana como una sucesión lineal y uniforme de eventos medibles (Hawking, 1996; Husti, 1992). Este enfoque se manifiesta en la estructuración rígida del horario escolar, donde el tiempo se convierte en una medida disciplinaria y reguladora de la conducta tanto de estudiantes como de docentes (Escolano, 1992; Rockwell, 2005). En la mitología griega, este tiempo era vinculado a *kronos*. Desde esta perspectiva, el tiempo escolar es visto como un recurso finito, sujeto a control y administración, lo que puede generar tensiones entre las demandas del currículum y las realidades del aula (Sacristán, 2008). Desde la psicología, el tiempo tiene su lugar en el sujeto como parte de una serie de procesos cognitivos, perceptivos y biológicos del individuo (Fraisie, 1998).

Autores contemporáneos han propuesto una visión más flexible y dinámica del tiempo escolar, reconociéndolo como un constructo social influenciado por las interacciones y prácticas cotidianas de los actores educativos (Berger y Luckmann, 1991; Bergson, 1963). Este enfoque se ajusta con la noción del tiempo como *kairós*, es decir, un tiempo cualitativo y contextual que se adapta a las necesidades y condiciones del entorno educativo (Assmann, 2002; Hargreaves, 1992). En este sentido, el tiempo escolar no solo se mide en horas y minutos, sino también en la calidad de las experiencias educativas que se desarrollan dentro de esos periodos.

Como señala Husti (1992), la escuela enfrenta una contradicción interna al intentar combinar un modelo de organización temporal rígida y uniforme con las demandas contemporáneas de pedagogías más inclusivas, flexibles y centradas en el aprendizaje. Para efectos de este trabajo, coincidimos con Husti (1992) y Viñao (1994), entendiendo al tiempo escolar desde una mirada multidimensional y como una construcción sociocultural que estructura la experiencia, la práctica docente y, en general, la organización institucional de la escuela.

Representaciones Sociales

Por otro lado, las Representaciones Sociales (RS) constituyen un marco teórico pertinente para comprender cómo los docentes y otros actores educativos interpretan y dan sentido al tiempo escolar en sus prácticas cotidianas. Desarrollada por Moscovici (1979), ofrece una lente para analizar cómo los individuos y grupos elaboran significados compartidos sobre fenómenos sociales a partir de sus experiencias, conocimientos previos y contextos específicos. El mismo autor define las RS como "entidades casi tangibles que circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro" (p 27). Estas representaciones permiten a los sujetos interpretar la realidad de una manera que sea coherente con sus valores, creencias y prácticas sociales.

Las RS son dinámicas y están sujetas a cambios constantes, reflejando la naturaleza socialmente construida del conocimiento (Jodelet, 1986). Se configuran a través de procesos de objetivación y anclaje: la objetivación implica transformar conceptos abstractos en realidades concretas y tangibles, mientras que el anclaje se refiere a la integración de nuevas ideas en marcos

de referencia preexistentes (Jodelet, 2011). En el contexto escolar, las RS jugaron un rol relevante al influir en cómo los docentes percibieron y gestionaron el tiempo, adaptando su uso a las exigencias de la jornada extendida y las normativas del PETC.

La integración de estas representaciones sociales en el análisis del tiempo escolar ofrece una comprensión más profunda de las prácticas educativas y de las tensiones que surgen entre la normativa institucional y las interpretaciones subjetivas de los docentes. Así, las RS no solo explican las percepciones y acciones de los individuos, sino que también revelan las estructuras de poder y las dinámicas sociales que configuran el entorno educativo. Como subraya Moscovici (1979), las RS constituyen un vínculo esencial entre lo individual y lo colectivo, permitiendo a los sujetos navegar y dar sentido a su realidad social, lo cual, es relevante en contextos de cambios e incertidumbres, como fue el caso de la implementación del PETC en Sinaloa.

Método

Dado que esta es una investigación cualitativa, el objetivo no fue validar hipótesis, realizar cálculos estadísticos o alcanzar generalizaciones a partir de un caso singular. Más bien, se enfocó en explorar las subjetividades de los docentes y cómo estas constituyen formas particulares de entender las dinámicas escolares a partir de múltiples perspectivas temporales. Según Flick (2007), se trató de conocer cómo los individuos desgranar la realidad, lo que llevó a un estudio de tipo exploratorio.

Sujetos y escenarios

El muestreo fue intencional y no probabilístico, seleccionando a participantes con experiencia en la implementación del programa en una escuela primaria pública de Culiacán, Sinaloa, que participó en el PETC y atiende a una población estudiantil mayoritariamente de familias con bajos recursos. Los siete docentes seleccionados tienen perfiles que se detallan en la Tabla 1.

Se consideraron como criterios para la selección: adscripción a la escuela, ser titulares de al menos una plaza y estar ejerciendo frente a grupo en el momento del estudio. Los participantes se organizaron en tres grupos, según las similitudes y diferencias relevantes entre ellos. Adicionalmente, la participación fue voluntaria, ya que las entrevistas se realizaron fuera del horario escolar, cuando los docentes podían atender asuntos personales o descansar.

Tabla1.
Caracterización de los docentes entrevistados

Grupos	Cantidad y criterios
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Dos docentes • Edades: 27 y 37 • Antigüedad: 5 y 14 años • Una plaza • Licenciados en Educación Primaria
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> • Tres docentes • Edades: 47 y 49 • Antigüedad: 27 y 29 años • Dobles plazas • Licenciadas en Educación Preescolar y Primaria
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> • Dos docentes • Edades: 59 y 65 • Antigüedad: 39 y 45 años • Dobles plazas • Escuela Normal Superior y maestra

Nota: Elaboración propia.

Instrumento

Para la recolección de datos, se diseñó un instrumento que buscaba explorar las percepciones y usos del tiempo escolar por parte de los docentes en el contexto del PETC. El guion se estructuró a partir de los tres campos que sustentan la TRS: información (p. ej. ¿Cómo se expresan los colegas sobre el PETC?), representación (p. ej. ¿Qué significa para usted el tiempo en esta escuela (PETC)?) y actitud (p. ej. ¿Cómo valora el tiempo y el uso que se hace de él en su aula?). Además, se incorporó un apartado para obtener las condiciones de producción (p. ej. cantidad de plazas como titular, evaluaciones.) Cada entrevista duró entre 45 a 60 minutos, y se aplicó de manera individual en un espacio privado para garantizar la confidencialidad y comodidad de los participantes. El instrumento fue validado a través de una revisión por expertos en educación y psicología social, asegurando la claridad y pertinencia de las preguntas con relación a los objetivos del estudio. También se piloteó para afinar el enfoque y reducir posibles sesgos.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en cuatro etapas. En primer lugar, se seleccionó la escuela participante por su representatividad dentro del PETC en contextos urbanos. Este plantel ejemplifica los retos específicos de gestión del tiempo escolar asociados a características socioeconómicas y educativas particulares. La selección se fundamentó en su capacidad para ofrecer una perspectiva integral sobre las prácticas docentes. Posteriormente, se contactó a los docentes de la escuela para explicar los objetivos del estudio y solicitar su consentimiento informado.

En la segunda etapa, se realizó un pilotaje del instrumento de investigación con dos docentes que no formaron parte de la muestra final. Este proceso permitió ajustar las preguntas para garantizar mayor claridad y pertinencia en su formulación.

En la tercera etapa, se realizaron entrevistas individuales en un espacio privado, asegurando un ambiente cómodo y confidencial. Se aseguró el anonimato de los datos a través de la codificación de las entrevistas y su resguardo en archivos protegidos, evitando cualquier identificación personal o laboral de los docentes. Las entrevistas fueron grabadas en formato MP3 con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcritas para su análisis. Se empleó un enfoque temático fundamentado en la TRS (Moscovici, 1979), para identificar patrones, categorías y representaciones clave. Este proceso permitió una comprensión profunda de las percepciones y prácticas, aportando validez y riqueza interpretativa a los hallazgos del estudio.

Finalmente, en la cuarta etapa, se aplicó un análisis temático basado en la TRS para identificar y categorizar las percepciones y usos del tiempo escolar. Se integraron elementos de la psicología del discurso (Wetherell y Potter, 1996), enfocados en los repertorios interpretativos utilizados por los docentes, los cuales, permitieron identificar patrones en las representaciones del tiempo escolar bajo el PETC y reflejaron tanto los sentidos y significados individuales, como las influencias colectivas dentro del marco del programa.

Resultados

Los resultados revelan la presencia de dos RS sobre el tiempo escolar: como oportunidad de mejora y como espacio de tensiones y resistencias. A continuación, se detallan las categorías y subcategorías identificadas en cada RS, considerando los aspectos clave que surgieron en las entrevistas.

La extensión del tiempo como oportunidad de mejora

La primera RS se refiere a la percepción sobre la extensión del tiempo escolar como una oportunidad para mejorar tanto condiciones laborales asociadas a la práctica docente como los resultados educativos de los alumnos.

Con base en la Tabla 2, uno de los aspectos más valorados por los docentes es la oportunidad de "desahogo laboral" proporcionada por la extensión del tiempo escolar.

“No se trabaja la doble plaza con un grupo y luego con otro, sino que son los mismos niños” (TIP.DOC2).

“Me gusta trabajar reafirmar y reforzar por las tardes lo que el niño le hace falta” (TIP.DOC4).

“Nada más tengo prácticamente un grupo, de otra manera yo tenía dos grupos” (TIP.DOC6).

Tabla2.

Representación: oportunidad de mejora

Condiciones de producción	Información	Representación	Actitud
Desahogo laboral	De los cursos oficiales a las charlas	Tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje	Extensión de la jornada como recurso pedagógico para el estímulo de aprendizajes en los alumnos
Continuidad en el trabajo docente	informales	Oportunidad de educación integral Mayor tiempo para el alumnado Atención al bajo logro o rezago educativo	

Nota: Elaboración propia.

Para los docentes, atender un solo grupo tiene dos ventajas principales. Por un lado, la continuidad con un mismo colectivo mejora la eficacia de la intervención educativa; por otro, para quienes tienen doble plaza, implica dedicarse exclusivamente a ese grupo. Esto es relevante porque, en escuelas de doble turno, los docentes suelen atender diferentes grupos, duplicando el número de estudiantes a su cargo. Este cambio no solo mejora su seguimiento del aprendizaje, sino que también reduce la carga laboral en un contexto marcado por la precarización. De manera que, la adscripción a una escuela con PETC se percibe como una solución, al evitar que los docentes deban atender múltiples grupos en distintos turnos debido a sus múltiples contratos laborales.

Con relación a las actividades formativas, los docentes refieren lo siguiente:

De hecho, lo vimos, tuvimos talleres, de esos, iniciales. Nos dieron mucha información, talleres sobre lo que teníamos que hacer, los propósitos del mismo programa de tiempo completo y sí, recuerdo yo haber estado informada al respecto (...) acuérdate que uno está conectado con otros muchos compañeros de generación, compañeros de trabajo. Y luego se corrió el rumor de que todas las escuelas iban a ser de tiempo completo, y a nosotros nos convenía, porque esa es la palabra, que nuestra escuela fuera de tiempo completo porque nosotros tenemos la doble plaza y no salirnos de la escuela (TIP.DOC7).

El testimonio evidencia que, más allá de la comunicación formal sobre los aspectos técnicos del programa, los diálogos entre docentes abordan cuestiones que los talleres y cursos oficiales no contemplan. Estos intercambios, aunque paralelos a la comunicación formal, siguen caminos diferentes. Mientras el PETC se presenta como una solución para mejorar la educación mediante la ampliación de la jornada, la interacción entre colegas revela una perspectiva más práctica, enfocada en sus necesidades y preocupaciones laborales. En consecuencia, el programa no solo genera expectativas educativas, sino que también responde a intereses docentes, como la estabilidad laboral y la reducción de carga de trabajo.

Las entrevistas revelaron que los docentes perciben el tiempo escolar

como un recurso clave para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. Coincidieron en que el tiempo adicional es valioso para apoyar a los estudiantes con bajo nivel de logro, quienes requieren más atención para alcanzar los objetivos curriculares. Como expresó un maestro:

Pues tienes más margen de trabajo con los niños y, yo, es lo único que considero positivo, que tenemos más margen para trabajar con los niños. (TIP.DOC1).

Convives más con los niños, los conoces, tienes mayor tiempo para atender a los niños que tienen problemas y sacarlos adelante, a esos es porque los vas dejando y van a otro grado y si el maestro no les hace caso ahí se va la cadenita. Sí hay más tiempo para atender a los niños focalizados (TIP.DOC6).

Estas voces nos invitan a comparar la atención educativa que reciben los estudiantes en escuelas de medio turno, donde, además del docente titular, se imparten asignaturas como educación física, danza, música, computación e inglés. La organización del tiempo en estas escuelas suele ser fragmentada y, al combinar estas asignaturas en un mismo día, el docente titular no puede atender al grupo durante toda la jornada. En contraste, las escuelas con el PETC, al ofrecer una jornada extendida, permiten atender estas asignaturas sin generar esa sensación de saturación. Por ello, los testimonios indican que el tiempo extendido enriquece las experiencias educativas y amplía las posibilidades de una educación más integral.

Los maestros señalaron que el tiempo adicional permitió realizar actividades con mayor profundidad y compromiso, favoreciendo una educación más integral y equitativa. Además, destacaron que la extensión de la jornada representa una inversión en el desarrollo de competencias académicas y personales de los estudiantes.

Por último, destacaron que la extensión del tiempo escolar abre un espacio para abordar aspectos formativos que van más allá del currículo tradicional, como actividades artísticas, deportivas y de desarrollo socioemocional. Este enfoque integral es valorado positivamente, ya que permite que los estudiantes no solo mejoren su rendimiento académico, sino que también desarrollen habilidades sociales y emocionales que serán útiles en su vida futura.

El tiempo escolar como objeto de tensiones y resistencias

A pesar de las oportunidades percibidas, también emergieron informaciones, imágenes y actitudes hacia el tiempo escolar como una fuente de tensiones y resistencias. Los docentes identificaron factores externos que influyeron negativamente en su experiencia diaria.

La Tabla 3 permite identificar una de las principales tensiones se relaciona con la percepción de que el tiempo escolar estuvo regulado de manera vertical, lo que generó una sensación de ser “prisioneros” de las decisiones impuestas desde niveles superiores, cuando la organización del tiempo respondió más a los lineamientos de autoridades educativas que a las

necesidades reales de los estudiantes y del propio profesorado. Un docente expresó su frustración:

Tabla 3.
Representación: persistencias y resistencias

Información	Representación	Actitud
Extensión de la jornada, cansancio o fatiga	La carga administrativa como tensión de temporalidades escolares	Tiempo prisionero (mecánico, inmutable, inadaptable y vertiginoso)
Tiempos verticales y prisioneros	Verticalidad en la temporalidad y las relaciones.	Organización vertical e impositiva del tiempo escolar.
Información por parte de autoridades inmediatas, jefes y superiores.	Organización clásica del tiempo escolar y sus limitantes	Puntualidad coaccionaria.
	Puntualidad escolar como orden y coacción	Extensión de la jornada, cansancio o fatiga Tiempo colegiado fragmentado

Nota: Elaboración propia.

Nos mandan llamar a la dirección, y normalmente no es a la hora de recreo, es en hora de clase cuando nos mandan llamar por alguna situación. Yo preferiría que fuera en hora de recreo y no en hora de clase porque si tú estás trabajando ya tienes un plan y sabes lo que vas a dar, y si te mandan llamar pues tienes que cortar todo (TIP.DOC6).

La rigidez de las normativas y el exceso de supervisión generan una atmósfera de presión que, en lugar de promover mejoras, ocasiona sentirse limitados y poco escuchados en la toma de decisiones pedagógicas.

Otro punto de conflicto fue la percepción de coacción en la regulación del tiempo escolar. Los maestros mencionaron que la puntualidad extrema y las normas rígidas sobre la distribución del tiempo fueron vistas más como mecanismos de control que como herramientas para mejorar la educación. Este control excesivo no solo afecta la dinámica de trabajo en el aula, sino que también genera fatiga, dejando a los docentes exhaustos al final de la jornada escolar.

Más que nada te trae acarreado, te traen asediado porque a veces en supervisión, a veces en la dirección, y a veces en el sector que se “echan la bolita” entre ellos (TIP.DOC3).

Las cuestiones por parte de la dirección, que presentan algunas cuestiones que tienes que hacerlas y ya no se cumple lo que tú traes planeado y el tiempo tú no lo administras a como lo ibas a emplear (TIP.DOC5).

El cansancio acumulado tiene efectos negativos no solo en el bienestar de los docentes, sino también en la calidad de la enseñanza que pueden ofrecer al alumnado.

Asimismo, la sobrecarga administrativa es una fuente importante de estrés al señalar que, aunque el PETC amplió el tiempo disponible para

actividades académicas, también incrementó la cantidad de tareas administrativas que debían realizar. Esta carga adicional fragmentó el tiempo colegiado, impidiendo una adecuada planificación y coordinación pedagógica entre los docentes.

Creo que, al llenado de documentos, eso es lo que considero que es lo que más quita el tiempo. Este, es que el llenado de documentos es importante, o sea, todos tenemos que tener un registro, pero si, si te quita mucho el tiempo (TIP.DOC2).

La fragmentación del tiempo destinado a la reflexión pedagógica y la coordinación entre docentes reduce la eficacia de la jornada escolar extendida, limitando su potencial para generar cambios significativos en la práctica educativa.

Discusión

Los resultados muestran una visión dual del tiempo escolar en el contexto del PETC. Por un lado, se identificaron oportunidades de mejora, mientras que, por otro, emergieron tensiones y resistencias. Este análisis permite realizar una comparación con investigaciones previas sobre el uso del tiempo escolar y las políticas de extensión de la jornada, principalmente en Latinoamérica.

Los docentes entrevistados destacaron que la extensión de la jornada escolar ofreció oportunidades claras para mejorar la calidad educativa. Uno de los puntos más señalados es la posibilidad de atención con mayor profundidad a estudiantes con rezago académico. Esta percepción coincide con estudios donde la ampliación del tiempo escolar mostró efectos positivos en la personalización del aprendizaje y la atención a los estudiantes más vulnerables (Martinic, 2015; Pérez *et al.*, 2015). En este sentido, el PETC pareció cumplir parcialmente con uno de sus principales objetivos: ofrecer más tiempo para el aprendizaje y, por ende, mejorar los resultados educativos.

Además, el tiempo adicional facilitó la implementación de una educación más integral. Los docentes mencionaron que pudieron incluir actividades artísticas y deportivas que, en horarios convencionales, serían difíciles de llevar a cabo. Estos hallazgos sugieren un beneficio no solo del aprendizaje académico, sino también, potenció el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Estos resultados refuerzan la literatura que destaca los beneficios de una jornada extendida en la promoción de una educación integral y en la atención a las necesidades de los estudiantes (Sacristán, 2008).

Sin embargo, a pesar de los beneficios percibidos, los docentes también expresaron frustración y agotamiento, derivados principalmente de la organización vertical del tiempo escolar y de las demandas administrativas asociadas al PETC. Estos resultados reflejan tensiones relacionados con la extensión de la jornada, si no es acompañada de una adecuada flexibilidad organizacional aumenta la presión sobre los docentes y genera efectos contrarios a los esperados (Vercellino, 2012).

El "tiempo prisionero", como lo denominaron algunos docentes, es una representación que emergió de la sensación de estar controlados por

normativas externas y rígidas, que limitan su capacidad de organizar y gestionar el tiempo escolar de manera autónoma. La rigidez en la puntualidad y las exigencias de cumplir estrictamente con las disposiciones impuestas desde niveles superiores son vistas como mecanismos de coacción que impactan negativamente en sus labores. Esta percepción está alineada con posturas que critican la imposición de un tiempo escolar rígido, diseñado sin considerar las realidades contextuales de cada escuela (Husti, 1992).

Así, se evidencia el registro de un panorama matizado sobre los efectos que tuvo la extensión del tiempo escolar. Si bien los docentes valoraron las oportunidades que brindó el tiempo adicional, especialmente para atender el rezago educativo y promover una educación integral, las tensiones derivadas de la organización del tiempo y la carga administrativa representaron un obstáculo para alcanzar todo el potencial de este programa.

En este sentido, es necesario repensar las políticas educativas en torno al tiempo escolar, buscando un equilibrio entre las demandas organizativas y las necesidades de los docentes. Las experiencias de otros países muestran que una adecuada flexibilización temporal, junto con una reducción de las tareas administrativas, puede mejorar significativamente la experiencia docente y los resultados de los estudiantes (Tenti *et al.*, 2010). Por tanto, no es suficiente con extender el tiempo escolar; es necesario revisar cómo se organiza y distribuye dentro del espacio escolar.

Esta investigación si bien aporta datos relevantes, presenta algunas limitaciones. En primer lugar, al centrarse en un único contexto geográfico impide proyectar los resultados a otras regiones. Además, se enfocó en un nivel educativo específico, la educación primaria, por lo que sería necesario extenderse a otros niveles educativos para obtener una visión más amplia del impacto del tiempo escolar extendido.

Futuras investigaciones podrían explorar más a fondo las implicaciones psicosociales de la carga laboral de los docentes y el impacto que tiene en su bienestar emocional. Asimismo, sería pertinente investigar cómo las características específicas de cada contexto escolar (rural, urbano, socioeconómico) influyen en la implementación del PETC y en los resultados educativos de los estudiantes.

Por último, la extensión del tiempo escolar, tal como se implementa en el PETC, tiene el potencial de mejorar el aprendizaje y ofrecer una educación más integral. No obstante, para maximizar estos beneficios, es necesario abordar las tensiones organizativas y reducir la carga administrativa sobre los docentes. Solo así se podrá garantizar una implementación efectiva y sostenible del programa.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea Ediciones.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bergson, H. (1963). *Obras escogidas*. Aguilar.

- Cuevas, Y. (2017). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 486–501.
<https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9917>
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educacion*, 298(298), 55–79.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata Madrid.
- Fraisse, P. (1998). El tiempo vivido. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(53), 7–9.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de educación*, 298, 1–7.
<http://llegadadeltren.blogspot.com.ar/2013/11/pensar?el?cine?el?tiempo?y?el?espacio.html>
- Hawking, S. (1996). *Historia del tiempo*. Alianza.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educacion*, 298, 271–305.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II, Barcelona, Paidós*, 469–494.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479–499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Vol. 1, Número 10). Huemul. <https://doi.org/10.15381/anales.v1i0.10694>
- Pérez, A. y Ferrer, R. y García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 507–527.
- Rockwell, E. (2005). I. De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana* (pp. 13–57). Fondo de Cultura Económica.
- Rubio González, J. y Cuadra-Martínez, D. y Oyanadel Véliz, C. y Castro Carrasco, P. y González Palta, I. (2019). Tiempo escolar. *Perfiles Educativos*, 41(164), 100–117.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>
- Sacristán, J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.
- Tenti, E. y Meo, A. I. y Gunturiz, A. (2010). *Estado del arte : Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional . Estudio de casos en Europa y América Latina*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372220.locale=en>
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿ Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 9–36.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4773>
- Viñao, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de*

Educación, 5, 9–46. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:143364601>
Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor, 66.