

La gestión del tiempo y la planificación en la escuela.

Relatos desde la experiencia.

Juana Catalina Toro González
Erika Johanna Velez Constante
Egdy Emilva Meza Intriago
Merlis Estrella Parrales Intriago
Angelica Johanna Jijón Mejía
Consuelo Esperanza López Gómez



EDITORIAL DIDAXIS 2026

La gestión del tiempo y la planificación en la escuela. Relatos desde la experiencia

Juana Catalina Toro González
Erika Johanna Vélez Constante
Egdy Emilva Meza Intriago
Merlis Estrella Parrales Intriago
Angelica Johanna Jijón Mejía
Consuelo Esperanza López Gómez
Autoras

Montecristi – Manabí - Ecuador



De la autora: Toro González et al, 2026

La gestión del tiempo y la planificación en la escuela.
Relatos desde la experiencia / Toro González et al. -
Editorial Didaxis, 2026

177 p.; 14,8 cm x 21 cm

ISBN 978-9907-837-05-6

370.7 - Estudio y enseñanza de la educación/ JNTC -
Desarrollo de competencias

DOI: 10.64325/98bda931

Título original:

La gestión del tiempo y la planificación en la escuela. Relatos desde la experiencia

Copyright © Editorial Didaxis, 2026

Publicado en español

Reservados todos los derechos

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin
permiso escrito de la Editorial

C.C. 199987

ISBN 978-9907-837-05-6

Esta obra está bajo una Licencia BY 4.0 International (CC BY).



Índice

Capítulo 1:	12
--------------------------	----

El tiempo didáctico entre el currículo y la realidad del aula	12
---	----

Planificación curricular en el sistema educativo ecuatoriano	15
---	----

Las particularidades del tiempo en la escuela rural.....	17
--	----

Gestión del tiempo en la escuela urbana	19
---	----

Tiempo, equidad y formación docente	21
---	----

Análisis comparativo y estrategias prácticas	22
--	----

Reflexión final	27
-----------------------	----

Capítulo 2:	33
--------------------------	----

Priorizar cuando el tiempo no alcanza	34
---	----

La carga horaria docente en el sistema ecuatoriano	34
--	----

Priorizar como decisión pedagógica, no solo administrativa	35
---	----

El costo humano de la sobrecarga: estrés y calidad de vida docente.....	36
--	----

La gestión curricular del tiempo desde la práctica docente	38
--	----

El tiempo no lectivo: la parte invisible de la jornada docente	39
---	----

Automotivación y equilibrio entre la vida laboral y personal en la EGB ecuatoriana.....	41
--	----

Síntesis del marco teórico	42
----------------------------------	----

Relato de experiencia: priorizar en la escuela rural.....	44
---	----

Relato de experiencia: priorizar en la escuela urbana	50
Análisis comparativo y estrategias prácticas	55
Reflexión final.....	62
Referencias	66
Capítulo 3:	68
La microgestión del tiempo en el aula.....	69
El tiempo de instrucción frente al tiempo de gestión	69
El desarrollo de la atención sostenida en la niñez escolar..	71
Las bases clásicas del manejo del aula: Kounin y el flujo de la lección.....	72
Las transiciones críticas entre etapas educativas	73
Relato de experiencia: microgestión del tiempo en la escuela rural.....	74
Relato de experiencia: microgestión del tiempo en la escuela urbana.....	78
Análisis comparativo y estrategias prácticas	82
Reflexión final.....	87
Referencias	91
Capítulo 4:	93
Planificar para la incertidumbre.....	94
La reflexión en la acción como fundamento de la planificación flexible	94
El currículo flexible como marco de diseño	96

Educación en contextos de desastre: la experiencia acumulada tras 2016	98
El ausentismo como imprevisto recurrente y su relación con la planificación	99
Planes escolares de gestión de riesgos en el Ecuador.....	101
Relato de experiencia: planificación flexible en la escuela rural	102
Relato de experiencia: planificación flexible en la escuela urbana	107
Análisis comparativo y estrategias prácticas	112
Reflexión final.....	117
Referencias	121
Capítulo 5:	122
La jerarquía invisible del currículo	123
El estrechamiento curricular como fenómeno documentado	123
La desvalorización institucional de la Educación Física ...	124
La inteligencia múltiple como fundamento para cuestionar la jerarquía	126
La integración curricular como alternativa a la jerarquía ..	127
El aporte específico de la educación artística al desarrollo integral	128
Relato de experiencia: la jerarquía de asignaturas en la escuela rural.....	130

Relato de experiencia: la jerarquía de asignaturas en la escuela urbana.....	135
Análisis comparativo y estrategias prácticas	139
Reflexión final.....	144
Referencias	148
Capítulo 6:	149
El tiempo institucional y comunitario del docente	150
La carga administrativa como fenómeno documentado ..	150
El modelo de las esferas superpuestas de Epstein	152
Participación comunitaria y calidad educativa en el contexto rural ecuatoriano	154
Gestión escolar y participación comunitaria en Ecuador .	155
El costo del tiempo institucional sobre el bienestar docente	156
Relato de experiencia: el tiempo más allá del aula en la escuela rural.....	157
Relato de experiencia: el tiempo más allá del aula en la escuela urbana.....	162
Análisis comparativo y estrategias prácticas	167
Reflexión final.....	172
Referencias	175

Capítulo 1:

El tiempo didáctico entre el currículo y la realidad del aula

Juana Catalina Toro González

El tiempo como recurso curricular

La preocupación por el tiempo en la escuela no es nueva ni exclusiva de nuestro contexto. Desde mediados del siglo pasado, la investigación educativa ha mostrado que el tiempo dedicado a la enseñanza no equivale automáticamente al tiempo en que los estudiantes aprenden de manera efectiva. El psicólogo John B. Carroll propuso en 1963 un modelo seminal según el cual el aprendizaje escolar depende, en buena medida, de la relación entre el tiempo que un estudiante necesita para dominar una tarea y el tiempo que efectivamente se le concede para hacerlo (Carroll, 1963).

Esta distinción, aparentemente simple, tiene consecuencias enormes para la planificación: un docente que organiza su tiempo asumiendo que todos los estudiantes requieren la misma cantidad de minutos para alcanzar una destreza está, en la práctica, favoreciendo a quienes aprenden más rápido y postergando a quienes necesitan más tiempo.

Benjamin Bloom retomó y amplió esta idea en su propuesta de aprendizaje para el dominio, sosteniendo que la mayoría de los estudiantes puede alcanzar niveles altos de logro si se les concede el tiempo que individualmente requieren, en lugar de un tiempo

estandarizado e igual para todos (Bloom, 1976). Investigaciones posteriores, reunidas bajo el concepto de tiempo de aprendizaje académico, mostraron que no basta con ampliar el tiempo asignado a una asignatura: lo decisivo es el tiempo en que el estudiante está genuinamente comprometido con una tarea de nivel de dificultad adecuado (Fisher et al., 1980, citado en el capítulo sobre tiempo de aprendizaje académico de Gettinger y Kohler, disponible en la literatura especializada en psicología escolar). Esta línea de investigación es, a mi juicio, la base teórica más sólida para entender por qué la gestión del tiempo en el aula no puede reducirse a un ejercicio de cronometraje del horario, sino que exige decisiones pedagógicas sobre calidad de la instrucción, ritmo y atención a la diversidad.

En el ámbito latinoamericano, la revisión sistemática de estudios empíricos sobre tiempo escolar realizada por investigadores mexicanos confirma que la distribución del tiempo entre objetivos curriculares ha sido un tema constante de la agenda educativa regional durante décadas, y que persiste como un asunto no resuelto en la política educativa (López, Fernández y Cordero, 2019). Esta revisión coincide con estudios chilenos que analizaron el uso efectivo del tiempo de clase en escuelas

de jornada completa, encontrando que la sola extensión del horario escolar no garantiza mejores aprendizajes si no se acompaña de una gestión pedagógica del tiempo dentro del aula (Bellei, 2015, en el análisis publicado sobre gestión del tiempo en la sala de clases y rendimientos escolares en Chile). Estos hallazgos resuenan con lo que observo en mi propia práctica: el problema rara vez es la falta de horas en el horario oficial, sino la fragmentación y la pérdida de ese tiempo en transiciones, imprevistos y actividades que no estaban planificadas con suficiente margen de flexibilidad.

Planificación curricular en el sistema educativo ecuatoriano

En Ecuador, la planificación docente se organiza en distintos niveles de concreción curricular. El nivel macro corresponde al currículo nacional, el nivel meso al Proyecto Curricular Institucional (PCI), y el nivel micro a instrumentos como la Planificación Curricular Anual (PCA) y la Planificación de Unidad Didáctica (PUD), este último elaborado directamente por el docente para organizar su trabajo en el aula durante periodos de entre cuatro y seis semanas, articulando objetivos, destrezas, metodologías y evaluación (Ministerio de Educación del

Ecuador, 2022). Desde 2020, y de forma más consolidada a partir de 2022, el sistema educativo ecuatoriano trabaja con un currículo priorizado con énfasis en competencias matemáticas, comunicacionales, digitales y socioemocionales, ajustado del currículo de 2016 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

Un estudio realizado en instituciones públicas de Loja sobre la planificación microcurricular de Matemática encontró que, aunque los docentes cumplen formalmente con la elaboración de los instrumentos de planificación, existen brechas de coherencia teórica entre lo que se planifica y el enfoque curricular vigente, atribuibles en parte a la falta de tiempo institucional destinado a la planificación cooperativa entre docentes (estudio de planificación micro curricular de Matemática, Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 2023). Este hallazgo es coherente con lo que sostienen otras autoras ecuatorianas sobre la planificación curricular como elemento estratégico: la Planificación Curricular Institucional debe reflejar un análisis profundo del currículo nacional y del diagnóstico institucional para establecer lineamientos pedagógicos pertinentes, un ejercicio que exige tiempo de trabajo colegiado que muchas veces no está formalmente contemplado en la carga horaria docente (planificación

curricular como elemento fundamental de la gestión educativa, Revista Dialnet, 2023). En la misma línea, se ha documentado que la innovación en la planificación curricular constituye un reto permanente para la educación contemporánea, en la medida en que exige a los docentes actualizar continuamente sus estrategias sin contar siempre con el tiempo institucional necesario para ello (Sánchez, 2019).

Las particularidades del tiempo en la escuela rural

La escuela rural ecuatoriana, especialmente la unidocente y la multigrado, presenta un desafío específico de gestión del tiempo que la literatura ha comenzado a documentar con mayor detalle en los últimos años. Guaranda-Vilema (2019) describe la planificación simultánea como una competencia particular de las escuelas unidocentes, en las que un mismo docente debe organizar el tiempo de la clase para atender a estudiantes de distintos grados y niveles de destreza dentro de una sola jornada. Esta condición exige lo que algunos autores llaman planificación diferenciada, entendida no como una simple adaptación de contenidos, sino como una reorganización completa

de los tiempos de trabajo autónomo, trabajo dirigido y trabajo en pequeños grupos (De la Vega, 2020).

Un estudio reciente sobre desarrollo profesional docente en escuelas multigrado del Ecuador identificó que las prioridades formativas de estos docentes se concentran precisamente en pedagogía multigrado, planificación y evaluación diferenciadas, junto con limitaciones estructurales de infraestructura y acompañamiento pedagógico (Cevallos, 2026). Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Condo-Arévalo, Álvarez-Santana y Castro-Salazar (2022), quienes documentaron que la calidad educativa en escuelas unidocentes está condicionada por la capacidad del docente para administrar simultáneamente el tiempo pedagógico entre varios grupos etarios, sin el apoyo de un segundo docente. La Guía de reflexión pedagógica para la escuela rural multigrado, elaborada por el Ministerio de Educación en conjunto con la Comunidad de Aprendizaje ERM y la Fundación Imaymana, propone precisamente organizar la formación docente rural en fases de contextualización, perfeccionamiento e innovación, reconociendo que la planificación del tiempo en estos contextos no puede copiar el modelo de la escuela graduada urbana (MINEDUC y Fundación Imaymana, 2022).

Desde una perspectiva comparada, la investigación chilena sobre las transiciones de estudiantes de escuela urbana a escuela rural evidenció diferencias significativas en la organización del tiempo pedagógico y en las expectativas de ritmo de aprendizaje entre ambos contextos, lo que confirma que el problema no es exclusivamente ecuatoriano sino una característica estructural de los sistemas educativos con alta dispersión geográfica (Núñez, Peña, Díaz y González, 2022).

Gestión del tiempo en la escuela urbana

En contraste, la escuela urbana graduada organiza el tiempo mediante horarios fijos por asignatura y por paralelo, lo que en principio facilita la planificación, pero introduce otro tipo de tensión: la fragmentación del tiempo en bloques breves y sucesivos que dificultan el desarrollo de proyectos o experiencias de aprendizaje más extensas. La revisión teórica sobre tiempo escolar en América Latina advierte que el tiempo curricular, entendido como el tiempo total asignado a cada asignatura por la normativa, no siempre coincide con el tiempo de aprendizaje real, y que esta brecha suele ser más difícil de detectar en contextos urbanos precisamente porque el cumplimiento formal del horario genera una falsa sensación de eficiencia (López,

Fernández y Cordero, 2019). Zabala Guzmán, en su análisis sobre el tiempo curricular como mandato de la planificación y quehacer pedagógico, sostiene que comprender la ampliación o reorganización del tiempo escolar exige atender tanto a los cambios en las prácticas de enseñanza como a la organización cultural del tiempo dentro de la institución, un aspecto que suele quedar invisibilizado quienes diseñan la política educativa desde fuera del aula (Zabala Guzmán, 2022).

Finalmente, cabe destacar que la gestión del tiempo académico no es solo un asunto organizativo del docente, sino que también incide directamente en el aprendizaje autorregulado de los propios estudiantes. Un estudio con alumnado de tercer ciclo de educación básica encontró que una mejor planificación de la gestión del tiempo académico se relaciona con una mejora del aprendizaje autorregulado, mientras que la procrastinación actúa como un factor que erosiona esta relación (Almeida y Leite, estudio publicado en RELIEVE, 2024). Esto sugiere que enseñar a los propios estudiantes a organizar su tiempo de estudio, y no solo organizar el tiempo docente, forma parte también de una gestión integral del tiempo escolar.

Tiempo, equidad y formación docente

Un aspecto que la literatura reciente subraya con fuerza es que la gestión del tiempo escolar no puede analizarse al margen de la equidad educativa. Moreno, Moya, Intriago y Arias (2024) documentan que las estrategias para mejorar la calidad educativa en zonas rurales del Ecuador deben considerar la desigual distribución de tiempo docente disponible para planificación, capacitación y atención individualizada, en comparación con las instituciones urbanas mejor dotadas de personal de apoyo. En un sentido complementario, Pallchisaca (2021) sostiene que la capacitación continua para docentes de escuelas multigrado suele programarse sin considerar las particulares restricciones de tiempo y desplazamiento que enfrenta el profesorado rural, lo que reduce su participación efectiva y perpetúa una brecha formativa entre docentes rurales y urbanos.

Esta preocupación conecta con lo planteado por Vaillant (2012) sobre la formación inicial del profesorado para las escuelas del futuro: la autora argentina sostiene que los programas de formación docente en América Latina han tendido a preparar a los futuros maestros para un modelo estándar de escuela graduada urbana, dejando poco espacio para el desarrollo de competencias

específicas de gestión del tiempo en contextos multigrado o de alta dispersión geográfica. Esta misma observación se confirma en el análisis sobre formación inicial y planificación en el aula multigrado, que advierte que los programas de formación docente contemplan de manera escasa la escuela rural, de modo que los futuros maestros llegan a estos contextos sin herramientas específicas para planificar la simultaneidad de niveles (estudio sobre formación inicial del docente y planificación en el aula multigrado, Revista Teías). Mi propia trayectoria, descrita en los apartados siguientes, es un testimonio directo de esta brecha: aprendí a gestionar el tiempo de la escuela unidocente por ensayo y error, no porque mi formación inicial me hubiera preparado para ello.

Análisis comparativo y estrategias prácticas

Contrastar estos dos relatos permite identificar que la gestión del tiempo en la escuela rural y en la escuela urbana no son problemas de distinta naturaleza, sino manifestaciones distintas de una misma tensión estructural: la que existe entre un currículo nacional único y las condiciones concretas, siempre heterogéneas, en las que ese currículo debe implementarse. La

siguiente tabla resume las diferencias más relevantes observadas en mi propia práctica, en diálogo con la literatura revisada.

Dimensión de la planificación	Escuela rural (multigrado / unidocente)	Escuela urbana (grados paralelos)
Unidad de planificación	Una sola Planificación de Unidad Didáctica (PUD) adaptada simultáneamente a dos o más subniveles	Una PUD por grado y por asignatura, con paralelos que replican el mismo diseño
Distribución horaria	El tiempo se organiza por rotación de grupos de destrezas mientras la docente atiende a otro grupo	El tiempo sigue el horario fijo de bloques por asignatura establecido institucionalmente
Recursos disponibles	Materiales autoelaborados, rincones de aprendizaje móviles, dependencia de la Guía de reflexión pedagógica del MINEDUC	Materiales impresos institucionales, laboratorios o aulas de apoyo, mayor disponibilidad tecnológica
Principal tensión temporal	Atender simultáneamente distintos niveles de destreza sin	Cubrir la extensión de contenidos del currículo priorizado

	fragmentar el tiempo de cada grupo	dentro de bloques breves y sucesivos
Apoyo institucional	Acompañamiento distrital esporádico, alta autonomía docente	Coordinación de área, mayor supervisión y estandarización del tiempo

Para ilustrar de manera concreta cómo se traduce esta lógica en la práctica cotidiana, presento a continuación un ejemplo simplificado de la primera franja de la jornada en ambos contextos, elaborado a partir de mis propias planificaciones semanales.

Franja horaria	Escuela unidocente rural (7 grados, 1 docente)	Escuela graduada urbana (1 grado, 3 paralelos)
07:00 - 07:40	Ambientación conjunta y revisión de la agenda de trabajo por grupos	Bloque 1: Lengua y Literatura, con apertura y activación de conocimientos previos
07:40 - 08:20	Trabajo autónomo (grados 4to a 7mo) y atención directa (2do y 3ro)	Bloque 2: Matemática, con práctica guiada y diferenciación interna
08:20 - 09:00	Rotación: atención directa a 4to y 5to, trabajo autónomo del resto	Receso institucional

09:00 - 09:40	Rotación: atención directa a 6to y 7mo, trabajo en rincones del resto	Bloque 3: Ciencias Naturales o Estudios Sociales, según el día
09:40 - 10:15	Cierre común: puesta en común de lo trabajado por todos los grados	Bloque 4: Educación Cultural y Artística o Educación Física

Como puede observarse, el tiempo se organiza en la escuela rural alrededor de la rotación de la atención docente entre grupos, mientras que en la escuela urbana se organiza alrededor de la sucesión de asignaturas. Ninguna de las dos lógicas es superior a la otra en abstracto: cada una responde a la estructura organizativa disponible. Lo relevante, a mi juicio, es que ambas comparten un mismo principio de fondo, que es distribuir el tiempo escaso de manera que ningún grupo de estudiantes quede sistemáticamente desatendido.

A partir de esta comparación, propongo cinco estrategias prácticas de gestión del tiempo que, en mi experiencia, resultan pertinentes tanto para el contexto rural como para el urbano, aunque se implementen de manera distinta en cada uno:

Primera: planificar por función pedagógica y no solo por asignatura. Organizar bloques de trabajo autónomo, trabajo guiado y cierre común permite atender la

diversidad tanto en un aula multigrado como en un aula graduada con estudiantes de distintos ritmos de aprendizaje.

Segunda: reservar de manera explícita un margen de reajuste dentro de la planificación. La experiencia rural me enseñó que ninguna planificación sobrevive intacta a la realidad; incorporar desde el diseño un diez o quince por ciento de tiempo flexible reduce la sensación de fracaso cuando surgen imprevistos.

Tercera: negociar institucionalmente bloques ampliados para actividades de proyecto. La fragmentación horaria de la escuela urbana puede compensarse mediante acuerdos de coordinación de área que agrupen bloques cuando la actividad lo justifique.

Cuarta: invertir tiempo de planificación en materiales de uso autónomo. Tanto en la escuela rural como en la urbana, contar con rincones o guías de trabajo independiente libera tiempo docente para la atención directa a quienes más lo necesitan.

Quinta: proteger el tiempo de planificación colegiada como tiempo pedagógico, no administrativo. La coordinación entre docentes ya sea entre paralelos urbanos o entre escuelas rurales cercanas, debe

orientarse a discutir el uso del tiempo de aprendizaje y no reducirse al llenado de formatos.

Reflexión final

Después de más de una década planificando en dos realidades tan distintas, he llegado a una conclusión que atraviesa todo este capítulo: el tiempo escolar no es un recurso neutro que simplemente se distribuye, sino una decisión pedagógica y ética sobre a quién se atiende primero, qué aprendizaje se prioriza y qué se está dispuesto a dejar de lado. Ni la escuela rural ni la escuela urbana tienen, por sí solas, la fórmula correcta de gestión del tiempo; cada una enfrenta restricciones distintas y, por lo tanto, exige respuestas distintas, siempre ancladas en el conocimiento cercano de los propios estudiantes.

Quisiera cerrar esta parte con una convicción que espero compartir con las autoras de los siguientes capítulos: la planificación no debería enseñarse en la formación inicial docente como un formato único aplicable a cualquier contexto, sino como una competencia flexible que se construye, precisamente, atendiendo a la diversidad de escenarios en los que trabajamos las maestras de Educación General Básica en el Ecuador, tanto en el campo como en la ciudad.

Mirando hacia atrás, reconozco que los años en la escuela unidocente me formaron como planificadora mucho más que cualquier curso formal, porque me obligaron a tomar decisiones sobre el tiempo sin la posibilidad de delegar esa responsabilidad en nadie más. Y reconozco también que la escuela urbana me enseñó el valor de la coordinación colegiada, de aprender a construir acuerdos de tiempo con otras colegas en lugar de decidir en soledad. Si algo deseo transmitir a quienes se forman hoy como docentes de Educación General Básica es que la gestión del tiempo no es una habilidad técnica que se domina de una vez y para siempre, sino una práctica situada que se reconstruye cada vez que cambiamos de escuela, de grado o de comunidad educativa. Ojalá los próximos capítulos de este libro, escritos por mis colegas, sigan ampliando esta conversación desde sus propias trayectorias.

Anexo. Preguntas para el diálogo entre docentes

Cierro esta parte con un conjunto de preguntas que utilizo en los talleres de acompañamiento pedagógico que ocasionalmente facilito para docentes noveles de Educación General Básica, tanto de escuelas rurales como urbanas. No pretenden tener una respuesta única, sino abrir la conversación sobre la propia gestión del tiempo:

1. ¿Qué proporción de mi jornada semanal dedico realmente a atención directa e individualizada, frente al tiempo dedicado a instrucciones generales para todo el grupo?

2. ¿Cuál es el momento del día o de la semana en que más tiempo pierdo por transiciones, imprevistos o indisciplina, y qué cambio concreto de planificación podría reducir esa pérdida?

3. ¿Mi planificación semanal contempla explícitamente un margen de tiempo flexible, o está diseñada asumiendo que todo saldrá exactamente como está previsto?

4. ¿Qué materiales de trabajo autónomo tengo disponibles para que mis estudiantes avancen sin mi

atención directa y constante, liberando tiempo para quienes más lo necesitan?

5. ¿El tiempo que dedico a la planificación colegiada con otras y otros docentes se traduce en decisiones concretas sobre el uso del tiempo de aula, o se agota en el llenado de formatos institucionales?

6. Si trabajo en una escuela rural: ¿mi planificación reconoce el calendario productivo y comunitario del entorno, o asume una asistencia y disponibilidad de tiempo homogénea entre todos los estudiantes?

7. Si trabajo en una escuela urbana: ¿la sucesión de bloques por asignatura me permite sostener experiencias de aprendizaje con la continuidad que requieren, o fragmento sistemáticamente procesos que necesitarían más tiempo continuo?

Estas preguntas no buscan evaluar el desempeño docente, sino invitar a una revisión honesta y periódica de las propias decisiones sobre el tiempo, entendiendo que dichas decisiones, más que técnicas, son siempre pedagógicas.

Referencias

- Bloom, B. S. (1976). Human characteristics and school learning. McGraw-Hill.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. Teachers College Record, 64(8), 723-733.
- Cevallos, M. B. (2026). El desarrollo profesional docente en escuelas multigrado en Ecuador: necesidades, intereses y oportunidades de formación continua. Runae, (14), 90-101. <https://doi.org/10.70141/run.14.1230>
- Condo-Arévalo, C., Álvarez-Santana, C., y Castro-Salazar, A. (2022). Calidad educativa en escuelas unidocentes: Perspectivas docentes. CIENCIAMATRIA, 8(2), 502-521. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.723>
- De la Vega, L. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(2), 153-175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- Guaranda-Vilema, R. (2019). Las escuelas unidocentes y la planificación simultánea. Una experiencia del Ecuador actual. REEA, 1(4), 208-217.
- López Cerón, S., Fernández Cárdenas, J. M., y Cordero Arroyo, G. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(81).
- Marambio, C. (2018). Experiencia de gestión educativa escolar. Una acción dinámica para la transformación cultural. Educar, 54(1), 205-226. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.809>
- Ministerio de Educación del Ecuador y Fundación Imaymana. (2022). Hacia una nueva escuela rural: Guía de reflexión

- pedagógica para la escuela rural multigrado en Ecuador. MINEDUC.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4a ed.). SAGE Publications.
- Núñez, C., Peña, M., Díaz, M., y González, B. (2022). De la escuela urbana a la rural: Un estudio de casos de escolares chilenos. *Psicoperspectivas*, 21(3), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2733>
- Planificación micro-curricular de Matemática, con énfasis en competencias de instituciones educativas públicas. Loja, Ecuador. (2023). *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 11(2).
- Sánchez, C. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *REHUSO, Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(3), 43-54. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i3.2125>
- Zabala Guzmán, M. (2022). Tiempo curricular como mandato de la planificación y quehacer pedagógico. *Revista Andina de Educación*.

Capítulo 2:

El tiempo como recurso escaso

*Estrategias de priorización y organización horaria
frente a la carga de siete asignaturas en la Educación
General Básica*

— *Erika Johanna Vélez Constante*

Priorizar cuando el tiempo no alcanza

La carga horaria docente en el sistema ecuatoriano

El currículo de los niveles de educación obligatoria del Ecuador establece que el horario lectivo semanal de cada uno de los grados de la Educación General Básica es de treinta y cinco horas pedagógicas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Esa cifra, aparentemente generosa, se fragmenta de inmediato entre siete a nueve asignaturas o áreas de conocimiento, cada una con su propia carga de destrezas con criterio de desempeño, sus propios ejes transversales y sus propias exigencias de evaluación. La consecuencia práctica, que cualquier docente generalista reconoce de inmediato, es que ninguna asignatura individual dispone de tiempo suficiente para desarrollarse con la profundidad que el documento curricular sugiere en abstracto.

Este desajuste entre la extensión de los contenidos curriculares y el tiempo efectivamente disponible no es una percepción subjetiva ni un problema exclusivo del Ecuador. Espinoza Guzmán y colaboradoras, en su estudio sobre la implementación del currículo priorizado en escuelas de la ciudad de Curicó, en Chile, documentaron que los propios docentes de Lenguaje y

Comunicación y de Matemática perciben de manera negativa la priorización curricular impuesta desde el nivel central, precisamente porque sienten que termina comprimiendo aún más el tiempo disponible para desarrollar cada objetivo con la profundidad necesaria (Espinoza Guzmán et al., 2023). Este hallazgo resulta revelador: incluso cuando la política educativa introduce mecanismos explícitos de priorización de contenidos, la experiencia docente de aula sigue percibiendo una tensión no resuelta entre extensión curricular y tiempo real.

Priorizar como decisión pedagógica, no solo administrativa

La literatura sobre gestión del tiempo, más allá del campo educativo, ofrece marcos conceptuales útiles para pensar la priorización docente. Uno de los más difundidos es la matriz que distingue tareas según su urgencia y su importancia, popularizada por Stephen Covey en su clásico texto sobre los hábitos de la efectividad personal y profesional, en el que sostiene que la trampa más común de quien gestiona su tiempo es dedicar la mayor parte de su energía a lo urgente, descuidando sistemáticamente lo importante pero no urgente, que es precisamente lo que genera valor a largo

plazo (Covey, 2003). Traducida al aula de Educación General Básica, esta distinción cobra un sentido muy concreto: la corrección de una evaluación que debe entregarse mañana es urgente e importante, pero la elaboración reposada de materiales didácticos propios, que no tiene una fecha límite inmediata, es importante y no urgente, y por ello corre el riesgo permanente de postergarse indefinidamente.

Adapté esta matriz a mi propia práctica docente, no como una importación mecánica de una herramienta de gestión empresarial, sino como un ejercicio de reflexión semanal sobre en qué estoy invirtiendo realmente mi tiempo de trabajo, dentro y fuera del aula. Esta adaptación se desarrolla con más detalle en el apartado de análisis comparativo de este capítulo.

El costo humano de la sobrecarga: estrés y calidad de vida docente

La escasez de tiempo no es solamente un problema de organización, sino que tiene consecuencias directas sobre el bienestar del profesorado. Una revisión sistemática reciente, que analizó catorce estudios sobre la relación entre estrés y desempeño docente, identificó que la presión por cumplir con las demandas institucionales, enfrentar plazos ajustados en la entrega

de planificaciones y evaluaciones, y lidiar con limitaciones de recursos y apoyo, constituyen factores centrales de estrés en el profesorado, con consecuencias documentadas en el agotamiento emocional y la despersonalización (Retamozo Avalos, Astocondor Gonzales, Juárez Tamayo y Ramos Cevallos, 2024). Aunque este estudio muestra también que la mayoría de los docentes logran sostener un desempeño profesional alto pese a estas condiciones, advierte que ello ocurre a costa del bienestar personal, y recomienda una redistribución más equitativa de la carga horaria y administrativa como vía de mitigación.

En una línea similar, una revisión bibliográfica sobre carga laboral y calidad de vida en docentes de enseñanza media encontró que la sobrecarga asociada a múltiples responsabilidades institucionales genera falta de tiempo para la vida personal y riesgos psicosociales relacionados con el estrés, sin diferencias significativas entre los países analizados en Europa, Asia y América (Castilla-Gutiérrez, Colihuil-Catrileo, Bruneau Chávez y Lagos-Hernández, 2021). Aunque este estudio se centra en docentes de enseñanza media y universitarios, sus hallazgos son pertinentes para la Educación General Básica en la medida en que documentan un patrón estructural: la multiplicación de responsabilidades sin

una ampliación correspondiente del tiempo disponible tiene un costo humano que la política educativa rara vez contabiliza.

La gestión curricular del tiempo desde la práctica docente

Un aporte complementario proviene de la investigación de Osorio Ospina sobre las concepciones de los docentes acerca del currículo, que encontró que el profesorado comprende el currículo más desde la práctica cotidiana que desde la teoría, lo que significa que la gestión del tiempo curricular no puede limitarse al cumplimiento formal de una planificación escrita, sino que exige que el docente ocupe un lugar preponderante en la toma de decisiones sobre cómo distribuir el tiempo real de enseñanza (Osorio Ospina, 2021). Esta idea resuena profundamente con mi propia experiencia: ninguna autoridad educativa puede decidir, desde un escritorio distante del aula, qué asignatura necesita más tiempo esta semana en mi grado específico; esa es una decisión que solo puede tomarse con el conocimiento cercano de los estudiantes concretos que tengo enfrente.

El tiempo no lectivo: la parte invisible de la jornada docente

Hasta aquí me he referido sobre todo al tiempo lectivo, es decir, al tiempo de clase directa con los estudiantes. Pero una parte considerable de la escasez de tiempo que enfrenta una docente generalista de Educación General Básica ocurre fuera del aula, en lo que la investigación denomina tiempo no lectivo: preparación de clases, corrección de evaluaciones, trabajo con familias, reuniones y tareas administrativas. Un estudio de gran escala, realizado con 256 docentes de Educación Primaria de nueve países de Iberoamérica y sus más de cinco mil estudiantes, analizó precisamente la incidencia de la distribución de este tiempo no lectivo sobre el logro académico en Matemática y Lectura, utilizando modelos estadísticos multinivel que consideraron al estudiante, el aula, la escuela y el país como niveles de análisis (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

Los resultados de este estudio son particularmente relevantes para el argumento de este capítulo: una mayor dedicación de tiempo no lectivo a la preparación de las clases, la corrección de evaluaciones y el trabajo con las familias mejora de manera significativa el logro de los estudiantes, mientras que una mayor dedicación a

tareas administrativas se asocia con un menor rendimiento estudiantil (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). En otras palabras, no todo el tiempo no lectivo tiene el mismo valor pedagógico: el tiempo invertido en preparar, evaluar y comunicarse con las familias rinde frutos en el aprendizaje, mientras que el tiempo consumido por la burocracia administrativa parece restar, más que sumar, a ese mismo aprendizaje. Este hallazgo ofrece un respaldo empírico sólido a la intuición que guio muchas de mis propias decisiones de priorización, descritas en los relatos que siguen: proteger el tiempo dedicado a preparar y evaluar, y cuestionar activamente el tiempo consumido por tareas administrativas de bajo valor pedagógico directo.

Investigaciones más recientes sobre las teorías subjetivas del profesorado en torno al uso del tiempo no lectivo confirman que los propios docentes perciben este tiempo como un recurso escaso, que terminan destinando prioritariamente al cumplimiento de tareas asignadas y al intercambio de experiencias con colegas, y que la elaboración y revisión de evaluaciones es una de las actividades que más tiempo consume, al punto de extenderse habitualmente al hogar para poder cumplir con los plazos establecidos, un fenómeno que se ha documentado también en otras investigaciones que

estiman que los docentes destinan hasta la mitad de su tiempo laboral a tareas vinculadas con la evaluación (estudio sobre teorías subjetivas docentes acerca del uso del tiempo no lectivo, Páginas de Educación, 2024).

Automotivación y equilibrio entre la vida laboral y personal en la EGB ecuatoriana

Un estudio reciente realizado directamente con docentes de Educación General Básica en Ecuador analizó la relación entre la automotivación y el equilibrio de la vida laboral de este grupo profesional, aplicando un instrumento validado a una muestra de docentes en ejercicio y encontrando vínculos moderados entre la automotivación y la recuperación personal, es decir, la capacidad del docente para desconectarse del trabajo y reponer energías fuera de la jornada laboral (Albán Solórzano y Marín Figuera, 2025). Este hallazgo es especialmente pertinente para el argumento de este capítulo, porque sugiere que la gestión eficaz del tiempo docente no es solo una cuestión de organización externa, de horarios y de matrices de priorización, sino que depende también de un componente motivacional interno que permite al docente sostener, semana tras semana, la disciplina necesaria para proteger su propio

tiempo de recuperación personal frente a la presión constante de las demandas institucionales.

Esta perspectiva conecta directamente con la última sección de este capítulo, en la que sostengo que ninguna estrategia de priorización, por bien diseñada que esté, resulta sostenible en el tiempo si no incluye explícitamente un espacio protegido para el descanso y la vida personal de quien enseña. Priorizar únicamente entre tareas profesionales, sin incluir el propio bienestar como una de las categorías a proteger, termina reproduciendo la misma lógica de sobrecarga que se pretende resolver.

Síntesis del marco teórico

Antes de pasar a los relatos de experiencia, conviene sintetizar los hilos que este marco teórico ha tejido hasta aquí. Primero, la carga horaria de la Educación General Básica ecuatoriana es una cifra fija que debe repartirse entre un número creciente de asignaturas y ejes transversales, lo que genera una tensión estructural entre extensión curricular y tiempo disponible, confirmada tanto en el contexto ecuatoriano como en experiencias comparadas de priorización curricular en Chile (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; Espinoza Guzmán et al., 2023). Segundo, frente a esa escasez,

disponer de un marco explícito de priorización, como la distinción entre lo urgente y lo importante, ayuda a que la distribución del tiempo responda a decisiones conscientes y no a la presión reactiva del momento (Covey, 2003). Tercero, esta escasez tiene un costo humano documentado en la literatura sobre estrés y calidad de vida docente, que no puede ignorarse al diseñar cualquier estrategia de gestión del tiempo (Retamozo Avalos et al., 2024; Castilla-Gutiérrez et al., 2021). Cuarto, no todo el tiempo no lectivo tiene el mismo valor pedagógico, y la evidencia empírica ofrece pistas concretas sobre qué tareas conviene proteger y cuáles conviene cuestionar (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). Y quinto, la sostenibilidad de cualquier estrategia de priorización depende, en última instancia, de que incluya el propio bienestar y equilibrio personal del docente como parte legítima de la ecuación (Albán Solórzano y Marín Figuera, 2025). Los relatos que siguen muestran cómo estos cinco hilos se entrelazaron en mi propia trayectoria profesional, primero en el contexto rural y después en el urbano.

Relato de experiencia: priorizar en la escuela rural

Durante mis primeros cinco años de docencia trabajé en la Escuela de Educación Básica “San Vicente del Río”, nombre que he modificado por confidencialidad, una institución bidocente de la zona rural de Manabí donde, además de ser tutora de quinto año, debía asumir Educación Cultural y Artística en cuarto y sexto año, ante la ausencia de un docente especializado disponible para la zona. En términos concretos, esto significaba que mi carga real de trabajo semanal excedía largamente las treinta y cinco horas pedagógicas nominales de mi propio grado, porque debía planificar y ejecutar clases para tres grupos distintos.

El primer año intenté, sin éxito, dar el mismo nivel de atención y profundidad a todas las asignaturas y todos los grupos. El resultado fue previsible: llegaba exhausta a los viernes, las planificaciones de Educación Cultural y Artística para los grupos adicionales se reducían cada vez más a actividades de relleno sin objetivo claro de aprendizaje, y mi propio grado de quinto año, el que en principio debía ser mi prioridad, terminaba recibiendo menos atención personalizada de la que yo hubiera querido darle. Estaba viviendo, sin saberlo aún, lo que la

literatura describe como sobrecarga laboral con consecuencias directas en la calidad de la enseñanza (Castilla-Gutiérrez et al., 2021).

Recuerdo con particular nitidez una semana de octubre en la que, además de mis tres grupos habituales, debí asumir temporalmente un cuarto curso porque una colega de la escuela vecina se ausentó por licencia médica y el distrito me solicitó apoyo dos tardes a la semana. Esa semana intenté, una vez más, mantener el mismo nivel de exigencia en todo, y terminé, literalmente, quedándome dormida sobre mis propias planificaciones un jueves por la noche. Ese episodio, que hoy puedo relatar con cierta distancia, fue el que finalmente me convenció de que la solución no estaba en trabajar más horas, sino en decidir con más claridad en qué invertir las horas que tenía.

El punto de inflexión llegó cuando decidí, de manera consciente, dejar de intentar hacerlo todo con la misma intensidad y comencé a aplicar, de forma intuitiva primero y más sistemática después, una lógica de priorización explícita. Decidí que las asignaturas evaluadas trimestralmente con mayor peso curricular, Lengua y Literatura y Matemática recibirían atención diaria y sostenida, con una rutina fija de cuarenta minutos que no se negociaba ni se recortaba por ningún

motivo. Ciencias Naturales y Estudios Sociales pasaron a trabajarse en bloques semanales más amplios, pero menos frecuentes, permitiendo experiencias de aprendizaje más profundas, aunque con menor continuidad diaria. Y Educación Cultural y Artística, la asignatura que más se resentía por la sobrecarga, la rediseñé como un espacio integrador: en lugar de una clase aislada, la convertí en el cierre creativo de los proyectos que ya estábamos trabajando en Ciencias Naturales o Estudios Sociales, de modo que no compitiera por tiempo propio, sino que aprovechara el tiempo ya asignado a otra área.

Esta decisión de integrar en lugar de yuxtaponer asignaturas resultó ser, en retrospectiva, mi estrategia más efectiva de gestión del tiempo en el contexto rural. No inventé nada nuevo: simplemente apliqué de manera intuitiva el principio de blindar el tiempo de lo importante frente a la tentación permanente de dispersarlo en tareas de menor jerarquía pedagógica, un principio que después reconocí con claridad en la matriz de priorización de Covey (2003).

También aprendí, en ese contexto, a decir explícitamente que no a ciertas solicitudes administrativas que consumían tiempo sin aportar valor pedagógico directo. Recuerdo, por ejemplo, la insistencia de una autoridad

distrital en que decoráramos las carteleras de la escuela con un tema distinto cada mes, una tarea que en mi caso podía consumir hasta cuatro horas de un fin de semana. Después de dos años cumpliendo esta expectativa de manera automática, decidí conversarlo abiertamente con la dirección, explicando que ese tiempo estaba compitiendo directamente con la elaboración de materiales de aprendizaje para mis tres grupos. La respuesta fue comprensiva, y llegamos a un acuerdo de decoración trimestral en lugar de mensual, una pequeña negociación que me devolvió varias horas mensuales de tiempo real de planificación pedagógica.

Un aspecto adicional que marcó mi experiencia rural fue la distancia entre mi vivienda y la escuela, que implicaba un desplazamiento diario de casi una hora en transporte informal. Ese tiempo de traslado, que en principio parecía ajeno a la gestión del tiempo escolar, terminó convirtiéndose en un recurso: comencé a usarlo para planificar mentalmente la secuencia del día siguiente, dictar notas de voz con ideas para actividades, o revisar en mi teléfono los materiales que llevaría al aula. No se trata de recomendar que el tiempo de traslado sustituya el tiempo formal de planificación, sino de reconocer que, ante la escasez estructural de horas, cualquier docente

rural termina por descubrir fragmentos de tiempo aprovechable que la jornada oficial no contempla.

El tiempo no lectivo, en ese contexto rural, era prácticamente inexistente como categoría formal: no existía una sala de profesores donde reunirse a planificar, ni horas institucionalmente reconocidas para la corrección de evaluaciones, de modo que ese trabajo se realizaba, casi en su totalidad, en mi propia casa y con mi propio tiempo personal. Al conocer después los hallazgos de Martínez-Garrido y Murillo (2016) sobre la incidencia positiva del tiempo dedicado a la preparación de clases y la corrección de evaluaciones en el aprendizaje de los estudiantes, comprendí con más claridad por qué, pese al agotamiento, mis estudiantes de “San Vicente del Río” mostraban avances sostenidos: estaba invirtiendo, aun sin saberlo con ese marco conceptual, mi escaso tiempo disponible precisamente en las tareas que la evidencia identifica como más rentables para el aprendizaje, aunque ese tiempo saliera casi por completo de mi vida personal y no de una jornada laboral reconocida institucionalmente.

Un ejemplo concreto de cómo prioricé el tiempo no lectivo en ese periodo fue mi decisión de reducir drásticamente el tiempo dedicado a la elaboración de material visual decorativo para el aula, una expectativa

informal pero muy presente entre las familias y la comunidad, que valoraban mucho una escuela vistosa. Decidí, en cambio, invertir ese mismo tiempo en la elaboración de fichas de seguimiento individual de lectura para cada uno de mis veintitrés estudiantes, un instrumento sencillo en formato de cuaderno que me permitía registrar semana a semana el avance de cada uno en fluidez y comprensión lectora. Esta decisión generó, al principio, cierta incomodidad con algunas familias que esperaban ver el aula decorada para las fiestas patronales, pero con el tiempo se convirtió en una de las herramientas que más valoraron, porque podían ver con claridad el progreso concreto de sus hijos e hijas, algo que ninguna cartelera decorativa podía ofrecerles.

Con el paso de los años aprendí también a involucrar a los propios estudiantes de los grados superiores como apoyo en la gestión del tiempo del aula multigrado adicional. En sexto año, donde tenía que impartir Educación Cultural y Artística, designé a un grupo rotativo de tres estudiantes como monitores de materiales, responsables de repartir y recoger los recursos de trabajo antes y después de la clase, una tarea sencilla que sin embargo me ahorraba entre cinco y ocho minutos por sesión, tiempo que sumado a lo largo de un

mes representaba varias horas recuperadas para la enseñanza efectiva.

Relato de experiencia: priorizar en la escuela urbana

Mi traslado a la Unidad Educativa “Los Almendros”, también un nombre ficticio, en una zona urbana de Manabí, redujo mi carga de grupos a uno solo, quinto año, pero no redujo en absoluto la cantidad de asignaturas bajo mi responsabilidad directa: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Educación Cultural y Artística seguían estando a mi cargo, mientras Educación Física e Inglés pasaban a docentes especializados. La escasez de tiempo, entonces, no desapareció; simplemente cambió de forma.

En la escuela urbana, el desafío principal no fue la multiplicación de grupos sino la multiplicación de exigencias institucionales paralelas dentro de un mismo grupo: evaluaciones estandarizadas trimestrales coordinadas entre los tres paralelos de quinto año, proyectos escolares institucionales que debían integrarse en el horario regular, reuniones de área semanales, y un sistema de reportes de seguimiento académico individual para cada uno de mis veintiséis estudiantes

que debía actualizarse mensualmente. Cada una de estas exigencias, tomada de manera aislada, era razonable; el problema surgía de su acumulación simultánea sobre el mismo tiempo semanal fijo de treinta y cinco horas pedagógicas.

Fue en este contexto donde comencé a aplicar de manera explícita, ya con el vocabulario que había encontrado en mis lecturas de formación continua, la matriz de urgencia e importancia que presento más adelante en este capítulo. Aprendí a distinguir con claridad entre lo que era genuinamente urgente e importante, como la atención a un estudiante con un vacío de aprendizaje detectado en una evaluación reciente, y lo que solo aparentaba urgencia porque llegaba acompañado de un correo institucional con la palabra “urgente” en el asunto, pero que en realidad podía programarse para otro momento sin afectar el aprendizaje de mis estudiantes.

Un caso concreto ilustra esta distinción. A mitad del año lectivo, la coordinación de área solicitó que todas las docentes de quinto año presentáramos, en un plazo de setenta y dos horas, un informe detallado de cobertura curricular por asignatura. La solicitud llegó marcada como urgente. Sin embargo, al revisar mi propia planificación, constaté que la información solicitada ya

estaba consignada en mis PUD mensuales; lo único que exigía tiempo adicional era el formato específico requerido por la coordinación. En lugar de dedicar una tarde completa a rehacer la información desde cero, propuse a la coordinación exportar directamente los datos de mi planificación existente a su formato, ahorrando así casi tres horas que pude destinar, esa misma semana, a preparar material de refuerzo para dos estudiantes que venían mostrando dificultades sostenidas en comprensión lectora. Esa decisión, pequeña en apariencia, resume bien lo que entiendo por priorizar: no se trata de trabajar más horas, sino de proteger el tiempo escaso para lo que realmente incide en el aprendizaje de los estudiantes.

La coordinación entre las tres docentes de quinto año también se convirtió, con el tiempo, en una estrategia de ahorro de tiempo antes que en una carga adicional. Distribuimos entre nosotras la elaboración de bancos de preguntas para las evaluaciones trimestrales por asignatura, de modo que cada una asumía la responsabilidad principal de diseñar los instrumentos de una o dos áreas y los compartía con las demás, en lugar de que cada una elaborara de manera aislada evaluaciones para las cinco asignaturas. Esta división del trabajo, sencilla en su lógica, redujo de manera

considerable el tiempo individual dedicado a la elaboración de instrumentos de evaluación, sin sacrificar su calidad.

A diferencia de la escuela rural, en “Los Almendros” sí existía un espacio formal de tiempo no lectivo dentro del horario institucional: dos horas semanales destinadas oficialmente a planificación de área. Sin embargo, en la práctica, buena parte de ese tiempo se consumía en la revisión de formatos institucionales y en la discusión de asuntos administrativos del grado, más que en un trabajo pedagógico propiamente dicho. Esta observación coincide con lo que documentan las teorías subjetivas docentes sobre el uso del tiempo no lectivo, que señalan que buena parte de este tiempo termina destinándose al cumplimiento de tareas asignadas antes que a la reflexión pedagógica compartida (estudio sobre teorías subjetivas docentes, Páginas de Educación, 2024). Propuse entonces, junto con mis dos colegas de paralelo, reservar los primeros veinte minutos de cada reunión exclusivamente para intercambiar estrategias didácticas concretas, antes de abordar cualquier asunto administrativo, un acuerdo simple que transformó de manera notable la utilidad pedagógica de ese tiempo protegido.

Otro ajuste importante fue la manera en que gestioné la corrección de evaluaciones, una de las tareas de tiempo no lectivo que más horas consumía en mi semana. En lugar de corregir la totalidad de una evaluación de veintiséis estudiantes en una sola sesión extensa el fin de semana, distribuí la corrección en bloques diarios de veinte minutos durante la semana posterior a la aplicación, aprovechando los recreos y los primeros minutos después de la jornada. Este cambio, aparentemente menor, redujo considerablemente mi sensación de agobio los fines de semana y me permitió devolver la retroalimentación a mis estudiantes con mayor cercanía temporal a la evaluación, lo que además mejoró, según pude constatar en los resultados del siguiente trimestre, el aprovechamiento que hacían de esa retroalimentación.

Un último aprendizaje de mi etapa en “Los Almendros” tiene que ver con la comunicación con las familias, otra de las tareas que la investigación identifica como especialmente rentable en términos de tiempo no lectivo (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). Durante mi primer año en la escuela urbana, respondía mensajes de los representantes de mis estudiantes prácticamente a cualquier hora, incluidos fines de semana y noches, sintiendo que la inmediatez era una muestra de

compromiso profesional. Con el tiempo comprendí que esa disponibilidad permanente no solo erosionaba mi propio tiempo de descanso, sino que generaba expectativas insostenibles a largo plazo. Establecí entonces un horario explícito de comunicación, de lunes a viernes entre las cuatro y las seis de la tarde, que comuniqué formalmente a los representantes al inicio del año lectivo. Para mi sorpresa, esta medida no generó ninguna queja; por el contrario, varias familias agradecieron la claridad, porque también ellas ganaban previsibilidad sobre cuándo podían esperar una respuesta.

Análisis comparativo y estrategias prácticas

Tanto en el contexto rural, donde la escasez de tiempo se originaba en la multiplicación de grupos, como en el contexto urbano, donde se originaba en la multiplicación de exigencias institucionales paralelas, la estrategia de fondo que me permitió sostener la calidad de mi enseñanza fue la misma: distinguir explícitamente entre lo urgente y lo importante, y proteger de manera activa el tiempo dedicado a lo importante, incluso cuando no generaba una presión inmediata. La siguiente matriz resume cómo adapté este principio a categorías propias

de la vida cotidiana de una docente generalista de Educación General Básica.

Vale la pena detenerse en algo que ambos relatos comparten y que no siempre resulta evidente a primera vista: en ninguno de los dos contextos la solución consistió en trabajar más horas. Tanto en la escuela rural como en la urbana, los cambios que realmente marcaron una diferencia fueron cualitativos, no cuantitativos: integrar en lugar de sumar, distribuir en lugar de acumular, comunicar límites en lugar de estar siempre disponible. Esta observación es importante porque contradice una creencia muy extendida en la cultura docente, según la cual una buena maestra es, casi por definición, aquella que dedica más horas y más sacrificio personal a su trabajo. La evidencia revisada en este capítulo, y mi propia experiencia, sugieren más bien lo contrario: la calidad de la enseñanza depende menos de la cantidad de horas invertidas y más de la calidad de las decisiones sobre cómo distribuir el tiempo disponible.

URGENTE	NO URGENTE
IMPORTANTE Destrezas evaluadas este quimestre; estudiantes con vacíos de aprendizaje detectados; entrega de calificaciones e informes de seguimiento	IMPORTANTE Planificación de la siguiente unidad didáctica; elaboración de materiales propios; actualización profesional; comunicación proactiva con familias
NO IMPORTANTE Solicitudes administrativas repentinas sin relación directa con el aprendizaje; formatos duplicados que piden la misma información dos veces	NO IMPORTANTE Decoración excesiva del aula; actividades de relleno sin objetivo de aprendizaje claro; reuniones sin agenda definida.

Esta matriz no pretende ser una fórmula rígida, sino un ejercicio de reflexión semanal. La utilizo los domingos por la tarde, dedicando no más de quince minutos a ubicar mentalmente las tareas de la semana entrante en alguno de los cuatro cuadrantes, lo que me permite

anticipar en qué momentos necesitaré proteger deliberadamente el tiempo frente a solicitudes de último momento.

Un segundo instrumento que desarrollé, específicamente para resolver la tensión entre siete asignaturas y un tiempo semanal fijo, es la siguiente tabla de distribución, que aplico como punto de partida al inicio de cada año lectivo y ajusto según las necesidades del grupo:

Asignatura	Horas semanales	Urgencia habitual	Riesgo de postergación	Estrategia de blindaje
Lengua y Literatura	6	Alta	Bajo	Rutina diaria fija
Matemática	6	Alta	Bajo	Rutina diaria fija
Ciencias Naturales	4	Media	Medio	Bloque protegido semanal
Estudios Sociales	4	Media	Medio	Bloque protegido semanal

Educación Cultural y Artística	2	Baja	Alto	Integración transversal
Educación Física	3	Baja	Alto	Franja fija innegociable
Ejes transversales / tutoría	2	Variable	Muy alto	Anclaje a otra asignatura

Como puede observarse, no todas las asignaturas requieren el mismo tipo de protección temporal. Lengua y Literatura y Matemática, por su carga horaria y su urgencia habitual, funcionan bien con una rutina diaria fija que no se cuestiona semana a semana. Ciencias Naturales y Estudios Sociales, con menor urgencia percibida pero igual importancia curricular, requieren un bloque protegido semanal que se defiende activamente frente a otras demandas. Educación Cultural y Artística y los ejes transversales, con mayor riesgo de postergación por su baja urgencia aparente, encuentran su mejor protección en la integración con otras áreas, en lugar de competir de manera aislada por un espacio propio en el horario.

A partir de esta experiencia, propongo las siguientes estrategias de priorización para docentes generalistas de Educación General Básica:

Primera: nombrar explícitamente lo urgente y lo importante. Muchas decisiones de tiempo se toman de manera automática, guiadas por la ansiedad de lo urgente; hacerlas conscientes mediante un ejercicio periódico de clasificación reduce la sensación de estar siempre apagando incendios.

Segunda: proteger con rutinas fijas lo que es importante, pero de baja urgencia aparente. Las asignaturas o actividades que rara vez generan una presión inmediata son, paradójicamente, las que más necesitan un espacio protegido en el horario.

Tercera: integrar en lugar de yuxtaponer. Cuando el tiempo no alcanza para tratar cada asignatura de manera aislada, buscar puntos de integración curricular permite atender más de un objetivo de aprendizaje en el mismo bloque de tiempo.

Cuarta: cuestionar con respeto las solicitudes marcadas como urgentes. No toda tarea etiquetada como urgente por una instancia administrativa lo es realmente desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes; verificarlo, en lugar de asumirlo, libera tiempo valioso.

Quinta: distribuir cargas de trabajo repetitivas entre colegas. La elaboración de materiales o instrumentos de evaluación no siempre necesita hacerse de manera individual; la coordinación entre docentes de un mismo grado puede reducir significativamente el tiempo total invertido sin sacrificar calidad.

Sexta: distinguir entre el tiempo lectivo y el tiempo no lectivo al momento de priorizar. La evidencia revisada en este capítulo muestra que no todo el tiempo fuera del aula tiene el mismo valor: proteger las horas de preparación, corrección y comunicación con las familias rinde beneficios directos en el aprendizaje, mientras que el tiempo consumido por tareas administrativas de bajo valor pedagógico debe cuestionarse activamente (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

Séptima: incluir el propio descanso como una categoría más de la matriz de priorización. El tiempo de recuperación personal no compite con la gestión profesional del tiempo: es la condición que la hace sostenible a mediano y largo plazo.

Reflexión final

Escribir este capítulo me obligó a poner en palabras algo que había resuelto durante años de manera más intuitiva que consciente: priorizar no es una debilidad ni una renuncia a la excelencia docente, sino una condición necesaria para sostenerla en el tiempo. Durante mis primeros años de docencia sentía que decir no a una tarea, o dedicar menos tiempo a una asignatura en una semana determinada, era una forma de fracaso profesional. Hoy entiendo que la verdadera falta de profesionalismo está en pretender que el tiempo escaso alcanza para todo, y terminar, por esa negación, dando una atención mediocre y dispersa a cada una de las asignaturas y cada uno de los estudiantes bajo mi responsabilidad.

La evidencia revisada en este capítulo confirma que esta tensión entre la extensión del currículo y el tiempo real disponible no es una experiencia aislada ni un signo de mala organización personal, sino una característica estructural del trabajo docente en la Educación General Básica, tanto en Ecuador como en otros países de la región. Reconocer esta dimensión estructural del problema no exime a cada docente de la responsabilidad de organizar su propio tiempo con criterio, pero sí debería aliviar la culpa individual que muchas de

nosotras cargamos cuando sentimos que no llegamos a todo. No se trata de un defecto personal: se trata de un tiempo objetivamente insuficiente frente a exigencias que crecen sin que crezca el número de horas de la semana.

Quiero insistir en un matiz que me parece central para no malinterpretar el argumento de este capítulo. Reconocer el carácter estructural de la escasez de tiempo no equivale a resignarse ante ella, ni a trasladar toda la responsabilidad a la política educativa sin asumir ningún margen de acción personal. Mi propia trayectoria muestra que, dentro de ese margen estructural, existe un espacio real de decisión docente sobre cómo distribuir el tiempo disponible, y que ese espacio, bien aprovechado, puede marcar una diferencia significativa en la calidad de la enseñanza y en el bienestar de quien enseña. La priorización no resuelve el problema estructural de fondo, que requeriría decisiones de política educativa sobre carga horaria y tiempo no lectivo reconocido, pero sí permite a cada docente navegar ese problema con mayor serenidad y efectividad mientras esas decisiones estructurales, si es que llegan, se producen.

Cierro con una invitación a mis colegas lectoras de este libro: la próxima vez que sientan la presión de una tarea marcada como urgente, deténganse un momento antes

de reaccionar automáticamente, y pregúntense si es también importante para el aprendizaje de sus estudiantes. Esa pausa breve, de apenas unos segundos, es quizás la herramienta de gestión del tiempo más simple y poderosa que puedo ofrecer desde mi propia experiencia.

Quiero añadir una última reflexión, quizás la más difícil de escribir de todo este capítulo. Durante mucho tiempo entendí la gestión del tiempo docente exclusivamente como un problema de organización profesional: cómo repartir mejor las horas entre asignaturas, cómo proteger el tiempo de planificación, cómo negociar con la institución las tareas de menor valor pedagógico. Solo en los últimos años he comenzado a entender que esta gestión no puede excluir mi propio tiempo de descanso y de vida personal, como si fuera una variable externa al problema. La evidencia sobre automotivación y equilibrio laboral en docentes de Educación General Básica confirma algo que mi cuerpo y mi ánimo ya me habían advertido antes que cualquier lectura académica: la capacidad de sostener una buena gestión del tiempo profesional depende, en buena medida, de contar también con tiempo real de recuperación personal fuera del aula (Albán Solórzano y Marín Figuera, 2025).

Por eso, la ficha de priorización semanal que comparto en el anexo de este capítulo no termina en la lista de tareas urgentes e importantes, sino en un espacio explícito para el descanso. No es un gesto simbólico ni un añadido de cortesía: es, a mi juicio, la pieza que sostiene todo lo demás. Una docente que prioriza bien sus tareas profesionales, pero agota por completo su tiempo personal está, tarde o temprano, comprometiendo la misma calidad de enseñanza que intenta proteger con tanto esfuerzo.

Referencias

- Albán Solórzano, S. E., y Marín Figuera, M. G. (2025). Automotivación y equilibrio de la vida laboral de docentes de educación general básica. *Ciencia y Educación*, 6(11), 118-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17605592>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau Chávez, J., y Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 166-179.
- Covey, S. R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- Espinoza Guzmán, A., Calderón Peñaloza, J., Díaz Adasme, M., Gómez González, F., Reyes Reyes, P., y Vergara Alvear, M. (2023). Percepciones de la implementación del currículo priorizado por docentes de Enseñanza Básica de escuelas de la ciudad de Curicó. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(2), 93-139. <https://doi.org/10.54802/r.v5.n2.2023.137>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Educación General Básica y Bachillerato General Unificado*. MINEDUC.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2016). Incidencia de la distribución del tiempo no lectivo de los docentes en Educación Primaria en el aprendizaje de sus estudiantes. *RELIEVE*, 22(2), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9433>

Osorio Ospina, Á. M. (2021). Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 141-166. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a6>

Retamozo Avalos, A., Astocondor Gonzales, C., Juárez Tamayo, N., y Ramos Cevallos, M. (2024). Perspectivas actuales sobre el estrés y su relación con el desempeño docente: una revisión sistemática. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2), e3635.

Capítulo 3:

Rutinas, transiciones y microgestión del tiempo en el aula

*Cómo los pequeños tiempos muertos entre
actividades afectan el aprendizaje en la Educación
General Básica*

— Egdy Emilva Meza Intriago

La microgestión del tiempo en el aula

El tiempo de instrucción frente al tiempo de gestión

La investigación sobre el uso del tiempo en el aula distingue, desde hace décadas, entre el tiempo escolar y el tiempo de aprendizaje efectivo, dos categorías que, como advertía ya el modelo de Carroll sobre el aprendizaje escolar, no son sinónimos. Un estudio realizado en escuelas primarias de México, mediante observación estructurada y videograbada de la práctica docente, encontró que solo la mitad del tiempo de clase se dedica efectivamente a interacciones educativas entre docente y estudiantes, mientras que la otra mitad se distribuye entre organización, disciplina, transiciones e interrupciones (Razo Pérez, 2016). Este hallazgo, que podría parecer alarmante a primera vista, confirma algo que cualquier docente de aula intuye, pero rara vez cuantifica: la brecha entre el tiempo escolar nominal y el tiempo de aprendizaje real puede ser enorme, y buena parte de esa brecha se explica no por grandes fallas de planificación, sino por la acumulación de pequeños tiempos muertos a lo largo de la jornada.

El mismo estudio define el tiempo de instrucción como la cantidad de tiempo que el docente destina, de manera consciente y deliberada, a actividades con intencionalidad pedagógica, resultado de sustraer del tiempo total de la

jornada aquel que se requiere para organizar la clase y mantener el orden (Razo Pérez, 2016). Esta definición es especialmente útil para el argumento de este capítulo, porque desplaza la atención de la duración total de la jornada escolar, que es lo que suele discutirse en la política educativa, hacia la calidad de la organización interna de esa jornada, que es lo que cada docente puede decidir y mejorar directamente en su propia aula.

Vale la pena subrayar que esta distinción entre tiempo escolar y tiempo de instrucción no es meramente conceptual, sino que tiene consecuencias prácticas directas sobre cómo entendemos la responsabilidad docente. Si el problema se plantea únicamente en términos de tiempo escolar total, la solución parece depender exclusivamente de decisiones de política educativa, como la extensión de la jornada o el aumento de horas pedagógicas por asignatura. Pero si el problema se plantea en términos de tiempo de instrucción, como propone Razo Pérez (2016), entonces se abre un margen de acción real y cotidiano para cada docente, que puede incrementar sustancialmente su tiempo de instrucción sin necesidad de una sola hora adicional en el horario oficial, simplemente reduciendo el tiempo perdido en organización, disciplina y transiciones. Este es, precisamente, el terreno que explora el resto de este capítulo.

El desarrollo de la atención sostenida en la niñez escolar

Para diseñar rutinas y transiciones verdaderamente eficaces, resulta indispensable comprender cómo se desarrolla la capacidad infantil de mantener la atención en una tarea, algo especialmente relevante para quienes, como yo, trabajamos con los primeros años de la Educación General Básica. Un estudio reciente que evaluó la atención sostenida en doscientos veinte niños de entre siete y trece años, mediante una tarea basada en la teoría de detección de señales, encontró que el rendimiento atencional de los niños más pequeños es sistemáticamente inferior al de los mayores, y que existe una discontinuidad marcada en el desarrollo de esta capacidad, que aumenta de manera importante hasta aproximadamente los ocho años de edad y luego se estabiliza (Manzanero, Balmaseda, Pérez, Berisso y Álvarez, 2025).

Este hallazgo tiene una implicación directa y muy concreta para el diseño de rutinas en segundo y tercer año de Educación General Básica, los grados que corresponden precisamente a esa etapa de desarrollo atencional en plena consolidación: no es razonable exigir a un niño de siete años los mismos periodos de concentración sostenida ni la misma capacidad de autorregular transiciones que a un estudiante de cuarto o quinto año. Diseñar rutinas más breves, más frecuentes y con mayor apoyo externo de señales claras no es,

entonces, una concesión pedagógica menor, sino una decisión ajustada a la evidencia sobre el desarrollo cognitivo infantil.

En una línea complementaria, una investigación reciente sobre los disruptores de la atención en el aula, que recogió las percepciones tanto de docentes como de estudiantes de primaria, identifica las transiciones mal gestionadas y la falta de rutinas claras entre las principales fuentes de distracción percibidas por ambos grupos, junto con el ruido ambiental y el uso no regulado de dispositivos (Rodríguez-Martínez, Mora-Merchán y Ortega-Ruiz, 2024). Resulta revelador que tanto docentes como estudiantes coincidan en señalar las transiciones como un momento crítico de pérdida de atención, lo que sugiere que este no es un problema percibido unilateralmente desde la mirada adulta, sino una experiencia compartida y reconocible también desde la perspectiva de quienes aprenden.

Las bases clásicas del manejo del aula: Kounin y el flujo de la lección

Buena parte de lo que hoy se enseña sobre manejo del aula y transiciones tiene su origen en la investigación pionera de Jacob Kounin, quien, a partir de la observación videograbada de aulas de escuela primaria, identificó que el factor más determinante del buen comportamiento estudiantil no era la manera en que los docentes respondían a la indisciplina una vez ocurrida, sino la manera en que organizaban el flujo de la clase para prevenirla (Kounin, 1970). Entre los conceptos que

Kounin desarrolló, dos resultan centrales para este capítulo: la fluidez o smoothness, entendida como la capacidad de mantener el ritmo de una lección sin interrupciones abruptas, y el manejo de las transiciones mediante señales claras y consistentes que indican a los estudiantes qué actividad termina y cuál comienza.

Kounin sostenía que las transiciones efectivas dependen de rutinas bien establecidas, de una señal consistente para captar la atención del grupo, de instrucciones claras y de la preparación anticipada de los estudiantes para el cambio de una tarea a otra, y advertía que las transiciones abruptas o mal gestionadas son una de las principales fuentes de conductas disruptivas en el aula (Kounin, 1970). Más de cinco décadas después de su publicación original, estos principios siguen siendo, en mi experiencia, sorprendentemente vigentes y aplicables a un aula de Educación General Básica en la costa ecuatoriana, lo que confirma que ciertos aspectos de la organización del tiempo en el aula responden a regularidades del comportamiento infantil más que a particularidades culturales de un sistema educativo específico.

Las transiciones críticas entre etapas educativas

Un tipo particular de transición merece mención aparte por su relevancia para el segundo año de Educación General Básica, con el que trabajo actualmente: la transición desde la Educación Inicial hacia la escuela primaria formal. Un estudio

realizado con sesenta niños del último curso de Educación Infantil, mediante la técnica del dibujo y conversaciones estructuradas, documentó las expectativas, temores y creencias de los niños ante este cambio de etapa, encontrando que los pequeños valoran especialmente conocer de antemano los nuevos espacios escolares y comprender con claridad qué se esperará de ellos en la nueva etapa, en términos de rutinas y normas (Castro, Argos y Ezquerro, 2015). Aunque este estudio se centra en el contexto español, sus hallazgos iluminan un aspecto que suelo observar en mis propios estudiantes de segundo año: buena parte de la ansiedad y la desorganización de las primeras semanas de clase no proviene de una incapacidad de los niños para adaptarse, sino de la ausencia de rutinas explícitas y anticipables que les permitan saber qué esperar de cada momento del día.

Relato de experiencia: microgestión del tiempo en la escuela rural

Mis primeros años de docencia transcurrieron en la Escuela de Educación Básica “Nueva Esperanza”, nombre que he modificado por confidencialidad, en la zona rural de Manabí, donde fui tutora de segundo año durante tres años consecutivos. Segundo año de Educación General Básica es, en mi experiencia, el grado donde la microgestión del tiempo tiene el impacto más visible: los niños de seis y siete años están apenas consolidando su capacidad de autorregulación, de

modo que cualquier transición mal diseñada se traduce casi de inmediato en dispersión, conflictos entre pares o llanto.

Durante mi primer año, mis transiciones eran, en efecto, prácticamente inexistentes como diseño intencional. El paso de una actividad a otra dependía de mi propia improvisación del momento: a veces anunciaba verbalmente el cambio, otras veces simplemente comenzaba a repartir un nuevo material sin previo aviso, y en ocasiones el cambio de actividad coincidía con una interrupción externa, como la visita de un padre de familia o un anuncio de la dirección, que desorganizaba por completo el ritmo que hubiera logrado construir. El resultado, medido con el ejercicio de cronometraje que mencioné en la presentación de este capítulo, era una pérdida acumulada de tiempo que superaba los treinta y cinco minutos diarios, es decir, más de una hora completa de una jornada de cinco horas y media.

El cambio comenzó cuando, tras una capacitación distrital sobre manejo de aula en primeros años, escuché por primera vez hablar de la importancia de las señales consistentes para las transiciones, una idea que después identifiqué con claridad en los planteamientos de Kounin (1970) sobre la fluidez de la lección. Diseñé, junto con mis propios estudiantes, un sistema simple de tres señales: una palmada corta y un conteo regresivo en voz alta para anunciar que una actividad estaba por terminar, una canción breve de treinta segundos que se cantaba mientras se guardaban los materiales de una asignatura y se sacaban los de la siguiente,

y una postura corporal fija, sentados con las manos sobre la mesa, que indicaba que el grupo estaba listo para recibir instrucciones nuevas.

La implementación de este sistema no fue inmediata ni sencilla. Las primeras dos semanas exigieron una inversión de tiempo adicional en la enseñanza explícita de la rutina misma: practicábamos la secuencia de guardar y sacar materiales como si fuera un contenido curricular más, con retroalimentación inmediata y refuerzo positivo cuando el grupo lograba completarla en el tiempo esperado. Esta inversión inicial, que podría parecer un uso ineficiente del tiempo de clase, resultó ser la decisión más rentable de todo el año: a partir de la tercera semana, el tiempo de transición entre actividades se redujo de un promedio de seis minutos a menos de dos, una recuperación que, multiplicada por las seis o siete transiciones diarias de mi horario, representaba más de veinte minutos recuperados cada día. Esta experiencia confirma un principio que atraviesa todo este capítulo: en la microgestión del tiempo, invertir minutos hoy en enseñar una rutina ahorra muchos más minutos, sostenidos a lo largo de semanas y meses, una vez que la rutina queda consolidada.

Un desafío particular del contexto rural fue la gestión del tiempo en torno a interrupciones externas, mucho más frecuentes que en la escuela urbana donde trabajo actualmente: visitas de las autoridades comunitarias, anuncios sobre el estado de los caminos ante lluvias, o la llegada tardía de estudiantes que dependían del transporte

informal de la zona. Aprendí a diseñar lo que llamé, sin conocer entonces ese término académico, actividades de bajo costo cognitivo, tareas breves y significativas que los estudiantes podían realizar de manera autónoma durante estas interrupciones imprevistas, evitando que el grupo completo quedara detenido a la espera de que yo resolviera el imprevisto. Una hoja de trazos, un juego silencioso de identificación de palabras, o una breve conversación dirigida por un estudiante monitor cumplían esta función, y evitaban que una interrupción de tres minutos se convirtiera, como ocurría antes, en una pérdida de diez o doce minutos de reordenamiento posterior.

Recuerdo con especial claridad el caso de un estudiante de segundo año, a quien llamaré Joel para proteger su identidad, que llegaba habitualmente entre quince y veinte minutos tarde debido a la distancia que debía recorrer a pie desde su vivienda. Durante mi primer año, la llegada de Joel interrumpía sistemáticamente la actividad en curso, porque tanto él como sus compañeros consideraban natural detenerse a saludarlo y ponerlo al tanto de lo que se estaba haciendo. Diseñé entonces una rutina específica de bienvenida tardía: un compañero designado, distinto cada semana, se encargaba de resumirle en treinta segundos, mientras el resto del grupo continuaba su trabajo, en qué actividad estábamos y qué materiales necesitaba sacar. Esta pequeña rutina, que podría parecer excesivamente meticulosa para un detalle tan puntual, evitó que una interrupción cotidiana se convirtiera

en una pausa general del grupo entero, y además dio a Joel un papel protagónico distinto al de simplemente disculparse por su tardanza.

Otro aspecto de la microgestión rural que quiero destacar es la organización física del aula misma, que en “Nueva Esperanza” era un espacio único y reducido para veintiún estudiantes de segundo año. Descubrí, mediante ensayo y error, que la disposición de los pupitres influía de manera directa en el tiempo de las transiciones: una disposición en filas tradicionales, que había heredado sin cuestionar de la docente anterior, obligaba a que el reparto de materiales avanzara fila por fila, generando cuellos de botella. Al reorganizar el aula en grupos pequeños de cuatro estudiantes, con un responsable de materiales por grupo, el tiempo de reparto se redujo de manera notable, porque cuatro estudiantes podían recibir y distribuir materiales de manera simultánea en lugar de esperar su turno en una sola fila. Este cambio, puramente espacial, tuvo un impacto en el tiempo comparable al de cualquiera de las rutinas de señalización que ya he descrito, lo que me enseñó que la microgestión del tiempo no se limita a lo temporal, sino que incluye también decisiones sobre la organización física del espacio de trabajo.

Relato de experiencia: microgestión del tiempo en la escuela urbana

Mi traslado a la Unidad Educativa “Brisas del Mar”, también un nombre ficticio, en una zona urbana de Manabí, donde

actualmente soy tutora de cuarto año, me permitió constatar que los principios de microgestión del tiempo que había desarrollado en la escuela rural eran igualmente aplicables, aunque las fuentes concretas de pérdida de tiempo cambiaran de naturaleza. En un aula urbana con veintisiete estudiantes de nueve y diez años, la dispersión ya no provenía tanto de la inmadurez en la autorregulación, como en segundo año, sino de la multiplicidad de estímulos y de una jornada más fragmentada en bloques breves por asignatura, tal como describí en capítulos anteriores de este libro sobre la experiencia de mis colegas.

El primer ajuste que debí hacer fue adaptar mi sistema de señales de segundo año, demasiado infantil para un grupo de cuarto año, a un formato más acorde a la edad: sustituí la canción de treinta segundos por un cronómetro visible proyectado en la pizarra durante las transiciones, que los propios estudiantes podían observar y que convertía el cambio de actividad en un pequeño desafío de tiempo compartido, sin perder la función esencial de anticipar y estructurar el cambio. Esta adaptación confirma algo que ya había intuido en mi experiencia rural: los principios generales de la microgestión del tiempo, como la necesidad de señales consistentes y de rutinas explícitas, se mantienen estables a través de las edades, mientras que su forma concreta de implementación debe ajustarse al desarrollo de los estudiantes.

Un desafío específico del contexto urbano fue la gestión del tiempo en el regreso del recreo, un momento que, según mi propio registro, generaba hasta ocho minutos de pérdida diaria. A diferencia de la escuela rural, donde el patio de juegos estaba a pocos pasos del aula, en “Brisas del Mar” el recreo se desarrollaba en un patio central compartido por toda la institución, y el regreso al aula implicaba desplazamientos más largos y una transición emocional más brusca entre el bullicio del recreo y la calma requerida para retomar el trabajo académico. Diseñé entonces una actividad breve de reingreso, de no más de tres minutos, consistente en un ejercicio de respiración guiada seguido de la lectura en voz alta de una adivinanza o un dato curioso relacionado con la asignatura siguiente, que cumplía la doble función de calmar al grupo y anticipar el contenido que se trabajaría a continuación.

También debí enfrentar, en el contexto urbano, una fuente de pérdida de tiempo que en la escuela rural prácticamente no existía: las interrupciones institucionales por megafonía, avisos generales que llegaban en momentos impredecibles del día y que, según pude constatar en mi propio registro, ocurrían en promedio tres veces por jornada, con una duración de entre uno y tres minutos cada una, pero con un costo de reordenamiento posterior de hasta cinco minutos adicionales. Después de conversar el tema con la dirección, logramos acordar una franja horaria específica, entre las nueve y cuarto y las nueve y media de la mañana, coincidente con un cambio de bloque ya previsto en el horario, para

concentrar la mayoría de los avisos institucionales, reduciendo así el número de interrupciones imprevistas durante el resto de la jornada.

Un episodio revelador de cuarto año, que ilustra bien la relación entre el desarrollo de la atención sostenida y el diseño de rutinas, ocurrió al inicio de mi segundo año en “Brisas del Mar”. Intenté aplicar, sin ajustes, el mismo sistema de cronómetro visible que había diseñado para ese grupo el año anterior, asumiendo que funcionaría igual de bien con la nueva cohorte de estudiantes. El resultado fue decepcionante: el grupo mostraba mucha mayor dispersión durante las transiciones de lo esperado. Al revisar con más atención, comprendí que ese grupo específico incluía un número inusualmente alto de estudiantes recién promovidos desde tercer año con escasa experiencia previa en rutinas de este tipo, y que había subestimado el tiempo de enseñanza explícita que la propia rutina requería antes de dar resultados. Reduje el cronómetro a intervalos más cortos y reforcé, durante las primeras dos semanas, la práctica explícita de la secuencia, tal como había hecho originalmente en segundo año en la escuela rural. La lección que extraje de este episodio fue clara: ninguna rutina, por bien diseñada que esté, es transferible de un grupo a otro sin un periodo de reinstalación, porque son los estudiantes concretos, con su historia particular de aprendizaje previo, quienes finalmente la sostienen.

Análisis comparativo y estrategias prácticas

Tanto en la escuela rural como en la urbana, la lección de fondo que extraigo de mi experiencia es que las transiciones no gestionadas no desaparecen: simplemente se disfrazan de otra cosa, generalmente de indisciplina, dispersión o lentitud generalizada del grupo, fenómenos que con frecuencia se atribuyen erróneamente a características del alumnado en lugar de reconocerse como consecuencia de un diseño insuficiente del flujo de la clase, tal como advierte la investigación chilena sobre teorías subjetivas docentes (Alarcón-Alvial et al., 2020). La siguiente tabla resume, a partir de mi propio registro con cronómetro en ambos contextos, las transiciones más críticas de una jornada típica de Educación General Básica y el tiempo que es posible recuperar mediante rutinas explícitas.

Antes de presentar la tabla, vale la pena señalar un matiz importante que emerge de comparar mis dos contextos de trabajo: aunque el tipo de transición crítica varía entre la escuela rural y la urbana, en ninguno de los dos casos la solución consistió en eliminar la fuente de interrupción, algo generalmente fuera del control docente, sino en diseñar una respuesta anticipada y consistente ante ella. Esta distinción es importante porque evita que la microgestión del tiempo se convierta en un ejercicio de control excesivo o de rigidez innecesaria; no se trata de que la jornada escolar transcurra

sin ningún imprevisto, sino de que el grupo cuente con herramientas previamente ensayadas para atravesar esos imprevistos sin una pérdida desproporcionada de tiempo de aprendizaje.

Transición	Tiempo perdido sin rutina	Señal de rutina instaurada	Tiempo recuperado estimado
Entrada al aula	5 a 7 minutos	Rutina de saludo y ubicación en tres pasos	3 a 4 minutos diarios
Cambio de asignatura	4 a 6 minutos	Señal sonora y consigna de guardar-sacar materiales	2 a 3 minutos por bloque
Reparto de materiales	3 a 5 minutos	Monitores rotativos por fila	2 a 4 minutos por sesión
Regreso del recreo	6 a 8 minutos	Actividad de reingreso breve y silenciosa	3 a 5 minutos diarios
Cierre de la jornada	4 a 6 minutos	Rutina fija de recuento y despedida	2 a 3 minutos diarios

Como puede observarse, la suma de los tiempos recuperados en una sola jornada oscila entre doce y diecinueve minutos, una cifra que, multiplicada por los días de un año lectivo, representa varias semanas completas de tiempo de aprendizaje adicional, obtenidas no mediante la ampliación del horario escolar, sino mediante el rediseño intencional de los momentos que ya existen en cualquier jornada.

Es importante señalar que estas cifras provienen de mi propio registro artesanal, con cronómetro y libreta, en dos aulas concretas, y no de un estudio con metodología estandarizada; las comparto con la humildad de quien documenta su práctica, no con la pretensión de generalizarlas mecánicamente a cualquier aula de Educación General Básica. Sin embargo, la dirección del hallazgo, que rutinas de transición bien diseñadas recuperan una porción significativa del tiempo de instrucción, es coherente con lo que la literatura revisada en este capítulo documenta de manera más rigurosa y con muestras más amplias (Razo Pérez, 2016; Martinic y Vergara, 2007), lo que me da confianza para presentarlas como una referencia orientativa, más que como una fórmula exacta aplicable sin ajustes a cualquier contexto.

A partir de esta experiencia, propongo las siguientes estrategias de microgestión del tiempo para docentes de Educación General Básica:

Primera: diseñar señales consistentes para cada tipo de transición. Una señal sonora, visual o corporal que el grupo

reconoce de manera automática reduce drásticamente el tiempo de reordenamiento, siguiendo el principio de fluidez descrito por Kounin (1970).

Segunda: enseñar explícitamente la rutina como si fuera un contenido curricular. La inversión inicial de tiempo en practicar una transición, con retroalimentación y refuerzo, se recupera con creces en las semanas siguientes.

Tercera: diseñar actividades de bajo costo cognitivo para absorber interrupciones imprevistas. Tener preparada una tarea breve y autónoma evita que una interrupción externa se traduzca en una pérdida de tiempo mucho mayor por la desorganización posterior del grupo.

Cuarta: adaptar la forma de la rutina a la edad del grupo, sin renunciar a su función. Los principios de anticipación y consistencia se mantienen a través de las edades, aunque su implementación concreta deba ajustarse del juego simbólico en segundo año al desafío cronometrado en cuarto año.

Quinta: negociar institucionalmente franjas horarias para interrupciones administrativas previsibles. Concentrar avisos y anuncios en momentos ya previstos de cambio de actividad reduce el número de interrupciones imprevistas durante los bloques de mayor concentración del grupo.

Sexta: ajustar la duración y el apoyo de las rutinas al momento del desarrollo atencional del grupo. La evidencia sobre el desarrollo de la atención sostenida en la niñez escolar

respalda diseñar rutinas más breves y con mayor apoyo de señales externas en segundo y tercer año, y progresivamente más autónomas conforme el grupo avanza hacia los grados superiores de la Educación General Básica (Manzanero et al., 2025).

Séptima: dar tiempo de reinstalación a cualquier rutina, incluso las ya probadas con éxito en otro grupo. Ninguna rutina se transfiere automáticamente de un año a otro o de un grupo a otro; cada cohorte de estudiantes necesita su propio periodo de práctica explícita antes de que la rutina rinda sus beneficios.

Octava: revisar también la organización física del espacio como parte de la microgestión del tiempo. La disposición de pupitres, materiales y responsables de reparto puede reducir o multiplicar el tiempo de transición tanto como cualquier señal sonora o verbal, y suele pasarse por alto al pensar exclusivamente en términos de rutinas conductuales.

Estas ocho estrategias no agotan, por supuesto, todas las posibilidades de mejora de la microgestión del tiempo en el aula, pero representan el núcleo de lo que, en mi propia trayectoria, ha demostrado un impacto sostenido y verificable sobre el tiempo real de aprendizaje de mis estudiantes, tanto en el contexto rural como en el urbano.

Reflexión final

Cuando comencé a llevar un registro con cronómetro de mis propias transiciones, no esperaba que un ejercicio tan modesto transformara de manera tan significativa mi forma de entender la gestión del tiempo docente. Durante años había concentrado toda mi atención en la planificación de las actividades de aprendizaje propiamente dichas, dando por sentado que los momentos entre esas actividades eran un simple trámite inevitable. Hoy entiendo que esos momentos son, en realidad, una parte integral de la planificación, tan merecedora de diseño intencional como cualquier destreza con criterio de desempeño.

La evidencia revisada en este capítulo confirma que esta intuición no es exclusiva de mi experiencia personal: desde la investigación pionera de Kounin en Estados Unidos hasta los estudios recientes sobre teorías subjetivas docentes en Chile y sobre el aprovechamiento de los periodos de clase en México, la literatura converge en un mismo punto, la calidad del aprendizaje depende tanto de qué se enseña como de cómo se organiza el flujo del tiempo alrededor de esa enseñanza. Ninguna planificación curricular, por rigurosa que sea en su diseño de destrezas y contenidos, rinde sus frutos completos si se disuelve, día tras día, en transiciones desordenadas.

Quiero destacar, además, un hallazgo de este capítulo que me parece particularmente valioso para la formación docente inicial: la evidencia sobre el desarrollo de la atención

sostenida en la niñez escolar muestra que existe una discontinuidad real en esta capacidad alrededor de los ocho años de edad (Manzanero et al., 2025), lo que significa que las estrategias de microgestión del tiempo que funcionan bien en cuarto o quinto año pueden resultar simplemente inadecuadas, no solo menos efectivas, para un grupo de segundo o tercer año. Muchas veces se enseña a las futuras docentes un repertorio único de técnicas de manejo de aula, sin advertir que ese repertorio debe ajustarse de manera sustancial según la edad concreta del grupo. Ojalá los programas de formación inicial de docentes de Educación General Básica dedicaran más tiempo a esta dimensión evolutiva de la gestión del tiempo, en lugar de tratarla como un conjunto de técnicas genéricas aplicables por igual a cualquier edad.

Cierro este capítulo con una invitación concreta a mis colegas lectoras: tomen, aunque sea durante una sola semana, un cronómetro y registren honestamente cuánto tiempo se pierde en las transiciones de su propia aula. No lo hagan con ánimo de autocrítica severa, sino con la curiosidad genuina de quien quiere entender mejor su propio oficio. Estoy segura de que, como me ocurrió a mí, ese ejercicio sencillo revelará minutos recuperables que ninguna reforma curricular desde arriba podría entregarles con la misma inmediatez.

Termino con una última reflexión sobre la relación entre esta mirada microscópica del tiempo y las miradas más amplias que ofrecen los capítulos anteriores de este libro. Juana nos

mostró cómo el contexto rural y urbano exige reorganizar el tiempo a nivel de la planificación curricular; Erika nos mostró cómo priorizar entre múltiples asignaturas cuando el tiempo total es insuficiente. Mi propio capítulo añade una tercera capa, la de los minutos concretos que se ganan o se pierden en cada transición del día. Ninguna de estas tres miradas sustituye a las otras; se necesitan mutuamente. Una docente puede planificar con excelencia su año, priorizar con sabiduría sus asignaturas, y aun así perder buena parte de ese esfuerzo si no presta atención también a los pequeños engranajes cotidianos que sostienen, minuto a minuto, el funcionamiento real del aula.

Antes de cerrar, quiero compartir una última observación sobre el propio proceso de escribir este capítulo. Al sistematizar por escrito rutinas que había construido de manera intuitiva y fragmentaria a lo largo de casi diez años de docencia, descubrí patrones en mi propia práctica que no había advertido conscientemente hasta entonces. Por ejemplo, noté que todas mis rutinas exitosas compartían una misma estructura de tres pasos, una señal de aviso, una secuencia de acción breve y un indicador de finalización, sin que yo hubiera diseñado esa estructura de manera deliberada desde el inicio; había llegado a ella por ensayo y error, imitando intuitivamente el patrón de las canciones infantiles que usaba con mis estudiantes más pequeños. Esta observación me hace pensar que buena parte del conocimiento pedagógico docente permanece implícito, alojado en la práctica cotidiana, y que

ejercicios como el de escribir este capítulo, que obligan a poner ese conocimiento en palabras, tienen un valor formativo que va más allá de lo que puedan aportar a quienes lo lean: también transforman, en el propio proceso de escritura, a quien lo escribe.

Espero que este capítulo sirva, sobre todo, como permiso para que otras docentes de Educación General Básica tomen en serio los minutos aparentemente insignificantes de su propia jornada, no como un asunto trivial de orden y disciplina, sino como una dimensión legítima y valiosa de la planificación pedagógica, tan digna de atención cuidadosa como el diseño de cualquier destreza con criterio de desempeño.

Con este capítulo cierro mi contribución a este libro colectivo, con la esperanza de que la mirada minuciosa que he compartido aquí complementa, sin sustituir, las miradas más amplias de mis colegas, y de que juntas ofrezcamos a quien lea estas páginas un panorama más completo de lo que significa, en la práctica cotidiana de una escuela ecuatoriana, gestionar el tiempo y planificar la enseñanza.

Referencias

- Alarcón-Alvial, M. A., Oyanadel, C. R., Castro-Carrasco, P. J., y González, I. N. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información Tecnológica*, 31(5), 173-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>
- Manzanero, A. L., Balmaseda, R., Pérez, M., Berisso, B., y Álvarez, M. Á. (2025). La atención sostenida en edad escolar: el sexo y el desarrollo cognitivo. *Psicología Educativa*, 31(2), 171-180. <https://doi.org/10.5093/psed2025a15>
- Rodríguez-Martínez, M. C., Mora-Merchán, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2024). Disruptores de la atención en el aula: Percepciones de docentes y estudiantes de primaria. *Psicología Educativa*, 30(1), 15-24. <https://doi.org/10.5093/psed2023a1>
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49313>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Martinic, S., y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimiento con jornada escolar completa en Chile. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 210-225.

Razo Pérez, A. E. (2016). Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639.

Capítulo 4:

Planificación flexible frente a imprevistos

*Cómo se ajusta la planificación cuando la realidad
rural o urbana interrumpe lo previsto*

— Merlis Estrella Parrales Intriago

Planificar para la incertidumbre

La reflexión en la acción como fundamento de la planificación flexible

Buena parte de la literatura sobre formación docente ha estado dominada, durante décadas, por lo que Donald Schön denominó racionalidad técnica, la idea de que la práctica profesional consiste en aplicar de manera lineal un conocimiento teórico previamente adquirido a situaciones concretas. Schön cuestionó esta visión a partir del estudio detallado de cómo actúan realmente los profesionales, incluidos los docentes, ante situaciones inciertas, conflictivas o singulares que no encajan en ningún manual, y propuso en su lugar el concepto de reflexión en la acción, entendida como la capacidad de pensar y ajustar la propia práctica mientras esta se está desarrollando, sin necesidad de detenerla por completo (Schön, 1983).

Este concepto resulta, a mi juicio, la base teórica más sólida para entender la planificación flexible frente a imprevistos. Una docente que enfrenta una interrupción inesperada sea un corte de energía, una lluvia torrencial o la ausencia de la mitad del grupo, no tiene tiempo de detener la clase para consultar un manual: debe

reflexionar y decidir en el mismo momento en que la situación ocurre, ajustando su planificación original sin abandonar por completo su intención pedagógica. Schön distinguía esta reflexión en la acción de la reflexión sobre la acción, que ocurre después del evento, cuando el profesional revisa y analiza lo sucedido para aprender de ello (Schön, 1983); ambos tipos de reflexión, como mostraré en los relatos de este capítulo, son necesarios para desarrollar una verdadera competencia de planificación flexible.

Cabe subrayar que la reflexión en la acción no equivale a la ausencia de preparación previa, como a veces se malinterpreta. Schön insistía en que los profesionales expertos recurren, en el momento de la improvisación, a un repertorio de casos, imágenes y esquemas contruidos a partir de su experiencia acumulada, de modo que la capacidad de responder con acierto ante lo imprevisto depende, en realidad, de la riqueza de ese repertorio previo (Schön, 1983). Esta observación es crucial para el argumento de este capítulo: la flexibilidad docente no surge de la nada en el momento de la crisis, sino que se construye de antemano, mediante la acumulación deliberada de recursos, estrategias y decisiones ya ensayadas que la docente puede convocar rápidamente cuando la situación lo exige. Los relatos de

experiencia que presento más adelante en este capítulo pueden leerse, en ese sentido, como una descripción de cómo fui construyendo, año tras año, ese repertorio propio de respuestas ante la incertidumbre.

El currículo flexible como marco de diseño

Desde una perspectiva más cercana al diseño curricular, una investigación reciente sobre currículo flexible y programas adaptativos sostiene que la flexibilización curricular no debe entenderse como una pérdida de rigor académico, sino como una estrategia deliberada de diseño que anticipa la diversidad de ritmos, necesidades y circunstancias de los estudiantes, permitiendo ajustes sin comprometer los objetivos de aprendizaje esenciales (Almeida-Albuja y Castillo-Bustos, 2025). Esta perspectiva es coherente con lo que sostengo en este capítulo: la planificación flexible no es una planificación menos rigurosa, sino una planificación diseñada con mayor inteligencia, que incorpora desde el inicio rutas alternativas para los escenarios más probables de interrupción.

Aplicado a la Educación General Básica ecuatoriana, esto significa que una Planificación de Unidad Didáctica bien diseñada no debería consistir en una única secuencia

lineal de actividades, sino en una estructura con puntos de decisión explícitos: qué hacer si la actividad prevista para hoy no puede realizarse, qué destrezas son irrenunciables y cuáles pueden reorganizarse o posponerse sin afectar el conjunto de la unidad. Esta forma de planificar exige, ciertamente, más tiempo de diseño inicial, pero ahorra, como mostraré más adelante, mucho más tiempo de improvisación reactiva cuando el imprevisto efectivamente ocurre.

Vale la pena señalar que este enfoque de currículo flexible no debe confundirse con una reducción de las expectativas de aprendizaje. Almeida-Albuja y Castillo-Bustos (2025) son explícitas al respecto: la flexibilización curricular busca ampliar las rutas posibles hacia un mismo objetivo de aprendizaje, no rebajar ese objetivo. Aplicado a mi propia práctica, esto significa que cuando diseño una ruta alternativa para un imprevisto, mi pregunta no es cómo enseñar menos, sino cómo llegar al mismo destino de aprendizaje por un camino distinto, adaptado a las condiciones reales que el imprevisto ha generado. Esta distinción, que puede parecer un matiz menor, es en realidad la que separa una planificación flexible de una simple reducción curricular disfrazada de flexibilidad.

Educación en contextos de desastre: la experiencia acumulada tras 2016

Una revisión reciente sobre educación en zonas afectadas por desastres naturales, que analizó publicaciones entre 2020 y 2026 relacionadas con educación en emergencias, resiliencia educativa y gestión del riesgo, concluye que las estrategias pedagógicas contextualizadas, la educación socioemocional y la participación comunitaria fortalecen significativamente la continuidad escolar y la capacidad de recuperación de las comunidades frente a situaciones de desastre, aunque persisten limitaciones relacionadas con infraestructura educativa, desigualdad territorial y preparación institucional (Morillo-López, Unuzungo-Romero, Daza-Espinoza y Quezada-Galarza, 2026). Este hallazgo resulta especialmente pertinente para Manabí, la provincia donde ejerzo mi docencia, que sigue enfrentando, incluso una década después del terremoto de 2016, limitaciones de infraestructura educativa no resuelta en varias instituciones.

La experiencia ecuatoriana posterior al terremoto de 2016 documenta que la reconstrucción de la continuidad educativa no dependió solamente de la reconstrucción física de las escuelas, sino también de la capacidad del

profesorado para reorganizar de manera creativa sus planificaciones ante infraestructuras provisionales, aulas modulares y fusiones de instituciones que alteraron por completo las condiciones habituales de trabajo (Morillo-López et al., 2026). Viví esta realidad de manera directa: durante casi dos años después del sismo, mi escuela funcionó en instalaciones provisionales compartidas con otra institución, en un régimen de doble jornada que redujo mi tiempo de clase habitual en más de un tercio, obligándome a replanificar prácticamente todo el año escolar sobre la marcha.

El ausentismo como imprevisto recurrente y su relación con la planificación

Un tipo particular de imprevisto que merece atención propia, por su carácter recurrente más que excepcional, es el ausentismo estudiantil. Una revisión internacional sobre el ausentismo crónico sostiene que este fenómeno rara vez responde a una causa única, sino que combina factores relacionados con la salud, el transporte, las responsabilidades familiares y las condiciones socioeconómicas del entorno, y advierte que la ausencia repetida de un mismo estudiante puede erosionar de manera acumulativa su trayectoria de aprendizaje si la

planificación docente no contempla mecanismos explícitos de recuperación (Fink y Allen, 2018). Este hallazgo internacional coincide con investigaciones realizadas directamente en el contexto rural ecuatoriano, donde se ha documentado que la permanencia escolar en estas zonas depende en buena medida de las prácticas docentes concretas y de la participación activa de la comunidad, más que exclusivamente de políticas generales de retención escolar (Carvajal-Castro, Cepeda-Puma, Vásquez-Cevallos y Bonilla-López, 2025).

Estos hallazgos son especialmente relevantes para el argumento de este capítulo, porque desplazan el ausentismo desde la categoría de imprevisto ocasional hacia la de condición estructural que toda planificación en contextos rurales, y en menor medida urbanos, debería anticipar de manera explícita. No se trata de una excepción a la norma, sino de una parte previsible de la norma misma, que exige, como desarrollaré en los relatos siguientes, rutas de recuperación incorporadas desde el diseño original de cada unidad didáctica.

Planes escolares de gestión de riesgos en el Ecuador

Un estudio reciente realizado en una escuela de Educación Básica del cantón Milagro, en la provincia del Guayas, evaluó las estrategias de gestión de riesgos existentes en la institución y encontró que, aunque la comunidad educativa percibe con claridad las amenazas a las que está expuesta, entre ellas el desbordamiento de un afluente cercano en época invernal, las prioridades de mejora identificadas por docentes, padres de familia y estudiantes se concentran en simulacros de evacuación más frecuentes, mejoras de infraestructura escolar y talleres de concienciación, sin que exista todavía una integración sistemática de estos elementos con la planificación pedagógica cotidiana (Zambonino Torres y Delgado Santillán, 2024). Este hallazgo confirma una brecha que reconozco también en mi propia experiencia institucional: contar con un plan de gestión de riesgos, generalmente exigido como documento formal por las autoridades educativas, no equivale automáticamente a que ese plan se traduzca en instrumentos concretos de planificación pedagógica flexible que el docente de aula pueda usar el día en que la emergencia efectivamente ocurre.

Esta distinción entre el plan institucional de gestión de riesgos y la planificación pedagógica flexible en el aula es, a mi juicio, uno de los puntos ciegos más comunes de la política educativa ecuatoriana en materia de contingencias. Las instituciones suelen cumplir con la elaboración del documento formal exigido, con sus rutas de evacuación y sus protocolos de emergencia, pero rara vez ese documento contempla qué hace específicamente cada docente con su planificación de aula durante y después de la emergencia, que es precisamente el vacío que este capítulo intenta llenar desde la experiencia concreta.

Relato de experiencia: planificación flexible en la escuela rural

Trabajé durante siete años en la Escuela de Educación Básica “Los Almendros del Campo”, nombre que he modificado por confidencialidad, en una zona rural del cantón Jipijapa, donde fui tutora de tercero y luego de cuarto año. La flexibilidad en la planificación no era, en ese contexto, una opción pedagógica entre varias, sino una condición de supervivencia profesional: la temporada de lluvias, entre enero y abril, volvía intransitables varios de los caminos por los que llegaban mis estudiantes, generando ausencias masivas e

impredecibles que ninguna planificación lineal podía absorber sin quebrarse.

El episodio que marcó de manera definitiva mi forma de planificar ocurrió en mi tercer año de docencia, apenas unos meses después del terremoto de 2016. Había diseñado, con enorme dedicación, una unidad didáctica de seis semanas sobre el ciclo del agua para Ciencias Naturales, con una secuencia cuidadosamente escalonada de destrezas. En la segunda semana, una lluvia excepcionalmente intensa dejó incomunicada a la comunidad durante casi diez días, y cuando finalmente pude retomar las clases, más de la mitad de mis estudiantes habían faltado un promedio de seis días, mientras que la otra mitad, que vivía más cerca del centro poblado, había mantenido una asistencia casi normal. Intentar continuar la secuencia original habría significado avanzar sobre una base de conocimientos completamente desigual entre ambos grupos, condenando a los estudiantes ausentes a una acumulación de vacíos que difícilmente hubieran podido recuperar por sí solos.

A partir de esa experiencia, rediseñé mi manera de planificar unidades didácticas completas, incorporando lo que llamo, sin pretensión académica alguna, un banco de comodines: un conjunto de actividades breves,

autocontenidas y de bajo requerimiento de materiales, que podía insertar en cualquier momento de la secuencia sin comprometer el hilo conductor de la unidad, precisamente para los días en que la asistencia era excepcionalmente baja o cuando el grupo llegaba visiblemente afectado por las condiciones climáticas. Estas actividades cumplían una doble función: mantenían el compromiso pedagógico del día para quienes sí asistían, sin adelantar contenidos que los estudiantes ausentes no podrían recuperar fácilmente.

El diseño de este banco de comodines siguió, en la práctica, una lógica muy sencilla que después he compartido con otras colegas rurales. Para cada unidad didáctica, identificaba tres tipos de actividad: una de consolidación, que repasaba una destreza ya trabajada sin avanzar contenido nuevo, útil para los días de asistencia parcial; una de exploración, que introducía de manera lúdica y sin exigencia de continuidad un aspecto secundario del tema de la unidad, útil para los días en que el grupo llegaba disperso tras un episodio climático; y una de cierre anticipado, que permitía adelantar la conclusión de la unidad en curso si se hacía evidente que no habría tiempo suficiente para completarla según lo previsto originalmente. Contar con este repertorio, preparado con antelación y no improvisado sobre la

marcha, fue lo que finalmente me permitió dejar de experimentar cada interrupción climática como una crisis y empezar a vivirla como una contingencia previsible dentro de mi propia planificación.

Complementé esta estrategia con lo que llamé rutas de recuperación diferenciadas, que consistían en identificar, dentro de cada unidad didáctica, qué destrezas eran absolutamente irrenunciables para avanzar hacia la siguiente unidad, y cuáles podían trabajarse posteriormente de manera individual o en pequeños grupos, mediante fichas de refuerzo que los estudiantes que habían faltado completaban con apoyo de un compañero tutor. Esta estrategia, que hoy reconozco como una aplicación intuitiva de lo que Fink y Allen (2018) documentan sobre la necesidad de mecanismos explícitos de recuperación frente al ausentismo, redujo de manera notable la brecha de aprendizaje que antes se abría, año tras año, entre los estudiantes con asistencia regular y los que enfrentaban interrupciones recurrentes por causas climáticas.

La experiencia de la doble jornada tras el terremoto de 2016, que mencioné en el marco teórico, exigió un nivel distinto de flexibilidad: no se trataba ya de ajustar una unidad puntual, sino de replantear la totalidad de mi planificación anual bajo una reducción sostenida del

tiempo lectivo disponible. Trabajé junto con la dirección de la escuela para identificar, de todo el currículo priorizado correspondiente a mi grado, un núcleo mínimo de destrezas que consideramos innegociables, postergando o simplificando el resto. Esta experiencia, dolorosa en su momento porque implicaba renunciar conscientemente a contenidos que hubiera preferido desarrollar con mayor profundidad, me enseñó una lección que considero central para este capítulo: planificar con flexibilidad frente a imprevistos mayores exige, antes que nada, la valentía de priorizar explícitamente, en lugar de intentar salvar todo el currículo a costa de la profundidad del aprendizaje.

Un aspecto de mi experiencia rural que no había mencionado hasta ahora, y que considero relevante para el diálogo con el hallazgo de Zambonino Torres y Delgado Santillán (2024) sobre la brecha entre los planes institucionales de riesgo y la práctica de aula, es que “Los Almendros del Campo” sí contaba, formalmente, con un plan escolar de gestión de riesgos, elaborado según los lineamientos del Ministerio de Educación, con sus rutas de evacuación debidamente señalizadas y sus simulacros trimestrales. Sin embargo, ese documento no decía absolutamente nada sobre qué hacer con mi planificación de Ciencias Naturales cuando la lluvia

dejaba incomunicada a la comunidad durante diez días. El plan de riesgos protegía la vida y la integridad física de mis estudiantes, una función indispensable e irrenunciable, pero no ofrecía ninguna orientación sobre la continuidad pedagógica una vez superado el peligro inmediato. Esa brecha, que viví en carne propia mucho antes de encontrarla documentada en la literatura, es la que me llevó a desarrollar por mi cuenta el banco de comodines y las rutas de recuperación diferenciadas que describo en este capítulo.

Relato de experiencia: planificación flexible en la escuela urbana

Mi traslado a la Unidad Educativa “Nueva Esperanza del Pacífico”, también un nombre ficticio, en una zona urbana de Portoviejo, cambió la naturaleza de los imprevistos que debía enfrentar, sin eliminar en absoluto la necesidad de una planificación flexible. Las interrupciones climáticas que dominaban mi experiencia rural fueron sustituidas por otro tipo de imprevistos: la ausencia intermitente de docentes especializados que obligaba a reorganizar horarios completos, cortes de energía eléctrica más frecuentes de lo esperado en una zona urbana, debido a mantenimientos de la red de distribución, y sobre todo, una alta movilidad

estudiantil, con familias que se trasladaban con frecuencia entre instituciones por razones laborales, generando incorporaciones e interrupciones de matrícula durante todo el año lectivo.

Un episodio particularmente formativo de mi etapa urbana ocurrió durante mi segundo año en “Nueva Esperanza del Pacífico”, cuando la institución debió suspender clases presenciales durante cuatro días por un problema estructural en el sistema eléctrico del edificio, detectado apenas dos días antes de una evaluación trimestral programada para todo el grado. La reacción institucional inicial fue posponer mecánicamente la evaluación, sin ajustar el resto de la planificación, lo que generó una acumulación de contenidos pendientes que comprimó de manera insostenible las dos semanas siguientes. A partir de esa experiencia, propuse a mis colegas de grado un protocolo simple de contingencia: ante cualquier suspensión de más de dos días, en lugar de simplemente correr todo el calendario hacia adelante, revisaríamos juntas cuáles de los contenidos pendientes eran esenciales para la evaluación y cuáles podían integrarse como parte del repaso previo a la siguiente unidad, evitando así la compresión artificial del tiempo que había ocurrido la primera vez.

Este protocolo, que diseñamos entre tres docentes de grado en apenas una reunión de cuarenta minutos, se convirtió con el tiempo en un documento breve, de no más de una página, que la coordinación de área adoptó posteriormente como referencia para todo el subnivel. El documento distingue tres tipos de decisión ante una suspensión imprevista de clases: qué contenido se considera perdido y debe recuperarse de manera prioritaria, qué contenido puede integrarse de forma comprimida dentro del repaso regular de la unidad siguiente, y qué contenido, si la interrupción ha sido especialmente prolongada, puede eliminarse de manera justificada del currículo de ese trimestre, dejando constancia formal de esa decisión ante la coordinación académica. Contar con este marco de decisión ya acordado entre colegas, en lugar de tener que negociarlo de manera improvisada cada vez que ocurría una nueva interrupción, redujo notablemente el desgaste emocional y administrativo que antes generaba cada suspensión imprevista de clases.

La movilidad estudiantil, por su parte, me obligó a desarrollar una estrategia de planificación flexible distinta a la de mis colegas de la Parte I y la Parte II de este libro: diseñar cada unidad didáctica con un módulo de incorporación breve, de aproximadamente cuarenta

minutos, que cualquier estudiante nuevo podía completar de manera autónoma o con apoyo de un compañero, para situarse rápidamente en el punto donde se encontraba el grupo, sin que yo tuviera que interrumpir la clase en curso para explicar de manera individual todo lo trabajado previamente. Este módulo, que originalmente diseñé para dos estudiantes que se incorporaron a mitad de año, terminó convirtiéndose en un recurso permanente de mi planificación, dado que la movilidad estudiantil resultó ser, en la práctica, tan recurrente en el contexto urbano como las interrupciones climáticas lo habían sido en el rural.

Un tercer tipo de imprevisto urbano que aprendí a anticipar fue la ausencia de docentes especializados de Educación Física e Inglés, cuyas horas quedaban vacantes de manera imprevista cuando estos colegas debían faltar por razones de salud o capacitación institucional. En lugar de que estas horas se convirtieran en tiempo perdido de supervisión pasiva, como ocurría en mis primeros años en la institución, negocié con la dirección la posibilidad de mantener siempre disponible una carpeta de actividades de refuerzo de mi propia asignatura, diseñadas específicamente para ser conducidas por cualquier docente sustituto sin necesidad de una preparación previa extensa. Esta

estrategia, sencilla en su concepción, convirtió las horas vacantes imprevistas en tiempo de aprendizaje aprovechable, en lugar de tiempo administrativamente cubierto, pero pedagógicamente vacío.

También debí enfrentar, en “Nueva Esperanza del Pacífico”, la experiencia de la emergencia sanitaria, cuyo eco institucional persistía todavía en los protocolos de la escuela varios años después de la pandemia. Un brote de una enfermedad respiratoria común, hacia el final de un año lectivo, obligó a la institución a suspender clases presenciales durante una semana completa, en un momento en que me encontraba a mitad de una unidad de Matemática particularmente exigente sobre fracciones. A diferencia de mi reacción ante interrupciones similares en mis primeros años, para entonces ya contaba con la costumbre, adquirida tras el episodio de la evaluación pospuesta que relaté antes, de mantener actualizado un cuaderno digital con el estado exacto de avance de cada estudiante en la unidad en curso. Ese registro me permitió, al retomar las clases presenciales, dirigir con precisión el repaso hacia los estudiantes y los contenidos que efectivamente lo necesitaban, en lugar de repetir la unidad completa para todo el grupo por precaución, ahorrando así varios días de tiempo lectivo que en años anteriores se hubieran

perdido en un repaso genérico e innecesario para buena parte del grupo.

Análisis comparativo y estrategias prácticas

Al comparar mi experiencia rural y urbana, identifico que los imprevistos que enfrenté en ambos contextos, aunque de naturaleza distinta, comparten una misma lógica de gradación: existen microimprevistos que se resuelven dentro de la misma clase, imprevistos diarios que exigen ajustar la jornada, imprevistos semanales que obligan a replanificar una unidad completa, e imprevistos mayores que exigen una reorganización institucional del calendario escolar. La siguiente tabla organiza esta gradación y el tipo de instrumento de planificación flexible que, en mi experiencia, resulta más adecuado para cada nivel.

Nivel de imprevisto	Ejemplo	Horizonte de ajuste	Instrumento de respuesta
Nivel 1: microimprevisto	Corte de luz breve, ausencia puntual de un estudiante	Dentro de la misma clase	Actividad alternativa preparada (banco de comodines)

		clave, material faltante		
Nivel imprevisto diario	2:	Lluvia que reduce la asistencia, suspensión de transporte escolar, inasistencia docente de un colega	Un día de clase	Plan B de la unidad didáctica (ruta paralela)
Nivel imprevisto semanal	3:	Ausentismo prolongado de varios estudiantes, daño de infraestructura menor, paro de actividades	Una a dos semanas	Replanificación de la PUD con rutas de recuperación
Nivel imprevisto mayor	4:	Terremoto, inundación, emergencia sanitaria, suspensión	Semanas o meses	Plan de contingencia institucional y reprogramación del calendario

	oficial de clases		
--	----------------------	--	--

Un principio que atraviesa los cuatro niveles de esta tabla, y que considero la aportación central de mi experiencia a este libro, es que la flexibilidad efectiva no surge de la improvisación en el momento del imprevisto, sino del diseño anticipado de instrumentos de respuesta antes de que el imprevisto ocurra. El banco de comodines, las rutas de recuperación diferenciadas, el módulo de incorporación breve y la carpeta de actividades para docentes sustitutos, todos ellos fueron diseñados en momentos de calma, no en medio de la crisis, precisamente para estar disponibles de inmediato cuando la crisis efectivamente llegara.

Otra observación que se desprende de esta comparación es que los cuatro niveles de la tabla no son excluyentes entre sí, sino que se activan de manera acumulativa en la práctica real: un mismo trimestre escolar puede requerir, en semanas distintas, respuestas de todos los niveles a la vez, desde un simple comodín improvisado un día de lluvia moderada hasta la reprogramación completa del calendario tras un evento mayor. Reconocer esta simultaneidad ayuda a evitar dos errores opuestos que observé, tanto en mí misma como en colegas, a lo largo de los años: por un lado, reaccionar ante cada

microimprevisto como si fuera una crisis mayor, agotando energía emocional en situaciones que la propia planificación ya debería absorber sin dramatismo; por otro lado, subestimar la magnitud de un imprevisto mayor, tratándolo con los mismos instrumentos ligeros que funcionan para las interrupciones cotidianas, cuando en realidad exige una reorganización institucional más profunda.

A partir de esta experiencia, propongo las siguientes estrategias de planificación flexible para docentes de Educación General Básica:

Primera: diseñar cada unidad didáctica con un núcleo de destrezas irrenunciables claramente identificado. Saber, desde el inicio, qué es absolutamente esencial permite tomar decisiones rápidas de recorte o postergación cuando el tiempo disponible se reduce de manera imprevista.

Segunda: mantener siempre disponible un banco de actividades de bajo requerimiento para los días de asistencia excepcionalmente baja o de interrupciones breves. Estas actividades deben ser autocontenidas, de fácil implementación y no deben adelantar contenidos que los estudiantes ausentes no podrían recuperar por sí solos.

Tercera: incorporar rutas explícitas de recuperación para el ausentismo recurrente, en lugar de tratarlo como una excepción. La evidencia muestra que el ausentismo tiene causas estructurales y previsibles, especialmente en contextos rurales; la planificación debe anticiparlo, no solo reaccionar a él (Fink y Allen, 2018).

Cuarta: diseñar módulos breves de incorporación para estudiantes que ingresan a mitad de año. La movilidad estudiantil es especialmente frecuente en contextos urbanos y exige mecanismos autónomos que no interrumpan el ritmo del grupo ya establecido.

Quinta: dejar preparados materiales utilizables por terceros para cubrir ausencias imprevistas de personal docente. Una carpeta de actividades de refuerzo, diseñada con instrucciones claras para cualquier docente sustituto, convierte el tiempo administrativamente cubierto en tiempo pedagógicamente aprovechable.

Sexta: distinguir con claridad el nivel del imprevisto antes de decidir la respuesta. No todo imprevisto exige una reorganización completa de la planificación; identificar correctamente su alcance evita tanto la subreacción como la sobrereacción ante situaciones cotidianas.

Séptima: articular explícitamente el plan institucional de gestión de riesgos con la planificación pedagógica de cada docente. Un plan de evacuación y un protocolo de seguridad son indispensables, pero no sustituyen la necesidad de que cada docente cuente con instrumentos concretos para la continuidad pedagógica una vez superado el riesgo inmediato (Zambonino Torres y Delgado Santillán, 2024).

Reflexión final

Escribir este capítulo me ha permitido poner en palabras una convicción que se fue construyendo, a lo largo de más de una década, a partir de experiencias que en su momento viví como crisis puntuales: el terremoto de 2016, las lluvias que aislaban mi escuela rural, la doble jornada, la movilidad estudiantil urbana. Cada una de estas experiencias, dolorosa en su momento, terminó por enseñarme que la planificación educativa rígida, diseñada como si el entorno fuera estable y predecible, es en realidad una ficción cómoda que la realidad de la Educación General Básica ecuatoriana, especialmente en una provincia como Manabí, desmiente constantemente.

La evidencia revisada en este capítulo confirma que esta lección no es exclusivamente mía: desde la propuesta teórica de Schön sobre la reflexión en la acción, hasta la

investigación reciente sobre educación en zonas afectadas por desastres naturales y sobre ausentismo escolar, la literatura converge en un mismo punto, la incertidumbre no es una anomalía que la planificación deba ignorar, sino una condición estructural que la planificación debe incorporar desde su diseño. Una unidad didáctica que no contempla ninguna ruta alternativa no es, en realidad, una planificación más rigurosa; es, simplemente, una planificación incompleta.

Quiero añadir una reflexión final sobre la brecha, documentada por Zambonino Torres y Delgado Santillán (2024) y confirmada por mi propia experiencia, entre los planes institucionales de gestión de riesgos y la planificación pedagógica flexible de cada docente. Considero que esta brecha no se resolverá únicamente mediante mejores documentos institucionales, por necesarios que estos sean para proteger la vida y la integridad física de la comunidad educativa. Se resolverá, sobre todo, cuando la formación docente inicial y continua incorpore de manera explícita la enseñanza de estrategias concretas de planificación flexible, como las que he compartido en este capítulo, en lugar de dar por sentado que cada docente las desarrollará por su cuenta, muchas veces a costa de años de ensayo y error como los que yo misma atravésé.

Cierro este capítulo, y con él mi contribución a este libro colectivo, con una imagen que suelo compartir con las docentes noveles que acompaño en mi institución: planificar con flexibilidad no es como trazar un camino único y esperar que nada lo interrumpa, sino como trazar un mapa con varias rutas posibles hacia el mismo destino, sabiendo de antemano que probablemente tendremos que tomar más de un desvío antes de llegar. Esa disposición, más que cualquier técnica particular, es lo que distingue a una docente que planifica para un mundo ideal de una que planifica, con los pies en la tierra, para el mundo real que efectivamente encuentra cada mañana en su aula.

Termino con un agradecimiento a mis colegas coautoras de este libro, cuyos capítulos anteriores dialogan de manera natural con el mío. La planificación curricular contextualizada que describe Juana, la priorización frente a la escasez de tiempo que desarrolla Erika, y la microgestión de rutinas y transiciones que documenta Egdy, son todas ellas condiciones necesarias para que la flexibilidad que he descrito en este capítulo funcione en la práctica. Una docente no puede improvisar con acierto ante un imprevisto si carece de una planificación curricular sólida que ajustar, de un criterio claro de qué asignaturas y contenidos priorizar, o de rutinas ya

consolidadas que le permitan recuperar rápidamente el orden del aula tras la interrupción. La flexibilidad, en ese sentido, no reemplaza a las demás dimensiones de la gestión del tiempo y la planificación abordadas en este libro; las presupone y se apoya en ellas.

Referencias

- Almeida-Albuja, L. M., y Castillo-Bustos, M. R. (2025). Currículo flexible: El diseño de programas adaptativos para la diversidad estudiantil. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(6), 1-17. <https://doi.org/10.53877/62b7aa23>
- Carvajal-Castro, M. C., Cepeda-Puma, M. I., Vásquez-Cevallos, P. J., y Bonilla-López, C. R. (2025). Factores que influyen en la permanencia escolar en áreas rurales: prácticas docentes y participación comunitaria. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(5), 176-187. <https://doi.org/10.53877/riced3.5-71>
- Fink, S. B., y Allen, K. E. (2018). Understanding chronic absenteeism: Causes and consequences. *Phi Delta Kappan*, 99(5), 14-20. <https://doi.org/10.1177/0031721717748504>
- Zambonino Torres, P., y Delgado Santillán, D. A. (2024). Unidades educativas seguras: Estrategias de gestión de riesgos para un ambiente de aprendizaje protegido. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 13896-13907. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14832
- Morillo-López, A. D. C., Unuzungo-Romero, R. R., Daza-Espinoza, A. M., y Quezada-Galarza, G. N. (2026). Educación en zonas afectadas por desastres naturales. *Polo del Conocimiento*. <https://doi.org/10.23857/pc.v11i6.11730>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Capítulo 5:

Gestión del tiempo y diversidad de asignaturas

*Cómo se distribuye y equilibra el tiempo entre las
áreas de la jornada diaria en la Educación General
Básica*

— Angélica Johanna Jijón Mejía

La jerarquía invisible del currículo

El estrechamiento curricular como fenómeno documentado

La investigación internacional sobre política educativa ha documentado, desde hace más de una década, un fenómeno conocido como estrechamiento del currículo, que consiste en la reducción sistemática del tiempo dedicado a asignaturas no evaluadas mediante pruebas estandarizadas, en favor de aquellas que sí lo son, típicamente Lengua y Matemática. David Berliner, uno de los investigadores educativos más influyentes en el estudio de la evaluación estandarizada, sostiene que esta respuesta, aunque racional desde la perspectiva de instituciones presionadas por sus resultados en pruebas de alto impacto, resulta profundamente perjudicial porque reduce las oportunidades de muchos estudiantes de ser reconocidos como talentosos en áreas distintas a las evaluadas, y restringe las actividades creativas y placenteras en las que participan tanto docentes como estudiantes (Berliner, 2011).

Aunque la investigación de Berliner se centra en sistemas educativos con pruebas estandarizadas de alto impacto, distintas de las que rigen en la Educación General Básica

ecuatoriana, el fenómeno que describe resulta, en mi experiencia, perfectamente reconocible en nuestro contexto, aunque opere por mecanismos algo distintos. No es una prueba estandarizada puntual la que presiona el tiempo de Educación Cultural y Artística en mi aula, sino una jerarquía cultural más difusa, sostenida por expectativas de familias, autoridades y de las propias docentes, que asigna un valor superior, casi automático, a Lengua y Matemática frente a las demás áreas del currículo.

La desvalorización institucional de la Educación Física

Un estudio colombiano centrado específicamente en la Educación Física en la escuela primaria documenta con claridad este mecanismo de desvalorización: la investigación identifica que esta asignatura es vista institucionalmente como una materia relacionada únicamente con actividades de movimiento y recreación, que aporta poco al desarrollo integral del estudiante, y que por ello recibe sistemáticamente menos horas dentro del plan de estudios, en favor del cumplimiento de objetivos de otras asignaturas consideradas más importantes (Chaparro-Parada, Jaimes-Jaimes y Noy-Martínez, 2020). Los mismos autores sostienen, sin

embargo, que esta percepción institucional contradice la evidencia disponible sobre el aporte real de la Educación Física al desarrollo de competencias individuales y colectivas, mucho más allá de la simple actividad motriz.

Esta desvalorización institucional tiene, además, un efecto que rara vez se discute: incluso dentro del tiempo formalmente asignado a Educación Física, buena parte se pierde en organización y transición, en lugar de dedicarse efectivamente a la práctica motriz. Una investigación española que observó de manera sistemática sesiones de Educación Física en escuelas primarias encontró que el tiempo real de práctica motriz representa, en promedio, una proporción considerablemente menor del tiempo total de la sesión, una vez descontado el tiempo dedicado a organización, explicación de actividades, desplazamiento de materiales y gestión de la disciplina (Molina, Garrido y Martínez-Martínez, 2017). Este hallazgo confirma que la jerarquía desigual entre asignaturas no solo afecta la cantidad de tiempo asignado en el horario, sino también la calidad del uso de ese tiempo, incluso una vez asignado.

La inteligencia múltiple como fundamento para cuestionar la jerarquía

Desde una perspectiva psicológica más amplia, la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner ofrece un fundamento sólido para cuestionar la jerarquía tradicional entre asignaturas. Gardner argumentó que la inteligencia humana no es una capacidad única y general, medible mediante pruebas estandarizadas de tipo lingüístico y lógico-matemático, sino un conjunto de capacidades relativamente independientes entre sí, entre las que incluyó explícitamente la inteligencia corporal-cinestésica y la inteligencia musical, ambas estrechamente vinculadas a las asignaturas que en la práctica escolar reciben menos tiempo y menor reconocimiento (Gardner, 1983). Si esta teoría es acertada, al menos en sus líneas generales, entonces la jerarquía horaria que privilegia sistemáticamente las asignaturas de tipo lingüístico y lógico-matemático estaría, en la práctica, subdesarrollando de manera sistemática otras formas igualmente legítimas de inteligencia y de talento estudiantil.

Aplicar esta teoría a mi propia aula significó, en la práctica, un cambio de mirada hacia los estudiantes que

no destacaban en Lengua o Matemática pero que mostraban un desempeño notable en actividades artísticas o motrices. Antes de conocer con detalle la propuesta de Gardner, tendía a interpretar ese patrón como una simple compensación, como si el estudiante encontrara en el dibujo o el deporte un refugio frente a sus dificultades en las asignaturas centrales. La teoría de las inteligencias múltiples me ofreció un marco distinto para interpretar la misma observación: ese desempeño notable en un área distinta no era una compensación secundaria, sino la manifestación legítima de una forma de inteligencia tan válida como cualquier otra, que la jerarquía horaria del currículo simplemente no estaba en condiciones de reconocer ni de desarrollar con la misma intensidad.

La integración curricular como alternativa a la jerarquía

Frente a la jerarquización rígida entre asignaturas, la literatura reciente sobre integración curricular ofrece una alternativa que no exige necesariamente ampliar el tiempo total disponible. Una revisión sobre la integración del enfoque STEAM, que combina ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas en un marco interdisciplinario, en la Educación General Básica,

concluye que este enfoque permite la construcción de un conocimiento integral y complejo a través de metodologías activas, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y creativo simultáneamente en varias áreas curriculares dentro de un mismo bloque de tiempo (Espinosa Cevallos, 2024). Este enfoque resulta especialmente relevante para el argumento de este capítulo, porque sugiere una vía de solución que no depende de pelear por más horas para las asignaturas desvalorizadas, sino de integrarlas de manera significativa dentro del tiempo ya asignado a las asignaturas de mayor jerarquía.

El aporte específico de la educación artística al desarrollo integral

Una investigación reciente centrada específicamente en el rol de la educación artística en la Educación Primaria concluye que esta área contribuye de manera significativa al desarrollo emocional y a la creatividad de los estudiantes, funciones que rara vez se reconocen con el mismo peso que el desarrollo de competencias lingüísticas o matemáticas dentro de la cultura escolar dominante (Cuero Delgado, Villagómez López, Ortega Avilés, Villalba Tigua y Loarte Quito, 2024). Los autores sostienen que la educación artística ofrece a los

estudiantes un canal de expresión y procesamiento emocional que otras asignaturas no proporcionan de la misma manera, y que su marginación sistemática dentro del horario escolar representa, en la práctica, una pérdida de oportunidades formativas que ningún avance en Lengua o Matemática puede compensar por sí solo.

Este hallazgo conecta de manera directa con mi propia experiencia de aula: los estudiantes que enfrentan mayores dificultades de regulación emocional, ya sea por situaciones familiares complejas o por características propias de su desarrollo, suelen encontrar en las actividades de Educación Cultural y Artística un espacio de expresión que no encuentran con la misma facilidad en asignaturas más estructuradas y orientadas a resultados medibles. Sacrificar sistemáticamente el tiempo de esta asignatura, entonces, no solo tiene un costo en términos de desarrollo creativo o motriz, como han señalado los estudios revisados hasta aquí, sino también un costo emocional que puede pasar desapercibido precisamente porque no se mide con la misma facilidad que el rendimiento en Lengua o Matemática.

Relato de experiencia: la jerarquía de asignaturas en la escuela rural

Trabajé durante seis años en la Escuela de Educación Básica “Manuela Cañizares del Campo”, nombre que he modificado por confidencialidad, en una zona rural del cantón Rocafuerte, donde fui tutora de sexto y séptimo año. Recuerdo con claridad el patrón que se repetía, año tras año, cada vez que se acercaba una feria de ciencias, una presentación institucional o cualquier actividad extraordinaria que exigiera tiempo de preparación adicional: las horas que se sacrificaban, casi sin excepción y sin que nadie lo cuestionara explícitamente, eran las de Educación Cultural y Artística y Educación Física, nunca las de Lengua o Matemática.

Un episodio que me hizo tomar plena conciencia de este patrón ocurrió en mi tercer año en esa institución, cuando la dirección solicitó que todos los grados prepararan una presentación artística para las fiestas del cantón. La instrucción implícita, nunca formulada de manera explícita pero perfectamente entendida por todo el personal docente, era que ese tiempo de ensayo debía salir de las horas de Educación Cultural y Artística y de Educación Física, jamás de Lengua o Matemática. El resultado fue que, durante casi tres semanas, mis

estudiantes de sexto año no recibieron ninguna clase formal de Educación Cultural y Artística, mientras dedicaban ese mismo tiempo a ensayar una coreografía que, aunque valiosa culturalmente, no formaba parte de ningún objetivo curricular explícito de la asignatura.

Lo que más me inquietó de ese episodio, al reflexionarlo con distancia, no fue la decisión puntual de dedicar tiempo a la presentación de las fiestas del cantón, una actividad con valor comunitario indudable, sino la naturalidad con la que todo el personal docente, incluida yo misma en ese momento, asumió que ese tiempo debía provenir de la asignatura de menor jerarquía, sin que nadie planteara siquiera la posibilidad de tomar ese tiempo de Lengua o Matemática. Esa naturalidad, esa ausencia total de debate sobre una decisión que en realidad involucraba una jerarquía de valores implícita, es precisamente lo que la literatura sobre estrechamiento curricular describe como el mecanismo más eficaz de reproducción de esta jerarquía: no opera mediante decisiones explícitas y debatidas, sino mediante supuestos compartidos que nadie se detiene a cuestionar (Berliner, 2011).

Ese episodio me llevó a cuestionar, por primera vez de manera consciente, la lógica implícita que gobernaba mis propias decisiones de tiempo. Decidí, a partir del año

siguiente, aplicar una estrategia que después reconocí como una aplicación intuitiva de la integración curricular que describe Espinosa Cevallos (2024): en lugar de tratar Educación Cultural y Artística como una asignatura aislada y siempre sacrificable, comencé a integrarla explícitamente dentro de los proyectos de Ciencias Naturales y Estudios Sociales, de modo que la elaboración de un mural sobre el ciclo del agua, por ejemplo, contara simultáneamente como trabajo de Ciencias Naturales y de Educación Cultural y Artística, sin necesidad de dos bloques horarios separados.

Esta estrategia de integración transformó de manera notable la relación de mis estudiantes con la Educación Cultural y Artística. Dejó de percibirse como una hora de relleno, sin conexión con el resto del currículo, y pasó a formar parte constitutiva de proyectos que los estudiantes ya valoraban por su relevancia en otras asignaturas. Un estudiante que antes consideraba el dibujo como una actividad menor, comenzó a valorarlo como una herramienta legítima para representar y comunicar lo que había aprendido en Ciencias Naturales, un cambio de actitud que documenté informalmente a través de las respuestas de mis estudiantes en las evaluaciones de fin de unidad.

Esta transformación no ocurrió de manera inmediata ni sin resistencias iniciales por parte de los propios estudiantes, acostumbrados a experimentar cada asignatura como un compartimento separado del resto. Los primeros proyectos integrados generaron cierta confusión: algunos estudiantes preguntaban insistentemente si el mural que estaban elaborando contaba como nota de Ciencias Naturales o de Educación Cultural y Artística, como si ambas calificaciones no pudieran coexistir en un mismo producto. Tuve que dedicar tiempo explícito, al inicio de cada proyecto integrado, a explicar que un mismo trabajo podía y debía evaluarse desde los criterios de ambas asignaturas simultáneamente, una idea que, aunque hoy me parece evidente, exigió una reeducación tanto de mis estudiantes como de mí misma, acostumbrada también a pensar mi propia planificación en compartimentos separados.

La Educación Física, por su parte, enfrentaba un desafío adicional en el contexto rural: la ausencia de un docente especializado obligaba a que yo misma condujera estas sesiones, sin formación específica en el área, lo que en mis primeros años se tradujo en clases poco estructuradas, reducidas frecuentemente a juegos libres sin objetivos claros de desarrollo motor. Al conocer los

hallazgos de Molina, Garrido y Martínez-Martínez (2017) sobre la baja proporción de tiempo de práctica motriz efectiva incluso en sesiones conducidas por especialistas, comprendí que mi falta de formación agravaba un problema que, en cierta medida, es estructural en la disciplina. Busqué entonces capacitación específica a través de recursos abiertos del Ministerio de Educación, y rediseñé mis sesiones con una estructura fija de calentamiento, actividad principal y vuelta a la calma, que redujo considerablemente el tiempo perdido en organización y aumentó el tiempo real de actividad física de mis estudiantes.

Un episodio que ilustra el costo emocional de la marginación de Educación Cultural y Artística, y que conecta con los hallazgos de Cuero Delgado et al. (2024) sobre el aporte de esta área al procesamiento emocional, involucró a un estudiante de séptimo año que atravesaba un proceso familiar difícil, tras la migración de su padre hacia el exterior. Este estudiante, que mostraba un desempeño irregular y cierta apatía en la mayoría de las asignaturas, encontraba en las sesiones de dibujo y pintura un nivel de concentración y de expresión emocional que no manifestaba en ningún otro momento de la jornada escolar. Sacrificar sistemáticamente esas sesiones, como había hecho durante mis primeros años

sin cuestionarlo, significaba privar a ese estudiante, y probablemente a otros en situaciones similares que yo no alcanzaba a identificar con la misma claridad, de uno de los pocos espacios curriculares donde podía procesar lo que estaba viviendo. Este episodio, más que cualquier lectura teórica, fue el que más profundamente me convenció de que la jerarquía entre asignaturas tiene costos humanos concretos, no solo académicos abstractos.

Relato de experiencia: la jerarquía de asignaturas en la escuela urbana

Mi traslado a la Unidad Educativa “San José del Pacífico”, también un nombre ficticio, en una zona urbana de Manta, donde actualmente soy tutora de sexto año, no eliminó la jerarquía entre asignaturas que había enfrentado en el contexto rural, pero la hizo operar de manera distinta. En esta institución, Educación Física está a cargo de un docente especializado con formación específica, lo que resolvió en buena medida el problema de calidad que había enfrentado en la escuela rural. Sin embargo, la jerarquía cultural entre asignaturas persistía con fuerza en otro terreno: la presión de las familias por los resultados en Lengua y Matemática, evidenciada en las reuniones trimestrales de entrega de calificaciones.

Recuerdo con particular claridad una reunión de padres de familia en la que una madre, preocupada por el rendimiento de su hijo, me preguntó directamente por qué dedicábamos tiempo a Educación Cultural y Artística cuando el niño tenía dificultades en Matemática, sugiriendo implícitamente que ese tiempo debía redirigirse hacia la asignatura que ella consideraba prioritaria. Esta pregunta, que en su momento me tomó por sorpresa, refleja con precisión el fenómeno que describe Berliner (2011) sobre la percepción social de qué asignaturas merecen protección de tiempo y cuáles se consideran prescindibles cuando el rendimiento en las áreas de mayor jerarquía no es el esperado.

Mi respuesta a esa madre, que con el tiempo convertí en una explicación que ofrezco de manera proactiva al inicio de cada año lectivo, fue mostrarle cómo las destrezas de expresión y creatividad que su hijo desarrollaba en Educación Cultural y Artística se conectaban directamente con su capacidad de representar visualmente problemas matemáticos, una estrategia que efectivamente estaba utilizando con éxito en mis propias clases de Matemática para estudiantes con dificultades de comprensión lectora de enunciados. Esta conversación me convenció de la necesidad de comunicar explícitamente, y no solo practicar

internamente, la lógica de integración curricular que había desarrollado en la escuela rural, porque buena parte de la presión de las familias por reducir el tiempo de las asignaturas de menor jerarquía proviene, simplemente, de no percibir su conexión con el aprendizaje que sí valoran.

A partir de esa conversación, comencé a incluir, en la reunión de inicio de año con las familias, una breve presentación de no más de diez minutos sobre cómo se distribuye el tiempo semanal entre asignaturas y por qué cada una de ellas, incluidas Educación Cultural y Artística y Educación Física, contribuye de manera específica al desarrollo de mis estudiantes. Esta práctica, sencilla en su ejecución, redujo de manera notable la frecuencia de preguntas o reclamos posteriores sobre el tiempo dedicado a las asignaturas de menor jerarquía, y algunas familias comenzaron incluso a preguntar de manera proactiva cómo podían apoyar en casa el desarrollo de esas mismas áreas, un cambio de actitud que atribuyo directamente a haber hecho explícito, desde el inicio, algo que antes daba por sentado que las familias ya comprendían.

Un segundo desafío urbano, distinto del rural, fue la fragmentación del horario por bloques breves y sucesivos que describió mi colega Juana en la Parte I de

este libro, que en mi caso afectaba de manera particular a Educación Cultural y Artística, programada en un único bloque semanal de ochenta minutos. Esta concentración en un solo bloque, aunque en apariencia generosa, dificultaba el desarrollo de proyectos que requerían continuidad a lo largo de varias sesiones, como la elaboración progresiva de una obra pictórica o escultórica. Negocié con la coordinación de área la posibilidad de dividir ese bloque en dos sesiones más breves mejor distribuidas en la semana, lo que permitió sostener proyectos de mediano plazo sin depender de completar cada obra en una sola sesión extensa, y facilitó además la integración de pequeños momentos artísticos dentro de otras asignaturas, siguiendo la misma lógica de integración que había desarrollado en el contexto rural.

Un tercer aspecto que solo llegué a comprender plenamente en el contexto urbano, gracias a la mayor disponibilidad de recursos bibliográficos y de conectividad para la investigación, fue la magnitud de la evidencia científica que respalda el aporte de las artes al desarrollo integral, evidencia que contrasta fuertemente con el trato marginal que la asignatura recibe en la práctica cotidiana. Al compartir con mis colegas de grado, en una reunión de área, algunos de los hallazgos

que hoy recojo en este capítulo, particularmente los relacionados con el desarrollo emocional y la creatividad documentados por Cuero Delgado et al. (2024), varias docentes expresaron sorpresa genuina: durante años habían tratado Educación Cultural y Artística como una asignatura de descanso o de premio, sin conocer la fundamentación científica de su valor formativo propio. Esta conversación me llevó a proponer, y a organizar posteriormente, un breve taller interno sobre integración curricular y valor formativo de las asignaturas de menor jerarquía, dirigido a las docentes de mi subnivel.

Análisis comparativo y estrategias prácticas

Tanto en la escuela rural como en la urbana, la jerarquía entre asignaturas operó de manera similar en su dirección, aunque distinta en sus mecanismos concretos: en el contexto rural, la jerarquía se expresaba mediante el sacrificio directo de horas de Educación Cultural y Artística y Educación Física ante cualquier actividad institucional extraordinaria; en el contexto urbano, se expresaba mediante la presión de las familias y la fragmentación del horario. La siguiente tabla resume, a partir de mi experiencia en ambos contextos, cómo se distribuye típicamente el tiempo entre las asignaturas de

la Educación General Básica y el riesgo relativo que cada una enfrenta ante recortes de tiempo.

Asignatura	Horas semanales típicas	Jerarquía percibida por la comunidad	Riesgo ante recortes de tiempo
Lengua y Literatura	6	Muy alta	Bajo
Matemática	6	Muy alta	Bajo
Ciencias Naturales	4	Alta	Medio
Estudios Sociales	4	Media-alta	Medio
Educación Cultural y Artística	2	Baja	Muy alto
Educación Física	3	Baja-media	Alto

Como puede observarse, existe una correlación clara entre la jerarquía percibida de una asignatura y su vulnerabilidad ante cualquier recorte de tiempo, formal o informal. Esta correlación no es casual ni inevitable: refleja decisiones acumuladas, tanto de política

curricular como de cultura escolar cotidiana, que como docentes de aula tenemos cierto margen para cuestionar, aunque no podamos modificar por completo el marco institucional en el que trabajamos.

Vale la pena señalar que esta correlación entre jerarquía y vulnerabilidad no es homogénea entre los dos contextos que he descrito en este capítulo. En la escuela rural, la vulnerabilidad de Educación Cultural y Artística y Educación Física se manifestaba principalmente ante eventos institucionales extraordinarios, mientras que en la escuela urbana se manifestaba de manera más difusa, a través de la presión constante de las familias y de la fragmentación estructural del horario. Esta diferencia sugiere que combatir la jerarquía entre asignaturas exige estrategias distintas según el contexto: en la escuela rural, resulta más eficaz negociar acuerdos institucionales explícitos sobre qué asignaturas pueden ceder tiempo ante eventos extraordinarios; en la escuela urbana, resulta más eficaz invertir en comunicación proactiva con las familias y en la reorganización estructural del horario disponible.

A partir de esta experiencia, propongo las siguientes estrategias de gestión del tiempo entre asignaturas para docentes de Educación General Básica:

Primera: integrar de manera explícita las asignaturas de menor jerarquía dentro de proyectos de las asignaturas de mayor jerarquía. La integración curricular, más que la competencia por horas independientes protege el tiempo de las áreas más vulnerables sin necesidad de negociar tiempo adicional (Espinosa Cevallos, 2024).

Segunda: comunicar proactivamente a las familias la conexión entre las asignaturas de menor jerarquía y el aprendizaje que sí valoran explícitamente. Buena parte de la presión por reducir el tiempo de estas asignaturas proviene de no percibir su aporte real al desarrollo integral del estudiante.

Tercera: proteger de manera explícita y visible el tiempo de Educación Cultural y Artística y Educación Física frente a actividades institucionales extraordinarias. Cuestionar, aunque sea de manera respetuosa, la asunción implícita de que estas asignaturas son las primeras en sacrificarse evita que la jerarquía cultural se reproduzca sin ningún cuestionamiento.

Cuarta: estructurar con la misma rigurosidad pedagógica el tiempo de las asignaturas de menor jerarquía. Una sesión de Educación Física con calentamiento, actividad principal y cierre estructurados aprovecha mucho mejor el tiempo disponible que una

sesión de juego libre sin objetivos claros (Molina et al., 2017).

Quinta: buscar formación específica en las áreas donde la propia formación docente inicial resultó insuficiente. La generalización de la docencia en Educación General Básica no siempre incluye una preparación sólida en Educación Física o Educación Cultural y Artística, y esa brecha formativa puede agravar la desvalorización institucional de estas asignaturas.

Sexta: documentar y comunicar internamente los hallazgos de la investigación sobre el valor formativo de las asignaturas de menor jerarquía. Muchas veces la desvalorización institucional persiste no por mala voluntad, sino por desconocimiento genuino de la evidencia disponible; compartirla con colegas y autoridades puede transformar decisiones que de otro modo se reproducen por inercia.

Reflexión final

Escribir este capítulo me ha permitido nombrar con claridad algo que sentía de manera difusa desde mis primeros años de docencia: la distribución del tiempo entre asignaturas en la Educación General Básica no es un reflejo neutral de su valor formativo, sino el resultado de una jerarquía cultural que se reproduce, muchas veces sin que nadie la cuestione explícitamente, en las decisiones cotidianas de cada institución y de cada docente. Lengua y Matemática no son, objetivamente, más importantes que Educación Cultural y Artística o Educación Física; son, simplemente, las asignaturas que históricamente han acumulado mayor legitimidad social, en parte por su vínculo con las pruebas estandarizadas que, aunque no dominan el sistema ecuatoriano con la misma intensidad que en otros países, ejercen sin duda una influencia cultural sobre qué se considera verdaderamente importante enseñar.

La evidencia revisada en este capítulo, desde el trabajo de Berliner sobre el estrechamiento curricular hasta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, converge en un mismo punto: privilegiar sistemáticamente unas pocas asignaturas en la distribución del tiempo escolar tiene un costo real para el desarrollo integral de los estudiantes, un costo que

rara vez se mide porque no aparece en ninguna prueba estandarizada, pero que resulta perfectamente visible para quien observa con atención el desarrollo creativo, motriz y expresivo de sus propios estudiantes a lo largo de los años.

Quiero añadir una reflexión final sobre el lugar de la investigación revisada en este capítulo dentro de mi propia práctica. Durante buena parte de mi carrera, defendí la importancia de Educación Cultural y Artística y Educación Física de manera más intuitiva que argumentada, apelando a una sensación general de que estas asignaturas importaban, sin contar con el respaldo de literatura específica que me permitiera sostener esa defensa frente a colegas, autoridades o familias escépticas. Escribir este capítulo, y el proceso de revisión bibliográfica que lo acompañó, transformó esa intuición en un argumento fundamentado, que hoy puedo sostener con mayor solidez en cualquier conversación institucional sobre distribución del tiempo curricular. Espero que las páginas anteriores cumplan una función similar para otras docentes que comparten esta misma intuición pero que, como yo durante años, no habían tenido oportunidad de encontrarla respaldada en la evidencia disponible.

Cierro este capítulo con una convicción que espero compartir con mis colegas lectoras: como docentes generalistas de Educación General Básica, tenemos un margen de acción real, aunque limitado, para cuestionar esta jerarquía desde nuestra propia planificación de aula. No podemos, individualmente, cambiar la política curricular nacional ni la cultura escolar de una institución completa, pero sí podemos decidir, unidad tras unidad, cómo distribuimos el tiempo que efectivamente tenemos bajo nuestra responsabilidad directa, y esa decisión, repetida año tras año, tiene un impacto acumulativo real en la formación integral de las niñas y los niños que pasan por nuestras aulas.

Termino agradeciendo a mis colegas coautoras de este libro, cuyos capítulos anteriores enriquecen la comprensión del problema que he desarrollado en estas páginas. La planificación contextualizada de Juana, la priorización frente a la escasez de tiempo de Erika, la microgestión de rutinas de Egdy y la planificación flexible frente a imprevistos de Merlis, ofrecen todas ellas herramientas que una docente puede combinar con las estrategias de este capítulo para sostener, en la práctica cotidiana, una distribución del tiempo más equilibrada y más consciente entre las asignaturas de su currículo. Ninguna de estas dimensiones, tomada de

manera aislada, resuelve por completo la jerarquía cultural que he descrito aquí, pero combinadas ofrecen a cualquier docente un repertorio robusto de decisiones posibles frente a un problema que, de otro modo, podría parecer inevitable o fuera de nuestro alcance.

Referencias

- Berliner, D. C. (2011). Rational response to high-stakes testing and the special case of narrowing the curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Chaparro-Parada, S. M., Jaimes-Jaimes, G., y Noy-Martínez, M. O. (2020). La educación física en la básica primaria. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 6(2), 195-201. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v6.n2.2020.1576>
- Cuero Delgado, D. A. L., Villagómez López, B. E., Ortega Avilés, M. J., Villalba Tigua, P. M., y Loarte Quito, J. P. (2024). El rol de la educación artística en el desarrollo emocional y la creatividad en Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 576-589. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14344226>
- Espinosa Cevallos, P. A. (2024). Integración del enfoque STEAM en la educación general básica: impacto en el desarrollo del pensamiento crítico y creatividad. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 3(1), 53-69. <https://doi.org/10.62465/rti.v3n1.2024.70>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Molina, J., Garrido, J. C., y Martínez-Martínez, F. D. (2017). Gestión del tiempo de práctica motriz en las sesiones de educación física en educación primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1), 107-114.

Capítulo 6:

El tiempo docente más allá del aula

*Planificación institucional, tiempo administrativo y
coordinación con familias y comunidad, comparando
exigencias rurales y urbanas*

— *Consuelo Esperanza López Gómez*

El tiempo institucional y comunitario del docente

La carga administrativa como fenómeno documentado

La preocupación por el tiempo que los docentes dedican a tareas administrativas, en detrimento del tiempo dedicado directamente a la enseñanza, ha sido documentada en distintos niveles del sistema educativo. Una investigación reciente centrada en docentes universitarios encontró que más de la mitad de los participantes percibía una carga administrativa excesiva y sin relación directa con los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando que estas tareas representan una demanda de tiempo que termina afectando la atención y la calidad de los procesos educativos (González-Mota y Torquemada-González, 2026).

Aunque este estudio se centra en la educación superior, el fenómeno que describe resulta perfectamente reconocible en mi propia experiencia de Educación General Básica: informes de seguimiento, actas de reuniones, reportes de asistencia, formularios de proyectos escolares y una multiplicidad de plataformas digitales que exigen actualización constante, todos ellos

consumen un tiempo considerable que rara vez se contabiliza de manera explícita en la carga horaria oficial del docente.

Los mismos autores señalan, sin embargo, un matiz importante que considero central para este capítulo: no toda tarea administrativa carece de valor pedagógico. Algunas de ellas, como el seguimiento sistemático del progreso de cada estudiante, contribuyen efectivamente a la calidad del proceso educativo, mientras que otras, como la duplicación de información en distintos formatos institucionales, representan una carga que distrae sin aportar valor real (González-Mota y Torquemada-González, 2026). Esta distinción, que retomaré en el análisis comparativo de este capítulo, resulta clave para pensar cómo gestionar el tiempo administrativo sin caer en el rechazo indiscriminado de toda tarea que no ocurra directamente frente a los estudiantes.

Esta distinción entre carga administrativa productiva y carga administrativa duplicada conecta, además, con un problema de diseño institucional que trasciende la responsabilidad individual de cada docente. Cuando distintas instancias de un mismo sistema educativo exigen información equivalente en formatos incompatibles entre sí, el resultado inevitable es que el

profesorado termina invirtiendo tiempo en tareas de transcripción y adaptación de datos, en lugar de dedicar ese tiempo a analizar la información que ya posee para tomar decisiones pedagógicas informadas. Este problema, que documentaré con más detalle en mi propio relato de experiencia urbana, no se resuelve simplemente pidiendo a los docentes que trabajen más rápido, sino que exige un rediseño institucional de los propios sistemas de información, algo que rara vez está al alcance de la decisión individual de un docente de aula.

El modelo de las esferas superpuestas de Epstein

Para pensar la relación entre escuela, familia y comunidad, la literatura especializada recurre con frecuencia al modelo teórico desarrollado por Joyce Epstein, quien propuso entender estas tres esferas como espacios de influencia superpuestos y no como ámbitos completamente separados, sosteniendo que el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes mejora en la medida en que la escuela, la familia y la comunidad coordinan sus esfuerzos en lugar de actuar de manera aislada (Epstein, 2001). Este modelo identifica distintos tipos de participación familiar y comunitaria, entre ellos

la crianza, la comunicación, el voluntariado, el aprendizaje en el hogar, la toma de decisiones compartida y la colaboración con la comunidad, cada uno de los cuales exige del docente un tipo distinto de inversión de tiempo.

Este marco conceptual resulta especialmente útil para este capítulo porque permite distinguir entre distintos tipos de tiempo dedicado a familias y comunidad, en lugar de tratarlos como una categoría uniforme. La comunicación regular sobre el progreso académico, por ejemplo, exige un tipo de tiempo distinto al que exige la organización de una actividad comunitaria conjunta, y ambos exigen, a su vez, un tipo de tiempo distinto al de la toma de decisiones compartida en instancias como el Consejo Ejecutivo o el Comité de Padres de Familia. Comprender estas diferencias, como desarrollaré en los relatos de experiencia, ha sido clave para organizar mi propio tiempo institucional de manera más deliberada.

Participación comunitaria y calidad educativa en el contexto rural ecuatoriano

Un estudio cualitativo reciente, desarrollado en una escuela de Educación Básica del sector rural ecuatoriano mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, examinó la influencia de la participación familiar y comunitaria en la creación de ambientes de aprendizaje participativos, encontrando que las interacciones entre escuela, familia y comunidad inciden directamente en la motivación estudiantil, el rendimiento académico y la cohesión social del entorno escolar (Fernandez-Torres, 2025). Este hallazgo confirma, desde la investigación empírica, algo que mi propia experiencia rural me enseñó de manera práctica mucho antes de conocer esta literatura: el tiempo que un docente invierte en construir vínculos genuinos con la comunidad no es un tiempo sustraído a la enseñanza, sino una inversión que repercute directamente en las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes.

Gestión escolar y participación comunitaria en Ecuador

Una investigación cuantitativa realizada en instituciones de Educación Básica de la provincia de Pichincha, que analizó la relación entre distintas variables de gestión escolar y la calidad educativa, encontró que la participación de la comunidad educativa fue, entre todas las variables analizadas, la que presentó la correlación más alta con la calidad de la enseñanza, por encima incluso del liderazgo directivo y la planificación estratégica institucional (Garzón Gómez, Jiménez Vega y Ortega Bravo, 2024). Este hallazgo respalda con evidencia cuantitativa un argumento que considero central para este capítulo: el tiempo institucional que muchas veces se percibe como una carga ajena a la verdadera labor docente, particularmente el tiempo dedicado a fortalecer la participación de la comunidad educativa, está en realidad estrechamente vinculado con la calidad de lo que ocurre dentro del aula, aunque esa conexión no siempre resulte visible en el corto plazo.

El costo del tiempo institucional sobre el bienestar docente

Un estudio cualitativo reciente, realizado mediante entrevistas semiestructuradas a docentes de una institución educativa de Guayaquil, identificó que factores como la sobrecarga administrativa, la falta de tiempo personal y la atención constante a las familias afectan de manera significativa el bienestar físico, emocional y mental del profesorado, y recomienda fortalecer el acompañamiento institucional y respetar de manera más consistente los horarios de trabajo docente como vía para prevenir el desgaste profesional (Robles Pulecio, Carpio Quiroz, Vite Sánchez, Santillan Duchi y Hualpa Lliguin, 2025). Este hallazgo confirma que el tiempo institucional del que trata este capítulo no es un asunto meramente organizativo, sino que tiene consecuencias directas sobre la sostenibilidad emocional de la carrera docente, un tema que ya abordó mi colega Erika desde otra perspectiva en la Parte II de este libro.

Los mismos autores identifican la atención constante a las familias, fuera de cualquier horario delimitado, como uno de los factores que con mayor frecuencia mencionan los docentes al describir su desgaste profesional, un hallazgo que resuena con fuerza en mi propia

experiencia, particularmente en el contexto urbano donde la comunicación digital instantánea disolvió, durante mis primeros años en ese entorno, cualquier límite claro entre mi tiempo laboral y mi tiempo personal. Este hallazgo me llevó a incorporar, en las estrategias prácticas de este capítulo, la necesidad explícita de establecer límites de disponibilidad, no como una falta de compromiso profesional, sino como una condición necesaria para sostener ese compromiso en el tiempo.

Relato de experiencia: el tiempo más allá del aula en la escuela rural

Trabajé durante nueve años en la Escuela de Educación Básica “La Providencia”, nombre que he modificado por confidencialidad, en la parroquia rural de Colón, cantón Portoviejo, donde fui tutora de distintos grados y, durante los últimos cinco años de mi permanencia, coordinadora del subnivel de Educación Básica Media. La primera lección que aprendí en ese rol de coordinación fue que la planificación institucional en un contexto rural exige un tipo de tiempo que ninguna formación docente inicial me había preparado para gestionar: reuniones extensas, a veces de varias horas, en las que participaban no solo docentes y autoridades, sino

también líderes comunitarios, representantes de padres de familia y, en ocasiones, autoridades de la junta parroquial.

La elaboración del Proyecto Educativo Institucional, que en principio parecía un ejercicio técnico de planificación documental, se convirtió en la práctica en un proceso de construcción de consenso comunitario que exigió, solo en su fase de diagnóstico participativo, más de ocho reuniones distribuidas a lo largo de casi tres meses. Cada una de estas reuniones se programaba respetando los tiempos productivos de la comunidad, evitando la época de cosecha y concentrándose en los fines de semana o en horarios vespertinos, lo que exigía de mi parte una disponibilidad de tiempo personal que excedía ampliamente cualquier jornada laboral formal. Sin embargo, esta inversión de tiempo, que en un primer momento viví como una carga desproporcionada, generó un nivel de apropiación comunitaria del proyecto educativo que después reconocí descrito con precisión en la investigación sobre participación comunitaria en escuelas rurales ecuatorianas: la cohesión social y el compromiso de la comunidad con la institución mejoraron de manera perceptible tras ese proceso (Fernandez-Torres, 2025).

Recuerdo con particular claridad la sesión de cierre del diagnóstico participativo, realizada un sábado por la tarde en el patio de la escuela, a la que asistieron más de cuarenta miembros de la comunidad, entre padres, madres, abuelos y líderes comunitarios, muchos más de los que habíamos previsto inicialmente. La discusión sobre las prioridades del Proyecto Educativo Institucional se extendió por casi cuatro horas, mucho más de lo planificado, porque la comunidad quería asegurarse de que sus prioridades quedaran efectivamente reflejadas en el documento final, particularmente en lo relativo a la seguridad vial de los caminos de acceso a la escuela y a la necesidad de fortalecer la enseñanza de destrezas agrícolas prácticas junto con el currículo oficial. Esa tarde comprendí, de manera visceral y no solo teórica, lo que después encontraría descrito en la literatura sobre participación comunitaria: el tiempo invertido en escuchar genuinamente a la comunidad no es tiempo perdido para la planificación institucional, sino el único camino real hacia una planificación que la comunidad efectivamente sienta como propia.

El tiempo administrativo, en contraste, era paradójicamente menor en términos de exigencia formal en la escuela rural, pero mucho más difícil de gestionar

por la ausencia de apoyo de personal de secretaría. Cualquier trámite, desde la certificación de matrícula de un estudiante hasta la elaboración de un oficio institucional, dependía directamente de las dos personas que conformábamos el equipo directivo y docente con mayor antigüedad, sin ningún tipo de apoyo administrativo especializado. Aprendí, con el tiempo, a designar bloques fijos de la semana, generalmente los viernes por la tarde, exclusivamente para este tipo de trámites, evitando que se dispersaran de manera imprevisible a lo largo de toda la semana e interfirieran con el tiempo de planificación pedagógica.

La comunicación con las familias, en este contexto, ocurría de manera predominantemente informal, en encuentros que no seguían un cronograma institucional fijo: durante la minga comunitaria de mantenimiento de la escuela, en la feria dominical del centro parroquial, o simplemente al cruzarme con algún padre o madre de familia en el camino hacia la institución. Esta informalidad, que en un primer momento me generó cierta inseguridad profesional porque no correspondía a ningún protocolo formal de comunicación, terminó revelándose como una de las formas más efectivas de vínculo con las familias que experimenté en toda mi carrera, precisamente porque se sostenía en la confianza

cotidiana de una comunidad pequeña y no en la formalidad distante de una cita programada.

Un episodio que ilustra el valor de esta informalidad ocurrió con la familia de un estudiante que atravesaba dificultades sostenidas en Matemática. En un contexto urbano, probablemente habría gestionado esta situación mediante una cita formal programada con varios días de anticipación. En “La Providencia”, en cambio, la conversación decisiva con la madre de este estudiante ocurrió de manera espontánea durante una minga de limpieza del canal de riego comunitario, mientras ambas trabajábamos codo a codo en una tarea que no tenía relación directa con la escuela. Esa conversación informal, sin agenda ni formato institucional, permitió una franqueza y una confianza que dudo hubiera logrado en una reunión formal, y condujo a un acuerdo de apoyo en casa que efectivamente mejoró el desempeño del estudiante en las semanas siguientes. Experiencias como esta me convencieron de que el tiempo comunitario informal, lejos de ser un sustituto empobrecido de la comunicación formal, puede ser en ciertos contextos una vía más efectiva de vínculo genuino con las familias.

Relato de experiencia: el tiempo más allá del aula en la escuela urbana

Mi traslado a la Unidad Educativa “Ciudad Alfaro”, también un nombre ficticio, en una zona urbana de Portoviejo, donde actualmente ejerzo la docencia y participo como representante docente ante el Consejo Ejecutivo, transformó por completo la naturaleza del tiempo institucional que debía gestionar. La planificación institucional, en este contexto, no dependía de un proceso extenso de consulta comunitaria como en la escuela rural, sino que se concentraba principalmente en comisiones técnicas reducidas, con reuniones más breves, pero mucho más frecuentes, programadas semanalmente dentro de un cronograma institucional estricto.

El tiempo administrativo, en cambio, resultó considerablemente más exigente en volumen, aunque contaba con el apoyo de personal de secretaría especializado que en la escuela rural no existía. La institución urbana operaba con múltiples plataformas digitales de reporte, cada una gestionada por una instancia distinta del sistema educativo, lo que generaba una carga de actualización de información que, según mi propio registro informal durante un trimestre, me

tomaba en promedio entre cuatro y seis horas semanales, un tiempo que coincide de manera notable con lo documentado en la literatura sobre carga administrativa docente (González-Mota y Torquemada-González, 2026). A diferencia de mi experiencia rural, donde el problema era la ausencia de apoyo administrativo, en la escuela urbana el problema era la multiplicidad de sistemas de reporte que exigían, muchas veces, ingresar la misma información en formatos distintos para instancias distintas.

Ante esta duplicación de esfuerzo administrativo, propuse a la coordinación institucional la creación de una plantilla interna única de seguimiento estudiantil, de la cual pudieran extraerse los datos requeridos por las distintas plataformas oficiales, en lugar de completar cada plataforma de manera independiente desde cero. Esta propuesta, que tomó varias semanas de negociación institucional antes de implementarse de manera generalizada en mi subnivel, redujo de manera considerable el tiempo administrativo duplicado, y confirma en la práctica la distinción que plantean González-Mota y Torquemada-González (2026) entre tareas administrativas que aportan valor pedagógico real, como el propio seguimiento estudiantil, y tareas que solo generan carga adicional sin aportar información

nueva, como la duplicación de esa misma información en múltiples formatos.

La implementación de esta plantilla única no estuvo exenta de resistencias iniciales. Algunas colegas, acostumbradas durante años a un método propio de organización de la información, percibieron la propuesta como una imposición adicional más que como una simplificación real, al menos hasta que experimentaron de manera directa el ahorro de tiempo que representaba durante el primer periodo de reportes trimestrales. Aprendí, de esta experiencia, que incluso las mejoras genuinas en la gestión del tiempo institucional requieren un proceso deliberado de acompañamiento y demostración práctica, y no basta con proponer una solución técnicamente superior si no se dedica también tiempo a facilitar su adopción real por parte de todo el equipo docente.

La comunicación con las familias, en el contexto urbano, se trasladó predominantemente a canales digitales, principalmente aplicaciones de mensajería institucional y una plataforma de gestión académica que permitía a las familias consultar en tiempo real la asistencia y las calificaciones de sus hijos. Esta digitalización, que en principio agilizó considerablemente la comunicación cotidiana, generó también una expectativa de

disponibilidad casi permanente por parte de algunas familias, similar a la que describió mi colega Erika en la Parte II de este libro respecto a la corrección de evaluaciones. Tuve que establecer, de manera explícita y comunicada al inicio del año lectivo, un horario definido de atención a mensajes de las familias, una medida que, lejos de generar rechazo, fue recibida con comprensión por la gran mayoría de los representantes.

Mi participación en el Consejo Ejecutivo institucional, finalmente, representó un tipo de tiempo institucional que no había experimentado en el contexto rural: la toma de decisiones compartida sobre asuntos que afectaban a toda la institución, desde la aprobación de proyectos escolares hasta la resolución de situaciones disciplinarias complejas. Este tipo de participación, que corresponde a una de las seis formas de involucramiento identificadas por Epstein (2001), exigió de mi parte el desarrollo de habilidades que la formación docente inicial tampoco contempla de manera explícita: la capacidad de representar los intereses del cuerpo docente en un espacio de decisión institucional, equilibrando la defensa de esos intereses con la construcción de acuerdos junto a directivos y representantes de otros estamentos de la comunidad educativa.

El desgaste que este cúmulo de responsabilidades institucionales generó durante mi primer año como representante docente fue considerable, y en retrospectiva reconozco varios de los factores que documentan Robles Pulecio et al. (2025) sobre el bienestar docente: sobrecarga administrativa, escasa disponibilidad de tiempo personal y una sensación creciente de que mi disponibilidad hacia la institución no tenía límites claramente establecidos. El punto de inflexión llegó cuando, tras varios meses de responder mensajes institucionales durante las noches y los fines de semana, decidí establecer, de manera explícita y comunicada a la dirección, un horario definido de disponibilidad para asuntos del Consejo Ejecutivo, reservando las urgencias reales, y solo esas, para comunicación fuera de ese horario. Esta decisión, que en un primer momento temí que fuera interpretada como falta de compromiso, fue en realidad recibida con comprensión, y con el tiempo varios colegas adoptaron límites similares en sus propias responsabilidades institucionales.

Análisis comparativo y estrategias prácticas

Contrastar mi experiencia en ambos contextos revela que el tiempo docente más allá del aula no disminuye ni se simplifica en ningún escenario institucional; simplemente cambia de forma. La siguiente tabla resume las diferencias más relevantes que he identificado entre el contexto rural y el urbano en cada uno de los cuatro tipos de tiempo institucional que he desarrollado en este capítulo.

Tipo de tiempo	Escuela rural	Escuela urbana
Planificación institucional	PEI elaborado con participación amplia de la comunidad, pocas reuniones pero extensas	PEI elaborado principalmente por comisiones técnicas, reuniones breves y frecuentes
Tiempo administrativo	Menor exigencia de reportes, pero sin apoyo de secretaría para trámites	Mayor exigencia de reportes y plataformas digitales, con apoyo parcial de secretaría

Comunicación con familias	Encuentros informales en la comunidad, fuera de horario fijo	Canales digitales y reuniones formales programadas
Vínculo con la comunidad	Participación en mingas, fiestas patronales y actividades productivas	Participación en redes de coordinación interinstitucional del sector

Un principio que se desprende de esta comparación, y que considero la aportación central de este capítulo al conjunto del libro, es que ninguno de estos tipos de tiempo institucional puede eliminarse ni reducirse a cero sin un costo real para la calidad educativa, tal como confirma la evidencia sobre la correlación entre participación comunitaria y calidad de la enseñanza (Garzón Gómez et al., 2024). El desafío no es, entonces, minimizar el tiempo institucional para maximizar el tiempo de aula, como a veces se plantea de manera simplista en el discurso educativo, sino gestionar con inteligencia la relación entre ambos, distinguiendo el tiempo institucional que genera valor pedagógico real del que solo genera carga administrativa duplicada.

Vale la pena señalar, además, que la proporción relativa entre estos cuatro tipos de tiempo institucional varió de

manera notable entre mis dos contextos de trabajo. En la escuela rural, el tiempo dedicado a la planificación institucional participativa y a la comunicación informal con la comunidad ocupaba, según mi propia estimación, una proporción considerablemente mayor que el tiempo administrativo formal, precisamente por la ausencia de sistemas digitales de reporte constante. En la escuela urbana, esta proporción se invirtió casi por completo: el tiempo administrativo formal, ligado a plataformas digitales, consumía una porción mucho mayor de mi semana que la planificación institucional participativa, que se concentraba en reuniones breves y técnicas con menor involucramiento directo de la comunidad amplia. Esta inversión de proporciones sugiere que ningún contexto institucional escapa por completo a la exigencia de gestionar el tiempo más allá del aula; lo que cambia es la forma concreta que esa exigencia adopta.

A partir de esta experiencia, propongo las siguientes estrategias de gestión del tiempo institucional para docentes de Educación General Básica:

Primera: distinguir explícitamente entre tareas administrativas de valor pedagógico y tareas de carga duplicada. No toda tarea fuera del aula merece el mismo nivel de resistencia; identificar cuáles aportan información realmente útil para el seguimiento

estudiantil permite priorizar el tiempo disponible con criterio.

Segunda: designar bloques fijos y protegidos para el tiempo administrativo, en lugar de dejar que se disperse de manera imprevisible. Concentrar trámites y reportes en momentos específicos de la semana evita que interfieran de manera constante con el tiempo de planificación pedagógica.

Tercera: adaptar el canal y el formato de comunicación con las familias al contexto institucional específico. La comunicación informal puede ser tan efectiva como la digital, siempre que se ajuste a las condiciones reales de la comunidad educativa concreta.

Cuarta: establecer límites explícitos de disponibilidad, incluso en contextos de comunicación digital instantánea. Comunicar con claridad los horarios de atención a familias protege el tiempo personal docente sin deteriorar la calidad de la relación con la comunidad educativa.

Quinta: invertir tiempo institucional en la construcción de participación comunitaria genuina, entendiéndola como inversión y no como carga. La evidencia disponible confirma que este tipo de tiempo, aunque no se traduzca en resultados inmediatos, incide

directamente en la calidad educativa a mediano plazo (Fernandez-Torres, 2025; Garzón Gómez et al., 2024).

Sexta: cuidar el bienestar propio como condición de sostenibilidad del trabajo institucional. El desgaste asociado a la sobrecarga institucional y a la falta de límites claros de disponibilidad afecta directamente la calidad del acompañamiento que podemos ofrecer, tanto a nuestros estudiantes como a la comunidad educativa en su conjunto (Robles Pulecio et al., 2025).

Reflexión final

Escribir este capítulo, el último de este libro colectivo, me ha permitido nombrar una dimensión de la labor docente que rara vez recibe el mismo reconocimiento que el trabajo de aula, pero que ocupa, en mi propia experiencia, una proporción muy significativa de mi tiempo profesional real. El tiempo dedicado a la planificación institucional, a los trámites administrativos y a la construcción de vínculos con familias y comunidad no es un tiempo periférico ni secundario respecto a la enseñanza; es, en muchos sentidos, la infraestructura invisible que sostiene y hace posible lo que ocurre dentro del aula.

La evidencia revisada en este capítulo, desde la investigación sobre carga administrativa docente hasta el modelo de las esferas superpuestas de Epstein y los estudios ecuatorianos sobre participación comunitaria y calidad educativa, converge en un argumento que espero haber demostrado con suficiente claridad a lo largo de estas páginas: gestionar bien el tiempo docente exige mirar más allá del aula, reconociendo el valor real, aunque no siempre inmediatamente visible, del tiempo institucional, administrativo y comunitario que acompaña a cualquier práctica pedagógica seria.

Quiero añadir, antes del cierre final de este capítulo y de este libro, una reflexión sobre el propio ejercicio de escribir estas páginas junto a cinco colegas con trayectorias tan distintas y a la vez tan cercanas a la mía. Coordinar la escritura de este libro, revisar los capítulos de mis compañeras, discutir con ellas los puntos de conexión entre nuestras experiencias, ha sido en sí mismo un ejercicio de gestión del tiempo más allá del aula, quizás el más significativo de mi carrera reciente. Ninguna de nosotras escribió estas páginas dentro de su horario laboral formal; todas encontramos, en fines de semana, vacaciones y horas robadas al descanso, el tiempo necesario para poner por escrito una experiencia que consideramos valiosa para otras y otros colegas. Este mismo libro es, entonces, un testimonio adicional de que el tiempo docente más allá del aula, cuando se invierte en un propósito que consideramos genuinamente valioso, puede convertirse en una fuente de sentido profesional tan poderosa como la propia enseñanza cotidiana.

Cierro este capítulo, y con él este libro que hemos construido entre seis docentes de Educación General Básica de contextos tan diversos como comunes, con una convicción que espero haya quedado tejida a lo largo de sus seis partes: el tiempo escolar, en todas sus

dimensiones, desde la planificación curricular más amplia hasta el minuto más pequeño de una transición en el aula, desde la priorización cotidiana entre asignaturas hasta la construcción paciente de vínculos comunitarios, es siempre una decisión pedagógica y ética, nunca un simple recurso neutro que se administra sin más. Ojalá estas páginas, nacidas de la experiencia concreta de seis maestras ecuatorianas, contribuyan a que otras y otros docentes gestionen ese tiempo con el mismo cuidado, la misma reflexión y esperanza con que hemos intentado gestionarlo nosotras a lo largo de nuestras propias trayectorias.

Referencias

- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.
- Fernandez-Torres, M. (2025). Uso de ambientes de aprendizaje en la participación familiar y comunitaria en las instituciones educativas del sector rural. 593 Digital Publisher CEIT, 10(6), 331-339. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.6.3622>
- Garzón Gómez, K. D., Jiménez Vega, J. E., y Ortega Bravo, L. C. (2024). Gestión escolar para la mejora de la calidad educativa en la educación básica ecuatoriana. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8(2), 2944-2958.
- Robles Pulecio, M., Carpio Quiroz, I., Vite Sánchez, K., Santillan Duchi, R., y Hualpa Lliguin, C. (2025). Educación para el bienestar docente: Estrategias institucionales innovadoras para prevenir el burnout docente. Arandu UTIC, 12(2), 1767-1780.
- González-Mota, M. A., y Torquemada-González, A. D. (2026). El impacto de la carga administrativa en la labor de docentes universitarios. Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos, 6(1), 28-37.

Esta obra se publicó en primera edición 2026

.

Colección: Educación

DOI: 10.64325/98bda931

ISBN: 978-9907-837-05-6

ISBN: 978-9907-837-05-6



**Esta obra se edita bajo una Licencia Creative
Commons BY.4.0**