

TIEMPO ESCOLAR Y APRENDIZAJES:

Evidencia académica y comparada para la organización de la jornada educativa

Resumen ejecutivo

El presente documento sistematiza evidencia técnica nacional e internacional sobre la relación entre el tiempo escolar, la flexibilidad curricular y los resultados de aprendizaje. Ante la disonancia constatada entre la alta disponibilidad nominal de horas lectivas en Chile —superior al promedio de la OCDE— y la percepción docente generalizada de escasez de tiempo para cubrir los Objetivos de Aprendizaje. La Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) analizó literatura especializada y datos comparados para aportar antecedentes a la discusión sobre la distribución de la jornada escolar.

Los hallazgos indican que la relación entre la cantidad de tiempo de instrucción y el desempeño académico no es lineal. La evidencia académica sugiere que el aumento de horas o la extensión de la jornada tiene efectos mixtos, pudiendo incluso presentar efectos nulos o negativos; operando más

como un amplificador de las condiciones pedagógicas preexistentes que como un mecanismo causal directo de mejora. Asimismo, el análisis comparado revela que los países con resultados destacados en pruebas estandarizadas exhiben modelos de flexibilidad muy diversos, sugiriendo que la autonomía en la distribución del tiempo escolar es un atributo del diseño institucional cuyo éxito está mediado por las capacidades locales de las comunidades educativas.

A partir de estos antecedentes, existen indicios que invitan a reorientar la política educativa desde el aumento de horas hacia una organización estratégica del tiempo. El documento propone criterios técnicos para la distribución del tiempo enfocados en resguardar la viabilidad pedagógica, establecer progresiones basadas en la complejidad disciplinar y garantizar un balance curricular que proteja la formación integral y el bienestar de los estudiantes.

Contexto y justificación

La organización del tiempo escolar es una variable fundamental en el funcionamiento del sistema educativo. Esta dimensión se encuentra en constante tensión entre las definiciones de política pública y sus condiciones de implementación en el aula, siendo además un objeto de amplio debate técnico y pedagógico. Históricamente, la política curricular en Chile ha favorecido el aumento de horas

bajo el supuesto de que una mayor exposición a la instrucción mejora el desempeño académico. Esta lógica ha guiado reformas como la Jornada Escolar Completa (JEC) o la alta concentración de horas en determinadas asignaturas como Lenguaje y Matemática, posicionando a Chile dentro de los 10 países con mayor carga horaria en la OCDE: los estudiantes nacionales acumulan un total de 8.297

horas de instrucción obligatoria entre 1° básico y 2° medio, cifra significativamente superior al promedio OCDE de 7.634 horas.

Sin embargo, esta alta disponibilidad nominal de tiempo no se traduce necesariamente en una percepción de suficiencia pedagógica. Los levantamientos de información realizados por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) entre 2022 y 2024 en el marco del proceso de Actualización Curricular —que incluyen el Estudio de Uso, Valoración e Implementación de Bases Curriculares, el Congreso Pedagógico y Curricular y la Consulta Pública— constataron una tensión entre el profesorado que reporta consistentemente una sensación de “falta de tiempo” o “alta carga” y el tiempo lectivo efectivo en términos comparados.

Esta percepción de falta de tiempo efectivo se evidenció en el Estudio de Uso, Valoración e Implementación de las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2024a) reportando que un 74,5% de los docentes considera que la cantidad de Objetivos de Aprendizaje (OA) en las bases vigentes es excesiva y no alcanza a ser cubierta en el año escolar. Por su parte, en el Congreso Pedagógico y Curricular (Ministerio de Educación, 2024b) uno de los acuerdos que suscitó mayor grado de consenso entre los participantes fue la necesidad de reorganizar la jornada escolar para equilibrar la distribución de horas relevando la formación integral. De igual modo, en la Consulta Pública de la propuesta preliminar, un 45,6% de los grupos docentes evaluó los objetivos como poco o nada abordables en los tiempos disponibles, aun cuando el diseño incorporaba

una disminución en su cantidad (Ministerio de Educación, 2024c).

Esta disonancia entre un sistema con muchas horas lectivas y actores que perciben falta de tiempo plantea un desafío técnico complejo. La literatura especializada y los informes de organismos internacionales —que se revisarán en los siguientes apartados— parecieran no ofrecer respuestas lineales ni concluyentes. La comparación de datos enfrenta dificultades metodológicas, como la distinción entre horas cronológicas y pedagógicas, o la variabilidad en los diversos porcentajes de flexibilidad curricular entre distintos países. A su vez, la evidencia académica ha puesto en cuestión la correlación directa entre cantidad de horas y resultados en pruebas estandarizadas, sugiriendo incluso la existencia de rendimientos decrecientes (Gromada & Shewbridge, 2016) y relevando factores como la gestión pedagógica y el bienestar de las comunidades.

En este escenario, resulta necesario examinar en detalle la evidencia técnica para fundamentar decisiones sobre la distribución del tiempo escolar. Este documento tiene por objetivo sistematizar la evidencia académica y comparada para responder tres interrogantes centrales: ¿más tiempo de instrucción implica mejores resultados de aprendizaje?, ¿más flexibilidad curricular favorece el desempeño académico?, y ¿cómo lo está haciendo Chile en comparación a los países con mejores resultados? El objetivo es aportar antecedentes que permitan situar la discusión en criterios de viabilidad pedagógica y comparabilidad internacional, más allá de la extensión de la jornada escolar.

Descripción del estudio y metodología

Para abordar la relación entre tiempo escolar, flexibilidad curricular y aprendizaje, la UCE implementó un diseño de investigación documental que integra dos ejes de análisis: una revisión estructurada de literatura especializada y un estudio comparado internacional.

1. Revisión de literatura especializada

Para responder a la primera interrogante *¿más tiempo de instrucción mejora los resultados de aprendizaje?*, se examinaron 21 referencias de revistas indexadas e informes de organismos internacionales seleccionadas por su relevancia temática, con un predominio de estudios cuantitativos (61,9%) y revisiones sistemáticas o metaanálisis (23,8%). El análisis abarcó el impacto del tiempo general de instrucción, los efectos de aumentar horas por

asignatura y la evidencia sobre la extensión de la jornada escolar.

Respecto a *¿más flexibilidad curricular favorece el desempeño académico?*, se analizaron 11 referencias enfocadas en la autonomía escolar para la gestión del tiempo y su correlación con resultados estandarizados. Se priorizaron investigaciones que abordan la tensión entre prescripción centralizada y decisiones locales, alcanzando un punto de saturación informativa que permite caracterizar los factores condicionantes del éxito en modelos flexibles (Jackson, 2023; Merkle, 2022).

Análisis comparado internacional

Se contrastaron los Planes de Estudio vigentes en Chile con los datos de horas reportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el informe *Education at a Glance 2023*. Dado que la OCDE reporta en horas

cronológicas anuales y Chile utiliza horas pedagógicas semanales, se realizó un ejercicio de homologación técnica para asegurar la comparabilidad de los datos.

Este análisis se focalizó en tres dimensiones clave:

- **Carga horaria total obligatoria:** Comparación del volumen de horas de instrucción en educación primaria y secundaria inferior entre Chile y el promedio OCDE.
- **Distribución por asignatura:** Contraste de la asignación de tiempo a asignaturas como Lenguaje, Matemática, Ciencias y otras áreas del currículum.
- **Niveles de flexibilidad:** Examen del porcentaje de tiempo de libre disposición curricular en los 20 sistemas educativos con mejor desempeño en la prueba PISA 2022, para evaluar si existe una correlación observable entre flexibilidad y resultados.

Resultados y hallazgos clave

1. ¿Más tiempo de instrucción mejora los resultados de aprendizaje?

El análisis de 21 referencias bibliográficas indica una relación compleja entre el tiempo de instrucción y el desempeño académico. La evidencia señala que no existe una respuesta concluyente: si bien se reportan asociaciones positivas, estas no son lineales ni universales, y su magnitud tiende a ser moderada o dependiente de variables mediadoras.

A continuación, se describen los hallazgos desglosados por las tres dimensiones analizadas en la revisión:

Tiempo en general

En esta dimensión, la literatura identifica estudios que asocian un incremento del tiempo con efectos positivos en el aprendizaje (8 referencias¹). Sin embargo, una proporción mayoritaria de la evidencia (19 referencias) subraya que dichos efectos tienden

a ser, en el mejor de los casos, moderados o reducidos. Asimismo, se registran estudios con resultados mixtos o nulos (5 referencias), lo que sugiere que el tiempo por sí solo no garantiza mejoras.

El hallazgo más consistente en esta categoría es la prevalencia de factores condicionantes (19 referencias) que median la efectividad del tiempo:

- **Calidad docente (11 referencias):** La relación depende fundamentalmente de la cualificación del profesor y la calidad de la instrucción. Más tiempo no es efectivo si la enseñanza es deficiente.
- **Características del estudiante (12 referencias):** La efectividad varía según el nivel socioeconómico, habilidades previas y motivación de las y los estudiantes.
- **Uso del tiempo (8 referencias):** El impacto depende de las estrategias pedagógicas utilizadas y la cobertura curricular específica.

¹ Varias referencias abordan más de una dimensión o postura respecto al tiempo. En esos casos, se contabilizó cada una por separado.

Horas por asignatura

Respecto a la asignación de tiempo a disciplinas específicas, la literatura coincide en que un incremento de horas puede ser beneficioso en términos moderados (10 referencias reportan efectos positivos moderados). No obstante, esta relación presenta matices importantes:

- **Variabilidad por asignatura:** El impacto no es uniforme. El aumento de horas en Matemáticas (Jensen, 2013), Ciencias e Inglés como segundo idioma (Lavy, 2019) se asocia a mejoras más consistentes que en Lectura/Lenguaje (Brown & Saks, 1986).
- **Rendimientos decrecientes:** La evidencia sugiere que es más probable que el aumento de horas sea beneficioso en asignaturas con baja carga horaria inicial. En asignaturas con una base extensa, los incrementos marginales pueden tener impacto menor, nulo o negativo (OCDE, Gromada & Shewbridge, 2016).
- **Costos de oportunidad:** El aumento de horas en una asignatura a expensas de otras (como Artes o Educación Física) puede mejorar el rendimiento en pruebas específicas, pero generar consecuencias negativas en el desarrollo de la creatividad, la actividad física, la salud y el bienestar general de los estudiantes (Wedel, 2021) especialmente en los niveles de primaria/básica y en contextos socioeconómicos bajos.

Duración de la jornada escolar

La evidencia sobre la extensión de la jornada (diaria o anual) muestra una tendencia similar: se reportan efectos positivos (6 referencias), pero también efectos nulos o mixtos (4 referencias). Los hallazgos destacan la influencia de factores contextuales:

- **Perfil del estudiante:** Existe discrepancia en los resultados. Algunos estudios sugieren mayores beneficios para estudiantes en desventaja (Jez & Wassmer, 2015), mientras que otros reportan mayores ganancias en estudiantes con habilidades previas altas o contextos ventajosos (Cattaneo et al., 2017).

- **Uso del tiempo adicional:** La efectividad depende de si el tiempo extra se destina a instrucción académica, enriquecimiento o apoyo individualizado.

En conjunto, la revisión sugiere que el tiempo de instrucción obligatoria opera más como un amplificador de las condiciones preexistentes (calidad docente, recursos, capital cultural) que como un factor de mejora aislado. La evidencia invita a considerar no solo los potenciales beneficios en rendimiento, sino también los costos directos e indirectos de las modificaciones horarias.

2. ¿Más flexibilidad curricular favorece el desempeño académico?

La revisión de 11 referencias bibliográficas sobre la relación entre flexibilidad curricular —entendida como la autonomía escolar para la gestión del tiempo y los recursos— y los resultados de aprendizaje, revela un panorama similar al observado en la dimensión temporal: si bien existe potencial de mejora, los efectos no son uniformes y dependen críticamente de la capacidad de gestión instalada en los establecimientos.

Potencial de mejora y condiciones de éxito

La literatura indica que otorgar mayor control a las escuelas sobre su gestión puede conducir a resultados positivos en el rendimiento académico, especialmente cuando la autonomía se alinea con incentivos locales claros y capacidades de liderazgo efectivas. Estudios en contextos diversos, como escuelas primarias con alta vulnerabilidad (Merkle, 2022) o distritos escolares descentralizados (Jackson, 2023), reportan mejoras en asignaturas basales como Matemáticas y Lectura. Estos hallazgos sugieren que la flexibilidad permite a las comunidades educativas asignar recursos de manera más eficiente para atender las necesidades específicas de su alumnado.

Asimismo, la autonomía pedagógica se asocia positivamente con factores no cognitivos, como el aumento de la motivación y la participación estudiantil, y una mayor satisfacción laboral docente, lo que a su vez favorece la retención y la innovación en el aula (Wei et al., 2020; Flunger et al., 2021).

Resultados mixtos y el rol de la implementación

No obstante, la evidencia también advierte que la autonomía no se traduce automáticamente en mejores puntajes en pruebas estandarizadas. Investigaciones comparadas, como las realizadas entre escuelas públicas tradicionales y escuelas chárter (Brown & Lewis, 2017), no encontraron diferencias significativas en el rendimiento, lo que implica que la libertad de gestión por sí sola no garantiza calidad.

El impacto positivo de la flexibilidad aparece fuertemente condicionado por factores mediadores:

- **Liderazgo escolar:** La efectividad de la autonomía depende de directivos motivados y capaces de tomar decisiones estratégicas.
- **Calidad del currículum y del profesorado:** La flexibilidad no compensa debilidades en la estructura curricular o en la cualificación docente.
- **Soporte y rendición de cuentas:** La autonomía excesiva sin un marco de apoyo adecuado o directrices claras puede derivar en inconsistencias, disparidades en la calidad educativa y dificultades para mantener estándares sistémicos (Jerrim et al., 2023).

Niveles de decisión

Finalmente, la literatura distingue el impacto según el nivel donde se ejerce la flexibilidad. Mientras las políticas nacionales establecen el marco general, es la autonomía a nivel de escuela la que tiene el impacto más directo en la participación y eficacia pedagógica. Sin embargo, los modelos puramente descentralizados corren el riesgo de aumentar las

desigualdades si no se acompañan de mecanismos de compensación. La evidencia sugiere que un enfoque mixto —que combine directrices centrales claras con espacios de decisión local— tiende a ser más eficaz para equilibrar la equidad del sistema con la pertinencia contextual.

3. Análisis comparado

3.1 ¿Cómo distribuye sus horas Chile en comparación a la OCDE?

A partir del ejercicio de homologación descrito en la metodología, se contrastó la carga horaria de los planes de estudio vigentes en Chile con el promedio de los países de la OCDE reportado en *Education at a Glance 2023*.

Según el reporte de la OCDE, sus países miembros destinan, en promedio, una mayor proporción del currículum a Lenguaje (25%) en comparación con Chile (18%). Sin embargo, esta diferencia responde fundamentalmente a que la jornada escolar chilena es más extensa.

Para homologar la comparación, se tradujeron los porcentajes a horas cronológicas semanales de instrucción obligatoria. Bajo este parámetro, la diferencia desaparece: el promedio OCDE destina 5,3 horas a Lenguaje en primaria, mientras que Chile destina 5,2 horas. Finalmente, estos valores se expresaron en horas pedagógicas (45 min) aproximadas para facilitar el contraste con los planes de estudio nacionales vigentes.

Tabla 1: Ejercicio de comparación planes de estudio en horas pedagógicas

Asignatura	1° y 2° básico		3° y 4° básico		5° y 6° básico		7° y 8° básico		1° y 2° medio	
	Vigente (con JEC)	Prom. OCDE	Vigente (con JEC)	Prom. OCDE	Vigente (con JEC)	Prom. OCDE	Vigente (con JEC)	Prom. OCDE	Vigente (con JEC)	Prom. OCDE
Lenguaje y comunicación	8	7	8	7	6	7	6	5	6	5
Lengua y Literatura										
Matemática	6	5	6	5	6	5	6	4	7	4
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	3	2	3	2	4	2	4	4	4	4
Ciencias Naturales	3	2	3	2	4	2	4	4	6	4
Inglés	0	2	0	2	3	2	3	4	4	4
Artes*	4	3	4	3	3	3	3	2	2	2
Ed. Física y Salud	4	3	4	3	2	3	2	3	2	3
Orientación**	0,5	2	0,5	2	1	2	1	2	1	2
Tecnología **	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2
Religión**	2		2		2		2		2	
Total sin HLD	31,5	28	31,5	28	32	28	32	30	36	30
HLD	6,5	1	6,5	1	6	1	6	2	6	2
Total	38	29	38	29	38	29	38	32	42	32

* Incluye las horas destinadas a todas las asignaturas de las diversas disciplinas artísticas: Artes Visuales, Artes Escénicas y Música.

** Orientación, Tecnología y Religión pertenecerían a la categoría de "Otras asignaturas obligatorias" que incluye en países OCDE a religión, ética y educación moral; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); tecnología; habilidades prácticas y vocacionales; y otras asignaturas.

Los datos de la tabla permiten identificar algunas tendencias en la distribución horaria:

1. **Intensidad en asignaturas basales:** En el promedio OCDE, la asignatura de Lenguaje comienza con una carga alta en primaria (aprox. 7 horas) y desciende en secundaria (5 horas). Chile mantiene una carga superior y más constante. En Matemática, la diferencia es mayor: mientras la OCDE destina cerca de 5 horas en primaria y baja a 4 en secundaria, Chile mantiene un promedio de 6 a 7 horas pedagógicas, superando el estándar internacional en volumen absoluto.
2. **Progresión de la complejidad:** Los países de la OCDE tienden a iniciar la formación en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con una carga reducida en los primeros años (aprox. 2 horas) para aumentarla al doble en la educación secundaria (4 horas), siguiendo una lógica de especialización progresiva. Chile, en cambio, comienza con una base horaria mayor desde los primeros niveles (3 horas), mostrando una curva de incremento menos pronunciada hacia la educación media.
3. **Otras diferencias:** En los países de la OCDE es posible observar que la enseñanza de un segundo idioma inicia desde primero básico. Por su parte, las asignaturas de Artes y Educación Física inician su trayectoria con más horas y finalizan con menos². En el caso de las asignaturas de Orientación, Tecnología y Religión, es más difícil la comparación dada la heterogeneidad de asignaturas impartidas en cada país, sin embargo, es posible observar que al menos se destinarían 4 horas pedagógicas para estas asignaturas durante la trayectoria.

Por tanto, el análisis comparado revela dos lógicas de distribución distintas. El promedio de la OCDE muestra una tendencia dinámica: asigna mucho tiempo a las habilidades basales (leer, escribir, calcular) en los primeros años y, a medida que el estudiante avanza, reduce esas horas para dar espacio a una mayor especialización en ciencias, humanidades y artes. En contraste, el currículo vigente en Chile tiende a una estructura más estática, manteniendo cargas horarias altas y constantes en las asignaturas consideradas habilitantes para otros aprendizajes a lo largo de toda la trayectoria escolar, lo que resulta en una jornada escolar más densa sin necesariamente reflejar la progresión en la complejidad disciplinar observada en la experiencia internacional.

3.2 Análisis comparado:

¿Existe correlación entre la flexibilidad curricular y el desempeño estandarizado?

La flexibilidad curricular se traduce comúnmente en las denominadas “horas de libre disposición” o tiempo de instrucción flexible. En Chile, la Ley General de Educación, 2009 (LGE) establece este principio, materializándose en un porcentaje de tiempo que las escuelas pueden administrar de manera autónoma.

Para explorar la relación entre la autonomía en la asignación de horas de instrucción y los resultados de aprendizaje, se contrastó el desempeño de los 20 países con mejores puntajes en la prueba PISA 2022 (aquellos que superan el promedio de la OCDE) con su porcentaje de tiempo de instrucción flexible, según los datos del informe *Education at a Glance* (OCDE, 2023).

A primera vista, el análisis indica que no existe una correlación directa ni causal entre un mayor porcentaje de flexibilidad y mejores resultados. De hecho, al observar la Tabla 2, se constata que la mayoría de los sistemas educativos con un alto desempeño en PISA registran un porcentaje de flexibilidad inferior al de Chile.

² Para el caso de Educación Física este movimiento no es posible observarlo en la aproximación de horas pedagógicas lectivas, pero sí en las horas cronológicas.

Tabla 2: Países con puntajes sobre el promedio OCDE en PISA 2022 y su porcentaje de tiempo de instrucción flexible.³

País/Economía	Puntajes (promedio)			% Flexibilidad	En relación a Chile
	Matemática	Lectura	Ciencia		
Singapur	575	543	561	Sin información	Sin información
Japón	536	516	547	7	menor
Corea	527	515	528	0	menor
Estonia	510	511	526	12	igual o similar
Suiza	508	483	503	Sin información	Sin información
Canada*	497	507	515	Sin información	Sin información
Países Bajos*	493	459	488	100	mayor
Irlanda	492	516	504	0	menor
Bélgica	489	479	491	93	mayor
Dinamarca*	489	479	491	9	menor
Reino Unido*	489	494	500	Sin información	Sin información
Polonia	489	489	499	100	mayor
Austria	487	480	491	0	menor
Australia	487	498	507	Sin información	Sin información
República Checa	487	489	498	14	igual o similar
Eslovenia	485	469	500	0	menor
Finlandia	484	490	511	9	menor
Latvia*	483	475	494	0	menor
Suecia	482	487	494	3	menor
Nueva Zelanda*	479	501	504	Sin información	Sin información
Promedio OCDE	472	476	485	5	menor
Chile	412	448	444	13	-

*** Se requiere precaución al interpretar las estimaciones porque no se cumplió con uno o más estándares de muestreo PISA.**

- Países en que, de forma simultánea, tienen un promedio general más alto y más alumnos de excelencia que la media de la OCDE, y al mismo tiempo, logran tener menos estudiantes rezagados o de bajo rendimiento.
- Países en que sus resultados no tienen diferencias significativas con el resto; es decir, tanto su promedio general como su cantidad de alumnos excelentes o con dificultades son similares a la media de la OCDE.
- Países en que, simultáneamente, tienen un promedio más bajo y menos estudiantes de excelencia que la OCDE, mientras que concentran una mayor cantidad de alumnos con bajo rendimiento.

Del análisis de la tabla se desprende que:

- **Menor flexibilidad (9 países):** Sistemas altamente reconocidos como Japón, Corea del Sur, Irlanda, Finlandia y Suecia, entre otros, presentan niveles de autonomía horaria que fluctúan entre el 0% y el 9%, situándose por debajo del 13% reportado por Chile e, incluso, alineándose o bajo el 5% del promedio de la OCDE.
- **Flexibilidad igual o similar (2 países):** Estonia y República Checa muestran una configuración porcentual cercana a la chilena (12% y 14%, respectivamente).
- **Mayor flexibilidad (3 países):** Países Bajos, Polonia y Bélgica destacan como sistemas que operan bajo modelos de flexibilidad casi total (entre 93% y 100%).
- **Estos datos revelan que la excelencia académica en pruebas estandarizadas convive con modelos de gestión del tiempo diversos. Esto es consistente a lo evidenciado en la literatura:** la flexibilidad es un atributo del diseño del sistema, pero su sola presencia no garantiza mejores aprendizajes.

Para dimensionar adecuadamente esta realidad, el informe *Education at a Glance* (OCDE, 2023) precisa que la flexibilidad total (definir el tiempo total sin especificar su asignación a cada grado) es una práctica presente en una cuarta parte de los países analizados por el informe. Al excluir al excluir estos casos de “flexibilidad total”, el tiempo asignado a asignaturas elegidas por las escuelas representa, en promedio internacional, un 3% en educación primaria y un 3% en secundaria inferior.

Bajo esta perspectiva global, Chile forma parte de un grupo acotado de sistemas —junto a República Checa, Estonia, la Comunidad Flamenca de Bélgica, España y la República Eslovaca— que destina una proporción considerada “sustancial” (alrededor de un 10% o superior) de su instrucción obligatoria a márgenes de decisión local.

En síntesis, la información comparada converge con el diagnóstico documental en que la viabilidad y efectividad de la flexibilidad radican en que su implementación opere en articulación con las capacidades locales, directivas y pedagógicas de cada comunidad educativa y no necesariamente en la cantidad o porcentaje de horas flexibles destinado.

Reflexión, análisis y conclusiones

La sistematización de la evidencia de la literatura especializada y el análisis comparado sugieren que la organización del tiempo escolar es una variable compleja: la relación entre la cantidad de tiempo —ya sea por extensión de jornada, aumento de horas en una asignatura específica o niveles de flexibilidad— y los resultados de aprendizaje estandarizados no es concluyente.

Al retomar las interrogantes que guían este documento, el análisis integrado permite plantear las siguientes reflexiones:

¿Más tiempo de instrucción implica mejores resultados de aprendizaje? La evidencia académica sugiere que incrementar el tiempo lectivo no se traduce linealmente en mejores aprendizajes.

¿Más flexibilidad curricular favorece el desempeño académico? Respecto a la autonomía escolar en la

gestión del tiempo, los datos apuntan a una relación no lineal con el desempeño. Al observar la política comparada, se advierte que países con altos puntajes en PISA 2022 presentan modelos diversos, desde configuraciones de alta rigidez prescriptiva hasta sistemas de autonomía total.

¿Cómo lo está haciendo Chile en comparación a los países con mejores resultados? Se constata una divergencia entre la disponibilidad de horas y la percepción del sistema. Si bien Chile destina significativamente más tiempo a la instrucción obligatoria que el promedio de los países de la OCDE (8.297 horas frente a 7.634 horas), coexiste la sensación de que el tiempo es insuficiente para cubrir la totalidad del currículum.

En suma, estos antecedentes sugieren que focalizar la política educativa exclusivamente en la adición de horas o en la extensión de la jornada puede tener

efectos limitados. Esto abre la posibilidad de orientar la discusión hacia cómo se estructura la jornada escolar, explorando lógicas de distribución que se

sustenten en criterios técnicos orientados a resguardar la viabilidad pedagógica.

Recomendaciones para la política educativa

A partir de las conclusiones expuestas, se proponen los siguientes criterios técnicos para orientar la organización y distribución estandarizada del tiempo en los planes de estudio del sistema educativo chileno. Estas recomendaciones buscan avanzar hacia una gestión centrada en la viabilidad curricular.

- 1. Garantizar la viabilidad mediante un piso mínimo de horas:** La revisión de la evidencia académica y la comparación con los estándares de la OCDE indican que, a nivel internacional, la mayoría de las asignaturas disponen de un umbral mínimo de dos horas pedagógicas semanales. Este estándar es consistente con los requerimientos necesarios para que el desarrollo curricular otorgue viabilidad pedagógica a cada disciplina.
- 2. Resguardar asignaturas habilitantes en etapas iniciales:** Para las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática, se recomienda fijar un mínimo de cinco horas pedagógicas semanales durante los primeros años de escolaridad. Este estándar asegura una inmersión intensiva necesaria para consolidar competencias fundamentales tempranas.
- 3. Progresión de horas según complejidad conceptual:** Se recomienda que aquellas asignaturas cuya demanda de abstracción y acumulación de conocimientos crece significativamente (tales como Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Educación Ciudadana) aumenten su asignación horaria de forma progresiva a lo largo de la trayectoria escolar. Esto permite iniciar con cargas moderadas en educación básica e intensificar la profundidad disciplinar hacia la educación media.
- 4. Balance curricular para proteger la formación integral:** Se sugiere instaurar una regla de equilibrio: ninguna asignatura debe superar cuatro veces el mínimo de horas establecido (es decir, un tope sugerido de ocho horas). Este estándar protege el tiempo destinado a las artes, la

educación física, la tecnología y la convivencia, áreas fundamentales para el desarrollo integral que suelen verse amenazadas por presiones de cobertura instrumental.

- 5. Estandarización de la autonomía escolar:** Se recomienda mantener y normalizar un 15% de Horas de Libre Disposición (HLD). Institucionalizar este porcentaje provee a los establecimientos de un marco predecible para ejercer su autonomía, permitiéndoles contextualizar la oferta formativa y responder a sus proyectos educativos, siempre bajo el acompañamiento y las orientaciones técnicas del Ministerio.
- 6. Reducción de la fragmentación y criterios de electividad:** En línea con la tendencia internacional hacia la integración de saberes, se recomienda contener la dispersión del currículum, evitando la expansión de asignaturas obligatorias que fragmentan el tiempo escolar. La incorporación de nuevas disciplinas debe considerar mecanismos de electividad y flexibilidad que eviten la saturación del plan de estudios. Bajo este criterio, y considerando la naturaleza laica del sistema educativo, se sugiere abrir una discusión técnica sobre la asignatura de Religión, evaluando la posibilidad de que su impartición se flexibilice hacia las Horas de Libre Disposición. Esto permitiría alinear su oferta con el Proyecto Educativo Institucional de cada comunidad, descongestionando el plan común obligatorio sin eliminar los espacios de formación espiritual definidos por cada escuela.

Finalmente, una aproximación hacia la estandarización del tiempo escolar mediante los criterios descritos podría contribuir a reorientar los esfuerzos hacia dimensiones que la evidencia señala como centrales: **la calidad de la pedagogía, la pertinencia de los contenidos y el bienestar de las comunidades educativas.**

Existen indicios de que una distribución del tiempo escolar más equilibrado y factible podría tener efectos positivos al mitigar el agobio docente y prevenir la saturación de las y los estudiantes, abriendo posibles espacios para la diversificación didáctica. En esta línea, el desafío del sistema educativo chileno radicaría en que la actualización del currículum se constituya en un instrumento orientado a sintonizar con las características del país, apoyando el trabajo

pedagógico en el aula y situando el desarrollo integral y el bienestar de las y los estudiantes

En este sentido, una distribución horaria equilibrada bajo criterios claros podría ayudar a prevenir la saturación de estudiantes y docentes y favorecer la implementación de un currículum alineado con el desarrollo cultural, territorial y las demandas de una formación integral.

Referencias

- Alfaro, P., & Holland, P. (2015). *Case Studies in Extending the School Day in Latin America*. World Bank Policy Research. <https://ssrn.com/abstract=2620017>
- Barrios-Fernández, A. (2023) Instruction time and educational outcomes. IZA World of Labor 2023: 509 <https://wol.iza.org/articles/instruction-time-and-educational-outcomes/long>
- Bellei, C. (2009). *Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile*. *Economics of Education Review*, 28(5), 629–640. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.01.008>
- Brown, K. & Lewis, C. (2017). *A Comparison of Reading and Math Achievement for African American Third Grade Students in Montessori and Other Magnet Schools*. *The Journal of Negro Education*, 86(4), 439–448. <http://www.jstor.org/stable/10.7709/jnegroeducation.86.4.0439>
- Brown, B. W., & Saks, D. H. (1986). *Measuring the Effects of Instructional Time on Student Learning: Evidence from the Beginning Teacher Evaluation Study*. *American Journal of Education*, 94(4), 480–500. <https://doi.org/10.1086/443863>
- Cattaneo, M. A., Oggenfuss, C., & Wolter, S. C. (2017). *The more, the better? The impact of instructional time on student performance*. *Education Economics*, 25(5), 433–445. <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1315055>
- Dudley, D., & Burden, R. (2019). *What effect on learning does increasing the proportion of curriculum time allocated to physical education have? A systematic review and meta-analysis*. *European Physical Education Review*, 26(2), 421–442. <https://doi.org/10.1177/1356336X19830113>
- Farbman, D. A. (2015). *The Case for Improving and Expanding Time in School: A Review of Key Research and Practice*. National Center on Time & Learning (NCTL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534894.pdf>
- Fitzpatrick, M. D., Grissmer, D., & Hastedt, S. (2011). *What a Difference a Day Makes: Estimating Daily Learning Gains during Kindergarten and First Grade Using a Natural Experiment*. *Economics of Education Review*, 30(2), 269–279. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.09.004>
- Flunger, B., Hollmann, L., Hornstra, L., & Murayama, K. (2021). *It's more about a lesson than a domain: Lesson-specific autonomy support, motivation, and engagement in math and a second language*. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101500>
- Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). *Student Learning Time: A Literature Review*. OECD Education Working Papers, No. 127. <https://dx.doi.org/10.1787/5jm409kqkqh-en>
- Hansen, B. (2011). *School Year Length and Student Performance: Quasi-Experimental Evidence*. Social Science Research Networking (Documento de trabajo). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2269846>

- Hospel, V., & Galand, B. (2016). *Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis*. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2015.09.001>
- Jackson, C. (2023). *When Does School Autonomy Improve Student Outcomes?*. <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai23-808.pdf>
- Jez, S. J., & Wassmer, R. W. (2015). *The Impact of Learning Time on Academic Achievement*. *Education and Urban Society*, 47(3), 284–306. <https://doi.org/10.1177/0013124513495275>
- Jensen, V. M. (2013). *Working Longer Makes Students Stronger? The Effects of Ninth Grade Classroom Hours on Ninth Grade Student Performance*. *Educational Research*, 55(3), 219–237. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801244>
- Jerrim, J., Morgan, A., & Sims, S. (2023). *Teacher autonomy: Good for pupils? Good for teachers?*. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3892>
- Johansen, M., Eliassen, S., Jeno, L. (2023) The bright and dark side of autonomy: How autonomy support and thwarting relate to student motivation and academic functioning. *Front. Educ.* 8:1153647 <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1153647>
- Kidron, Y., & Lindsay, J. (2014). *The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED545233>
- Lavy, V. (2015). *Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries*. *The Economic Journal*, 125(589), F397–F424. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12233>
- Lavy, V. (2019). *Expanding School Resources and Increasing Time on Task: Effects on Students' Academic and Non-Cognitive Outcomes*. *Journal of the European Economic Association*, 18(3), 1495–1538. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvy054>
- López-Agudo, L. A., & Marcenaro-Gutiérrez, Ó. D. (2020). *Instruction Time and Students' Academic Achievement: A Cross-Country Comparison*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(7), 1074–1094. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1737919>
- Mandel, P., & Süssmuth, B. (2011). *Total Instructional Time Exposure and Student Achievement: An Extreme Bounds Analysis Based on German State-Level Variation*. CESifo working paper: Economics of Education No. 3580. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1932085>
- Merkle, J. (2022). *School-Level Autonomy and Its Impact on Student Achievement*. *Peabody Journal of Education*, 97, 497 - 519. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2022.2109918>
- Ministerio de Educación. (2023a). *Planes de Estudio Vigentes*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2024a). *Informe de Estudio. Estudio de Implementación, Uso y Valoración de las Bases Curriculares de 1° Básico a 2° Medio en el sistema escolar chileno*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2024b). *Informe Técnico de Resultados del Congreso Pedagógico y Curricular: la educación es el tema*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2024c). *Informe de Resultados Consulta Pública a Propuesta de Actualización de las Bases Curriculares de 1° básico a 2° medio*. Santiago: MINEDUC.
- Narayanan, M., Shields, A., & Delhagen, T. (2023). *Autonomy in the spaces: teacher autonomy, scripted lessons, and the changing role of teachers*. *Journal of Curriculum Studies*, 56, 17 - 34. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2297229>

OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

OECD (2023), Table D1.3. For more information see Source section and Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD (2024), "How is the school year organised in OECD countries?", *Education Indicators in Focus*, No. 86, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a6385722-en>.

Patall, E. A., Cooper, H., & Allen, A. B. (2010). *Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009)*. *Review of Educational Research*, 80(3), 401–436. <https://doi.org/10.3102/0034654310377086>

Redd, Z., Boccanfuso, C., Walker, K., Princiotta, D., Knewstubb, D., & Moore, K. (2012). *Expanding Time for Learning Both Inside and Outside the Classroom: A Review of the Evidence Base*. Informe de Child Trends, comisionado por The Wallace Foundation. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/e610092012-001>

Skerritt, C. (2020). *School autonomy and the surveillance of teachers*. *International Journal of Leadership in Education*, 26, 553 - 580. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1823486>

Taylor, E. (2014). *Spending More of the School Day in Math Class: Evidence from a Regression Discontinuity in Middle School*. *Journal of Public Economics*, 117, 162–179. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.06.002>

Wedel, K. (2021). *Instruction Time and Student Achievement: The Moderating Role of Teacher Qualifications*. *Economics of Education Review*, 85, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102183>

Wei, D., Zhang, D., He, J., & Bobis, J. (2020). *The impact of perceived teachers' autonomy support on students' mathematics achievement: evidences based on latent growth curve modelling*. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 703–725. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00437-5>

Yeşil Dağlı, Ü. (2018). *Effect of increased instructional time on student achievement*. *Educational Review*, 72(5), 578–593. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441808>