

# Impactos de la extensión de la jornada escolar en América Latina y el Caribe.

Agustin Claus.

Cita:

Agustin Claus (2020). *Impactos de la extensión de la jornada escolar en América Latina y el Caribe*. Documento de Trabajo, PNUD, IPE, UNESCO.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/agustin.claus/20>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p9td/dkM>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



## Revisión literatura mundial y buenas prácticas de formación integral

Componente de fortalecimiento de la formación integral que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de la ciudad con énfasis en la formación artística, musical, deportiva y la que se ofrece como parte de la jornada completa en especial en los centros de interés

## **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)**

**Jessica Faieta**

Representante Residente PNUD

**Alejandro Pacheco**

Representante Residente Adjunto PNUD

**Javier Ignacio Pérez Burgos**

Gerente Nacional Reducción de Pobreza e Inequidad

**Jaime Alejandro Urrego Mondragón**

Jefe Nacional de Desarrollo Humano y Mercado Laboral

**Mery Cárdenas**

Comunicadora Área Reducción de Pobreza e Inequidad

**Paola Aponte / Valentina Zuluaga**

Diseño y Diagramación

## **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**

**Youssef Filali-Meknassi**

Director de la Oficina de la UNESCO en Quito y Representante para Bolivia, Colombia, Ecuador y República Bolivariana de Venezuela

### **Proyecto PNUD 00126259 Programa de Aceleración del ODS 4 a Bogotá D.C.**

Diseñado e Implementado en alianza con La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. Acuerdo Interagencial entre PNUD Colombia y la Oficina de la UNESCO en Quito Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y República Bolivariana de Venezuela

### **Equipo Técnico del Proyecto**

**Milena Montoya Serrano**

Coordinadora de Proyecto

**María Brown Pérez**

Oficial de Programa Educación

Oficina de la UNESCO en Quito

**Óscar Sánchez Jaramillo**

Asesor Técnico Principal

Oficina de la UNESCO en Quito

**Maribel Almeida Cortez**

Coordinadora proyectos. Sector educación

Oficina de la UNESCO en Quito

**María Camila Jaramillo**

Auxiliar Técnico en Procesamiento y Análisis de Información

**Jaime Orlando Buitrago G**

Profesional en Investigación y Técnico en ODS

**Ana Lucía Vallejo**

Responsable de Información Pública del Sector

Educación Oficina de la UNESCO en Quito

Corrección de estilo

### **Asesores UNESCO**

**Henry Armas**

Coordinador de Cooperación Técnica. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ Buenos Aires

**Guillermo Anlló**

Especialista Regional de Programa. Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación. Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe, UNESCO Montevideo

**Andrés Morales**

Especialista Regional de Programa. Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación Uruguay. Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe, UNESCO Montevideo

### **Autores**

Parte 1: **Silvia Finocchio**, Consultora UNESCO

Parte 2: **Agustin Claus**, Consultor UNESCO

Parte 3: **Milena Montoya Serrano**, Asesora PNUD

**Colaboración: María Camila Jaramillo**, Contexto de la Jornada Escolar

**Bogotá, Colombia, diciembre de 2020**





**PARTE 2:**  
**Impactos de la  
extensión de la  
jornada escolar  
en América Latina  
y el Caribe**

**Autor:** Agustín Claus, consultor UNESCO





# INTRODUCCIÓN

El debate en torno a la extensión de la jornada escolar interpela y tensiona las posiciones pedagógicas, políticas e institucionales del diseño y organización escolar. Una de las herramientas que aportan información y evidencia rigurosa referida a los efectos que genera la extensión de la jornada escolar proviene de las evaluaciones de impacto.

El presente estado del arte desarrolla una profunda revisión de las evaluaciones de impacto de la extensión de la jornada escolar en las diferentes experiencias de los países de América Latina y el Caribe. La sistematización permite proponer una reflexión inédita a nivel regional ya que no se identificaron antecedentes similares con esta profundidad de análisis para cada uno de los países respectivamente. La elaboración del arte consiste en sistematizar, analizar y esquematizar la producción de investigaciones en torno a los efectos generados mediante las evaluaciones de impacto de la extensión de la jornada escolar. Su relevancia se justifica por el papel que puede jugar en el debate en torno a los planteos de política pública respecto de la conveniencia (o no) de la extensión de la jornada escolar y sus efectos en materia educativa, social y económica.

La revisión de la literatura sobre extensión de la jornada escolar consiste en interrogar la vinculación asociada a la calidad educativa y a la asignación de recursos desde una perspectiva de justicia distributiva. Para tales efectos, se desarrolla una esquematización de modelos y resultados de las evaluaciones de impacto documentadas sobre la implementación de la extensión de la jornada escolar que permite la contextualización de las experiencias de la República de Colombia y el Distrito de Bogotá en el mapeo de experiencias a escala regional e internacional.

La organización del informe se estructura en tres secciones articuladas. En la primera sección, se presenta el desarrollo de la contextualización en torno a la delimitación del objeto de estudio de la extensión de la jornada escolar. En ésta se presenta la diferenciación de los planteos y posiciones en debate en torno a la conveniencia y los efectos de la jornada escolar que orientaron la realización de las evaluaciones de impacto. La identificación de las tensiones en torno a los diferentes modelos de extensión de jornada escolar resulta clave como marco de referencia para comprender las características y los resultados de las evaluaciones sistematizadas.



En la segunda sección, se elabora la caracterización de los modelos de extensión de jornada escolar de las investigaciones sistematizadas que permiten comprender y dimensionar los principales aspectos. Para ello se enfoca en el objetivo educativo planteado sobre la direccionalidad de la política de la extensión de la jornada escolar. En la dimensión de condiciones institucionales, se señala la duración horaria de la jornada escolar, el perfil del personal docente implicado en el modelo de extensión (mismos docentes, maestros adicionales, facilitadores, talleristas), entre otros aspectos.

En materia de los recursos asignados, se procura detallar cuáles se consideraron para la selección de las escuelas respecto de la infraestructura escolar, movilidad escolar, materiales didácticos, tecnologías de la información y comunicación, entre otros. La dimensión de modelo pedagógico esquematiza la propuesta curricular que orienta la extensión de la jornada escolar, el y/o los niveles educativos contemplado/s y el alcance de la cobertura de la oferta educativa.

La tercera sección, presenta la esquematización de las evaluaciones de impacto a partir de la caracterización del tipo de evaluación, el modelo de la evaluación, la metodología utilizada, el ámbito

de representatividad y los resultados arrojados como evidencia estadísticamente significativa.

El análisis planteado se orientó con perspectiva de análisis en clave de equidad y justicia distributiva. Es decir, en aquellas investigaciones que resultó posible, se incorporaron las dimensiones de equidad en torno al cierre de brechas de aprendizajes por variables socioeconómicas, género y/o grupos étnicos de las minorías sociales.

En las conclusiones se presentan los principales hallazgos de las investigaciones para poder diferenciar y agrupar las que, por un lado, presentan incidencia positiva en torno de los resultados de aprendizajes de los estudiantes en clave de equidad y, por otro lado, las que sostienen la generación de efectos no deseados, aunque no presentan evidencia estadísticamente significativa.

Finalmente, el estado del arte en las experiencias de los países de América Latina y el Caribe, en torno a las evaluaciones de impacto de la extensión de la jornada escolar aporta un mapeo de experiencias con perspectiva internacional que permite localizar y ubicar la propuesta de jornada completa del Distrito de Bogotá y a la República de Colombia en el concierto de los desafíos de la extensión de la jornada escolar.

# 1. Contextualización de la evaluación de la extensión de la jornada escolar

## 1.1. Precisiones y limitaciones en torno a la evaluación

La revisión de la literatura abocada a la investigación sobre la extensión de la jornada completa se constituyó sobre la generación de categorías que permitan exponer las características de las evaluaciones analizadas. La orientación general consistió en minimizar las implicancias metodológicas y técnicas de la robusta literatura científica sistematizada para analizarla de manera esquematizada. Como cada estudio fue identificado y analizado con profundidad, la descripción analítica se presenta en el Anexo, resulta posible soslayar que el método de cada uno se sustenta en la investigación aplicada en las ciencias sociales.

Las evaluaciones de impacto consisten en herramientas de investigación empírica ampliamente utilizadas en economía y en otras ciencias sociales, junto con las realidades operativas y de economía política de la implementación de políticas públicas. Es un tipo particular de evaluaciones que pretender aportar evidencia acerca del impacto (o efecto causal) de una determinada política de interés.

En el estado del arte no se ponen en tensión las metodologías, sino que se procura establecer un marco conceptual sobre el cual organizar la producción de conocimiento y los antecedentes en el campo de las evaluaciones de impacto sobre la jornada escolar. No obstante, se aporta un marco de referencia para su lectura e inter-



pretación cuando se ponen en juego decisiones de política educativa en diferentes niveles de gobierno. En particular, se presentan las restricciones y limitaciones de su utilización para la generalización de los resultados y decisiones de opciones de política como mecanismo unívoco que las sustente.

Estas evaluaciones requieren de satisfacer determinados requisitos y necesidades de recursos de información para su realización con rigurosidad metodológica. Requieren establecer pautas y condiciones del método al comienzo de cualquier iniciativa de política educativa que permita establecer la línea de base, la perspectiva y, posteriormente, su contrastación fáctica. Es por ello por lo que, se analizó la literatura de las investigaciones en función de su implementación y acorde a la contextualización política y operativa en cada situación en particular.



Las evaluaciones de impacto en educación forman parte de una agenda global de formulación de políticas públicas basadas en evidencia. Esta tendencia a nivel global creciente se caracteriza por un renovado enfoque. En vez de centrarse en los insumos, que requieren las intervenciones, pone el foco en los resultados y productos que generan las políticas públicas. Centrarse en los resultados no sólo sirve para definir y hacer un seguimiento de los objetivos nacionales e internacionales, sino que los hacedores de política “*policy makers*” las consideran cada vez más para orientar sus decisiones de política, implementar políticas de *accountability* y establecer la asignación de recursos para la orientación de las políticas públicas.

El propósito de las evaluaciones de impacto consiste en la posibilidad de dimensionar la magnitud de un efecto de una intervención de política en base a determinadas variables causales y mediante probabilidades estadísticamente significativas que disminuyan la incertidumbre que genera dicha intervención. El instrumento de evaluación genera y produce evidencia robusta acerca de las incidencias sobre las intervenciones y sus efectos, los cuales permiten potenciar las políticas públicas.

La evidencia generada por las evaluaciones se convierte en una herramienta de comunicación de las políticas públicas. En un contexto en el cual la sociedad exige a los responsables de políticas dar cuenta de las acciones, la evaluación de impacto produce evidencias sólidas sobre el desempeño y sus resultados. En efecto, posibilitan la determinación estadística de la incidencia y los efectos de los objetivos establecidos en función de diferenciar de antemano dos grupos dentro de un mismo universo. Por un lado, un grupo de control, considerado como aquél que no impacta la política en desarrollo y, por otro lado, un grupo de tratamiento que es aquél que impacta la opción de política educativa, y que posteriormente, se contrastara respecto del grupo de control.

Debido a la exigencia de información y metodología, se precisa que no cualquier “evaluación” es considerada y clasificada como una evaluación de impacto. La diferencia principal consiste en la metodología sobre la cual se sustenta respecto de otros tipos de evaluación que exploran variables cualitativas o describen relaciones de manera cuantitativas. En las políticas educativas, la multicausalidad genera la necesidad de establecer de manera metodológica el objetivo, alcance, temporalidad e intervenciones a evaluarse.

Entonces, la primera cuestión consiste en plantear las razones (el por qué) se requiere evaluar las políticas públicas en educación. Principalmente, porque las evaluaciones de impacto son un tipo específico que intenta aportar evidencia empírica sobre la causa y efecto de las intervenciones. La especificidad de las evaluaciones de impacto la hacen pertinente a los efectos buscados en educación, ya que se preocupa por iluminar cuál es el impacto de una determinada política sobre el resultado planteado. En definitiva, explora el/los efecto/s causal/es que permitan determinar la relación entre causa y efecto de una determinada intervención de política educativa.

Establecer qué política educativa será considerada para realizar una evaluación de impacto exige identificar las principales características y las dimensiones intervinientes. Estos requisitos se tornan como insumos necesarios para cualquier evaluación de impacto con rigor metodológico.

Por esta razón, resulta importante establecer si la política pública a evaluar resulta a) innovadora, poniendo a prueba diferentes grupos (control y tratamiento); b) escalable, si se orienta una selección de casos de estudio o si se espera replicar a nivel general; c) pertinente, si requiere recursos que lo diferencia y además de generar costos posee la posibilidad de generar ahorros futuros; d) efectividad, si genera los efectos planteados en el objetivo de la política y e) resultados, si la evidencia generada será considerada como influencia para los tomadores de política.

Desde la perspectiva de política pública, es pertinente examinar cómo las intervenciones gubernamentales pueden producir, sin que sea su fin, una distribución desigual de las oportunidades educativas. Además, es importante analizar si las políticas interactúan con algunas de las características de los estudiantes y resultan en brechas educativas adicionales o reforzadas entre los distintos grupos sociales.

La política de extensión de la jornada escolar es un caso de estudio por excelencia que reúne todos los requisitos planteados para constituirse como objeto de estudio de las evaluaciones de impacto. Esta política pública está diseñada para generar cambios y generar resultados, tanto de la política específica sí misma (mejora de la calidad de los aprendizajes) como incidir en otros aspectos llamadas "externalidades" (aumentar ingresos futuros, disponibilidad laboral, etc.).



Disponer de evidencia robusta y sistematizada acerca de los cambios generados por la modificación de la jornada escolar resulta de vital importancia para los hacedores de política pública educativa en todos los países. Con frecuencia los *policy makers* se concentran en la rendición de la gestión educativa (acciones realizadas, entrega de materiales, becas financiadas, presupuesto destinado, etc.), en lugar de exigir la búsqueda de conocimiento que permita dar cuenta de los resultados alcanzados.

El objetivo de la extensión de la jornada escolar no siempre resulta explícito y claro en materia educativa, pedagógica y selección de instituciones educativas. Los resultados que ésta genera es el objeto de debate educativo, respecto al cual, las prolíferas investigaciones generan los antecedentes mediante la producción de conocimiento científico. En efecto, indagar el objetivo de la evaluación de impacto de la política de extensión orienta el planteo de los principales interrogantes que la evaluación procura abordar y evaluar. Es importante insistir con la definición técnica de la causa y efecto que se operacionalizará en la evaluación, ya que de ésta se establecerán las afirmaciones, se producirán los resultados alcanzados y se generalizará la representatividad de la evaluación.

La sistematización analítica de las evaluaciones de impacto de la extensión de la jornada escolar permite constituir un repositorio de experiencias internacionales inédito acerca de la política pública educativa en los países de la región de América Latina. Esto permite acumular las evidencias, agrupar las preguntas de investigaciones, los alcances, las limitaciones y publicación los diseños metodológicos. El conocimiento derivado de las evaluaciones de impacto contribuye a que los hacedores de política pública puedan sostener, expandir y calibrar las intervenciones considerando los resultados educativos y el costo-efectividad que le permita reconfigurar, potenciar y/o discontinuar la política.

## 1.2. Evaluaciones de impacto de la jornada escolar

La definición en torno a la definición y características de la extensión de la jornada escolar se debe entender en el contexto de las políticas educativas, los objetivos planteados, la organización institucional de la oferta educativa, la asignación de los recursos y la restricción presupuestaria que combinadas inciden en la voluntad de los tomadores de decisión con responsabilidad de gobierno educativo.

Los dilemas que subyacen en las posiciones en torno al debate consisten en ¿cuál es el objetivo de política pública de la extensión de la jornada escolar?; ¿cuál es la preferencia político-educativa de la organización institucional y su organización de la jornada?; ¿es preferible tener jornada extendida-completa o elevar los niveles de cobertura educativa?; ¿resulta preferible mejorar las instalaciones escolar o extender la cobertura institucional de la jornada completa?; ¿conviene priorizar el financiamiento educativo a la jornada completa o ampliar la cobertura desde la primera infancia? y/o ¿cómo y cuán eficiente es la asignación de los recursos en la jornada completa?

El disparador consiste en: ¿por qué se esperaría que extender la jornada escolar afectara los resultados de los estudiantes en el desempeño y otras dimensiones y aspectos educativos? Los centros escolares podrían utilizar las horas adicionales de tiempo en la jornada escolar para impartir mejor los contenidos del plan de estudios. La justificación, en este caso, consistiría en que la disponibilidad de más tiempo les daría a los docentes las oportunidades para brindar apoyo adicional a los estudiantes con dificultades en materias específicas, ya sea directamente o con especialistas.

Usar el tiempo extra para actividades como deportes, música y computación podría aumentar el interés y, por lo tanto, la demanda por la escuela, reduciendo posteriormente las tasas de deserción. La provisión de almuerzos escolares también podría aumentar la demanda, tanto entre las familias por optar por esta jornada como de los propios estudiantes.

Las horas adicionales en la escuela también podrían tener un impacto positivo en los resultados sociales porque los niños pasan más tiempo en un entorno supervisado, con menos exposición potencial a la delincuencia y la violencia, el abuso de sustancias o las relaciones sexuales de riesgo o prematuras. Por otra parte, los padres tendrían la posibilidad de aumentar su oferta laboral, lo que se traduciría en mayores ingresos familiares y potencialmente mejores inversiones educativas complementarias.

La utilización del factor tiempo requiere ser establecido en el marco del diseño del modelo pedagógico de la extensión de la jornada escolar diferenciando tiempo escolar oficial y tiempo efectivo de enseñanza. (Tenti Fanfani, 2010). Desde la perspectiva de asignación de recursos, entre ellos el recurso "tiempo", Claus (2020) plantea que uno de los aspectos centrales consiste en establecer los criterios de asignación de los recursos en educación es una (o la) de las principales variables que determinan el desempeño de los estudiantes en la educación, aunque es, por lejos, la dimensión con menor problematización en el campo de las políticas educativas en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe" (Claus, 2020).

Los antecedentes de políticas de extensión de la jornada no resultan novedad en los sistemas educativos. Desde la década del 80°, se encuentra evidencia sobre políticas, así como



estudios internacionales sobre la extensión de la jornada escolar. Buena parte de los países impulsaron políticas públicas orientadas a modificar la jornada escolar. Las tendencias fueron divergentes en torno al paradigma, por un lado, educativo en la búsqueda de la exigencia y la diversificación curricular, y por otro lado, socioeconómico, como estrategia compensatoria de las inequidades sociales y económicas de origen de los estudiantes.

En esta sección, se presenta la contextualización de la evidencia encontrada a nivel internacional para establecer un marco de referencia de la sistematización de los estudios y evaluaciones de impacto a nivel regional, destacándose los avances evidentes en los últimos treinta años (1990-2020).

La intencionalidad no consiste en detallar el modelo pedagógico-institucional en cada uno de los países, sino soslayar las tendencias principales y las características esenciales de la extensión de la jornada escolar de experiencias a nivel internacional y regional. Sistematizar y recopilar las investigaciones implica establecer márgenes discretos respecto del alcance. No obstante, desde un abordaje plural y amplio se plantea la posibilidad de señalar las principales orientaciones, modelos, resultados y conclusiones de la profusa literatura especializada proporciona.

La organización institucional del tiempo escolar varía entre las experiencias de los diferentes países. Por un lado, la cuestión económica y presupuestaria (el costo de las horas de clase y extracase, la cantidad de docentes, la disponibilidad de las instalaciones, los materiales y recursos pedagógicos, el servicio alimentario escolar, entre otros). Por otro lado, el diseño de estructuración y determinación del tiempo obedece a la profunda tradición del sistema educativo en particular.

En las últimas décadas, la mayoría de los países entraron en un proceso compulsivo de imple-

mentación de políticas orientadas a modificar la jornada escolar. El tiempo escolar está en revisión, aunque las tendencias resultan divergentes en los países.

Desde la perspectiva internacional, la comparación de experiencias, permite afirmar que la extensión de la jornada escolar presenta efectos positivos sobre el desempeño educativo de los estudiantes, como también sobre otras dimensiones en que incide (inserción en el mercado laboral, diferencial de ingresos laborales, protección social de los estudiantes, entre otras). Las revisiones de literatura internacional de Patall, Cooper y Allen establecen que la extensión de la jornada escolar no reporta efectos negativos. (Patall, Cooper y Allen, 2010).

La revisión de la evidencia en países en desarrollo identificó cuatro estudios sobre el impacto de las horas durante la jornada escolar, con ocho estimaciones de impacto, de las cuales el 75% registraron efectos positivos y la mitad de éstas fueron positivas y estadísticamente significativas (Glewwe, 2014).

En EE.UU y buena parte de los países europeos, uno de los principales beneficios asociados con la asistencia a escuelas con jornada extendida y/o completa es el aumento de la eficiencia organizacional que los sistemas educativos alcanzan. El diseño de la jornada, según Bray (2000), establece que la oferta de jornada extendida permite optimizar lugares y espacios que con frecuencia quedan en desuso en las escuelas. Este rasgo resulta diferenciado de la experiencia de los países de la región de América Latina y el Caribe en los cuales, sobre una misma institución educativa, se prestan diferentes ofertas educativas en distintos turnos escolares.

El aumento de la utilización de los espacios escolares con oferta de extensión de la jornada escolar no sólo reduce el costo de la prestación del servicio escolar, mayor utilización implica

costos marginales decrecientes, sino que disminuye el costo de oportunidad de la escolarización de estudiantes en condiciones familiares y socioeconómicas vulnerables permitiéndoles a los integrantes familiares incrementar su jornada laboral. (Bray, 2000).

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, luego de pasar alrededor de un siglo sin modificaciones sistémicas, desde la década del noventa varios países optaron por extender la jornada escolar. Históricamente, la jornada escolar del nivel primario y secundario de la mayoría de los sistemas educativos de la región ha sido de cuatro horas diarias. Incluso en algunos de los contextos más vulnerables la jornada podía ser inferior mediante los turnos intermedios de tres horas.

Los resultados a nivel internacional sobre la relación entre el tiempo de la jornada escolar y los resultados de aprendizaje de los estudiantes no presentan un comportamiento que verifica una relación lineal y unívoca. Mediante la finalidad de evaluar la existencia de una relación simple entre el tiempo de la jornada escolar vigente y el aprendizaje de los estudiantes, reportado en los planes de estudio nacionales con los puntajes de lectura del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) para el año 2012 no surge ninguna tendencia. En efecto, a medida que aumentan las horas de instrucción, los puntajes de lectura suben y bajan levemente, pero no muestran un patrón constante. (Evans, Alfaro y Holland, 2015).

Cuando se mira específicamente los países de América Latina y el Caribe, se evidencia un comportamiento semejante entre los países. La utilización de la información de los países que participaron del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Exploratorio (UNESCO) se observa que no existe una relación clara entre los puntajes de lectura y el tiempo de instrucción. En este sentido, algunas investigaciones

de experiencias en América Latina y el Caribe encontraron efectos positivos estadísticamente no significativos (debidos al azar o a otras variables) e incluso algunos efectos no deseados de la extensión de la jornada escolar (Evans, Alfaro y Holland, 2015).

En resumen, no existe una relación simple entre el tiempo de instrucción y el aprendizaje de los estudiantes. Esta falta de correlación no descarta un impacto causal ya que los países pueden seleccionar la extensión de la jornada escolar para compensar otras características deficientes de sus sistemas educativos y de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Incluso, la incidencia de la extensión horaria podría surtir efecto sólo bajo determinadas condiciones institucionales específicas. Por ejemplo, cuando los directores de escuela y los maestros cuentan con una capacitación para usar el tiempo de manera efectiva en base a proyectos extracurriculares. El diseño y la implementación de los programas de jornada escolar extendida son heterogéneos, lo que puede enmascarar el impacto de cada modelo de extensión.

### 1.3. Sistematización y criterios de selección

Esta sección presenta los parámetros de búsqueda y sistematización de la revisión de la literatura sobre los impactos de la extensión de la jornada escolar en América Latina y el Caribe.

La revisión de la literatura se apoyó sobre los portales de revistas científicas como ERIC, EBSCO, ELSEVIER, SCIELO, SPRINGER, SCOPUS y LATININDEX. También se recorrieron los repositorios digitales de organismos multilaterales de crédito que poseen trayectoria en investigaciones aplicadas como el Banco Mundial (WB), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). Además, se exploraron otros portales como la Biblioteca

digital de la UNESCO, el proyecto J-PAL y el buscador de Google Académico para identificar publicaciones e investigaciones no vinculadas a las revistas indexadas.

El periodo de revisión se desarrolló entre los meses de julio y octubre del 2020. La delimitación del periodo de búsqueda comprendió el periodo 1990 a 2020. Las palabras claves utilizadas para la búsqueda consistieron en: jornada completa, extensión de la jornada escolar, escuelas de jornada extendida, tipos de jornada escolar, tiempo escolar, escuela de tiempo completo, tiempo escolar, doble escolaridad, evaluación de impacto, desempeño escolar y factores asociados. La búsqueda se realizó en castellano, inglés y portugués en los diferentes portales y repositorios.

Como resultado de la sistematización se realizó una primera clasificación en dos grupos, por un lado, específicamente las publicaciones que corresponden a evaluaciones de impacto, como núcleo principal y, por otro lado, otros estudios que desarrollan evaluación de monitoreo y que aportan evidencia cuantitativa y cualitativa sobre la extensión de la jornada escolar en cada país en particular. Es importante considerar el impacto de la extensión de la jornada escolar bajo enfoques complementarios de los distintos tipos de evaluación.

Las evaluaciones de impacto que se realizan en aislamiento con respecto a otras fuentes de información son vulnerables en términos tanto de su calidad técnica como de su relevancia para las políticas públicas. Si bien los resultados de dichas evaluaciones pueden proporcionar evidencia robusta para saber si ha tenido lugar un efecto, a menudo existen limitaciones para proporcionar una perspectiva clara de los canales a través de los cuales la política o programa influyó en los resultados observados.

Sin información de las evaluaciones de procesos sobre la naturaleza y el contenido del programa

para contextualizar los resultados de la evaluación, puede que los responsables de las políticas queden confundidos acerca de por qué se alcanzaron o no ciertos resultados. Además, sin datos de monitoreo sobre cómo, cuándo y dónde se está implementando el programa, la evaluación será ciega en cuanto a si los beneficios llegaron a los beneficiarios previstos y cuándo lo hicieron, bien si alcanzaron de forma inintencionada al grupo de comparación. (Gertler, et al, 2017)

En esta línea, la sistematización se organizó sobre la base de dos criterios de selección, inclusión y/o exclusión, respecto al tipo de evaluación. Esta obedeció, por un lado, a la contemplación del objeto de estudio, que consideré a la extensión de la jornada escolar y, por otro lado, que presente el desarrollo metodológico pertinente a una evaluación de impacto cuya publicación aporte un abordaje cuantitativo que con mayor o menor éxito incorpore exogeneidad en la variación de los resultados de los efectos investigados.

La clasificación establecida se sustenta sobre criterios de inclusión y exclusión sobre los tipos de evaluación. Para su consideración, requirió identificarse la utilización de metodologías de evaluación de impacto que aborden la relación de causalidad en los modelos de extensión de la jornada escolar. Mientras que los estudios excluidos, si bien aportan información cualitativa y cuantitativa sobre diferentes aspectos del modelo de extensión, no procuran abordar la causalidad, sino más bien corresponden a correlaciones entre distintas variables. No obstante, la integración de ambos tipos de investigaciones resulta de interés para visibilizar los efectos y causas que los modelos de extensión de jornada escolar aportan como evidencia y lecciones en las experiencias sistematizadas.

Debido a estos criterios de clasificación, la magnitud de la sistematización resulta significativa como revisión del estado del arte y se constituye como el mayor repositorio de evaluaciones

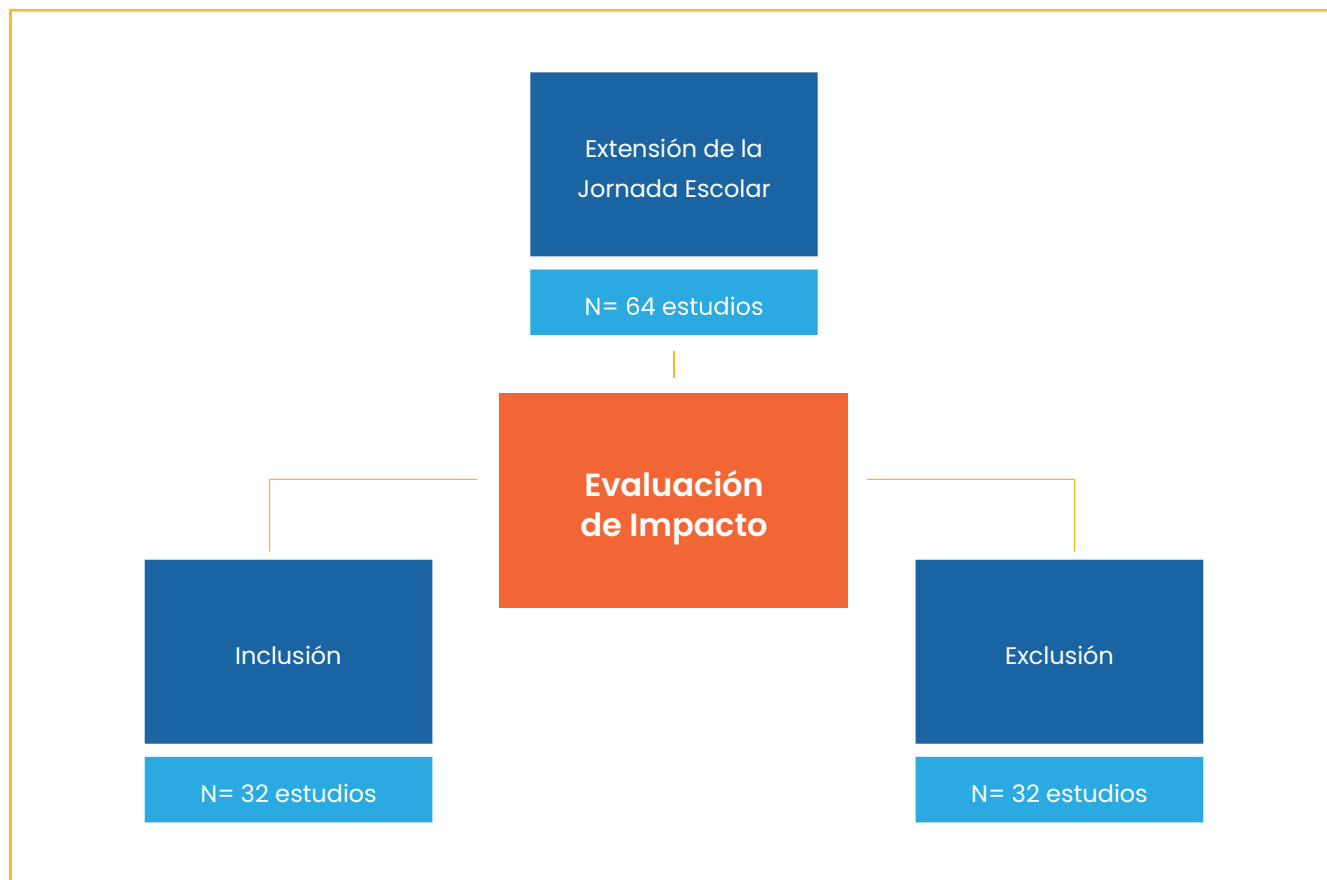


de impacto sobre la extensión de la jornada escolar para el periodo 1990-2020 en las experiencias de los países América Latina y el Caribe de manera pormenorizada.

En el gráfico 1, se presenta la cantidad de estudios que se plantean como evaluación de im-

pacto acerca de los efectos de la extensión de la jornada escolar por un total de 62 publicaciones. En función de los criterios de selección se identificó que el 48% (30 estudios) cumplieron con el criterio de inclusión y el 52% (32 estudios) no cumplieron los requisitos propios de una evaluación de impacto.

**Gráfico N° 1: Síntesis de la sistematización y criterios de inclusión y exclusión**



Fuente: elaboración propia.

La sistematización y segmentación de las experiencias sistematizadas en el estado del arte se encuentran alineadas con la distribución y clasificación de la revisión e interpretación realizada por Ganimian y Murnane sobre 223 evaluaciones referidas a distintas intervenciones de políticas educativas que mejoraron los resultados y el desempeño educativo en 56 países de ingresos medios. Sobre este universo, se encontró que el

47% cumplía con la rigurosidad metodológica (119 estudios) mientras que el 53% (134) no la satisfacía, condicionando su inclusión como evaluación de impacto. (Ganimian y Murnane, 2016)

Evans y Popova (2015) discuten seis revisiones de la literatura de la evaluación que permite mejorar el desempeño educativo en los países en vías de desarrollo, principalmente de ingresos medios.



Conn (2014), Glewwe et al. (2014), Kremer, Brannen y Glennerster (2013), Krishnaratne, White y Carpenter (2013), McEwan (2014) y Murnane y Ganimian (2014) sistematizaron 301 estudios de evaluación referidos a diferentes dimensiones y aspectos respecto a las causas que mejoran los resultados de aprendizaje, aunque escasas experiencias diferencian el tipo de jornada escolar.

Estas incluyen, fundamentalmente, tres tipos de revisión, el primero, el meta-análisis, que convierte los resultados de todos los estudios incluidos en estimaciones puntuales estandarizadas y luego agrupa las estimaciones dentro de una categoría de intervenciones (por ejemplo, todos los estudios sobre la provisión de servicio alimentario escolar) para estimar el efecto promedio de esa categoría de intervención con mayor poder estadístico representativo.

En segundo lugar, la revisión examina la evidencia cualitativamente, generalmente discutiendo estudio por estudio, y luego infiere conclusiones generalizables. En tercer lugar, la revisión de conteo muestra el patrón de impactos positivos y negati-

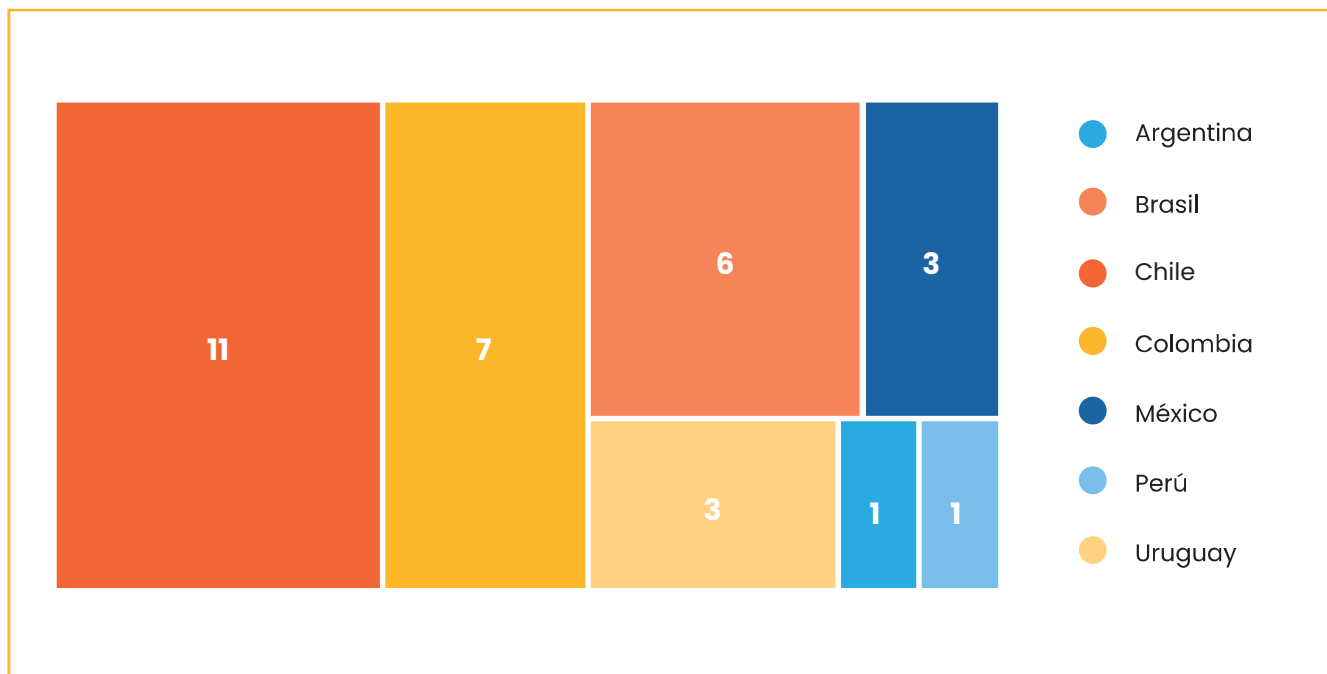
vos significativos y no significativos en los estudios y extrae inferencias de eso (Evans y Popova, 2015).

Pattal, Cooper y Allen aportan la sistematización de 15 estudios de evaluación empírica respecto de los efectos por la extensión de la cantidad de días del calendario y la jornada horaria de la asistencia escolar entre los años 1985 y 2009. Los aprendizajes de la revisión revelaron que los diseños de evaluación resultan débiles para establecer la inferencia causal y los resultados acerca de los resultados de aprendizaje son poco estudiados. No obstante, los hallazgos sugieren que extender el tiempo escolar puede ser una forma efectiva de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, particularmente para los estudiantes que están en mayor riesgo de fracaso escolar y como estrategia de utilización la extensión del tiempo escolar (Patall, Cooper y Allen, 2010).

En el marco de la sistematización en los países de América Latina y el Caribe<sup>1</sup>, la disponibilidad de evaluaciones de impacto que aplicaron bajo el criterio de inclusión resultó con una relativa dispersión en los países, iluminando cierta tradición respecto a la ponderación y utilización de estas herramientas de política educativa. La distribución cuantitativa según los países de la región se presenta en el gráfico 2. En efecto, la mayor disponibilidad de evaluaciones se ubicó con once (11) publicaciones en Chile, siete (7) en Colombia y seis (6) en Brasil y tres (3) en Uruguay posicionando a los cuatro países con la mayor cantidad de publicaciones. En México se ubicaron tres (3) publicaciones y sólo una (1) en Argentina y Perú respectivamente.

<sup>1</sup> Resulta recomendable la lectura de la experiencia en República Dominicana en donde se identificó un estudio "Uso del tiempo en centros educativos de jornada extendida y media jornada en República Dominicana" coordinador por Martín, et al (2015) que explora de manera muestral el uso del tiempo en las instituciones de extensión de jornada escolar en el país. Presenta análisis de correlaciones significativo respecto de los resultados de aprendizaje que aporta evidencia rica para la iluminar dicha experiencia. No obstante, se la excluyo de la experiencia país por no identificarse evaluaciones de impacto tal como se detallo en los criterios de inclusión y exclusión del universo como objeto de estudio del estado del arte.

Gráfico N° 2: Cantidad de evaluaciones de impacto por países incluidos



Fuente: elaboración propia.

## 2. Caracterización de los modelos de extensión de la jornada escolar evaluados

Esta sección presenta las características elementales de los modelos de extensión de la jornada escolar de la sistematización de evaluaciones de impacto en América Latina y el Caribe. Esta caracterización propone disponer de manera esquemática, lejos de ser exhaustiva, los principales aspectos de las iniciativas de los modelos de extensión de la jornada escolar.

La elaboración de la caracterización permite abordar los tópicos de la política que identi-

fica la orientación de la extensión de la jornada respectivamente en cada país, tal como se presenta en la tabla 1. Para ello se destaca el objetivo educativo planteado sobre la direccionalidad de la política de la extensión de la jornada escolar.

En la dimensión de condiciones institucionales, se señala la duración horaria de la jornada escolar, el perfil del personal docente implicado en el modelo de extensión, mismos docentes, maestros adicionales, facilitadores, talleristas, entre otros. En materia de los recursos asignados, se procura detallar cuáles se consideraron para la selección de las escuelas respecto de la infraestructura escolar, movilidad escolar, materiales didácticos, tecnologías de la información y comunicación, entre otros. La dimensión de modelo pedagógico esquematiza la propuesta curricular que orienta la extensión de la jornada escolar, el y/o los niveles educativos contemplado/s y el alcance de la cobertura de la oferta educativa.



Tabla N° 1: Características del modelo de extensión de la jornada escolar por países

Países	OBJETIVO DE POLÍTICA EDUCATIVA		CONDICIONES INSTITUCIONALES				MODELO PEDAGÓGICO		
	Educativo – Socioeconómico	Duración de Jornada	Recursos Humanos (Docentes / Facilitadores)	Otros Recursos (Físicos – Equipamiento y TICs)	Propuesta Curricular (Básica – integral)	Niveles Educativos (Afectados)	Alcance y Cobertura (Universal – Focalizado)		
Argentina	Educativos: mejorar los resultados académicos	8 hs diarias	Mismos docentes de la escuela	Inicialmente se aplicó en escuelas con la capacidad física adecuada	Curricula Básica	Primaria	Inicialmente Focalizado. Objetivo de llegar al 30% de Estudiantes		
Brasil	Educativos: mejorar los resultados académicos y Psicosociales	7 a 9 hs diarias	Mismos docentes de la escuela y Posibilidad de adicionar otros docentes según perfiles	Inicialmente se aplicó en escuelas con la capacidad física adecuada	Integral	Preescolar, Primaria, Secundaria, Media	Inicialmente Focalizado. Objetivo de llegar al 100%		
Chile	Educativos: mejorar los resultados académicos	7 hs diarias	Mismos docentes de la escuela	Inicialmente se aplicó en escuelas con la capacidad física adecuada	Curricula Básica	Primaria y Secundaria	Inicialmente Focalizado. Objetivo de llegar al 100%		
Colombia	Educativos: mejorar los resultados académicos y Psicosociales	7 a 8 hs diarias	Mismos docentes de la escuela	Inicialmente se aplicó en escuelas con la capacidad física adecuada	Integral	Preescolar, Primaria, Secundaria, Media	Inicialmente Focalizado. Objetivo de llegar al 100% en 2025		

Países	OBJETIVO DE POLÍTICA EDUCATIVA	CONDICIONES INSTITUCIONALES			MODELO PEDAGÓGICO		
		Duración de Jornada	Recursos Humanos (Docentes / Facilitadores)	Otros Recursos (Físicos - Equipamiento y TICs)	Propuesta Curricular (Básica - integral)	Niveles Educativos (Afectados)	Alcance y Cobertura (Universal - Focalizado)
México	Educativo – Socioeconómico	6 a 8 hs diarias	Mismos docentes de la escuela y Posibilidad de adicionar otros docentes según perfiles	Inicialmente se aplicó en escuelas con la capacidad física adecuada	Integral	Primaria	Inicialmente Focalizado. Objetivo de llegar al 100%
Perú	Educativos: mejorar los resultados académicos	9hs diarias	Mismos docentes de la escuela	Inicialmente se aplicó en escuelas con la capacidad física adecuada	Curricula Básica	Secundaria	Inicialmente Focalizado. Objetivo de llegar al 100% en 2021
Uruguay	Educativos: mejorar los resultados académicos	7 hs diarias	Mismos docentes de la escuela	Inicialmente se aplicó en escuelas con la capacidad física adecuada	Curricula Básica	Primaria	Inicialmente Focalizado. Objetivo de llegar al 100%

Fuente: elaboración propia

## 2.1. Objetivos de política educativa

Los objetivos de la política educativa de extensión de la jornada escolar se orientan en la mayoría de las experiencias de los países de América Latina y el Caribe hacia la mejora de los resultados de aprendizaje que surgen de las evaluaciones de pruebas estandarizadas a nivel nacional respectivamente.

La respuesta de la orientación al objetivo de política educativa se sustenta en la disponibilidad de la información cuantitativa y medible. Es decir, la disponibilidad de pruebas estandarizadas de resultados permite constituirse como un insumo clave necesario para las evaluaciones de impacto que requieren establecer las causalidades que afectan e inciden en las disparidades de los resultados de aprendizaje que surgen de las pruebas estandarizadas.



## 2.2. Condiciones institucionales

La duración de la extensión de la jornada escolar presenta disparidades en las experiencias sistematizadas. La mayor extensión horaria se ubica en el caso de Perú cuya duración de la extensión de la jornada asciende a 9hs diarias semanales y en la de Brasil que oscila entre 7hs y 9hs diarias. En Chile y Uruguay el modelo de extensión elevó la duración del horario a 7hs diarias. En Argentina, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la extensión es de 8hs diarias, mientras que en Colombia y México se plantea cierta opción de la duración respecto a una extensión entre 7 – 8hs diarias y 6 a 8hs días respectivamente.

Respecto de la situación del perfil de los docentes en todos los casos se optó por incorporar a los docentes de la misma escuela para la extensión de la jornada escolar. Solo en Brasil y México se habilita la posibilidad de incorporar, además de los mismos docentes de las escuelas, docentes adicionales en función de los perfiles requeridos.

En todas las experiencias analizadas, la incorporación del modelo de extensión de la jornada escolar se aplicó, inicialmente, en aquellas escuelas que las condiciones de infraestructura escolar y los docentes disponibles permitieron la expansión de la jornada escolar.

Este criterio de ampliación de la oferta educativa se sustenta en la minimización del costo de expansión del modelo debido a que se acotó a la consideración de los incrementos salariales de los docentes producto de la extensión de la jornada laboral, evitando generar costos adicionales incrementales en materia de infraestructura escolar, movilidad docente y estudiantil, etc.





## 2.3. Modelos pedagógicos

La caracterización del modelo pedagógico de la extensión de la jornada escolar propone sintetizar tres dimensiones claves para la contextualización y referencia para la lectura e interpretación de las evaluaciones de impacto disponibles.

En primer lugar, el tipo de propuesta curricular considerada para la priorización de los contenidos curriculares básicos: matemática, lengua, ciencias sociales y/o naturales o, por otro lado, incorporar una mirada curricular integral sobre la base de actividades extracurriculares que propongan una mirada integral de la formación de los estudiantes.

La opción por orientar la extensión de la jornada escolar opera sobre los contenidos del diseño curricular básico en los países de Argentina, Chile, Perú y Uruguay, mientras que en Colombia, Brasil y México la opción de extensión horaria se orienta hacia la formación integral de los estudiantes.

En segundo lugar, los niveles educativos alcanzados por el modelo de extensión. En todos los

países mencionados la extensión de la jornada se incorpora a las escuelas del nivel Primario, con excepción de Perú que la orienta a las escuelas de educación Secundaria. En este sentido, Brasil, Chile y Colombia incorporan además al nivel medio y/o secundario la extensión de la jornada escolar.

El alcance y la cobertura de la oferta de educación del modelo de jornada extendida resulta clave para conocer la decisión de política educativa que opera en su determinación. Es decir, la inclusión y expansión de la cobertura opera sobre criterios de inclusión focalizados y/o universales para el resto del sistema. Como se presentó, la prioridad opera en los contenidos curriculares, el nivel de educación y la incorporación de las escuelas de manera progresiva hasta alcanzar la universalización del modelo de extensión. El patrón común consistió en priorizar y focalizar aquellas escuelas y centros escolares localizados en contexto de mayor vulnerabilidad socioeconómica y bajos desempeños educativos respecto de las trayectorias escolares (promoción y abandono) y resultados de aprendizajes.



## 3. Resultados de las evaluaciones de impacto de la implementación de la extensión de la jornada escolar

Esta sección presenta la síntesis de los resultados arrojados por la sistematización de las evaluaciones de impacto de los modelos de extensión de la jornada escolar en América Latina y el Caribe. Esta caracterización propone disponer de manera esquemática, lejos de ser exhaustiva, los hallazgos principales de los modelos de extensión de la jornada escolar.

### 3.1. Tipos de evaluaciones de impacto

Uno de los principales aspectos de consideración radica en la comparación de las evaluaciones de impacto correspondientes al tipo de metodología utilizada<sup>2</sup>. En el gráfico 3 se presenta la distribución de las publicaciones en función de los cinco tipos de metodologías clasificadas. El método de *emparejamiento de casos por puntajes de propensión*<sup>3</sup> representó el 39% correspondiendo a 14 estudios de evaluación. El

segundo grupo de publicaciones se concentró en el método de *Diferencia en Diferencias*<sup>4</sup> con el 28% equivalente a 10 evaluaciones. El tercer grupo utilizó efectos *fijos*<sup>5</sup> con el 22% (8 publicaciones), el cuarto grupo con el 6% de los dos estudios que utilizaron *Regresiones*<sup>6</sup> (*Discontinuas y Mínimos Cuadrados Ordinarios*) y el quinto con el 6% con un total de 2 publicaciones que utilizaron *Variables Instrumentales*<sup>7</sup>. La totalidad de la utilización de los métodos supera el número total de evaluaciones debido a que algunos estudios implementaron más de una sola metodología estadística.

4 El método los cambios en los resultados a lo largo del tiempo entre unidades inscritas en un programa (el grupo de tratamiento) y unidades que no lo están (el grupo de comparación). Esto permite corregir cualquier diferencia entre los grupos de tratamiento y comparación que sea constante a lo largo del tiempo.

5 Los modelos de regresión de datos anidados realizan distintas hipótesis sobre el comportamiento de los residuos, el más elemental y el más consistente es el de efectos fijos. Este modelo es el que implica menos suposiciones sobre el comportamiento de los residuos.

6 El diseño de regresión es un método de evaluación de impacto adecuado para programas que utilizan un índice continuo para clasificar a los participantes potenciales y que tienen una puntuación límite en el índice que determina si los participantes potenciales tienen derecho o no a beneficiarse del programa.

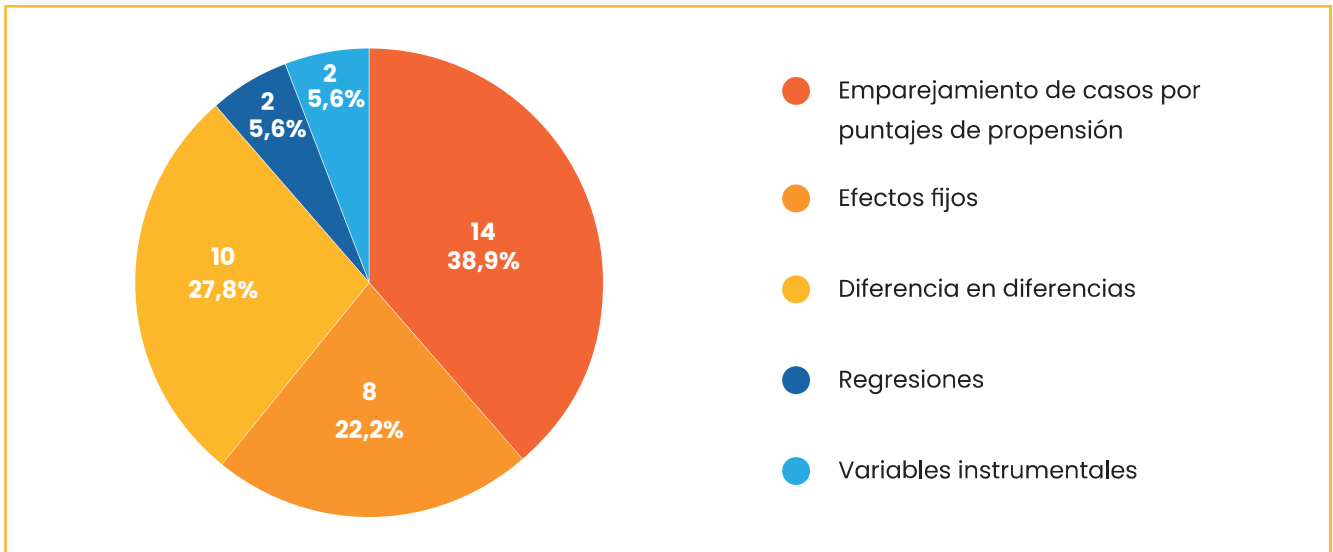
7 El método se sustenta en alguna fuente externa de variación para determinar el estatus del tratamiento. Ejerce una influencia sobre la probabilidad de participar en un programa, pero está fuera del control de los participantes y no se relaciona con las características de éstos.

2 Para profundizar en las particularidades de las metodologías utilizadas en las evaluaciones de impacto se recomienda la lectura de "La Evaluación de Impacto en la Práctica" 2ª edición de Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y Vermeersch. Banco Mundial (BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

3 El emparejamiento utiliza grandes bases de datos y técnicas estadísticas para construir el mejor grupo de comparación posible sobre la base de características observables.



Gráfico N° 3: Cantidad de evaluaciones de impacto según tipo de Metodología



Fuente: elaboración propia.





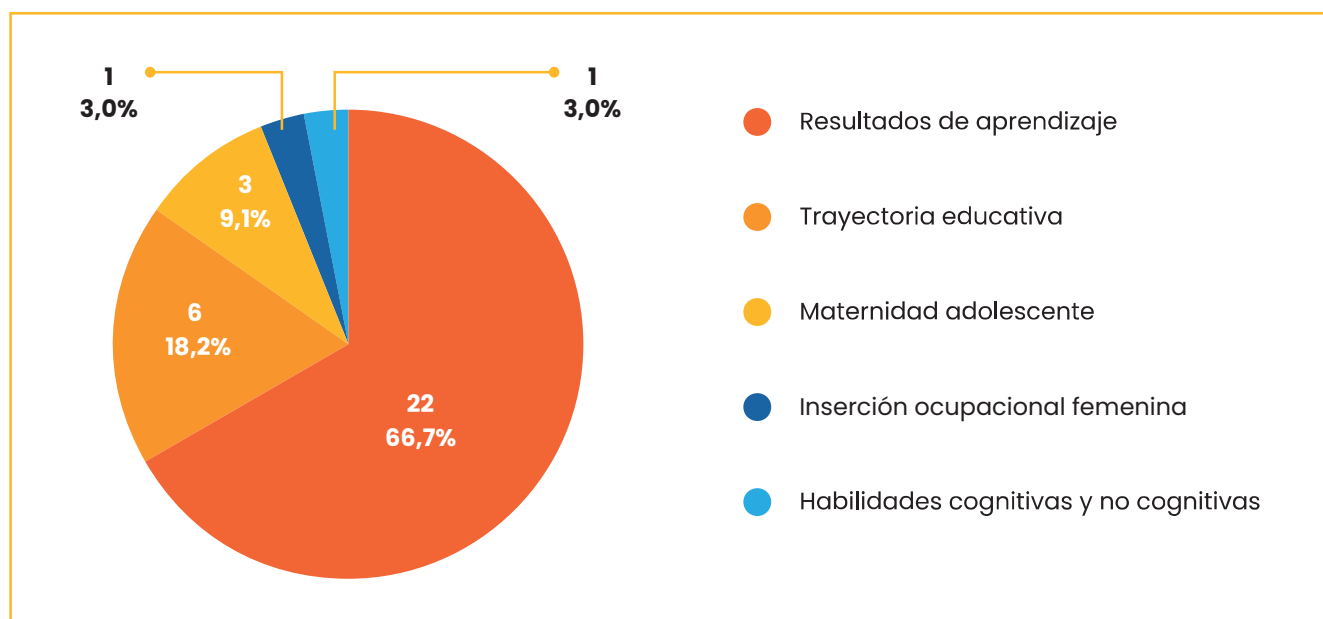
## 3.2. Resultados de las evaluaciones de impacto

Las evaluaciones contempladas abordan la relación entre la extensión de la jornada escolar en función de la búsqueda de causalidad respecto de la relación entre el tiempo de la jornada escolar y diversas variables exploradas. En el gráfico 4, se presenta la clasificación de las variables en función del objetivo de la evaluación de impacto.

El agrupamiento de los resultados aportados por las evaluaciones se organizó en función de la clasificación del objetivo planteado en la metodología de las evaluaciones respecto de la ex-

tensión de la jornada escolar. La preponderancia de las evaluaciones en torno a la incidencia respecto de los resultados académicos de los estudiantes resulta notoria. La concentración en torno a los *resultados de aprendizajes* ascendió al 69% del total con 22 evaluaciones que los contemplaron como variable dependiente. El 19% se orientó a la búsqueda de resultados acerca de la *trayectoria educativa*, considerando variables como abandono, repitencia y/o terminalidad de los estudiantes en diferentes niveles de educación. El 6% abordó la incidencia respecto de la maternidad de las adolescentes, equivalente a 2 publicaciones y, sólo 1 estudio (3% del total) exploró la incidencia respecto de habilidades no cognitivas de los estudiantes.

Gráfico N° 4: Cantidad de evaluaciones de impacto según Objetivo de Evaluación



Fuente: elaboración propia.

Esta distribución se ubica en torno a la disponibilidad de información disponible necesaria bajo una evaluación de impacto con rigurosidad metodológica. La concentración de las evaluaciones asociados a los resultados de aprendizaje se explica por la proliferación de

herramientas que expresan dichos aprendizajes y que se encuentran vinculadas a los puntajes en pruebas estandarizadas (matemáticas, lenguaje y/o ciencias). Otros resultados escolares incluyen tasas de repetición, abandono y terminalidad educativa.

### 3.3. Evidencia por países

Esta sección presenta un esquema sintético de los hallazgos relacionados con el impacto de los programas de extensión de la jornada escolar para los países de América Latina y el Caribe. En función de las investigaciones sistematizadas, se seleccionan los elementos principales como el tipo de evaluación, el objetivo de la extensión de la jornada y los resultados hallados en cada uno de los países de manera pormenorizada agrupada para cada país respectivamente.

La propuesta consiste en presentar de manera esquemática y profunda los hallazgos encontrados en torno a los efectos de la extensión de la jornada escolar en los diversos países de la región. Propone una síntesis de los hallazgos a nivel país, la metodología utilizada y el objetivo de política educativa de la extensión de la jornada y los resultados encontrados por las investigaciones sistematizadas.

Asimismo, se profundizan los principales elementos de las investigaciones sistematizadas y se incorporan estudios e información cuantitativa relevante que complementan la mirada aportada por las evaluaciones de impacto generando una estrategia de análisis más integral sobre los efectos, causas y resultados de los modelos pedagógicos institucionales de extensión de la jornada escolar.

### 3.4. Chile

Chile es el país con mayor trayectoria y antecedentes en la evaluación de las políticas educativas, y, en particular, la extensión de la jornada escolar, en los países de la región. Tal como se presenta en la tabla 2, todos los estudios de evaluación encuentran efectos positivos respecto a los resultados de aprendizaje, cerca de la totalidad resultan significativos en términos estadísticos y sólo dos estudios encuentran efectos positivos no significativos estadísticamente.

También la experiencia en el país aporta evidencia sobre los efectos positivos y significativos estadísticamente sobre la maternidad adolescente, inserción ocupacional de las mujeres en el mercado laboral y la graduación de la terminalidad del nivel secundaria. El único estudio que presenta efectos negativos, pero no significativos se vincula con los efectos sobre la deserción no presenta contundencia estadística.

Tanto Valenzuela (2005), García Marín (2006), Bellei (2009), Arzola (2011) y Puentes Campos y Ramos Yáñez (2015) encuentran efectos positivos de los resultados de aprendizaje, en matemática y lengua, y significativos en término estadísticos, con la excepción de Arzola y García Marín que aportan no significativos. Kruger y Berthelon (2009), Pires y Urzua (2011) y Domínguez y Ruffini (2018) aportan resultados positivos y significativos estadísticamente en torno a la incidencia sobre la disminución y prevención de la maternidad adolescente. Zamora Siervo (2014) presenta los efectos positivos y significativos que genera en la inserción ocupacional de las madres cuyos hijos asisten a la escuela con jornada extendida. Galilea (2012) y Domínguez y Ruffini (2018) se aportan evidencia sobre los efectos respecto sobre el abandono, deserción y egreso escolar. Es interesante el aporte de Egaña del Sol (2020) que encuentra efectos positivos y significativos respecto de la incidencia de las actividades artísticas en los resultados de creatividad y habilidades cognitivas y no cognitivas.

Tabla N° 2: Evaluaciones de impacto sobre la extensión de la jornada escolar en Chile

País	Autor- Investigador	Tipo de evaluación	Objetivo de la evaluación	Efectos /Resultados	
Chile	Bellei (2009)	Diferencia en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Arzola (2011)	Diferencia en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	+	X
	Garcia Marin (2006)	Diferencia en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	+	X
	Zamora Siervo (2014)	Efectos Fijos	Inserción Ocupacional Femenina	+	✓
	Valenzuela (2005)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Galilea (2012)	Efectos Fijos	Deserción Escolar	-	X
	Kruger y Berthelon (2009)	Efectos Fijos	Maternidad Adolescente	+	✓
	Puentes Campos & Ramos Yáñez (2015)	Efectos Fijos	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Egaña del Sol (2020)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Resultados de creativi- dad, habilidades cogni- tivas y no cognitivas	+	✓
	Pires y Urzua (2011)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Maternidad Adolescente	+	✓
			Abandono escolar	+	X
	Dominguez y Ruffini (2018)	Efectos Fijos	Graduación Escuela Secundaria	+	✓
			Graduación Educación Universitaria	+	X
Maternidad Adolescente			+	✓	

Efectos: ✓ Significativo X No Significativo

Resultados: + Positivo - Negativo

Fuente: elaboración propia.

Bellei (2009) examina la variación en los puntajes de las pruebas nacionales estandarizadas del décimo grado de la educación secundaria entre los años 2001 y 2003. La metodología utilizada consiste en diferencias en diferencias con un grupo de estudiantes que ingresaron al programa de jornada escolar completa en 2002. El Ministerio de Educación nacional estableció la incorporación prioritaria de las escuelas que ingresaron anualmente, priorizando a los estudiantes y escuelas en condiciones de vulnerabilidad. El autor encuentra un efecto pequeño, pero estadísticamente significativo y positivo en el lenguaje de 0.05-0.07 desviaciones estándar y un efecto positivo estadísticamente significativo en matemáticas hasta 0.12 desviaciones estándar. Se encontró efectos mayores sobre la matrícula con mejores resultados, aumentando así la brecha educativa entre los estudiantes de mayor y menor rendimiento (Bellei, 2009).

El estudio posterior publicado por Arzola (2011) también utilizó la estrategia de diferencias en diferencias, pero centrado en una cohorte posterior. Los resultados encontrados no son estadísticamente distintos de cero, por lo tanto, no se puede descartar la hipótesis nula de que la jornada extendida no tiene efectos positivos sobre los resultados en pruebas estandarizadas (Arzola, 2011).

Otros dos estudios que examinan el impacto del modelo de extensión de la jornada escolar en Chile, utilizando, por un lado, estimaciones de emparejamiento de puntajes de propensión, Pires y Urzua (2011) y, por otro lado, la estimación de efectos fijos Domínguez y Ruffini (2018).

En Pires y Urzua se evidenció que los resultados muestran un efecto estadísticamente significativo en la reducción de la maternidad adolescente. Los efectos sobre el abandono escolar y probabilidad de arresto no son estadísticamente significativos. No encontraron efectos significativos y duraderos en el acceso a empleo posterior a la etapa escolar (Pires y Urzua, 2011).

Puentes Campos y Ramos Yáñez (2015) utilizan el método de efectos fijos y encuentran que los resultados muestran un efecto inicialmente negativo de la extensión de jornada en los rendimientos en la PSU. Es decir, los resultados en el corto plazo son negativos, pero se vuelven positivos a partir del cuarto año, en particular para las mujeres. Los autores estiman efectos fijos por colegio para estimar el efecto de haber asistido a una escuela de jornada completa sobre las pruebas de selección universitaria.

Domínguez y Ruffini (2018) aportan que la jornada escolar completa aumenta la probabilidad de graduación de la escuela secundaria en 1,5 puntos y la graduación universitaria en 0,9 puntos por cada año adicional de participación. Los resultados de finalización de secundaria son mayores para mujeres y población de bajos ingresos. Los referidos a graduación universitaria no son estadísticamente significativos para estos subgrupos. Es decir, cada año adicional de escolarización en jornada completa aumenta los ingresos en 3,8 puntos logarítmicos, similar a 13% adicional por cada año de estudio. Este resultado es mayor para estudiantes de bajos ingresos y no es estadísticamente significativo para mujeres. En relación a la maternidad, los autores encuentran que cada año adicional de asistencia a jornada completa resulta en promedio, en una demora adicional de 2,3 meses en la edad de primera maternidad (edad al tener el primer hijo) para las mujeres.

García Marín (2006) utilizó la totalidad de las escuelas participantes del SIMCE entre 1999 y 2002 considerando a las Escuelas Municipales y privadas subvencionadas como panel de aplicación de la Diferencia en Diferencias. Los resultados arrojados estiman un rango positivo y de mejora de entre 0-5% puntos para los resultados de Matemática y entre 3%-8% puntos para las pruebas de Lengua.



Zamora Siervo analizó el efecto de la jornada escolar completa sobre la calidad laboral en Chile. Utiliza un modelo que permita describir el efecto de la jornada escolar completa sobre las distintas dimensiones de la calidad laboral; salario por hora, horas trabajadas a la semana, existencia de contrato, tipo de trabajo/contrato (permanente o temporal), cotización previsional, tipo de horario (diurno-nocturno), el tipo de funcionario (cuenta propia, empleado, empleador o sector público), afiliación a sindicato y el tamaño de la empresa (medida en términos del número de trabajadores que allí trabajan).

Los resultados hallados sobre la JEC tienen un efecto significativo sobre la probabilidad de participar del mercado laboral y el salario por hora de aquellas madres que tengan un hijo en educación básica. En términos de impacto, un aumento de 40% de la oferta JEC incrementa en un 8.76% la probabilidad de que la mujer entre a la fuerza laboral y, por otro lado, incrementa en un 13.12% el salario de la mujer que trabaja alguna vez en el año. (Zamora Siervo, 2014).

Valenzuela (2005) utiliza el método de emparejamiento de casos por puntajes de propensión, para una muestra de escuelas municipales, subvencionadas y particulares representativa para establecimientos que comienzan la implementación de la extensión de la jornada en el 4° año de la educación básica. Aprovecha la existencia de escuelas que han implementado y no han implementado el programa, y la aplicación de dos pruebas comparables aplicadas a la mayoría de los estudiantes matriculados en 4° grado de primaria en 1999 y 2002, para medir la mejora en el desempeño escolar en Matemática y Lenguaje.

El estudio encuentra que, en la muestra de los establecimientos municipales de educación primaria, los puntajes fueron positivos y se incrementaron hasta 3% puntos porcentuales la mejora de los resultados de Lenguaje y Matemática. Mientras que en las escuelas subvencionadas y particulares el incremento osciló entre 5% y 8% respectivamente.

El estudio más reciente publicado lo aporta Egaña del Sol (2020) utilizando el método de emparejamiento de casos por puntajes de propensión explorando los efectos del desarrollo de actividades artísticas para los estudiantes respecto de los resultados de creatividad, habilidades cognitivas y no-cognitivas. Los resultados muestran que la intensidad de aplicación del programa fortalece los impactos. Un semestre adicional de participación resulta en efectos más notables. La participación en el Programa Acciona incrementa el promedio académico en 0,55 desvíos estándares, con 0,61 d.e. en Lengua, 0,36 d.e. en Matemática y 0,33 en Arte d.e. El autor utiliza la selección insesgada de participación al Programa Acciona, que ofrece talleres de disciplinas artísticas durante horas de clase.

Desde la perspectiva respecto al uso pedagógico del tiempo en el país se destacan Martinic y Vergara (2007), Martinic, Huepec y Madrid (2008) Martinic y Villalta (2015) que aportan evidencia cualitativa y cuantitativa acerca de los efectos positivos que se generan en las prácticas pedagógicas de aquellos docentes que participan en instituciones educativas con extensión de jornada, la distribución del tiempo para las actividades docentes frente a alumnos y extraclase en tareas institucionales y la apropiación de la gestión del tiempo en la relación de enseñanza y aprendizaje.

También resulta importante la definición de la extensión del año escolar entendido como la definición de la cantidad de días y carga horaria como umbral de mínima de las jornadas escolares en los distintos países de la región. (Martinic, 1998).

Finalmente, respecto de la selección y elección del establecimiento educativo, resulta original el ejercicio de regresión de mínimos cuadrados como diferencial de resultados de aprendizajes de los estudiantes para la elección del destino del colegio. Concluye que, una vez incorporada la JEC en las decisiones, existen efectos positivos de ésta en los resultados educacionales, los que son mayores en colegios particulares subvencionados y en la prue-

ba de matemática. Sin embargo, estos hallazgos deben interpretarse con precaución debido a que el uso de variables instrumentales, debido a que la base de datos donde el cruce elimina a repitentes y desertores; y una submuestra que incorpora alumnos de características particulares hacen que los resultados no sean generalizables. (Toledo, 2008).

### 3.5. Colombia

Colombia es el segundo país de la región en donde se encuentra la mayor cantidad de evaluaciones de impacto respecto a los resultados de la extensión de la jornada escolar. En general, el

objetivo de las evaluaciones se orienta a indagar los efectos sobre los resultados de aprendizaje que surgen de las pruebas estandarizadas a nivel nacional. Una sola publicación indaga sobre los efectos sobre el abandono y la repitencia.

Tal como se presenta en la tabla 3, todas las publicaciones encontraron resultados que los efectos de la extensión de la jornada escolar son positivos y estadísticamente significativos. La robustez de los hallazgos consiste, por un lado, en la positividad de los efectos, la relevancia estadística significativa y, por otro lado, en la heterogeneidad de los métodos de evaluación utilizados por los diversos especialistas.

Tabla N° 3: Evaluaciones de impacto sobre la extensión de la jornada escolar en Colombia

País	Autor- Investigador	Tipo de evaluación	Objetivo de la evaluación	Efectos /Resultados	
Colombia	Hincapie (2016)	Efectos Fijos	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Ovalle-Ramírez (2016)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Ovalle-Ramírez, Vila-Ochoa y González Gómez (2018)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Villanueva Acuña (2014)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	García, Fernández & Weiss (2017)	Efectos Fijos	Abandono y Repitencia	+	✓
	Bonilla Mejía (2011)	Regresión Discontinua con variables Instrumentales	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Carvajal (2018)	Diferencia en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	+	✓

Efectos: ✓ Significativo X No Significativo

Resultados: + Positivo - Negativo

Fuente: elaboración propia.



Hincapié (2016) utiliza estimaciones de efectos fijos a nivel escolar de cohortes de estudiantes en las escuelas antes y después de la implementación de las jornadas únicas a jornada completa. Obtiene resultados con impactos positivos y significativos para las calificaciones de matemáticas (0.08) y calificaciones positivas e insignificantes (0.04) para el lenguaje para el quinto grado, y efectos significativos más fuertes para el noveno grado: desviaciones estándar de 0.11 y 0.14 para el lenguaje y las matemáticas, respectivamente. Los resultados son mayores para el ámbito rural y para las escuelas con matrícula de menor nivel socioeconómico. (Hincapié, 2016).

En este sentido, Bonilla (2011), utilizando variables instrumentales, escogió como instrumento la oferta de educación en jornada única en el municipio en que habita el estudiante, compara a los estudiantes en las escuelas de jornada completa con los estudiantes que asisten a las escuelas del turno de la mañana y los estudiantes que asisten a las escuelas del turno de la tarde. Encuentra efectos positivos y significativos en los cuales, la Jornada Única obtiene resultados 2,5% mayores en pruebas estandarizadas respecto a otras jornadas. Esta diferencia es de 4,6% respecto a la jornada simple de turno tarde y de 2,6% respecto a la jornada simple de turno mañana (Bonilla, 2011).

Ovalle-Ramírez (2018) y Ovalle-Ramírez, Vila-Ochoa y González Gómez (2018), utilizando la metodología de Emparejamiento de Casos por Puntajes de Propensión, encuentra que los resultados indican que la doble jornada aumenta entre 2% al 6% de una desviación estándar los resultados de Razonamiento Cuantitativo, entre 1% a 5% en Ciencias y entre 1% a 6% en Lectura Crítica. Las instituciones que tienen una sola jornada, sea esta Completa, Mañana o Tarde, presentaron una disminución de los resultados en las pruebas. (Ovalle-Ramírez, 2018; Ovalle-Ramírez, Vila-Ochoa y Gonzalez Gomez, 2018).



Con la misma metodología, Villanueva Acuña (2014) encuentra que el estudio tiene como objetivo central buscar diferencias de impacto según tipo de administración de escuela. Sin embargo, observa que las diferencias observadas no provienen de la administración, sino del tipo de jornada. Descubre que los estudiantes que asisten a jornada única obtuvieron en promedio 1,5 puntos más en la evaluación de matemática que los estudiantes de otras jornadas y 0,6 puntos en la prueba de lenguaje. Encontrados no son estadísticamente distintos de cero, por lo tanto, no se puede descartar la hipótesis nula de que la jornada extendida no tiene efectos positivos sobre los resultados en pruebas estandarizadas. En el sector público la brecha es mayor: 1,8 puntos en la evaluación de matemáticas y 1,1 puntos en la evaluación de lenguaje. (Villanueva Acuña, s/d).

García, Fernández y Weiss (2017) utilizan la metodología de efectos fijos y hallan que los resultados muestran que la jornada completa tiene un efecto estadísticamente significativo en reducir el abandono escolar y prevenir la repitencia. Asistir a la jornada completa reduce el abandono en 2,3 puntos porcentuales y la repitencia en 1,7 puntos porcentuales. (García, Fernández y Weiss, 2017)

Carvajal (2018) utiliza la metodología de diferencias en diferencias y encuentra que los resultados muestran que la extensión de la jornada escolar reduce en 2,5 puntos porcentuales el porcentaje de estudiantes en niveles mínimos de la evaluación SABER 5 del área de lenguaje, al mismo tiempo que aumenta 1,8 puntos porcentuales la proporción de estudiantes con resultados avanzados. Por otro lado, no se encontraron efectos estadísticamente significativos de la política sobre las tasas de deserción y repitencia. (Carvajal, 2018)

De forma complementaria, resulta interesante destacar la disponibilidad de resultados acerca de la valoración cualitativa de la extensión de la

jornada escolar orientada a una formación integral que jerarquiza las habilidades no cognitivas ampliando las dimensiones que se evalúan en un sistema de evaluación educativa.

El principal problema de las evaluaciones es que pueden carecer de impacto si no se toman algunas acciones complementarias que contextualicen los resultados arrojados. El desarrollo de un sistema de evaluación estandarizada puede obligar a realizar una discusión informada sobre qué aspectos del currículo son exigibles y a definir con claridad qué es lo que los estudiantes deberían haber aprendido al final de cada ciclo educativo (Ravela et al., 2008).

La discusión y debate consiste en cuáles son los contenidos curriculares de enseñanza y aprendizaje que se consideran críticos para establecer la medición de los efectos y los resultados. Como se evidencia, en los países de la región de América Latina y el Caribe, la proliferación de las evaluaciones se concentra en los resultados de aprendizaje del curricular básico restringiendo así la multicausalidad de los efectos educativos hacia competencias y habilidades cognitivas.

En sintonía con Levin, las habilidades no-cognitivas son más predictivas del desarrollo y crecimiento económico de los países que las habilidades cognitivas y allí su importancia de fomentarlas y desarrollarlas (Levin, 2011).

Las "Pruebas Ser" de Bogotá se enmarcaron justamente en este esfuerzo de intentar ampliar la noción de la calidad educativa a través de un nuevo tipo de evaluación educativa, complementando e intentando superar las limitaciones de las pruebas estandarizadas de los aprendizajes (matemática, lengua y ciencias) e incorporando campos de evaluación sobre el ser en ciudadanía y convivencia, educación artística, actividad física y deporte de las y los estudiantes de colegios públicos y privados del Estado de Bogotá.

Los resultados de esta experiencia de innovación integral de la evaluación educativa provienen de una evaluación valorativa cualitativa que se destacan los aspectos positivos respecto a cuatro ejes disparadores: 1) Conceptual: ¿en qué medida es adecuada su conceptualización?; 2) Metodológico: dados los objetivos de la iniciativa, ¿en qué medida es adecuada su metodología, incluidos sus instrumentos de medición?; 3) Logístico: ¿en qué medida es adecuado el protocolo de implementación de las pruebas? y 4) Ético: ¿Cuáles temas éticos se deberían considerar en estas pruebas y cómo se solucionan?, que organizaron los contenidos de las pruebas de evaluación. (PNUD, 2016).

Mediante la exploración cualitativa de la experiencia, se recolectó evidencia empírica y se realizaron consultas a actores clave que reportaron un amplio consenso acerca que las Pruebas Ser constituyen una notable innovación de evaluación y formación educativa que merece ser profundizada.

No sólo en la región de América Latina y el Caribe, sino en el mundo, Bogotá es posiblemente la única entidad administrativa que cuenta con este tipo de pruebas a gran escala. Con certeza, no se identificó en los países de la región efectivamente experiencias y conocimientos acerca de una iniciativa similar. Por otro lado, se reconoce el potencial de las pruebas de evaluación educativa como motor de una reforma educativa que incluya las dimensiones de calidad que hasta ahora han sido ignoradas por las pruebas educativas actualmente existentes concentradas sólo en los aprendizajes.

Uno de los resultados del informe PNUD consiste en la valoración muy positiva por la implementación de esta política de evaluación educativa de los aprendizajes del ámbito del ser, como una estrategia complementaria a la evaluación de los aprendizajes del saber. Sin duda, esta importante innovación evaluativa puede impulsar el mejoramiento de la calidad educativa en Bogotá (PNUD, 2016).



## 3.6. Brasil

El tercer país de la región con mayor producción de evidencia empírica corresponde a Brasil. El objetivo más frecuente de las evaluaciones consiste en indagar los efectos sobre el impacto en los resultados de aprendizaje que surgen de las pruebas estandarizadas a nivel nacional. Una sola publicación indaga sobre los efectos sobre

el egreso, promoción y sobreedad y un sólo estudio incorpora la cuestión socioeconómica a la medición de los resultados de aprendizaje.

Como se presenta en la tabla 4, los resultados presentan una mayor dispersión respecto a los efectos, positivos y negativos, y la relevancia estadística, significativos y no significativos, como así también respecto a los métodos de evaluación utilizados.

Tabla N° 4: Evaluaciones de impacto sobre la extensión de la jornada escolar en Brasil

País	Autor- Investigador	Tipo de evaluación	Objetivo de la evaluación	Efectos /Resultados	
Brasil	Almeida, Bresolin, Karen Mendes y Menezes-Filbo (2016)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión y Diferencia en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	-	✓
	Xerxenevsky (2012)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión y Diferencia en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Viana Gandra y Rodrigues (2012)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión y Diferencia en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	-	✓
	De Aquino (2011)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Resultados de Aprendizaje	+	X
	Rocha Vidigal (2018)	Efectos Fijos	Egreso, Promoción y Sobreedad	+	✓
	Batista de Oliveira y Terra (2018)	Regresión Discontinua	Resultados de Aprendizaje y Efectos Socioeconómicos	+	X

**Efectos:** ✓ Significativo X No Significativo

**Resultados:** + Positivo - Negativo

Fuente: elaboración propia.

Almeida, Bresolin, Karen Mendes y Menezes-Filho (2016) utilizan la metodología de emparejamiento de casos por puntaje de propensión y diferencia en diferencias sobre el universo de las escuelas que implementaron Mais Educacao en 2008 y lo sostuvieron hasta 2011, no siendo las conclusiones extensibles a escuelas que se incorporaron posteriormente. Entre los hallazgos encuentran un comportamiento diferenciado acorde al plazo temporal del impacto de las escuelas contempladas en el programa.

En el mediano plazo (4 años) se encuentran efectos significativos y negativos sobre resultados de Matemáticas (-2%) que no encontraron efectos significativos sobre el abandono escolar o resultados de Lenguaje. Para 9no grado los resultados siguen el mismo patrón, con una variación de -1,7% en Matemática y resultados no significativos en las otras variables.

En el corto plazo (2 años) las caídas en Matemática fueron mayores, 2,2% y 5,3% respectivamente para 5to y 9no grado. Esto parece indicar que las caídas iniciales fueron mayores y luego la tendencia se fue corrigiendo. (Almeida, Bresolin, Karen Mendes y Menezes-Filho, 2016).

Xerxenevsky (2012), bajo el mismo método, aborda 274 escuelas participantes en el estado de Rio Grande do Sul en 2009, tiene como uno de sus propósitos la implementación de actividades educativas y socioeducativas para mejorar el desempeño y logro educativo. En este estudio, se evaluó el impacto del Programa en los puntajes promedio de las disciplinas de Lengua portuguesa y Matemáticas en las escuelas públicas de Rio Grande do Sul obtenidas en exámenes (Prova Brasil) para los alumnos de 4° y 8° grado. El método utilizado fue de estimación de las diferencias en las diferencias junto con el emparejamiento del puntaje de propensión.

Los resultados arrojan que el programa tiene un efecto positivo y estadísticamente significa-

tivo para las puntuaciones medias de la lengua portuguesa en el 4° grado de las escuelas participantes de 2,34% superior a la media de las escuelas con un impacto mayor en las escuelas que iniciaron desde el 2008 dada la mayor exposición al programa.

Por otro lado, para el dominio de las matemáticas (resolución de problemas) en el cuarto grado, el efecto no generó efectos positivos estadísticamente significativos tanto de lengua portuguesa como de Matemáticas de los estudiantes. Entre las razones de esto pueden ser el hecho de que el programa tiene poco énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la enseñanza de las Matemáticas en la resolución de problemas (Xerxenevsky, 2012).

Viana Gandra y Rodrigues (2012) mantienen la misma metodología de evaluación del programa y encuentra que para las escuelas con clases de quinto grado, el programa *Mais Educação* tiene un impacto negativo y estadísticamente significativo en las calificaciones Portugués y Matemáticas. La presencia del programa provoca una reducción de 8,49 puntos en las notas Portugués y 11,53 puntos en la puntuación media en Matemáticas, al nivel del 1% de significancia. En comparación con las calificaciones promedio de 2007, estas cifras representan una disminución de 5.18% y 6.41% respectivamente.

Para las clases de 9° grado en esta muestra, no se encontró un impacto estadísticamente significativo para la nota Lengua. Sin embargo, para el examen de Matemáticas se encontró el mismo patrón que las clases de quinto grado, con la excepción de la magnitud del impacto, que esta vez fue menor: una reducción de 5,98 en la nota o una caída del 2,60% respecto al promedio de 2007 (Viana Gandra y Rodrigues, 2012).

De Aquino (2011) encuentra efectos positivos, pero no significativos. Es decir, los efectos identificados no resultan significativos para la mues-



tra completa. El análisis del efecto de salida de la escuela en el grupo de tratamiento generó un efecto significativo y negativo. Es decir, el hecho de que la escuela no participe en el programa hizo que su puntuación media se redujera en 6,4 puntos en los resultados de Lengua portuguesa.

En cambio, en cuanto al emparejamiento, los resultados son positivos al utilizar el programa dado que los estudiantes de escuelas de tiempo completo obtuvieron mejores resultados incrementando de 232,2 a 234,6 el puntaje con 0,13 de una desviación estándar. Los efectos en definitiva de las escuelas participantes fueron positivos respecto de los aprendizajes en Lengua portuguesa. (De Aquino, 2011).

Rocha Vidigal (2018) utiliza la metodología de efectos fijos, utilizando datos del censo escolar y datos administrativos sobre la implementación del programa de 1999 a 2014. Los resultados de este documento sugieren que el programa brasileño de jornada escolar más larga es eficaz para reducir las tasas de abandono de los estudiantes en todos los grados.

El programa también es eficaz para aumentar la matrícula de estudiantes en los grados 6-9, pero reduce la matrícula de estudiantes en los grados 10-12 en las escuelas donde el programa está disponible. Además, las estimaciones indican que el impacto en la promoción de grado es positivo para los estudiantes en los grados 6-9. Sin embargo, es negativo para los estudiantes en los grados 1-5 y estadísticamente insignificante para los grados 10-12. Finalmente, el programa parece aumentar las tasas de repetición de los estudiantes en todos los niveles de grado.

Para identificar los efectos del programa, este estudio se basa en el supuesto de que, después de controlar los efectos fijos de la escuela, los efectos fijos del año del estado, los efectos fijos iniciales del tamaño de la escuela y el año, las tendencias temporales separadas para las escuelas que even-

tualmente participan en el programa y para las escuelas que nunca participan, y las características observables de la escuela y los estudiantes, es poco probable que la adopción del programa en una escuela determinada esté correlacionada con variables no observadas que determinen los resultados académicos evaluados.

En definitiva, las estimaciones indican que el impacto en la promoción de grado es positivo y significativo para los estudiantes en los grados 6-9. Sin embargo, para los estudiantes en los grados 1-5 es negativo y estadísticamente insignificante para los grados 10-12. Finalmente, el programa parece aumentar las tasas de repetición de los estudiantes en todos los niveles de grado. (Rocha Vidigal, 2018)

Por último, Batista de Oliveira y Terra (2018) utiliza el método de regresión de discontinuidad. La representación corresponde a escuelas con estudiantes de 5° a 9° año de estudio de escuela elemental que aporta la información de matrícula, IDEB, Índice de Infraestructura Escolar, Indicadores de eficiencia (abandono, repitencia y sobreedad). La unidad de análisis consistió en la Escuela a nivel nacional.



Los hallazgos establecen que la focalización de las escuelas con impacto en el programa no genera evidencia significativa respecto al abandono escolar y los resultados de aprendizaje de lengua y matemática. No se encuentran evidencias significativas respecto de las actividades desarrolladas por el programa en el grupo de tratamiento (Batista de Oliveira y Terra, 2018).

Desde la perspectiva respecto al uso pedagógico del tiempo en el país se destacan el análisis cualitativo de reflexión sobre la relación entre el horario escolar y la calidad del trabajo educativo impartido en la escuela. Las disparidades territoriales, institucionales en el concierto brasileiro expone la complejidad de la elección del modelo de extensión de la jornada escolar en el país. También se incorpora la reflexión en torno a los aspectos de viabilidad organizacional, administrativa y económica de la implementa-

ción de la extensión de la jornada escolar en las instituciones educativas. Cavaliere (2007) y Cavaliere (2009) Menezes (2012) propone una hoja de ruta para reflexionar sobre dos cuestiones que subyacen en elección de la extensión de la jornada escolar, el derecho y la financiación a la educación de tiempo completo. Considera que estas consideraciones son sólo dos de los muchos desafíos que cada organismo federado debe tener en cuenta al proponer formular su política de educación a tiempo completo.

### 3.7. Uruguay

En la República Oriental del Uruguay, los estudios se concentran hacia los resultados de aprendizaje tal como se presenta en la tabla 5. Los hallazgos encuentran efectos positivos en 2 de los 3 estudios mientras que la totalidad encuentran relevancia estadística significativa.

Tabla N° 5: Evaluaciones de impacto sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay

País	Autor- Investigador	Tipo de evaluación	Objetivo de la evaluación	Efectos /Resultados	
Uruguay	Cerdan-Infantes & Vermeersch (2007)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Carodzo Piliti et al. (2017)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	Llambi (2014)	Regresión de Mínimos Cuadrados, Matching Propensity Score y Variables Instrumentales	Resultados de Aprendizaje	-	✓

**Efectos:** ✓ Significativo    ✗ No Significativo

**Resultados:** + Positivo    - Negativo

Fuente: elaboración propia.

Cerdan-Infantes y Vermeersch (2007) evaluaron el programa escolar a tiempo completo. Examinan el cambio en los puntajes de las pruebas nacionales estandarizadas de sexto grado entre 1996 y 2002, con base en una variable de tratamiento definida como exposición por alumno según el año en que su escuela ingresó al programa. La priorización de las escuelas se concentró en escuelas urbanas en condiciones de vulnerabilidad. Con el fin de construir un grupo de comparación para las escuelas participantes, los autores utilizan una metodología de emparejamiento de puntajes de propensión, probando diferentes especificaciones y encuentran un efecto positivo estadísticamente significativo. Los resultados muestran una mejora de 0.063 desvíos estándar en matemática por año de jornada extendida (0.38 en 6 años de escolaridad) y de 0.044 en lenguaje por año de exposición. Concluye que si la política está focalizada hacia los sectores más vulnerables puede reducir inequidades a un costo no mayor a un incremento del gasto por alumno equivalente al déficit entre el gasto por alumno equivalente de Uruguay y el promedio de la región (Cerdan-Infantes y Vermeersch, 2007) Carodzo Piliti et al. (2017) utilizan la misma metodología y encuentran que los resultados en matemática fueron estadísticamente significativos, no así los de lectura. En matemática, entre 3ero y 6to la progresión fue de entre 0,18 y 0,25 desvíos estándar (en tres años de



escolaridad). En escritura la escala utilizada por la prueba solo permite trabajar por niveles de desempeño. Los resultados son moderados, muestran una ventaja inicial a favor de las escuelas TC y se acumula una mayor diferencia. Además, no encuentran resultados estadísticamente significativos sobre indicadores de trayectoria educativa. (Carodzo Piliti et al, 2017).

Sin embargo, Llambí (2013) utiliza una metodología combinada entre la regresión de mínimos cuadrados, *matching propensity score* y variables instrumentales. Encuentra un efecto positivo de haber asistido a ETC sobre las competencias en matemática y ciencias cuando la estimación se realiza por funciones de control, de 0.34 y 0.64 desvíos estándar, respectivamente. Las estimaciones por IV no permiten rechazar la hipótesis de efectos nulos. En el caso de lectura, no puede rechazarse la hipótesis de que el efecto sea negativo. (Llambí, 2013).

Una evaluación realizada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) aporta información interesante sobre la incidencia de la brecha socioeconómica respecto de los resultados de aprendizaje. Mediante una muestra representativa a nivel nacional y segmentada por estratos socioeconómicos para escuelas primarias de tiempo completo y escuelas de áreas integradas encuentran: a) Se reduce la brecha entre los rendimientos de los alumnos de los contextos Muy favorable y Muy desfavorable en Lenguaje y en Matemática; b) Las Escuelas de Tiempo Completo obtienen resultados superiores a los esperables en función de sus indicadores sociales; c) Las Escuelas de Tiempo Completo se desempeñan mejor en los contextos más desfavorecidos y en las competencias más difíciles de desarrollar y d) Las Escuelas con mayor permanencia dentro de la experiencia de Tiempo Completo obtienen mejores resultados que las que se integraron más recientemente a la experiencia.



### 3.8. México

En México, los estudios sistematizados se concentran en la evaluación de los resultados de aprendizaje tal como se presenta en la tabla 6. Uno de los estudios tiene como objetivo de evaluación los efectos sobre el abandono y la repi-

tencia en las Escuelas de Tiempo Completo. Los hallazgos a nivel país encuentran efectos positivos y significativos en la totalidad de los estudios tanto en los efectos de los resultados de aprendizaje que surgen de las pruebas estandarizadas a nivel nacional como de la trayectoria de los estudiantes.

Tabla N° 6: Evaluaciones de impacto sobre la extensión de la jornada escolar en México

País	Autor- Investigador	Tipo de evaluación	Objetivo de la evaluación	Efectos /Resultados	
México	Cabrera-Hernández (2015)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Abandono y Repitencia	+	✓
	Silveyra et al. (2018)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión y Diferencias en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	+	✓
	CONEVAL (2018)	Diferencias en Diferencias	Resultados de Aprendizaje	+	✓

Documento técnico

**Efectos:** ✓ Significativo    ✗ No Significativo

**Resultados:** + Positivo    - Negativo

Fuente: elaboración propia.

Cabrera- Hernández (2015) aportan evidencia sobre los efectos sobre el abandono y la repitencia de los estudiantes de la primaria y secundaria. La evaluación de impacto se realizó mediante los métodos de emparejamiento de casos por puntajes de propensión y diferencia en diferencias.

El estudio combina información de la prueba ENLACE, censo estadístico 911 y fuentes adm-

nistrativas para estudiar, para observar como la implementación gradual de PETC impacta sobre los resultados de aprendizaje medidos en pruebas ENLACE. La estimación mediante Diferencias en Diferencias es respaldada con una versión dónde el grupo de control es reducido a escuelas similares a las del tratamiento utilizando el método de puntaje de propensidad.

Los resultados muestran un efecto promedio, luego de cuatro años de implementación de la

política, de 0,11 desvíos estándar en Matemática y Lenguaje. Los resultados son mayores, y estadísticamente significativos, en zonas de más bajos recursos (0,29 desvíos estándar).

Silveyra et al. (2018) utilizó el método de diferencia en diferencias para cerca de 25.000 centros escolares que implementaron el Programa de Educación de Tiempo Completo (PETC). El estudio estima los efectos mediante el método de diferencia en diferencias, observando cómo a partir de trayectorias similares pre-tratamiento, el grupo que implementa la escuela fue efectos positivos y duraderos posterior a la implementación del programa.

Los resultados muestran que en promedio el programa tiene efectos positivos sobre los resultados de aprendizaje. La participación en el programa reduce la proporción de los estudiantes en los niveles más bajos de desempeño y aumenta la proporción en los niveles más altos. La reducción en los niveles más bajos es de 4,6 puntos porcentuales en Matemática y 1,8 puntos porcentuales en Lenguaje. El aumento promedio de los estudiantes en el nivel más alto de desempeño fue de 1,6 p.p. en Matemática y 0.6 p.p. en Lenguaje.

El Consejo Nacional de Evaluación “CONEVAL” (2018) utilizó la metodología de emparejamiento de casos por puntajes de propensión durante un periodo de 10 años y encuentra que la incidencia de la asistencia de estudiantes a escuelas con extensión de jornada escolar respecto a los efectos sobre la trayectoria de los estudiantes en torno al abandono y la repitencia.

Los resultados del nivel primario muestran una reducción del rezago de 0,50 puntos porcentuales en promedio en el periodo, y una disminución en la tasa de repetición escolar de 0,17 puntos porcentuales. La tasa de abandono tiene un incremento de 1,06 puntos porcentuales, pero no es robusta frente a pruebas de consistencia. En secundaria no se observaron efectos estadísticamente significativos sobre tasas de

abandono y repetición. En el indicador de rezago los resultados son estadísticamente significativos, y evidencian una reducción media de 0,77 puntos porcentuales.

A su vez, los resultados del nivel primario muestran una reducción del porcentaje de alumnos en el nivel más bajo de desempeño de 3,1 puntos porcentuales, junto a un incremento de 1,2 y 1,6 puntos porcentuales en los niveles más altos de la misma asignatura. No se registraron impactos en Lenguaje y comunicación. En secundaria, en Matemáticas, se observan reducciones de 2,21 puntos porcentuales en la proporción de estudiantes en el nivel más bajo de Matemáticas e incrementos en los niveles más altos (0,74 y 1,17 puntos). (CONEVAL, 2018).

Cárdenas Denahm S. (2011) aportar efectos correlacionados con la implementación de la doble jornada en las escuelas según el turno de México. La vinculación plantea identificar si existen diferencias en niveles de segregación socioeconómica entre los turnos escolares –así como describir la magnitud y dirección de estas diferencias– es un paso necesario previo para evaluar la implementación de la escolarización de doble turno y verificar las descripciones proporcionadas por los maestros y directores entrevistados. Por lo tanto, analiza la magnitud de las diferencias en los perfiles socioeconómicos de los estudiantes entre los turnos escolares, con datos cuantitativos obtenidos de una base de datos que contiene información acerca del número de beneficiarios del programa Oportunidades.

Este estudio mostró que, en promedio, las escuelas vespertinas, al ser comparadas con las matutinas que operan en el mismo plantel, tienen: a) un porcentaje más alto de estudiantes de bajos ingresos; b) una proporción más alta de alumnos en el nivel de desempeño más bajo en exámenes curriculares de matemáticas y lenguaje; y c) tasas más altas de reprobación, extraedad y deserción. Esta confirmación, si bien



sugerida en estudios previos, nunca había sido estimada en México, por lo que la magnitud de las brechas que se asumía existía entre turnos escolares era desconocida.

La estimación de estas diferencias sugiere que, en promedio, las escuelas vespertinas alcanzarían niveles de calidad educativa más bajos que las matutinas con las que comparten plantel. Por lo tanto, corroborarían la evidencia anecdótica disponible que ha descrito a las escuelas vespertinas de México como “de baja calidad” y “para niños pobres” (Cárdenas Denahm, 2011).

Zermeño, Alemán de la Garza y Fahara (2013) incorpora la dimensión presupuestaria de la expansión de las escuelas de Educación de Tiempo Completo (ETC). Plantea el necesario incremento de recursos al inicio de la implementación del programa con costos por escuela elevados, para su posterior disminución con la ampliación progresiva de la oferta educativa debido a que los costos variables en educación son decrecientes por economía de escala (alto al inicio del programa y bajo ante la ampliación de la cobertura) (Zermeño, Alemán de la Garza y Fahara, 2013).

### 3.9. Argentina y Perú

En los países de Argentina y Perú la disponibilidad de investigaciones respecto a la evaluación del impacto de los efectos de la extensión de la jornada escolar se encuentra limitada, tal como se presenta en la tabla 7. La evaluación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Argentina se orienta a los efectos sobre la graduación de la educación secundaria. Mientras que el estudio de Perú se concentra en los afectos de los resultados de aprendizaje que surgen de las pruebas estandarizadas a nivel nacional. Ambos estudios encuentran efectos positivos y estadísticamente significativos.



Tabla N° 7: Resultados de las evaluaciones de impacto sobre la extensión de la jornada escolar en Argentina y Perú

País	Autor- Investigador	Tipo de evaluación	Objetivo de la evaluación	Efectos /Resultados	
Argentina-CABA	Llach, Adrogué y Gigalia (2009)	Emparejamiento de casos por puntajes de Propensión	Graduación Escuela Secundaria	+	✓
Perú	Agüero (2016)	Regresión Discontinua Difusa	Resultados de Aprendizaje	+	✓

**Efectos:** ✓ Significativo X No Significativo

**Resultados:** + Positivo - Negativo

Fuente: elaboración propia.

La evaluación disponible en Argentina se encuentra limitada a experiencia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a cargo de Llach, Adrogué y Gigalia (2009). Utilizando la metodología de emparejamiento de casos por puntaje de propensión, los autores indagan los efectos de la asistencia en escuelas primarias con extensión de jornada escolar respecto a la incidencia de la asistencia de escuelas respecto de la graduación en la escuela secundaria.

Los resultados indican que asistir a una escuela primaria de jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires en la década de 1970 aumentó 21% la tasa de graduación del secundario, principalmente debido al efecto de la política en los estudiantes de bajo nivel socioeconómico debido a que el efecto se diluye a mayores niveles de ingresos. Los resultados en cuanto al acceso y finalización de estudios terciarios, la probabilidad de trabajo vinculado al campo de estudio durante el proceso de estudios terciarios, nivel educativo del hogar en la adultez y estabilidad laboral, no fueron concluyentes (Llach, Adrogué y Gigalia, 2009).

De manera complementaria, en Argentina, Veledda (2013) ilumina los criterios de expansión de la oferta educativa en las escuelas primarias con extensión de la jornada a nivel nacional. Establece un sesgo regresivo en la ampliación de la cobertura. La baja correlación entre la oferta de jornada extendida y el nivel socioeconómico de los alumnos se explica, en gran medida, porque la infraestructura disponible constituye el primer condicionante de la extensión de la jornada escolar. Así, la extensión de la jornada tiende a desarrollarse primero en las escuelas con espacios ociosos, que no siempre son las que congregan a los alumnos más pobres (Veleda, 2013).

Asimismo, un estudio realizado por el CIPPEC en el año 2006, a nivel nacional, se analiza los resultados de las pruebas de los Operativos Nacionales de Evaluación demuestra que los alumnos de escuelas de jornada completa obtienen en general mejores rendimientos que los alumnos de jornada simple, aunque la diferencia es en todos los casos resulta leve (CIPPEC, 2006).

Claus, Lotti y Sangiacomo (2014) aportan evidencia sobre las escuelas de educación Primaria en la provincia de Buenos Aires vinculando el impacto presupuestario de ampliación de la cobertura de la extensión de la jornada y los resultados estilizados sobre la repitencia y sobreedad según la asistencia a cada modelo de jornada escolar.

Encuentran que la concentración de la jornada escolar por doble escolaridad con los mismos docentes posee mayores índices de sobreedad y repitencia crítica que aquellas escuelas que extienden la jornada escolar incorporando nuevos perfiles docentes. Respecto de los costos, identifican los distintos elementos que implica la extensión de la jornada escolar (infraestructura, servicio alimentario escolar, salarios docentes, servicios generales, etc.), estableciendo mayor eficiencia

en el modelo de jornada completa (nuevos perfiles docentes y contenidos extracurriculares) respecto del refuerzo del modelo de doble escolaridad (mismos docentes y contenidos curriculares) (Claus, Lotti y Sangiacomo, 2014).

Agüero (2016) utiliza la metodología de regresión discontinua difusa para explorar los efectos respecto de los resultados de aprendizaje utilizando las pruebas estandarizada disponibles a nivel nacional en Perú. Los hallazgos aportados presentan que en matemática la implementación de la jornada escolar completa entre 14% y 23% de un desvío estándar. Los resultados en comunicación son inestables y no son estadísticamente significativos. El impacto es mayor en colegios ubicados en distritos de menor nivel socioeconómico (Agüero, 2016).



## 4. Conclusiones

Mediante el desarrollo del estado del arte sobre las evaluaciones de impacto de la extensión de la jornada escolar se presenta evidencia significativa en las últimas tres décadas, entre los años 1990 y 2020, y resulta notoria mayormente a nivel internacional con un incremento creciente en los países de la región de América Latina y el Caribe. También se sistematizaron evaluaciones cualitativas y cuantitativas que aportan nutrida información que permite caracterizar y contextualizar en contexto las implicancias de la extensión de la jornada escolar en las instituciones educativas de los países de la región.

Las conclusiones elaboradas emergen como resultado del desarrollo del estado del arte sobre los efectos de la extensión de la jornada escolar y se organizaron sobre tres ejes orientadores del estado del arte elaborado. El primero respecto a las limitaciones y utilización de las evaluaciones; segundo, consideraciones respecto a las decisiones de política pública y tercero, consideraciones respecto a la generalización de los resultados aportados por las evaluaciones e impacto.

### Respecto a las limitaciones y utilización de las evaluaciones

La revisión de la literatura implica considerar las limitaciones del estado del arte respecto de los posibles usos y generalizaciones de los resultados encontrados en un concierto de multiplicidad de metodologías, contextos y objetivos de los modelos de extensión de la jornada escolar.

La primera limitación consiste en el amplio espectro de acciones cubiertas por los programas de extensión que las evaluaciones abordaron. Los modelos escolares con extensión de jornada escolar se encuentran afectados por otras variables intervinientes. Por ejemplo, además



de la prolongación de la jornada escolar, el tipo de formación de los docentes y el contenido curricular que resultan complejos de controlar para poder diferenciar los efectos arrojados por las evaluaciones de impacto.

La segunda limitación consiste en la multiplicidad de metodologías de evaluación utilizadas para cada modelo de extensión de jornada escolar que restringe la comparabilidad de las experiencias de los diferentes países de la región. Incluso dentro de los países, la implementación puede variar significativamente. Dicho esto, el patrón común de todas las intervenciones sistematizadas es la extensión de la jornada escolar de manera independiente de su objetivo y orientación de política educativa.

La tercera limitación radica en la delimitación del contenido y metodología de cada evaluación respectivamente. Es decir, cada una de las evaluaciones sistematizadas posee restricciones para su generalización respecto de los campos disciplinares considerados en la evaluación. Es por ello por lo que ninguna resulta exhaustiva y completamente exógena. Aunque cada estudio delimita su metodología y alcance de representatividad de los resultados se requiere ponderar y matizar la consideración respecto a las decisiones de política educativa.



## Respecto a las consideraciones de política pública

La evidencia generada por las evaluaciones toma fuerza y se convierte en una herramienta de comunicación y definición de prioridades de las políticas públicas. Existe un debate intenso, entre los que, por un lado, exigen medidas precisas, claras y cuantificables de impacto para dirigir la toma de decisiones hacia lo que “realmente funciona”, frente a los que, por otro lado, piensan que la complejidad educativa en la que se desarrolla la extensión de la jornada no resulta factible a un conjunto de indicadores educativos, principalmente los que provienen de los resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional.

La moraleja de esta situación es que hay una escasa disponibilidad de evaluaciones de impacto sobre aspectos y variables diferentes a los resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas (matemática, lengua y ciencias). Esta limitación restringe la comprensión de los efectos complejos que genera la escolarización de los estudiantes en un modelo de jornada escolar extendida. Incorporar otros campos disciplinares y curriculares como construcción de ciudadanía, actividad deportiva, desarrollo artístico y social complementan la rigurosidad y profundidad de las evaluaciones.

Persiste un déficit en la investigación respecto al uso de la extensión de la jornada escolar (académico-enseñanza y/o extra-curricular) posibilitando la identificación de los efectos diferenciales (o no) entre los distintivos usos y apropiación del tiempo escolar por parte de los docentes y estudiantes de las escuelas. Asimismo, hay un déficit en estudios que midan el impacto de la jornada escolar sobre aspectos no medidos en instrumentos tradicionales de estadísticas edu-

cativas (diferentes a las pruebas estandarizadas). En consecuencia, hay poca información en los efectos de la extensión de la jornada escolar en el desarrollo integral de los estudiantes como personas sociales, en las dinámicas escolares, en las dinámicas familiares y comunitarias.

## Respecto a los resultados evidenciados

Los resultados y la evidencia proporcionada por las evaluaciones de impacto requieren ser consideradas en su delimitación metodológica. Requiere sostenerse la congruencia y coherencia entre la política educativa evaluada (en nuestro estado del arte, la extensión de la jornada escolar) y la metodología de evaluación utilizada. La generación e implantación de objetivos, intervenciones de política educativa y resultados de las evaluaciones no resulta posible en contextos tan disímiles y desiguales entre los distintos países como hacia el interior de sus realidades.

La evidencia sistematizada en las experiencias de América Latina y el Caribe sobre las implicancias del modelo de extensión de la jornada escolar sostienen un vector como común denominador, la generación de efectos y resultados positivos de la expansión de la jornada escolar en los diferentes niveles educativos.

El patrón generalizado consiste en la evidencia de los resultados positivos, estadísticamente significativos, que inciden en los resultados de aprendizaje como también en resultados sociales y de mercado laboral. La extensión de la jornada escolar también posee una orientación sobre la equidad, ya que los impactos pueden ser mayores entre las escuelas más desfavorecidas y los estudiantes de hogares en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

De las sesenta y cuatro (64) evaluaciones sistematizadas, se consideraron solo 32 que cum-

plieron los criterios de inclusión metodológica. La mayoría se concentró en las diferencias generadas en los resultados de aprendizajes que surgen de las pruebas estandarizadas a nivel nacional. Aunque la mayor parte de las investigaciones está centrada en aprendizajes, estos estudios indagan sobre dimensiones en los que la extensión de la jornada escolar con actividades no académicas puede tener un impacto y que no son contemplados por esta delimitación de la evaluación.

Por ejemplo, si los decisores de política educativa valoran mucho las reducciones en la maternidad adolescente, aumento de la participación femenina en la fuerza laboral o incluso disminución de violencia juvenil, el principal argumento para extender la jornada escolar tiene que ser considerada en el modelo de evaluación de impacto para indagar sus efectos vinculados a tales objetivos establecidos por la política educativa.

Los sistemas de evaluación de la región necesitan ampliar progresivamente el abanico de fines educativos que son objeto de evaluación. Es importante en este sentido incluir a la formación ciudadana, la actividad deportiva y artística junto con las disciplinas de Matemática y Lenguaje, así también, como el especto de capacidades y habilidades no cognitivas. Se requiere avanzar progresivamente en diseñar evaluaciones de progreso de los estudiantes, dado que son las que pueden aportar más información acerca del impacto de las políticas educativas, de las acciones de las escuelas y de las prácticas de enseñanza, en los aprendizajes de los y las estudiantes.

La evaluación educativa y sus resultados son proyecto de largo plazo por lo que se requiere compromiso del Estado y de una planificación cuidadosa del diseño. La vinculación entre ambas cuestiones consensuar la toma de decisiones acerca de los fines, objetivos, aspectos a evaluar, áreas de conocimiento, años de estu-

dio y periodicidad de la aplicación. Todo esto implica recursos tanto humanos, profesionales y técnicos, como económicos suficientes para una adecuada y representación generación de política de evaluación de impacto.

En este sentido, en la experiencia de los países de la región, Colombia a nivel nacional y, Bogotá en particular, presentan un avance fructífero respecto de la disponibilidad de evaluaciones de impacto sobre los efectos de la extensión de la jornada escolar. Al igual que la región, la concentración se orientó hacia los resultados de aprendizaje de las pruebas de evaluación estandarizada. La evidencia encuentra efectos positivos y estadísticamente significativos respecto a la vinculación entre ambas dimensiones.

El Estado de Bogotá presenta una experiencia prácticamente inédita y de carácter único a nivel regional e internacional. La implementación de evaluaciones sobre capacidades y habilidades no cognitivas refuerzan el perfil de evaluación como herramienta de política pública. Esta experiencia constituyó una notable innovación de evaluación y formación educativa que merece ser profundizada. No solamente en la región de América Latina y el Caribe, sino en el mundo, Bogotá es posiblemente la única entidad administrativa que cuenta con este tipo de pruebas a gran escala. No se encontró en los países de la región, efectivamente, conocimiento de una iniciativa similar.

Finalmente, se reconoce el potencial de las pruebas de evaluación educativa como motor de una reforma educativa que incluya las dimensiones de calidad que hasta ahora han sido ignoradas por las pruebas educativas actualmente existentes concentradas sólo en los aprendizajes.



A young boy with short hair, wearing a green and yellow soccer jersey with 'CATERPILLAR MOTOR' and '22' on it, stands on a paved path. He is holding a yellow and orange soccer ball. The background shows a park-like setting with trees and a yellow hedge. A large blue circle is overlaid on the image, containing the text 'BIBLIOGRAFÍA'.

# BIBLIOGRAFÍA



**Administración Nacional de Educación Pública** (2003). Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática. Resultados en Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas en Áreas Integradas. Uruguay.

**Agüero, J. M.** (2016). Evaluación de impacto de la Escolar Completa. 1-74. Universidad de Connecticut.

**Almeida, R., Bresolin, A., Borges, B., Mendes, K. y Menezes-Filho, N.** (2016). Assessing the impacts of Mais Educação on educational outcomes. April, 69.

**Aquino, J. M. de.** (2011). A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo. Tese, 2001, 73.

**Arzola G., M. P.** (2011). Impacto de la Jornada Escolar Completa en la evolución del SIMCE. Libertad y Desarrollo. Chile.

**Bellei, C.** (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement?: Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, n° 28, pp. 629-640.

**Bonilla Mejía, L.** (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Documentos de Trabajo sobre Economía Regional. Cartagena, Colombia.

**Bray, M.** (2000). Double-shift schooling: Design and operation for cost-effectiveness. International Institute for Educational Planning (IIEP) and The Commonwealth Secretariat, Paris.

**Cárdenas Denahm, S.** (2011). Escuelas de Doble Turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, julio-septiembre, 2011, pp. 801-827. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México

**Cardozo Politi, S., Borba, E., Castelao, G. y Forzeza, D.** (2017). Evaluación de impacto de las escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013-2016. Montevideo, Uruguay.

**Carvajal, A. V.** (2018). Efectos de corto plazo de la estrategia Jornada Única en variables de calidad y permanencia educativa. Departamento Nacional de Planeamiento, Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas. Colombia.

**Cavaliere, A. M.** (2007). Tempo de Escola e Qualidade Na Educacao Pública. *Educación y Sociedad*, Vol. 28, N° 100, p. 1015-1035. Universidad Estatal de Campinas, Brasil.

**Cavaliere, A. M.** (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63. Universidad Federal Fluminense.

**Cerdan-Infantes, P. y Vermeersch, C.** (2007). More time is better: an evaluation of the full time school program in Uruguay. *World Bank - Impact Evaluation Series*, (13), 24 p.

**Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento** (2006). Estudio para la implementación de una política nacional de extensión de la jornada escolar. (CIPPEC)

**Claus, A.** (2020). El financiamiento educativo en América Latina: entre balances y desafíos, en *Propuesta educativa*, año 31, N° 52.

**Claus, A., Iotti, A. L. y Sangiacomo, M.** (2014). Construcción de información para la toma de decisiones: La política de Extensión de la Jornada Escolar en la provincia de Buenos Aires. VIII Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de La Plata.

**Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.** (2018). Impacto del Programa. Escuelas de Tiempo Completo 2018. Estudio Exploratorio. México

**Dominguez, P. y Ruffini, K.** (2018). Long-term gains from longer school days. Institute for Research on Labor and Employment.

**Evans, D. K., Alfaro, P. y Holland, P.** (2015). Extending the School Day in Latin America and the Caribbean. Policy Research Working Paper N° 7309. World Bank.

**Evans, D. K. y Popova A.** (2015). What Really Works to Improve Learning in Developing Countries ?. An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. Policy Research Working Paper 7203. World Bank.

**Garcia, S., Fernandez, C. y Weiss, C. C.** (2017). Does Lengthening the School Day Reduce the Likelihood of Early School Dropout and Grade Repetition: Evidence from Colombia. SSRN Electronic Journal n° 7.

**Gandra, J. M. de F. V. y Rodrigues, C. T.** (2018). O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do programa Mais Educação. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 21.

**Gertler, et al.** (2017). La Evaluación de Impacto en la Práctica 2° edición. Banco Mundial (BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

**Hincapié, D.** (2014). Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia. N° IDB-WP-679. Working paper series/IDB.

**Kruger, D. y Berthelon, M.** (2009). Delaying the Bell: The Effects of Longer School Days on Adolescent Motherhood in Chile. Discussion Paper, núm. 4553, Institute for the Study of Labor (IZA).

**Llach, J. Adrogué, C. y Gigaglia, M.** (2009). Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina. *Economía*, 10(1), 1–39.

**Levin, H. M.** (2011). The Utility and Need for Incorporating Non-cognitive Skills into Large Scale Educational Assessment. Ponencia presentada en ETS Invitational Conference on International Large-Scale Assessment.

**Levin, H. M. y McEwan, P.** Cost-Effectiveness Analysis 2° edition. Sage Publications Thousand. Año 2001.

**Martinic, S.** (1998). Tiempo y aprendizaje. LCSHD Paper Series. Washington D.C.: Banco Mundial

**Martinic, S. y Vergara, C..** (2007). Gestión del Tiempo e Interracción del Profesor-Alumno en la Sala de Clases de Establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Vol. 5, N° 5.

**Martinic, S., Huepe, D. y Madrid, A.** (2008). Jornada Escolar Completa en Chile. Evaluación de Efectos y Conflictos en la Cultura Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Vol. 1, N° 1.

**Martinic, S. y Villalata, M.** (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXVII, núm. 147, pp. 28-49. Distrito Federal, México.

**Martinic, S. (Coord.), Montes de Oca, G., Figueroa, V., Wiegand, P., Aranis, W., Rojas, S. y Arguelles, P.** (2015). Uso del tiempo en centros educativos de jornada extendida y media jornada en República Dominicana. el proyecto de Cooperación Delegada UE/AECID de Acciones Complementarias del PAPSE II, para el MINERD, en colaboración con EDUCA

**Menezes, J. S. S.** (2012). Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. jul./set. Editora UFPR

**Oliveira, L. F. B. de. y Terra, R.** (2018). Impacto de programa Mais Educação em indicadores educacionais. CERME-CIEF-LAPCIPP-MESP-Pós ECO Joint Research Seminar Program – 2017-II, 34.

**Ovalle-Ramírez, C., Villa-Ochoa, J. A. y González Gómez, D.** (2018). Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única. *Revista Educación y Ciudad*, 34, 39–52.

**Ovalle-Ramirez, C. P.** (2018). Efecto de la Doble Jornada Escolar en el Desempeño Académico de los Estudiantes Colombianos: Un análisis empírico para informar la política de jornada única. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(81).

**Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M. y Wolff, L.** (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 45-63.

**Patall, E. A, Cooper, H. y Batts Allen, A.** (2010). Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985-2009). *Review of Educational Research*. Vol. 80, N° 3 (september 2010), p. 401-436.

**Pires, T. y Urzua, S.** (2011). Longer School Days, Better Outcomes? Manuscript, 1–55. Northwestern University.

**PNUD** (2016). Resultados de las valoraciones cualitativas de programas educativos implementados por la Secretaría de Educación de Bogotá 2012 – 2015. En el marco del proyecto “Asistencia técnica educativa para la Secretaría de Educación de Bogotá y el PNUD Colombia”. Oficina en Quito/UNESCO.

**Tenti Fanfani, E., Meo, A. I., y Gunturiz, A.** (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE-UNESCO). Buenos Aires, Argentina.

**Toledo Badilla, M. F.** (2008). Efecto de la Jornada Escolar Completa en la Calidad Educacional. Evidencia del Panel Data SIMCE 2004-2006. Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Valenzuela, J. P.** (2005). Partial evaluation of a big reform in the chilean education system: From a half day to a full day schooling. University of Michigan Doctoral Dissertation.

**Veleda, C.** (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria. Buenos Aires: Fundación CI-PPEC - UNICEF Argentina.

**Villanueva Acuña, D.** (2014). El efecto de la jornada única en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en Bogotá y su relación con la política de colegios en concesión. Documento de Trabajo. Bogotá, Colombia.

**Xerxenevsky, L. L.** (2012). Programa mais Educação: avaliação do impacto da Educação Integral no desempenho de alunos no Rio Grande Do Sul. Pontificia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul. Faculdade de Administracao, Contabilidade e Economía. Programa de Pós-Graduado em Economía Do Desenvolvimento.

**Zermeño, G. M. G., Alemán de la Garza, L. Y. y Flores Fahara, M.** (2013). The full-time school program in Mexico. *Journal of Case Studies in Education*, 5 (September)