



NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-02792

Jornada Escolar Extendida:

Evidencia, desafíos de
implementación y
recomendaciones

Dante Contreras
Ignacio Lepe

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Setiembre 2023



Jornada escolar extendida:

Evidencia, desafíos de implementación y recomendaciones

Dante Contreras
Ignacio Lepe

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo
Contreras, Dante.

Jornada escolar extendida: evidencia, desafíos de implementación y
recomendaciones / Dante Contreras, Ignacio Lepe.

p. cm. - (Nota técnica del BID ; 2792)

Incluye referencias bibliográficas.

1. School day-South America. 2. School day-Portugal. 3. Academic
achievement-South America. 4. Academic achievement-Portugal. 5.
Education and state-South America. 6. Education and state-Portugal. 7.
Education-Research-South America. 8. Education-Reseachr-Portugal. I. Lepe,
Iganacio. II. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. III.
Título. IV. Serie.
IDB-TN-2792

Codigos JEL: I28, I25, I24

Palabras claves: Educación, Jornada Escolar Extendida, Implementación,
Rendimiento académico.

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2023 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una
licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO
(<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y
condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que
surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la
OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse
amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones
Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al
reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y
requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan
el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



Jornada Escolar Extendida

Evidencia, desafíos de implementación y recomendaciones

Dante Contreras e Ignacio Lepe



Jornada Escolar Extendida

Evidencia, desafíos de implementación y recomendaciones

Dante Contreras¹ e Ignacio Lepe

Departamento de Economía, Universidad de Chile.

El presente documento desarrolla un metanálisis de un conjunto amplio de investigaciones en torno a los programas de Jornada Escolar Extendida (JEE). La evidencia resume efectos en rendimiento académico, socioemocionales, de riesgo y en el resto de la familia y comunidad. En general, la evidencia sugiere efectos marginales de la política en términos de rendimientos educacionales, efectos positivos en deserción y en las otras dimensiones previamente señaladas. El artículo también discute desafíos de implementación de un programa de estas características. Esto por su elevado costo, tiempo de implementación y otros efectos relacionados a la gobernanza, economía política y potenciales resistencia por parte de las familias. Esta discusión contribuye con recomendaciones para una adecuada conducción de este tipo de programas.

Keywords: Educación, Jornada escolar extendida, Implementación, Rendimiento académico.

¹ El autor agradece el apoyo financiero del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES; ANID/ONDAP/15130009). Se agradece además a Elena Arias, Gregory Elacqua, Ignacio Lepe, Esteban Torre, Tamara Vinacur e Ivana Zacarías por sus valiosos aportes.

Contenidos

| | |
|---|-----------|
| Resumen Ejecutivo | 5 |
| <hr/> | |
| 1 Introducción | 6 |
| <hr/> | |
| 2 Descripción de experiencias revisadas | 8 |
| <hr/> | |
| 2.1 Implementación en Chile | |
| 2.2 Implementación en Colombia | |
| 2.3 Implementación en Pernambuco, Brasil | |
| 2.4 Implementación en Portugal | |
| 2.5 Resumen experiencias JEE en Latinoamérica y Portugal | |
| 3 Revisión de literatura: Principales hallazgos de las investigaciones | 16 |
| <hr/> | |
| 3.1 Rendimiento académico | |
| 3.2 Efectos socioemocionales | |
| 3.3 Efectos socioeconómicos de largo plazo | |
| 3.4 Efectos sobre otros miembros en el hogar y la comunidad | |
| 4 Desafíos para la implementación de la JEE | 27 |
| <hr/> | |
| 5 Conclusiones | 31 |
| <hr/> | |
| 6 Anexo | 33 |
| <hr/> | |
| Referencias | 36 |
| <hr/> | |

Resumen Ejecutivo

El presente documento destaca los principales hallazgos relacionados con la Jornada Escolar Extendida (JEE). La JEE nace como parte de un paquete de reformas educacionales en América Latina con el objetivo de mejorar los resultados académicos y la calidad educativa, especialmente en los establecimientos con rezago escolar y en estudiantes vulnerables.

La implementación de la JEE está sujeta a un elevado costo monetario y mantención, además de requerir una planificación robusta. También enfrenta cuestionamientos respecto a la eficacia académica del programa, lo que conlleva limitaciones en la factibilidad del proyecto en materia de economía política y gobernanza.

Para mitigar los desafíos de implementación de la JEE, se proponen algunas estrategias, como la iniciación en forma de programas pilotos en establecimientos que ya cuentan con el equipamiento necesario. También se sugiere la modificación de infraestructura en los establecimientos que lo requieran, la implementación gradual del proyecto y la solicitud de un plan curricular estratégico de las actividades curriculares a impartir durante el nuevo régimen a los establecimientos interesados.

La evidencia de la JEE en la región sugiere efectos marginales en el rendimiento académico, medido como el puntaje obtenido en pruebas estandarizadas de habilidad Matemática y del Lenguaje. Sin embargo, la experiencia de Pernambuco, Brasil, destaca con significativos avances en esta medida.

A pesar de los resultados académicos, existe amplia evidencia de beneficios sobre aspectos socioemocionales, familiares y comunitarios en la región. Se observa disminución en tasas de abandono escolar, embarazo adolescente, aumento de la participación laboral femenina y mayor participación de la comunidad en los establecimientos educacionales, entre otros beneficios. Estos resultados sugieren que, desde una mirada de equilibrio general, este tipo de intervenciones podrían presentar resultados positivos.

En conclusión, los principales desafíos de implementación de la Jornada Escolar Extendida son la necesidad de infraestructura, los costos monetarios que implica la atención continua del alumnado, la planificación y ajuste organizacional, la coordinación nacional de un órgano gubernamental, rediseño de las estrategias pedagógicas y la integración comunitaria en el programa.



1 Introducción

La extensión de la jornada escolar se ha convertido en un instrumento de política pública de alta relevancia para América Latina y el Caribe. La principal motivación de impulsar una política de estas características es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la región. La evidencia comparada, muestra que la región exhibe dos características preocupantes desde una perspectiva de rendimientos educacionales. Por una parte, se observa una significativa brecha de resultados al interior de los países. Establecimientos educacionales privados exhiben mejores resultados que aquellos públicos. Por otra parte, también se observa que los rendimientos promedios en la región están muy por debajo de aquellos exhibidos por países desarrollados (OECD, por ejemplo); y también se encuentran por debajo de países asiáticos con similar nivel de desarrollo (OECD 2008).

La implementación de JEE busca mejorar los rendimientos promedio en los aprendizajes, así como también ofrecer mejoras de calidad en aquellos establecimientos que exhiben mayor rezago escolar. Sin embargo, la naturaleza de esta política (mayor tiempo de los niños y niñas en los establecimientos educacionales) podría tener efectos más allá de los educacionales. El presente documento revisa cuatro experiencias: Chile, Colombia, Brasil y Portugal.

Si bien existe amplia evidencia en torno a los efectos asociados a la JEE, dichos resultados se obtienen a partir de distintas estrategias empíricas, focos de investigación, etc. Es decir, existe una significativa heterogeneidad de resultados. Por ello, es importante ordenar la discusión en términos de efectos potenciales en rendimiento académicos, deserción, efectos socioemocionales, familiares, etc. Por último, es necesario además, examinar la implementación de esta estrategia con un horizonte de corto, mediano y largo plazo.

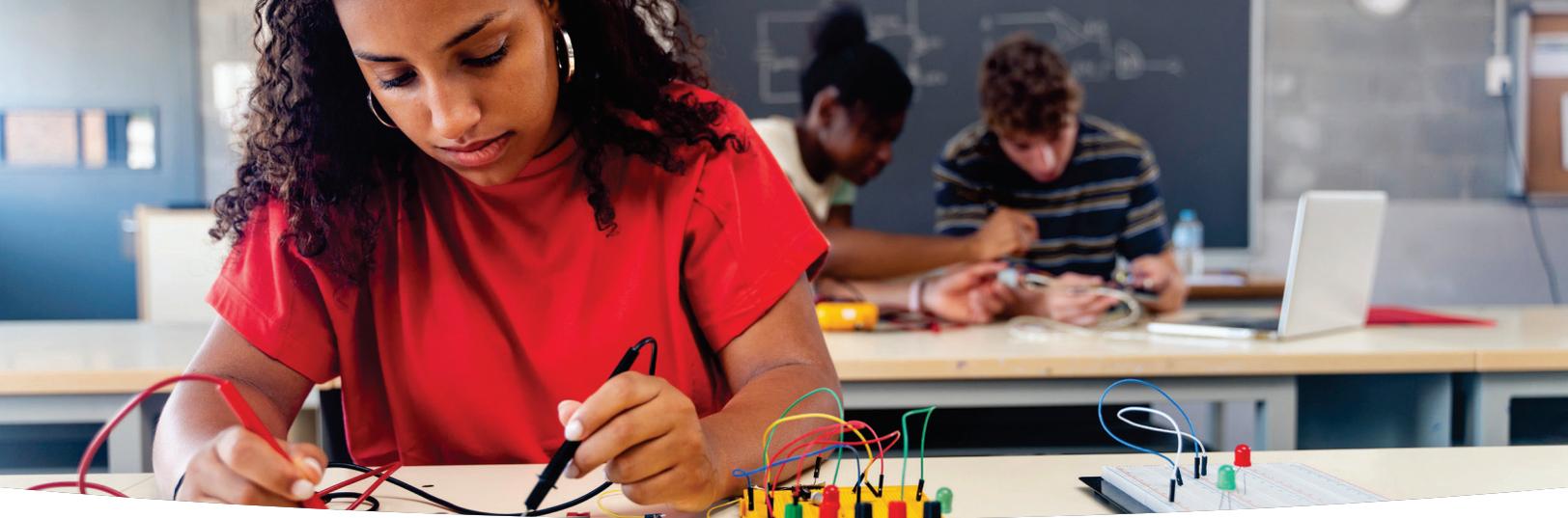
El análisis de un conjunto amplio de investigaciones permite abordar los resultados de las políticas de extensión de la jornada escolar desde al menos cuatro dimensiones. Primero, se observan ventajas de mantener más tiempo a los estudiantes dentro de los establecimientos educacionales en términos académicos: mejores resultados y menores tasas de deserción escolar. Este resultado, depende de la calidad de las horas lectivas adicionales. Segundo, se observan también efectos en la prevención y disminución de conductas

de riesgo, principalmente, postergar la maternidad evitando embarazos adolescentes y disminuyendo el desarrollo de comportamientos delictuales. Tercero, algunas investigaciones se han centrado en indagar los efectos en el bienestar de los estudiantes en el largo plazo, en particular, su desempeño en el mercado del trabajo (empleo e ingresos). Por último, existen estudios que exploran los efectos en el entorno de los estudiantes. Entre ellos, mayores tasas de participación de las madres en el mercado del trabajo; mejoras en el desempeño de los docentes, aumento de horas de trabajo no lectivas; y la mayor participación de la comunidad educativa dentro de los establecimientos educacionales.

Uno de los cuestionamientos centrales de la perspectiva de política pública recae en un análisis de costo-efectividad de la JEE. El grueso de evidencia en la región da cuenta de un pobre rendimiento de los recursos asignados, en materia de rendimiento académico (Bellei 2009, Contreras and Riveros 2023, Hincapié 2018). Sin embargo, existen casos como el de Pernambuco, Brasil, que muestran lo contrario (Rosa et al 2022, de Araújo et al 2021). Por otro lado, existe amplio respaldo sobre mejoras en la deserción escolar y externalidades positivas sobre miembros del hogar del estudiante. La heterogeneidad de éxito de las experiencias y la gradualidad de su implementación motiva un análisis de patrones comunes de las experiencias más prósperas.

Todo lo anterior sugiere que la JEE, tiene un significativo potencial de éxito en diversas dimensiones. No obstante, estos logros potenciales dependen de un buen diseño y una adecuada implementación de la estrategia de extensión de la jornada escolar.

El documento se organiza del siguiente modo. La sección 2 revisa en detalle las experiencias de implementación de la JEE. La sección 3, resume la literatura que ha examinado sus efectos potenciales sobre distintas dimensiones. La sección 4, discute aquellos elementos que se han constituido en aciertos y buenas prácticas o en dificultades y desafíos para la implementación de esta política pública. Así, se pretende dar luces respecto a los puntos críticos que deben considerarse al momento de implementar reformas educacionales en este sentido, de manera tal que se produzcan y potencien los beneficios esperados. La última sección, resume las conclusiones.



2 Descripción de experiencias revisadas

Como se mencionó anteriormente, se revisaron estudios realizados en torno a estrategias de extensión de la jornada escolar utilizadas por Chile, Colombia, Brasil (en específico, el Estado de Pernambuco) y Portugal. En su mayoría se trata de evaluaciones realizadas para determinar los efectos que ha tenido la extensión de jornadas en diversas variables asociadas al desempeño y situación de los estudiantes y su entorno.

Las estrategias que han utilizado estos países para implementar la jornada escolar extendida difieren según el contexto de cada lugar, en términos geográficos, de la disponibilidad de recursos, la normativa en que se enmarcan, entre otros.

2.1. Implementación en Chile

La estrategia más antigua que se revisa aquí es la de Chile. Si bien a fines de los 80's se instaura un discurso de reforma al sistema de educación chilena, es en 1996 cuando se instituye la primera ley de Jornada Escolar Completa (JEC). La Ley "inicial" de 1996 fue implementada con el objetivo de abarcar aproximadamente 3.200 establecimientos, en su mayoría ubicados en zonas rurales, los cuales no requerían inversiones en infraestructura para realizar la transición hacia un nuevo régimen de jornada escolar. Este régimen se dirige a todos los estudiantes de primaria y secundaria que asisten a centros educativos con financiamiento público, ya sean municipales o particulares subvencionados. Sin embargo, no incluye a los estudiantes de primer y segundo grado, así como a aquellos que asisten a programas para adultos.

En este caso, se estableció una mayor cantidad de tiempo escolar para los estudiantes, se instauró un procedimiento de ingreso, se brindó apoyo a las escuelas para desarrollar un proyecto pedagógico y se aumentó la subvención estatal en un 35%. Inicialmente, para adherirse al régimen de Jornada Escolar

Completa (JEC), era necesario que el centro educativo proponga un proyecto de JEC aprobado por el Ministerio de Educación, en el cual se justifique pedagógicamente el uso del tiempo de trabajo escolar y se especifique el número de estudiantes a atender. En segundo lugar, es imprescindible contar con la infraestructura y el equipamiento necesarios para brindar atención adecuada a los alumnos. Además, se requiere contar con personal docente idóneo y demás recursos humanos necesarios, así como garantizar tiempo para el trabajo técnico y pedagógico del docente (se asignan 2 horas cronológicas de trabajo para docentes con una carga horaria superior a 20 horas) (García-Huidobro and Concha 2009).

Un año más tarde se oficializa la ley JEC de 1997. Se aumentan las horas de clases en un 30% en la enseñanza básica y media, con la meta de que todos los establecimientos que reciben subvención pública aumenten sustantivamente los tiempos de los profesores y de los alumnos en situaciones de aprendizaje. De este modo, se lograría el objetivo de fortalecer los aprendizajes fundamentales y la innovación pedagógica (Ministerio de Educación 1999). Con ello, se amplió la jornada en 3.6 horas en educación básica y 4.5 horas en educación media, considerando la dedicación a aprendizajes obligatorios contenidos en el curriculum y horas de libre disposición. De esta forma, se alcanza un total de 1.100 horas anuales cronológicas de docencia desde 3° a 8° básico y de 1.216 horas en educación media, superando el promedio de horas de los países de la OECD².

El lento avance de la implementación en la capital a principios de los 2000, motivó una segunda ley, cuyo proceso de tramitación concluyó en 2004. Esta amplió el plazo hasta 2007 para los establecimientos públicos y hasta 2010 para los demás. Este enfoque equitativo resulta destacable. Esta ley otorgó fondos a los establecimientos privados subvencionados con el fin de aumentar su infraestructura, con la condición de que esta se destinara exclusivamente a fines educativos durante un período de 30 años. Asimismo, se estableció la obligación de que los establecimientos estuvieran abiertos a la comunidad, incluso los fines de semana, aunque esta garantía tuvo vigencia hasta 2006.

En esta misma ley, se introdujeron avances en aspectos relativos a la gestión educativa. Se reconoce que la implementación de JEC amplía las oportunidades en cuanto a tiempo y espacio para la educación, pero se enfatiza que lo que realmente marca la diferencia es el buen aprovechamiento de dichas oportunidades, lo cual depende en gran medida de una gestión eficiente. Por ello, se estableció la modalidad de concursabilidad para los cargos directivos de los centros escolares y se hizo obligatoria la existencia de un Consejo Escolar en todos los establecimientos educativos (García-Huidobro and Concha 2009).

Finalmente, se destaca que el diseño de implementación de la política fue gradual, lo que permitió la incorporación progresiva de escuelas y liceos al régimen de la JEC. Como resultado de esta estrategia, en el año 2007 el 80% de los establecimientos educativos del país se encontraban ya bajo esta modalidad. Esta cifra ascendería a un 95% en 2015 (Contreras and Riveros 2023). Además, esta implementación progresiva posibilitó la realización de diversas investigaciones, aprovechando la gradualidad como herramienta de identificación y análisis.

² Un programa curricular típico consideraba en torno a 944 horas de instrucción (Brunner and Elacqua 2006, Valenzuela 2005, Martinic et al 2016)

2.2. Implementación en Colombia

La Constitución de Colombia de 1991 determinó la descentralización de la educación pública en los grados de preescolar, básica y media. En este contexto, se realizó un primer intento de extender la jornada escolar cuando la Ley General de Educación de 1994 definió una jornada de 7 horas para todos los establecimientos educacionales públicos. Sin embargo, la política fue completamente abandonada en 2002. Esto sucedió en parte debido a un aumento sustancial en la demanda de educación pública que fue difícil de satisfacer debido a la baja capacidad física (baja oferta de escuelas) y la escasez de recursos (baja capacidad para contratar suficientes administradores y profesores) (Hincapié 2018).

En el intertanto, se llevaron a cabo programas piloto en algunas de las ciudades más grandes del país, como Bogotá y Cali, con el objetivo de extender la duración de la jornada escolar. En Bogotá (Decreto Distrital 1051 de 1997) el plan consistió en pagar las diez horas adicionales de jornada semanal como horas-cátedra, liquidadas por un valor 1,45 veces mayor al de las horas ordinarias. Esto motivó la entrada de 88 instituciones, caracterizadas por tener un perfil docente relativamente alto (Bonilla-Mejía 2011).

Esto condujo a que, finalmente, en el año 2014, se anunciara la implementación a nivel nacional de un programa de jornada escolar completa, el cual se convirtió en el núcleo central de la reforma educativa. En esta ocasión, se propuso una duración de siete horas de permanencia diaria para preescolar, ocho horas para primaria y nueve horas para secundaria y media académica. Estas horas se dedicarían a adelantar actividades del plan de estudios del establecimiento educativo. El objetivo de esta extensión era mejorar las competencias básicas de los estudiantes (Ramírez 2019).

Esta normativa vigente establece que el horario de la jornada escolar debe cumplirse durante las cuarenta semanas del calendario académico, cumpliendo con 20 horas semanales u 800 horas anuales en preescolar, 25 horas semanales o 1.000 horas anuales en básica primaria y 30 horas semanales o 1.200 horas anuales en los niveles de básica secundaria y media (Decreto 1850 de 2002) (Ministerio de Educación Nacional 2013). Uno de los factores claves de este último programa es la amplia asignación de poder administrativo de los recursos educativos hacia los municipios; El Secretario de Educación de cada municipio evalúa la demanda esperada de cupos escolares para el próximo año y la capacidad de las escuelas en ese municipio para ofrecer cupos escolares. En función de esa información, determina si es necesario tener dos turnos de medio día en ciertas escuelas, en lugar de un día completo, para aumentar la oferta de cupos escolares. El proceso de decidir la duración de la jornada escolar en las escuelas del municipio es resultado de diversas variables, que incluyen el número de personas en edad escolar en el municipio, la demanda real de cupos escolares, el número de lugares disponibles en cada grado en cada escuela y los recursos educativos disponibles en el municipio (Hincapié 2018).

Otra característica relevante es que los padres deben completar una solicitud con la Secretaría de Educación del municipio para inscribir o transferir a sus hijos a una escuela pública. Pueden expresar su preferencia por algunas escuelas, pero no por un turno específico. El Secretario de Educación toma la decisión de asignar a los estudiantes nuevos o transferidos según la demanda y oferta de cupos escolares para cada grado.

Inspirados en la experiencia chilena, en la puesta en marcha de la estrategia JEE, se ha establecido una ruta de implementación que describe los procedimientos generales y compromisos que deben asumir las instituciones educativas que desean implementar estrategias JEE. El Ministerio de Educación de Colombia asegura que es necesario un diagnóstico del establecimiento que dé cuenta de la infraestructura, personal administrativo y docente, número de estudiantes y organización de la jornada escolar, resultados en pruebas SABER, una ruta de mejoramiento y estrategias pedagógicas, identificación del perfil de los docentes requeridos, una estrategia de evaluación y seguimiento del proyecto, además de una propuesta de financiación (Ministerio de Educación Nacional 2013).

A modo general, la experiencia colombiana da cuenta de un gran desafío de implementación de una jornada extendida global, dada la infraestructura disponible. Se da espacio a heterogeneidad de jornadas entre escuelas a nivel intra-comunal para mitigar las falencias de infraestructura y posibilitar la integración gradual.

2.3. Implementación en Pernambuco, Brasil

La responsabilidad de la educación brasileña es compartida entre los gobiernos municipal, estatal y federal. A inicios de los 2000, un grupo de empresarios brasileños respondió al estado de la educación secundaria en Pernambuco creando el Instituto de Corresponsabilidad por la Educación (ICE). El ICE diseñó un nuevo programa educativo y recibió apoyo del gobierno estatal a través de la creación de PROCENTRO, un organismo estatal dedicado a trabajar con el ICE para diseñar un nuevo programa educativo (Centre For Public Impact 2018).

Además, muestra que entre 2002 y 2004, el ICE y PROCENTRO apoyaron a un equipo de expertos que diseñó un modelo de escuelas de tiempo completo, Escolas em Tempo Integral (ETI). Entre 2004 y 2006, estos organismos seleccionaron gradualmente 13 escuelas para adoptar el nuevo modelo ETI, formando una red limitada de escuelas secundarias públicas conocidos como Centros de Educación Experimental (CEE). El resultado final es que alumnos de CEE rinden significativamente mejor que el sistema de educación pública regular del Estado, conformado por 400.000 alumnos en 704 escuelas secundarias (Centre For Public Impact 2018).

Este programa se enfocó en escuelas de secundaria y proporcionó recursos extra para alargar la jornada escolar, de modo de no afectar la oferta de escuelas. Su implementación fue gradual; En un inicio se fijó el objetivo de una escuela secundaria a tiempo completo por cada uno de sus 184 municipios. Las condiciones que utilizaron las autoridades locales para seleccionar las escuelas a transformar fueron escuelas que tuviera una infraestructura mínima (laboratorios y cancha deportiva) y que estuviera en un municipio que no tuviera hasta el momento una escuela de jornada completa (Rosa et al 2022).

En 2008, estas instituciones transfirieron la gestión de todas las escuelas del CEE a la Secretaría de Educación. Esto permitió la replicación del programa a otros estados, bajo el nombre de Escuelas de Referencia de

Educación Secundaria (Escolas de Referência em Ensino Médio) (EREM). La jornada de enseñanza media pasó de 25 horas por semana a 45 horas para la modalidad integral y a 35 horas para la modalidad semi-integral. Se optó por tener esta segunda modalidad para dar solución a jóvenes que debían incorporarse al mercado laboral y compatibilizar esto con sus estudios. Por otro lado, ayudaban a establecimientos cuya infraestructura no podía albergar a todos sus estudiantes simultáneamente (Ollivier et al 2020).

Cabe mencionar que, en este caso, la ampliación de la jornada fue parte de una reforma educacional mayor, que incluyó cambios en el currículum, en la infraestructura, entre otros. Esto indujo innovaciones educativas y de gestión educacional que, sin duda, potenciaron los efectos producidos por la jornada extendida. Se destaca, también, la experiencia del Estado de Pernambuco en Brasil ya que, en menos de una década y siendo uno de los estados más pobres del país, logró resultados educacionales sobresalientes con la reforma implementada.

2.4. Implementación en Portugal

Fuera del continente americano, cabe destacar el caso de Portugal. Los inicios del programa de JEE se remontan a la oferta de clases de inglés en todas las escuelas primarias públicas, gratuitas y opcionales para todas las familias (Despacho 14753/2005). Durante el año siguiente, el mismo régimen fue extendido a otras temáticas, privilegiando el deporte y las artes (Despacho 12591/2006) (Abrantes 2023). El programa de “Atividades de enriquecimento curricular (AEC)”, establecido por el Ministerio de Educación (Resolución N° 12.591 del 16 de junio de 2006), continua y expande la experiencia previa de los programas extracurriculares en los años escolares 2005/2006 para los grados 3° y 4°. En respuesta a la evaluación positiva de este programa, el Ministerio de Educación ha ampliado los proyectos de enriquecimiento curricular e implementado la “Escola a tempo inteiro”, con el objetivo de ajustar el tiempo escolar a las necesidades familiares y garantizar un ambiente pedagógicamente enriquecedor y complementario para el desarrollo de habilidades básicas (Despacho N° 14.460/2008 del 26 de mayo) (Fialho et al 2013).

De esta forma, el programa AEC tiene el objetivo de asegurar de forma gratuita a aquellos padres interesados, actividades extra-programáticas todos los días de semana, de forma de cubrir una jornada de 9:00 a 17:30. Esto significó un cambio importante para la mayoría de las escuelas públicas del país, que garantizaban únicamente 5 horas diarias de actividades curriculares obligatorias (unos de mañana y otros por la tarde) (Abrantes 2023). Esto se complementa con las actividades de componente de apoio à família (CAF), que se imparten durante las mañanas y tardes, además de los recesos académicos.

De esta forma el conjunto AEC y CAF ofrecen a todos los estudiantes del ciclo inicial una variedad de experiencias de aprendizaje enriquecedoras, al mismo tiempo que promueve la justicia social al apoyar a las familias. Esto desempeña un papel importante en la reducción de las desigualdades socioculturales, en la adquisición de conocimientos y habilidades, y en el desarrollo del potencial de aprendizaje (Fialho et al 2013).

2.5. Resumen experiencias JEE en Latinoamérica y Portugal

A modo de contextualizar el presente estudio, a continuación se listan el grueso de las implementaciones de JEE en la región, sus respectivos programas, objetivos de las políticas y características de su implementación. En el anexo 6.1 se presenta la literatura pertinente para cada una de las experiencias relevadas.

| País | Programa | Objetivo | Características |
|------------------|---|---|--|
| Argentina | <p>Ley de Educación Nacional (2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario (2011). Extensión de una hora la jornada simple de educación primaria (2022, en desarrollo). | <p>Fortalecer los aprendizajes fundamentales. Equidad. Innovación pedagógica. Ampliar el horizonte cultural.</p> | <p>Foco en educación primaria. Aprendizajes obligatorios, TIC y otros.</p> |
| Brasil | <ul style="list-style-type: none"> Política nacional Mais Educacao (2008). Programa de Educación Integral de Pernambuco (2008). Plan Nacional de Educación 2014- 2024 (2014). Programa en Rio de Janeiro Escolas em Turno Unico (2017). | <p>(2008) mejorar los aprendizajes reducir la evasión y el abandono; (2008, Pernambuco) mejorar la calidad de la educación y ampliar la matrícula en la Educación Secundaria Integral; (2014) Ofrecer educación de tiempo completo en al menos el 50% de las escuelas públicas, a fin de atender por lo menos al 25% de los estudiantes de educación básica; (2017) mejorar la calidad de la educación al crear un currículo diverso para ser utilizado en el tiempo extra en las escuelas.</p> | <p>(2008) extender la jornada escolar de 4.5 horas a por lo menos 7 horas diarias para realizar actividades pedagógicas obligatorias y extracurriculares libres; (2008, Pernambuco) basado en experiencia piloto previa (Procentro, 2003, por la Secretaría de Educación de Pernambuco y el Instituto de Corresponsabilidad por la educación), llevó a la implementación gradual de un modelo integral con 45 horas por semana y uno semi-integral, con 35 horas por semana, además de prácticas pedagógicas innovadoras, la inclusión de habilidades del SXXI, nuevas políticas docentes, entre otros; (2017) extiende la jornada escolar de 4.5 horas a 7 horas diarias.</p> |
| Chile | <ul style="list-style-type: none"> Jornada escolar completa diurna (1997). | <p>Fortalecer los aprendizajes fundamentales y la innovación pedagógica.</p> | <p>Desde 3ro básico en adelante. 3,6 horas en básica (hasta 8vo) y 4,5 horas en media. Todas las escuelas. Aprendizajes obligatorios + horas de libre disposición.</p> |
| Colombia | <ul style="list-style-type: none"> Ley General de Educación de (1994) Política de jornada única (2016) | <p>Mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes.</p> | <p>20 horas en preescolar, 25 en primaria y 30 en secundaria.</p> |

| País | Programa | Objetivo | Características |
|-------------|---|---|--|
| El Salvador | <ul style="list-style-type: none"> Programa Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (2009). | Formación de ciudadanos que participen en la construcción de un país más equitativo, democrático y desarrollado. Desarrollo de habilidades y no solo aprendizajes académicos. | Elección de áreas de formación a desarrollar en tiempo extendido a partir de plan institucional de cada centro. |
| Honduras | <ul style="list-style-type: none"> Jornada extendida (2013). Derogado en 2019 por negociación con sindicato. | Favorecer la construcción de valores cívicos, morales y la construcción de la ciudadanía, a la par de un fortalecimiento académico en Matemática y Español. | Destinado a centros educativos gubernamentales de una sola jornada lectiva. |
| México | <ul style="list-style-type: none"> Programa de escuelas de tiempo completo (2007). | Fortalecer los aprendizajes fundamentales. Equidad. Innovación pedagógica. Ampliar el horizonte cultural de los alumnos. | Escuelas públicas. Población vulnerable, contextos urbanos marginales, indígenas y migrantes. Escuelas con pobres resultados educativos. Aprendizajes obligatorios más TIC, arte, recreación, lenguajes adicionales, vida sana. |
| Panamá | <ul style="list-style-type: none"> Jornada extendida escolar para todos (2016). | Garantizar una enseñanza de calidad, con una organización curricular flexible y abierta, con más equidad, uso eficiente de los recursos y mayores espacios y tiempo para la realización de las actividades de reforzamiento académico, culturales, artísticas, recreativas, científicas y tecnológicas. | Desde educación básica general hasta el nivel de Educación Media, con gradualidad y mejoramiento de infraestructura. |
| Paraguay | <ul style="list-style-type: none"> Proyecto de Apoyo a la Ampliación de la Jornada Escolar (2017). | Mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes del 1° y 2° ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) en las escuelas focalizadas, además de la implementación de un piloto con alternativas de transporte de estudiantes en las áreas rurales correspondientes. | Desarrollo e implementación de innovaciones pedagógicas. Fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas. Mejoramiento de las condiciones de transporte de estudiantes de escuelas oficiales focalizadas del área rural. Seguimiento y evaluación de los resultados y el componente de administración. |
| Perú | <ul style="list-style-type: none"> Jornada Escolar Completa (2015). | Aumentar la calidad de educación en el nivel secundario a través de la mejora de las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de las escuelas secundarias públicas. | Selección de escuelas públicas aumentan de 35 a 45 horas semanales a nivel secundario para áreas curriculares de comunicación, matemáticas, inglés y educación para el trabajo. |
| Portugal | <ul style="list-style-type: none"> Atividades de enriquecimento curricular (2006). Componente de apoio à família (2005) | Incluir actividades de enriquecimiento curricular y apoyo a la familia en la educación primaria pública. | Ajuste de jornadas de 5 horas (mañana o tarde) a jornada completa (9:00 a 17:30). Orientación hacia las necesidades de la familia. Actividades extracurriculares luego de clases. |

| País | Programa | Objetivo | Características |
|-----------------|--|---|--|
| Rep. Dominicana | Jornada Escolar Extendida (2014). | Mejorar los aprendizajes, optimización de los tiempos, mejora de las condiciones de los centros educativos, mejora de la práctica educativa, marco de referencia del desarrollo profesional docente. | Incorporación progresiva de los centros educativos, en coordinación con el plan nacional de construcción de aulas. Horario de 8 horas para todos los niveles. Currículo más cursos de libre disposición. |
| Uruguay | • Escuelas de tiempo completo (1998). | Fortalecer los aprendizajes fundamentales. Ampliar el horizonte cultural de los alumnos. Equidad. Innovación pedagógica. Aumentar la participación de las familias. Capacitar al equipo docente frente a los desafíos actuales. | Básica (1° a 6°). 3 horas adicionales. Contextos marginales, escuelas pequeñas, áreas con baja escolarización. Lengua extranjera, educación física, actividades culturales. |
| Venezuela | Programas “Simoncito” y “Escuela Bolivariana” (1999). Ampliación y mejoramiento de la calidad de la educación inicial y básica de jornada completa y atención integral (2005). | Equidad. Ampliar el horizonte cultural de los alumnos. Innovación pedagógica. | Inicial y básica. 4 horas adicionales en básica. Contextos marginales, con alta pobreza y baja escolarización. Aprendizajes obligatorios más arte, música, deportes. |

Fuente: Schwartz (2022). Informe de consultoría interno, División de Educación BID.



3

Revisión de literatura: Principales hallazgos de las investigaciones

Como se comentaba anteriormente, existen variados tipos de estudios realizados en torno a estas iniciativas. En particular, se han realizado evaluaciones de impacto aprovechando la gradualidad en que se implementaron en cada caso, pudiendo observar distintas variables de resultado en diversos horizontes de tiempo. Las conclusiones de dichas investigaciones son heterogéneas en cuanto a la contribución de las políticas de este tipo en un conjunto amplio de resultados. Sin embargo, es posible agrupar dichos efectos de la siguiente forma:

1. **Efectos sobre aprendizaje y resultados académicos de los estudiantes:** En áreas tradicionales (Matemáticas y Lenguaje), pero también habilidades digitales, asistencia, distribución del tiempo de estudio/ocio, autonomía, etc.
2. **Efectos socioemocionales de los estudiantes:** Disminución de conductas de riesgo, deserción escolar, embarazo adolescente, crimen, entre otros.
3. **Efectos socioeconómicos de largo plazo de los estudiantes:** Acumulación de capital humano y continuación de estudios con resultados de largo plazo en el mercado laboral, como empleabilidad e ingresos.
4. **Efectos sobre otros miembros en el hogar y la comunidad:** Mayor participación laboral femenina, mayor bienestar en el hogar (por el mayor ingreso de las madres o mujeres responsables del cuidado), y mayor participación de la comunidad educativa dentro de los establecimientos educacionales.

3.1. Rendimiento académico

Tal como se explica en la sección anterior, un primer grupo de resultados examina los logros educativos de los estudiantes asociados a una mayor exposición a la JEE. Los estudios que se describen a continuación examinan los efectos de la JEE en los puntajes de pruebas estandarizadas, para las áreas de Matemáticas y de Lenguaje. Para los casos en estudio se observan efectos variados y más bien pequeños en este ámbito.

En el caso de Chile, Bellei (2009) examina los efectos de una mayor exposición a JEE en los resultados de la prueba Lenguaje de 0.05-0.07 desviaciones estándar (SD). Estos resultados no parecen ser sensibles al control por covariables, uso de diferentes grupos de control y tendencias históricas. Mientras que, en Matemáticas, los resultados no se ven afectados al control por covariables, pero sí son sensibles al uso de diferentes grupos de control y tendencias históricas. En este caso, el efecto asociado de una mayor exposición a la JEE fluctuó en el rango entre 0.00 a 0.12 SD. De acuerdo al autor, se observan efectos positivos mayores en estudiantes rurales, estudiantes de liceos públicos y estudiantes que están en la porción superior de la distribución por resultados.

Otro estudio para Chile, García (2006), utilizando un modelo de Propensity score matching y diferencias-en-diferencias, sugiere que la introducción de la JEE tiene un impacto positivo y significativo sobre los puntajes de la prueba SIMCE, siendo mayor sobre la prueba de Lenguaje que sobre la de Matemáticas. Las magnitudes estimadas están en el rango 0-5 puntos para la parte de Matemáticas y entre 3 y 8 puntos para la prueba de Lenguaje. Estas medidas se encuentran en el orden de 0.05 SD del puntaje estandarizado.

Sin embargo, otro estudio que también utiliza diferencias-en-diferencias Arzola (2011) para evaluar resultados en la prueba SIMCE en estudiantes con menos de 4 años de exposición a la JEE y 4 o más años en esta modalidad, determina que, en ambos casos, el efecto de la JEE fue pequeño y no significativo sobre el rendimiento de los alumnos. Además, distinguiendo el efecto de la JEE por tipo de establecimiento, se encuentra que los alumnos de colegios municipales reciben un impacto positivo de la JEE de 1,5 puntos en la prueba SIMCE de Matemáticas, mientras que los alumnos de colegios particulares subvencionados reciben un impacto nulo. Esto lleva a concluir que la política ha tenido efectos modestos en los resultados académicos, aunque reconoce que pueden existir otros beneficios.

Colombia también concentra amplia evidencia sobre resultados académicos en la región. De acuerdo a Barrera-Osorio et al (2012), la JEE aumentó de manera significativa los resultados en exámenes nacionales estandarizados al compararla con la media jornada (Jaramillo et al 2010, Bonilla-Mejía 2011).

Por otra parte, Hincapié (2018) utiliza un modelo de efectos fijos para evaluar el impacto de la JEE en los resultados educativos en 5° y 9° grado. En este artículo se encontró que las cohortes expuestas a JEE tienen puntajes de las pruebas que son en torno a 0.10 SD más altos que las cohortes que asistieron media jornada escolar. El impacto es mayor para Matemáticas que para Lenguaje y es mayor para 9° grado que para 5° grado. Además, los efectos son mayores para colegios más pobres en áreas rurales. Por lo anterior se concluye que extender la jornada escolar puede ser una política positiva para incrementar los resultados de los estudiantes, particularmente, los estudiantes de menores ingresos en Colombia y de otros países en desarrollo.

Otro ejemplo de metanálisis de evaluaciones de impacto cuasiexperimentales, Ramírez (2019), afirma que los estudios de Latinoamérica muestran que el impacto no es significativo y es marginal en los resultados en pruebas estandarizadas, e incluso se reportan estudios con efectos negativos. Se concluye que, para el caso de Colombia, se requiere establecer nueva evidencia empírica del efecto de la jornada escolar con datos actualizados, enfocados en secundaria y que den cuenta del efecto de la jornada escolar única. Los estudios incluidos eran anteriores a la extensión de jornada de Colombia ocurrida en 2016, por eso este estudio advierte que no se contaba con evidencia suficiente para la toma de decisiones en este sentido.

Un metanálisis de evaluaciones de impacto de 8 países que incluye a Chile y Colombia (Alvarez and Bayona-Rodríguez 2019) muestra que el efecto promedio global de la JEE estimado para el logro académico de Matemáticas en primaria es de 0.04 SD y secundaria 0.10 SD. A su vez, el efecto promedio global para Lenguaje es de 0.04 SD y 0.08 SD para primaria y secundaria, respectivamente. Los tamaños de efecto promedio son mayores en secundaria que en primaria. Se advierte eso sí que, para todos los resultados y niveles de escolaridad, existe una considerable heterogeneidad en los tamaños del efecto.

Para poner en perspectiva la magnitud de este efecto, el impacto de JEE es menor que el de otras políticas educacionales populares en Colombia; el Programa de Acceso y Calidad de la Educación Superior (PACES, 1992 - 1998) y la política Colegios en Concesión (CEC, 2000) en Bogotá (Hincapié 2018). El programa de vouchers PACES, que ha recibido mucha atención en la literatura debido al uso de una lotería para asignar vouchers, tuvo un impacto de alrededor de 0.20 SD en los puntajes de las pruebas estandarizadas de primaria para aquellos que lo recibían, respecto de los que no (Angrist et al 2002). Mientras que la implementación de escuelas concesionadas en Bogotá, que eran escuelas públicas tradicionales cuya administración se subcontrataba a universidades y escuelas privadas sin fines de lucro, tuvieron un impacto de 0.6 y 0.2 SD en las pruebas de Matemáticas y verbales (2SLS), respectivamente, en relación con las escuelas públicas tradicionales (Bonilla-Angel 2011).

En Pernambuco, haciendo uso de variables instrumentales, Rosa et al (2022) estima que 3 años de exposición al programa de escuelas integrales (1° a 3° año de enseñanza media) aumentó los puntajes de las pruebas de Matemáticas y Lenguaje de los estudiantes en 0.22 y 0.19 SD, respectivamente. Esta magnitud está en la parte alta de la distribución observada en la región.

Finalmente en Portugal cabe notar que, debido a que no existe un examen nacional en educación primaria, no es posible analizar el desempeño de los estudiantes en una prueba estandarizada. Aun así, la tasa de retención resulta ser un indicador relevante ya que indica la adquisición de las competencias de los respectivos grados escolares. En esta línea, Abrantes (2023) muestra que, a nivel de escuelas, la participación en un programa escolar de tiempo completo está relacionada con una menor tasa de repitencia (una relación positiva con logro escolar). Este efecto sería más fuerte en escuelas de contextos vulnerables. Por otro lado, muestra que el impacto del programa EAC sería más persistente y de mayor magnitud que el de CAF.

Con el objeto de comparar la magnitud de estos efectos respecto de otras regiones en el mundo, observamos el caso de Estados Unidos y Holanda. Angrist et al (2012) realiza un metanálisis para Estados Unidos y Canadá, del cual concluyen que asistir a un jardín de infantes de día completo, durante un año,

mantiene una relación positiva con el rendimiento académico (relativo a jardines de medio día), equivalente a aproximadamente 0.25 SD.

En Boston, Massachusetts, Angrist et al (2012), explota el sistema aleatorio de elección de alumnos de las escuelas autónomas afiliadas al programa Knowledge is Power (KIPP, 1994), que las dota de un día escolar más largo y enfatizan, entre otras, en desarrollar habilidades en lectura y Matemáticas. Los autores muestran que, en promedio, los alumnos aumentan sus calificaciones en 0.35 SD en Matemáticas y 0.12 SD en lectura en tests MCAS, por cada año en KIPP Lynn (2SLS). Además, muestra evidencia de que aquellos estudiantes hispanos y aquellos con bajo rendimiento inicial se beneficiarían más del programa.

En un experimento en siete escuelas primarias holandesas, Meyer and Van Klaveren (2013) estudiaron el efecto de un programa de ampliación de la jornada escolar en el rendimiento en Matemáticas y Lenguaje. Durante 11 semanas, ofrecieron a 95 estudiantes de 8 a 12 años clases adicionales de idiomas y Matemáticas, así como salidas pedagógicas. Utilizando una metodología de variable instrumental, encontraron un efecto positivo en Matemáticas de 0.19 SD y un efecto marginal en Lenguaje 0.01 SD. Sin embargo, las estimaciones de 2SLS indicaron que el programa no tuvo un efecto significativo en el logro académico en general.

Esto va en línea con, Lavy (2015), que utilizando datos de PISA 2006, para más de 50 países, muestra evidencia de que el tiempo de instrucción está positivamente relacionado con los puntajes de las pruebas tanto en países desarrollados como en desarrollo. Sin embargo, el efecto estimado para aquellos en desarrollo fue mucho menor que el tamaño del efecto en los países desarrollados. En la misma métrica, pero con datos de 2009 para 72 países, Rivkin and Schiman (2015) encuentra resultados equivalentes.

En suma, la evidencia en Chile y Colombia respecto a los resultados académicos asociados a la JEE son más bien modestos en comparación a países desarrollados, pero su magnitud dependería de forma importante de la metodología empleada. Aquellos modelos que utilizan mejores estrategias de identificación, tienden a encontrar efectos modestos de las JEE, con un mayor impacto en ambientes de mayor vulnerabilidad. La JEE en Pernambuco, por otro lado, destaca como una cota superior en cuanto a mejoras en rendimiento académico.

| País | Estudio | Muestra | Método | Matemáticas (SD) | Lenguaje (SD) |
|------------|------------------------------|----------------------------|---|---|--|
| Brasil, PE | Rosa et al (2022) | 2010-2017 2010-2017 | FE [†] IV [†] | [0.225**,0.314***] (12°) [0.182**,0.225***] (12°) | (12°) (12°) |
| Brasil, PE | de Araújo et al (2021) | 2009-2018 | DID [†] | [0.192**,0.206***] (ENEM - college admission test) | [0.186**,0.199***] (ENEM - college admission test) |
| Brasil, SP | Fukushima et al (2022) | 2009-2015 | DID [†] | 0.469*** (9°) | 0.462*** (9°) |
| Brasil, RJ | Cruz et al (2017) | 2005-2015 2005-2015 | DID [†] DID [†] | [0.153**,0.237***] (5°) [0.768***,1.193***] (9°) | [0.134**,0.227***] (5°) [0.757***,1.023***] (9°) |
| Brasil | Almeida et al (2016) | 2007-2011 2007-2011 | PSM [†] PSM [†] | -0.239*§ (5°) -0.252*§ (9°) | -0.151§ (5°) -0.043§ (9°) |
| Chile | Bellei (2009) | 2001-2003 | DID [†] | [0.00***,0.12***] (10°) | [0.05***,0.07***] (10°) |
| Chile | García (2006) | 1999 - 2002 1999 - 2002 | FD [†] PSM-DID [†] | 0.041**§ (4°) [0.047**,0,055**]§ (4°) | 0.090***§ (4°) [0.082***,0.086***]§ (4°) |
| Chile | Arzola (2011) | 2005 - 2009 | DID [†] | [0.007,0.023] (8°) | [0.004,0.019] (8°) |
| Chile | Contreras and Riveros (2023) | 2007 - 2013 2009 - 2015 | FE [†] FE [†] | [-0.004,0.001]‡ (10°) [-0.016**, -0.011]‡ (10°) | [-0.016***, -0.012***]‡ (10°) [-0.012, -0.007]‡ (10°) |
| Chile | Fernández and Bovini (2017) | 2005 - 2013 2005 - 2013 | FE [†] FE-IV [†] | [0.006,0.014***]‡ (4°) 0.003‡ (4°) | [0.017***,0.019***]‡ (4°) 0.020***‡ (4°) |
| Chile | Berthelon et al (2016) | 2012 | V I [†] | - | 0.14** (2°) |
| Colombia | Hincapié (2018) | 2002-2009 2002-2009 | FE [†] FE [†] | [0.082***,0.082**] (5°) [0.137***,0.138**] (9°) | [0.044,0.055**] (5°) [0.110**,0.162***] (9°) |

Efecto medido en desviaciones estándar de pruebas estatales estandarizadas en los grados especificados. Elaboración propia en base a autores correspondientes. [†]Métodos causales. [§] Estimaciones transformadas de puntos a desviaciones estándar basado en la desviación estándar de la evaluación del año respectivo. [‡] Efecto por año de exposición. * Significativo al 10%, ** 5 % y *** 1%.

3.2. Efectos socioemocionales

Los resultados heterogéneos que se observan en las evaluaciones sobre los resultados académicos han llevado a reflexionar sobre otros resultados potenciales. Por ejemplo Osorio-Mancilla (2019) en Colombia, afirma que este tipo de políticas generan beneficios en la calidad de vida de los estudiantes, especialmente, en la disminución de factores de riesgo y vulnerabilidad.

Tal como los casos anteriores, hay varios autores que han aprovechado la existencia de estudios en los que se evalúa el impacto para concluir sobre la conveniencia o no de este tipo de políticas. Por ejemplo, cuando se discutía la posibilidad de intentar nuevamente extender la jornada en Colombia, García et al (2014) advertía que es aconsejable que la jornada educativa pase a 8 horas diarias, de 5 en primaria y 6 en secundaria, ya que permitiría aumentar el número de horas de clase al día al igual que el tiempo de descanso y almuerzo necesarios. Es importante asegurar que estas horas adicionales respondan a las necesidades de formación de los estudiantes, tanto en habilidades cognitivas como no cognitivas, y que estén articuladas con el plan curricular. También, destaca que la experiencia de Chile en la implementación de la JEC muestra que uno de los aspectos más complejos y de mayor incumplimiento, de acuerdo a las evaluaciones de impacto realizadas, estaba relacionado con la distribución del tiempo en la nueva jornada. Para Colombia, confirma que una de las restricciones más grandes que enfrenta el país para la implementación de la jornada de 8 horas diarias es la infraestructura escolar. De acuerdo a cálculos de Bonilla-Mejía (2011) la inversión necesaria para dos millones de alumnos matriculados en la jornada de la tarde en el sector oficial es de cerca de 7.5 billones de pesos colombianos. (USD\$1.65MM en 2023)

Existe una hipótesis respecto de que pueden existir otros efectos en los estudiantes producto de su mayor estadía dentro de ambientes más seguros y libres de violencia, sobre todo, en territorios y comunidades más vulnerables.

Existen varios artículos que constatan lo anterior, por ejemplo, en el caso de Chile, en Kruger and Berthelon (2009) se encuentra que las adolescentes tienen menos probabilidades de ser madres en municipalidades que tienen mayor cobertura de liceos con tiempo completo en áreas urbanas. Asimismo, se observa que, en adolescentes pobres, un aumento de 20% en la proporción de liceos de tiempo completo, reduce en 5% la probabilidad de ser madre.

En lo que refiere a deserción escolar, un estudio para Colombia (García et al 2013) utilizando un modelo de efectos fijos para evaluar el efecto de la JEE en esta variable y complementando con un estudio de casos con información cualitativa, concluye que la implementación de la JEC reduce significativamente la probabilidad de deserción temprana y repetición escolar.

Por otro lado, Radinger and Boeskens (2021), presenta un estudio de casos de 8 países, incluyendo Chile y Colombia. Aquí se afirma que, para cosechar beneficios, las reformas deben considerar la calidad y la articulación de las actividades desarrolladas y los ajustes asociados a los recursos de la escuela. Asimismo, se concluye que las extensiones de jornadas escolares entregan una oportunidad para repensar los colegios como lugares no solamente para aprender, pero para un desarrollo integral, compromiso y apoyo a los estudiantes.

En Brasil, los resultados son heterogéneos según la región en cuestión. En Pernambuco, Ollivier et al (2020) compara una serie de índices educativos de este estado respecto del promedio de Brasil entre 2007 y 2017. En base a esto, encuentra que durante el periodo, el Estado con fuerte incentivos del programa, pasó de estar entre los más bajos del país a sobrepasar la media nacional en Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), aprobación, graduación y menor deserción.

Por otro lado, haciéndose cargo de las brechas de acceso a las Escolas Integrais según nivel socioeconómico y bajo una metodología de ensayos controlados aleatorizados (RCT), Elacqua et al (2022) muestra que aquellos alumnos vulnerables de escuelas públicas en Pernambuco, que reciben un nudge (empujón) informativo de las escuelas integrales no incentiva a los alumnos a matricularse en escuelas integrales. Los autores concluyen que otros factores estructurales, tales como la necesidad de trabajar del alumno, son más relevantes para inducir postulaciones a escuelas con JEE.

Finalmente, bajo metodologías de regresión discontinua y explotando el puntaje de admisión para postulación a escuelas técnicas de Pernambuco, Elacqua et al (2019) muestra que alumnos de escuelas técnicas, tienen menor deserción en secundaria y obtienen puntajes en las pruebas estandarizadas de Matemáticas y portugués 0.1 SD más altas que aquellos bajo el corte. Por otro lado, se documenta que aquellos alumnos de escuelas técnicas tenían más probabilidades de asistir a escuelas que ofrecían una jornada escolar más larga (integrales y semi-integrales) y mejores características de escuela, maestros y compañeros.

De forma agregada, asociado a la JEE, existe evidencia a favor de una menor exposición a actividades de riesgo social para los estudiantes, tales como la deserción escolar y el embarazo en etapa escolar.

3.3. Efectos socioeconómicos de largo plazo

Otros estudios intentan medir resultados en el largo plazo de esta política, por ejemplo, para Chile en Pires and Urzua (2010) aprovechando que habían establecimientos con Media Jornada y JEC, utilizando propensity score matching, se midieron resultados en el mercado laboral, junto a una serie de variables incluyendo pruebas cognitivas y resultados académicos. Se concluye que, aunque se observa cierta heterogeneidad en la magnitud de los efectos, la JEE tiene efectos positivos en resultados académicos y en puntajes de pruebas cognitivas. También, reduce la maternidad adolescente. Sin embargo, no se encuentran efectos significativos en empleo e ingresos. Sólo aquellos individuos que se cambiaron de la jornada de la tarde a jornada completa presentan efectos significativos en ingresos mensuales, por lo que se infiere que, además de la extensión de la jornada, también es relevante la hora del día en que los estudiantes asisten a clases. Los autores se basan en literatura psicológica para explicar las diferencias; apuntan a que el rendimiento de la memoria de corto plazo sería mayor durante las mañanas y este decaería durante las tardes.

En sintonía con lo anterior, otro estudio para Chile (Domínguez and Ruffini 2020) utiliza datos de la encuesta de hogares CASEN, mediante OLS, mide los efectos de la JEC en resultados educativos y en el mercado

del trabajo (empleo e ingresos). También explora los mecanismos mediante los cuales la extensión de la jornada podría afectar los resultados en el mercado laboral (migración, patrones de fertilidad, opciones ocupacionales, recursos de la familia o habilidades académicas). Se encontró que el acceso a jornadas escolares extendidas mejora el bienestar económico en el largo plazo. Aumenta los resultados educacionales e impulsa a más mujeres y estudiantes de entornos desfavorecidos a entrar a la fuerza laboral. De esta forma, genera aumentos de ingreso en torno a 4-5% al año, con lo que estudiantes de peor situación socioeconómica tienen mayor probabilidad de ingresar a educación secundaria y entrar a la fuerza de trabajo, mientras que aquellos en situación más ventajosa, completan la enseñanza secundaria y trabajan en ocupaciones de alta calificación, y viven en mayor proporción en áreas más ricas.

En el caso de Pernambuco, (Fundación Getulio Vargas 2019)³ en una encuesta realizada a 2.814 estudiantes egresados de enseñanza media entre 2009 y 2014, muestra que el 63% de las personas que se egresaron de una escuela integral continuaron sus estudios en una institución de nivel superior, esta cifra desciende a 43% para aquellos alumnos a tiempo parcial. También, muestra que el ingreso de quienes se graduaron de tiempo integral es un 18% más alto. Por otro lado existe evidencia de reducción de las brechas de desigualdad. La diferencia salarial entre personas blancas y negras, equivalente a 10 puntos porcentuales para aquellos que asistieron a modalidad regular, se reduce a prácticamente cero para quienes asistieron a escuelas integrales. Por otro lado, las mujeres encuestadas que asistieron a este tipo de escuelas tienen un 7% más de probabilidad de estar empleada.

3.4. Efectos sobre otros miembros en el hogar y la comunidad

En Brasil, si bien de Campos and Assunção (2022) hallan efectos positivos en rendimiento en escuelas integrales en São Paulo, también encuentra externalidades negativas sobre otras escuelas regulares del barrio. Usando una estrategia de diferencias-en-diferencias dinámica, encuentra que las escuelas de jornada completa afectan negativamente la composición de estudiantes y docentes de las escuelas regulares cercanas, empeorando su rendimiento y abandono escolar. Acusan que las escuelas públicas de media jornada absorben a los estudiantes que abandonaron las escuelas convertidas al programa de jornada completa. Por otro lado, argumentan que la composición de los docentes también se altera, empeorando la calidad de la formación media de los que permanecen en las escuelas de jornada regular.

Por otro lado, están todos aquellos efectos asociados al hecho de que los estudiantes pasen más horas en los establecimientos. Un mayor número de horas en los establecimientos educacionales libera el tiempo (en particular de madres con hijos pequeños) de otros miembros del hogar. Existe evidencia en Chile (Martinic 2015) respecto a incorporación de mujeres al mercado laboral, madres y cuidadoras; también, se observa una mayor participación de padres y de la comunidad en los centros educativos; Asimismo, el trabajo docente y su desarrollo profesional en los tiempos dedicados a actividades no lectivas, tiene efectos en los resultados de los estudiantes.

Este último punto es importante, puesto que, como indica Martinic et al (2016), dependiendo de la calidad de los profesores y la representación que tienen ellos de sus estudiantes, los factores externos pueden

incidir más o menos en la calidad de los procesos de aprendizaje, lo que puede determinar los potenciales efectos de la JEC. (Martinic et al 2016)

También para Chile y utilizando un modelo de efectos fijos, en Contreras and Sepúlveda (2017) se encuentra un impacto positivo y significativo en la participación laboral y empleo femenino, para todos los rangos de edad, así como un efecto negativo y significativo en el número de horas trabajadas. En este caso se concluye que el subsidio en cuidado infantil implícito inducido por la JEE tiene un efecto positivo y significativo en la oferta laboral femenina en Chile.

Finalmente, en el caso de Portugal, Fialho et al (2013), basado en encuestas a actores del ámbito académico, muestra que la AEC está relacionada con mejora en la percepción de las prácticas organizacionales (apertura a la comunidad, mejor coordinación y manejo de recursos) y satisfacción de los padres. Asegura que estos últimos aprecian la estabilidad del servicio, las alianzas locales, la calificación del personal, la equidad de acceso y el ajuste a las necesidades de tiempo de la familia. Sin embargo, las autoridades acusan baja participación de los padres, controversias sobre horarios, malas condiciones de trabajo del personal, bajos niveles de articulación y supervisión.

| País | Estudio | Metodología | Resultados | Recomendaciones |
|-----------|--------------------------------|---|--|---|
| Brasil,PE | Ollivier et al (2020) | Recopilación de indicadores educativos | Mayor Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), aprobación, graduación y menor deserción. | Considerar a las escuelas no sólo como centros de aprendizaje, sino también como espacios de protección social para jóvenes vulnerables a riesgos de deserción. |
| Brasil,SP | de Campos and Assunção (2022) | DID [†] | Escuelas con JEE retienen estudiantes que ya tienen un mayor rendimiento y de mejores antecedentes en el sistema educativo público de São Paulo. Sin embargo, afectan negativamente la composición de estudiantes y docentes de las escuelas públicas regulares cercanas, empeorando rendimiento y abandono escolar. | Las ganancias de rendimiento escolar netas son mayores al costo en desigualdad educativa. Gobiernos interesados en expandir las escuelas de jornada completa, se deben tener en cuenta el acceso de los estudiantes que no encajan en este programa. Los efectos indirectos son relativamente pequeños en comparación con las ganancias del programa. |
| Chile | Kruger and Berthelon (2009) | FE [†] , Probit, Logit | El acceso a escuelas de jornada completa reduce la probabilidad de embarazo adolescente en familias pobres y en zonas urbanas. | Considerar a las escuelas no sólo como centros de aprendizaje, sino también como espacios de protección social para jóvenes vulnerables a riesgos de deserción. |
| Chile | Pires and Urzua (2010) | PSM [†] | Efectos positivos sobre resultados académicos y reducción de maternidad adolescente. A modo general, no se observan efectos sobre empleo o salario futuro del estudiante. Existen efectos positivos en el mercado laboral solo para aquellos que provenían de jornadas de tarde. | No sólo es relevante la extensión de la jornada, sino también es relevante el momento del día en que se imparte la jornada escolar. |
| Chile | Martinic (2015) | Recopilación de índices educativos y datos de implementación en Chile | Un aumento cuantitativo en el número de horas no basta para mejorar la calidad de los resultados. | Innovaciones en los tiempos escolares deben ir acompañadas de cambios en prácticas pedagógicas y en los recursos disponibles para los docentes. |
| Chile | Contreras and Sepúlveda (2017) | FE [†] | Impacto positivo y significativo sobre la participación laboral y empleo femenino. Reducción de las horas totales trabajadas. | JEC como vía de subsidio implícito al cuidado infantil. |
| Chile | Domínguez and Ruffini (2020) | MCO | Aumento del bienestar económico en el largo plazo. Mayor empleabilidad, salarios y probabilidad de acceso a la educación superior para mujeres y estudiantes de entornos desfavorecidos. | JEC facilita la acumulación de capital humano. Inversiones a gran escala en educación pública pueden generar mejoras a largo plazo en el bienestar económico. |

| País | Estudio | Metodología | Resultados | Recomendaciones |
|------------------|------------------------------|------------------------------------|---|---|
| Chile y Colombia | Radinger and Boeskens (2021) | Casos de estudios mundial | Reformas exitosas consideran la calidad y la articulación de las actividades desarrolladas y ajustan según recursos de la escuela. | Repensar los colegios como lugares no solamente para aprender, pero para un desarrollo integral, compromiso y apoyo a los estudiantes. |
| Colombia | Osorio Mancilla (2019) | Recopilación de experiencias LATAM | Disminución de factores de riesgo y vulnerabilidad. Vago avance en resultados académicos. | Atender aspectos como agotamiento y alimentación escolar vinculación de la comunidad educativa, infraestructura, recursos y administración del tiempo, para mejorar resultados. |
| Colombia | García et al (2013) | García et al (2013) | Aumento de cobertura en educación básica y media. Rendimiento por debajo de la región. Docentes con menor formación, remuneraciones y retención. Amplia educación no tradicional. Rezago en infraestructura educativa y su calidad. | Implementar una política para atraer, desarrollar y retener mejores docentes. Universalizar la jornada ampliada de manera gradual. Asegurar la disponibilidad de la infraestructura. Mejorar la educación rural. Desarrollar enseñanza computacional. Fortalecer sistema organizacional. Crear la superintendencia de educación. Incorporar al sector privado. |
| Colombia | | FE ⁺ , estudio de casos | Reducción significativa de la probabilidad de deserción temprana y repetición escolar. | JEE implica un pequeño aumento salarial para los maestros actuales por más horas de instrucción, pero no implicará contratar el doble de maestros. Contratación de ayudantes de enseñanza de bajo costo para suplir el déficit. Para mantener la matrícula al mismo nivel, es necesario invertir en infraestructura escolar o aumentar el tamaño de las aulas. |
| Portugal | Abrantes (2023) | Análisis de correlaciones | Menor tasa de repitencia y relación positiva con logro escolar. Efecto de mayor magnitud en escuelas de contextos vulnerables. Impacto de programa EAC sería más persistente y de mayor magnitud que el de CAF. | La gran heterogeneidad y descentralización en la implementación del programa sugiere mayor coordinación entre el gobierno central y los municipios. En establecimientos privados se debe desarrollar una estrategia para involucrar a los ayuntamientos y asociaciones de padres de estos territorios y/o crear las condiciones adecuadas para un mayor desempeño de las escuelas y entidades privadas en la implementación de estas actividades. |



4 Desafíos para la implementación de la JEE

De la revisión de literatura, también, es posible identificar distintas dificultades o desafíos que los países han enfrentado para implementar la estrategia de extensión de jornada escolar, y que definen una serie de elementos de los que se debe dar cuenta para poder aplicar una política de este tipo de forma exitosa.

1. **Costos directos (educativos):** Se requiere un nivel significativo de recursos para adaptar los establecimientos educacionales a la jornada extendida. Por una parte, la infraestructura tiene que ser capaz de albergar y acomodar al universo de estudiantes en una jornada extendida. La mayoría de las veces esto significa reunir estudiantes que se dividían en dos jornadas (unos en la mañana y otros en la tarde) en una sola jornada más larga, por lo que la cantidad de alumnos que se encuentran simultáneamente en el establecimiento aumenta significativamente.

Las necesidades de infraestructura deben anticipar los requerimientos del sector privado que participa en la actividad educativa. En varios países de la región, parte relevante de la provisión educacional es realizada por operadores privados (voucher y privados). Una política de JEE debe anticipar de qué manera se puedan integrar establecimientos voucher en este tipo de programas. Un ejemplo de este método de financiamiento es el utilizado en la implementación de JEE en Chile. Por el contrario, la experiencia de Colombia financiada en base a presupuestos generales puede dar cuenta de rigideces a la hora de administrar recursos en escuelas de mayor demanda por JEE. La descentralización en la administración de escuelas a nivel comunal logra resarcir parte de esta desventaja. Finalmente, la experiencia en Pernambuco, Brasil da cuenta de la relevancia de la colaboración de actores privados sobre programas piloto.

Además de contar con infraestructura adecuada, el ajuste de financiamiento exige contar con recurso humano que atienda este mayor universo de alumnos, tanto la cantidad de profesores como otros profesionales de la educación. Esto significa, muchas veces, alargar jornadas de estos profesionales y pagar mejores salarios.

Junto con lo anterior es necesario contar con profesores y profesionales calificados para cubrir esta jornada extendida con un mayor universo de estudiantes asistiendo simultáneamente al establecimiento educacional. Existen al menos tres aspectos a considerar por el lado de profesores. Primero, disponibilidad de profesores. Por ejemplo, 41% de los profesores de Matemáticas en zonas rurales de Brasil no tienen certificación en Matemáticas. Una situación similar se observa en Chile, donde dos tercios de profesores en educación secundaria de ciencias, que trabajan en escuelas vulnerables, no tienen certificación en ciencias (Bertoni et al 2020). Este tipo de desafíos se deben abordar en paralelo para tener una implementación exitosa. Segundo, al ampliar la jornada además de la necesidad de contar con mayor número de profesores, también se requiere incrementar los salarios por el mayor número de horas equivalentes asociada. Por último, se debe fomentar el establecimiento de contratos estables y con control periódico del desempeño; La evidencia disponible sugiere que profesores con contratos temporales aplican mayores niveles de esfuerzo y pueden tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes, siempre que la renovación del contrato depende de su desempeño (Duflo et al 2009, Muralidharan and Sundararaman 2013). Sin embargo, cuando los contratos temporales no están sujetos a rendición de cuentas, existe evidencia de que los maestros temporales tienen una influencia negativa en los aprendizajes de los alumnos (Ayala Guerrero et al 2017), especialmente en los estudiantes de bajos ingresos (Marotta 2019).

2. **Costos indirectos (no educativos):** Asociado a lo anterior, es necesario contar con otros profesionales como aquéllos que prestan apoyo psicosocial a los estudiantes, personal administrativo y de aseo. Asimismo, en la mayoría de los casos es necesario incorporar alimentación para estas jornadas extendidas y, junto con ello, personal especializado para gestionar la entrega de alimentos. Otro elemento a considerar son las eventuales necesidades de transporte asociadas a la JEE. Esto cobra especial relevancia en zonas rurales donde el acceso frecuente a transporte público puede condicionar la participación de estudiantes en dichas localidades.
3. **Organización y planificación de la implementación:** En la planificación de la implementación de esta política se distinguen dos dimensiones. En primer lugar, se debe considerar la logística y los plazos para la construcción o adaptación de la infraestructura dentro de cada establecimiento educacional, lo que debería ocurrir previo al inicio de la nueva jornada. En segundo lugar, están los plazos asociados a la implementación de la política completa, que requiere de una estrategia que permita instalarla gradualmente a nivel nacional. Como se vio en la sección de revisión de literatura, una instalación gradual que comienza en establecimientos más preparados, también facilita la evaluación en distintas dimensiones de la política de JEE.

Otro aspecto a considerar, es el ciclo escolar donde iniciar la implementación. La evidencia muestra efectos diferenciados de la política de JEE en ciclo primario versus secundario. La experiencia en

Brasil, Colombia y Chile muestran que inicialmente existen facilidades a la implementación sobre alumnos en secundaria; En promedio, se logra sumar más horas que en primaria o preescolar. Esto se explica principalmente por mayor holgura de la infraestructura escolar dado una cantidad alumnos más acotada (menor cantidad de cursos relativo a primaria).

Por otro lado, la puesta en marcha en Portugal muestra las ventajas implementar JEE en ciclos básicos. Promueve facilidades de integración al mercado laboral para padres con dificultades de acceso a servicios de cuidado infantil. Esto introduce un valor agregado en forma de justicia social y apoyo a la familia (Fialho et al 2013, Abrantes 2023). Por otro lado, está sujeto a un efecto macroeconómico de mayor magnitud en términos de empleo, ingresos y recursos públicos.

La planificación, también debe contemplar los aspectos académicos y no académicos en que se utilizarán de forma efectiva esta mayor cantidad de horas. Esto puede significar modificaciones curriculares, ampliación hacia otras materias o desarrollo de habilidades, entre otros. También, es necesario programar las horas no lectivas de los profesores, ¿en qué se utilizarán? ¿se requieren capacitaciones específicas para profesores y otros profesionales?, Son preguntas que deben ser resueltas en esta etapa.

También, es necesario organizar la implementación dentro de un horizonte de tiempo en el cual va a estar 100% instalada en una primera etapa, por lo que se deben tener estrategias alternativas, como utilizar infraestructura local, espacios comunitarios, bibliotecas y otras, mientras se cuenta con infraestructura definitiva en el establecimiento escolar. También, se pueden implementar modalidades híbridas, en las que parte de este tiempo adicional cuente con apoyo o clases virtuales.

- 4. Gobernanza y coordinación institucional:** Una política de esta envergadura requiere que exista un órgano rector a nivel nacional que entregue directrices y estándares para su instalación. Además de lo anterior, este órgano, típicamente el Ministerio de Educación, debe planificar la implementación en los términos descritos en el punto anterior y asegurar la continuidad de financiamiento en el mediano y largo plazo, más allá de los ciclos políticos/electorales. Asimismo, la coordinación interinstitucional es esencial para el éxito de la política, sobre todo entre el gobierno central y los gobiernos locales o la institucionalidad local que sustente el sistema educacional en cada país.

Otro aspecto de la gobernanza de esta política pública es que se requiere contar con apoyos políticos transversales, de largo plazo, que trasciendan al gobierno de turno y den sustentabilidad a la implementación que toma períodos extensos y una cantidad significativa de recursos. Este acuerdo debe asegurar que se dé prioridad a la política, que se disponga de financiamiento y que se respete la programación de la implementación y los estándares de calidad asociados.

Muy relacionado con lo anterior, es necesario asegurar la transparencia en el gasto público relativo a la implementación de la política, evitando así riesgos de corrupción y captura. Al tratarse de proyectos de infraestructura de envergadura con distribución nacional y altos recursos comprometidos, podría generar incentivos perversos en los procesos de licitación, compra y contratación, para actores y agendas políticas dentro de los gobiernos locales.

5. **Coherencia en la implementación:** Es importante entender que la implementación corresponde a una batería de intervenciones que deben desarrollarse simultáneamente para lograr mejores resultados en el aprendizaje y otras variables. La extensión de la jornada no es sólo un aumento de horas escolares sino que una modificación de la estrategia educacional. Es por esto que, además de la infraestructura, se requiere un diseño con mejores prácticas pedagógicas, profesores más capacitados y con mayor tiempo para la planificación pedagógica (horas no lectivas), desarrollo de más y mejor material educativo, así como una mejor gestión y administración del establecimiento (Martinic et al 2016).

6. Por el lado de la demanda, es importante realizar un **trabajo con las familias y toda la comunidad educativa para incentivar la adopción de la jornada escolar extendida.** Se debe enfatizar en las ventajas y beneficios de la política, para modificar la organización y prioridades familiares que pueden estar orientadas en otros sentidos. Por ejemplo, familias vulnerables podrían usar tiempo de los niños y niñas en actividades productivas, las cuales se verían desafiadas ante la presencia de una jornada escolar extendida (Elacqua et al 2022). Las ventajas pueden extenderse al resto de la comunidad en la medida que ésta pueda utilizar la infraestructura para diversas actividades (Martinic et al 2016).



5 Conclusiones

La extensión de la jornada escolar es una política pública de gran relevancia en América Latina y el Caribe, con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje en la región. A pesar de la brecha existente entre escuelas privadas y públicas, así como el rendimiento promedio por debajo de otros países, la implementación de la Jornada Escolar Extendida busca mejorar los resultados académicos y la calidad educativa, especialmente en los establecimientos con rezago escolar y en estudiantes vulnerables.

Al incrementar el tiempo de los estudiantes en la escuela, se generan efectos que trascienden lo puramente educativo. Existe una amplia evidencia que muestra resultados diversos en términos de rendimiento académico, deserción, efectos socioemocionales y familiares, por lo que es importante analizar la implementación de esta estrategia a corto, mediano y largo plazo. Los resultados también dependen del ciclo educacional en el cual se implemente la política de Jornada Escolar Extendida, así como de los recursos invertidos y de una planificación adecuada.

El análisis de diferentes investigaciones revela ventajas académicas al prolongar el tiempo de los estudiantes en las escuelas, como mejores resultados y menor deserción escolar, aunque esto depende de la calidad de las horas lectivas adicionales. Además, se observan efectos positivos en la prevención de conductas de riesgo, el bienestar a largo plazo de los estudiantes y el entorno escolar. Sin embargo, se plantea cuestionamientos sobre la relación costo-efectividad de esta política, debido a que la evidencia muestra un rendimiento pobre de los recursos asignados en términos académicos, aunque también existen casos exitosos.

Por último, en junio de 2023, se llevó a cabo un diálogo interministerial en Lisboa sobre la extensión de la jornada escolar en América Latina y el Caribe. En esta reunión, expertos y autoridades ministeriales compartieron perspectivas y desafíos relacionados con la implementación de nuevos enfoques educativos en la región. Los participantes destacaron la importancia de una implementación flexible y contextualizada de la jornada escolar extendida (JEE), reconociendo la relevancia de adaptarla a los recursos y necesidades de cada país. Se resaltó la experiencia de países como Belice, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Argentina, Uruguay y Portugal, quienes compartieron reflexiones sobre la educación integral del alumno, la valoración

de la diversidad de enfoques y contextos educativos, la profesionalización del sistema educativo, la inclusión y equidad, así como los beneficios sociales asociados a la implementación de la JEE. En suma, se enfatizó la importancia de una educación que vaya más allá del aula, promoviendo aprendizajes transformacionales y enriquecedores, y se destacó la necesidad de reflexionar sobre el futuro de la educación en la región. En última instancia, se evidenció un consenso en que las inversiones en este tipo de políticas educativas tienen efectos positivos en diversas dimensiones sociales.

En resumen, la Jornada Escolar Extendida tiene un potencial significativo en múltiples dimensiones, pero su éxito depende de un diseño adecuado y una implementación bien planificada. Para maximizar los beneficios de esta política, es fundamental considerar la calidad de las horas adicionales, evaluar su impacto a largo plazo y garantizar una asignación eficiente de los recursos disponibles. Solo así se podrán alcanzar los objetivos de mejora en los resultados de aprendizaje y la calidad educativa en América Latina y el Caribe.



6

Anexo

6.1 Literatura resumen de experiencias de Jornada Escolar Extendida en LAC (sección 2.5)

| Región/País | Literatura |
|-----------------|---|
| América Latina | Osorio-Mancilla (2019), Veleda (2013), Radinger and Boeskens (2021), y Alvarez and Bayona-Rodríguez (2019) |
| Internacional | Radinger and Boeskens (2021), Alvarez and Bayona-Rodríguez (2019) |
| Argentina | Alvarez and Bayona-Rodríguez (2019), Almeida et al (2016), Cruz et al (2017), Oliveira (2008), Pereira (2011), Dias Mendes (2011), Aquino and Kassouf (2011), Xerxenevsky et al (2012), Batista and Terra (2018), Ollivier et al (2020), Centre for Public Impact e Instituto Natura (2020), da Cunha and de Araújo (2021) y Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019) |
| Brasil | Kruger and Berthelon (2009), Martinic (2015), Martinic et al (2016), Barrera-Osorio et al (2012), Bellei (2009), Contreras and Sepúlveda (2017), García (2006), Toledo (2008), Arzola (2011), Pires and Urzua (2010), Radinger and Boeskens (2021), Alvarez and Bayona-Rodríguez (2019), Valenzuela (2005) y Domínguez and Ruffini (2020) |
| Chile | Kruger and Berthelon (2009), Martinic (2015), Martinic et al (2016), Barrera-Osorio et al (2012), Bellei (2009), Contreras and Sepúlveda (2017), García (2006), Toledo (2008), Arzola (2011), Pires and Urzua (2010), Radinger and Boeskens (2021), Alvarez and Bayona-Rodríguez (2019), Valenzuela (2005) y Domínguez and Ruffini (2020) |
| Colombia | Radinger and Boeskens (2021), Hincapié (2018), Álvarez and Bayona-Rodríguez (2019), Osorio-Mancilla (2019), Ramírez (2019), Bonilla-Mejía (2011) y García et al (2013) |
| EL Salvador | Ministerio de Educación (2017) |
| Guyana | IIEP-UNESCO (2009) |
| Honduras | CNE, UPNFM e INIEES (2017) |
| Jamaica | IIEP-UNESCO (2009) |
| México | Alvarez and Bayona-Rodríguez (2019), Silveyra et al (2018) y Zermeño et al (2014) |
| Paraguay | BID (2016) |
| Perú | Sánchez and Favara (2019), López-Motta (2021) y Agüero et al (2016) Fialho et al (2013) y Abrantes (2023) |
| Portugal | Fialho et al (2013) y Abrantes (2023) |
| Rep. Dominicana | Isaac and Rivera (2016) |
| Uruguay | Radinger and Boeskens (2021), Alvarez and Bayona-Rodríguez (2019), Cerdan-Infantes and Vermeersch (2007), Cardoso (2004), Cardozo et al (2017), Administración Nacional de Educación Pública (2003) y Llorens (2014) |
| Venezuela | UNESCO (2006) |

Referencias

- Abrantes P (2023) Full-time schools in Portugal: Participation and educational achievement
- Administración Nacional de Educación Pública (2003) Resultados en escuelas de tiempo completo y escuelas de áreas integradas. Evaluación nacional de aprendizajes en Lenguaje y Matemática, 6to año enseñanza primaria, 2002 (Segundo informe).
- Agüero JM, et al (2016) Evaluación de impacto de la jornada escolar completa Almeida RK, Bresolin A, Pugialli Da Silva Borges B, et al (2016) Assessing the impacts of Mais Educação on educational outcomes : evidence between 2007 and 2011. Policy Research Working Paper Series 7644, The World Bank
- Alvarez A, Bayona-Rodríguez H (2019) Impact of long school day programs in primary and secondary on mathematics and language standardized tests results: A metaanalysis for 8 countries 8
- Angrist J, Bettinger E, Bloom E, et al (2002) Vouchers for private schooling in Colombia: Evidence from a randomized natural experiment. American economic review 92(5):1535-1558
- Angrist JD, Dynarski SM, Kane TJ, et al (2012) Who benefits from KIPP? Journal of Policy Analysis and Management 31(4):837-860
- Aquino JM, Kassouf AL (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. Rede de Economia Aplicada
- de Araújo DG, Bayma G, Melo C, et al (2021) Do extended school day programs affect performance in college admission tests? Brazilian Review of Econometrics 40:232-266
- Arzola MP (2011) Impacto de la jornada escolar completa en la evolución del SIMCE
- Ayala Guerrero MC, et al (2017) Efecto de los docentes provisionales sobre desempeño escolar: evidencia para la educación secundaria oficial en Colombia
- Barrera-Osorio F, Maldonado D, Rodríguez C (2012) Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Documentos de Trabajo 010078, Universidad del Rosario
- Batista L, Terra R (2018) Impacto de programa mais educação em indicadores educacionais. eco joint research seminar program- 2017-ii
- Bellei C (2009) Does lengthening the school day increase students' academic achievement? results from a natural experiment in Chile. Economics of Education Review 28(5):629-640

- Berthelon M, Kruger D, Vienne V (2016) Longer School Schedules and Early Reading Skills: Effects from a Full-Day School Reform in Chile. IZA Discussion Papers 10282, Institute of Labor Economics (IZA)
- Bertoni E, Elacqua G, Marotta L, et al (2020) El problema de la escasez de docentes en latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Nota Técnica No IDB-tn-01883 BID
- BID (2016) PR-L1097 : Proyecto de Apoyo a la Ampliación de la Jornada Escolar y Mejoramiento de las Condiciones de Transporte de Estudiantes de Escuelas Oficiales del Area Rura
- Bonilla-Angel JD (2011) Contracting out public schools and academic performance: evidence from colombia. PhD thesis
- Bonilla-Mejía L (2011) Doble jornada escolar y calidad de la educación en colombia
- Bottinelli L (2016) La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de argentina
- Brunner JJ, Elacqua G (2006) Calidad de la educación: claves para el debate. Ril editores
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019) PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: 5 ANOS DE DESCUMPRIMENTO ANˆ ALISE DA EXECUÇÃˆ DOS ARTIGOS, METAS E ESTRATEGIAS DA LEI 13.005/2014.´
- De Campos G, Assunçao J (2022) Spillover effects of full-day schools: Evidence from sao paulo state
- Cardoso M (2004) Calidad y equidad en las escuelas de tiempo completo: un análisis de sus resultados en las evaluaciones estandarizadas de 1996 y 1999. Prisma (19):171- 190
- Cardozo S, Borba E, Castelao G, et al (2017) Evaluación de impacto de las escuelas de tiempo completo en uruguay 2013-2016. ANEPCEIP
- Centre For Public Impact (2018) Full-time integral schools in the Brazilian state of Pernambuco
- Centre for Public Impact e Instituto Natura (2020) A política de Educação em Tempo Integral no Estado brasileiro de Pernambuco
- Cerdan-Infantes P, Vermeersch C (2007) More time is better: An evaluation of the full time school program in uruguay. World Bank Policy Research Working Paper (4167) Child CE (2012) Independent final evaluation

- CNE, UPNFM e INIEES (2017) Análisis de la implementación de la jornada extendida en Honduras.
- Contreras D, Riveros I (2023) Heterogeneous effects of lengthening the school day on students' academic achievement: a longitudinal study of full day school reform in Chile. Tech. rep.
- Contreras D, Sepúlveda P (2017) Effect of Lengthening the School Day on Mother's Labor Supply. *The World Bank Economic Review* 31(3):747-766
- Cruz T, Loureiro AOF, de Sá EV (2017) Full-time teachers, students, and curriculum: The single-shift model in Rio de Janeiro. *Educational Organization eJournal*
- Da Cunha DF, de Araújo CCSND (2021) Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. *Revista Educação Pública*, v 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021
- Dias Mendes K (2011) O impacto do programa mais educação no desempenho dos alunos da rede pública brasileira. São Paulo: Universidade de São Paulo
- Domínguez P, Ruffini K (2020) Long-Term Gains from Longer School Days. IDB Publications (Working Papers) 10366, Inter-American Development Bank
- Duflo E, Dupas P, Kremer M (2009) Additional resources versus organizational changes in education: Experimental evidence from Kenya. Unpublished, Abdul Latif
- Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA
- Elacqua G, Navarro-Palau P, Prada MF, et al (2019) Does technical education improve academic outcomes?: Evidence from Brazil. Inter-American Development Bank IDB Working Paper Series No IDB-WP-01057
- Elacqua G, Jacas I, Krussig T, et al (2022) Incentivando alunos vulneráveis a cursarem escolas integrais: evidências sobre o uso de nudge em Pernambuco. Banco Interamericano de Desenvolvimento Divisão de Educação Notas Técnicas No IDB-TN-02618 Notas Técnicas No IDB-TN-02618
- Fernández AB, Bovini G (2017) It's time to learn: understanding the differences in returns to instruction time. CEP Discussion Papers dp1521, Centre for Economic Performance, LSE
- Fialho I, Verdasca J, Moreira L, et al (2013) Avaliação externa do programa de atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico
- Fukushima ISF, Quintao GP, Pazello ET (2022) Impacts of a full-time school program on learning, school's composition and infrastructure: The case of public schools in the state of São Paulo - Brazil. *Estudos Econômicos (São Paulo)*

- Fundación Getulio Vargas (2019) Educação em tempo integral garante diminuição das diferenças sociais.
- García A (2006) Evaluación del impacto de la jornada escolar completa. Tech. rep., Universidad de Chile
- García S, Fernández C, Weiss CC (2013) Does lengthening the school day reduce the likelihood of early school dropout and grade repetition: Evidence from Colombia. Documentos de trabajo 017691, Escuela de Gobierno - Universidad de los Andes
- García S, Maldonado D, Rodríguez C (2014) Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en Colombia
- García-Huidobro JE, Concha C (2009) Jornada escolar completa: la experiencia chilena. Documento en elaboración Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completala-experiencia-chilena.pdf>
- Hincapié D (2018) Do Longer School Days Improve Student Achievement?: Evidence from Colombia. IDB Publications (Working Papers) 7545, Inter-American Development Bank
- IIEP-UNESCO (2009) VISION 2030 JAMAICA. NATIONAL DEVELOPMENT PLAN. EDUCATION DRAFT SECTOR PLAN FINAL DRAFT. Planipolis
- Isaac O, Rivera S (2016) Jornada escolar extendida aportes para la reflexión y la acción república dominicana
- Jaramillo SG, Monsalve CF, Torres FJS (2010) Deserción y repetición: en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública. Proyecto Educación Compromiso de Todos
- Kruger D, Berthelon M (2009) Delaying the Bell: The Effects of Longer School Days on Adolescent Motherhood in Chile. IZA Discussion Papers 4553, Institute of Labor Economics (IZA)
- Lavy V (2015) Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal* 125(588):F397-F424
- Llach JJ, Adrogué C, Gigaglia M (2010) Do longer school days have enduring educational, occupational, or income effects? a natural experiment in buenos aires, argentina. *Economía* 10:1 - 39
- Llorens FR (2014) Sobre la extensión de la jornada escolar en uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 44(2):13-38
- López-Motta D (2021) Efectos de la jornada escolar completa sobre el aprendizaje de los estudiantes. *Revista ConCiencia EPG* 6(2):30-52
- Marotta L (2019) Teachers' contractual ties and student achievement: The effect of temporary and multiple-school teachers in brazil. *Comparative Education Review* 63(3):356-376

- Martinic S (2015) El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação* 20(Rev. Bras. Educ., 2015 20(61)):479-499
- Martinic S, Huepe D, Madrid A (2016) Jornada escolar completa en Chile. evaluación de efectos y conflictos en la cultura escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(1)
- Meyer E, Van Klaveren C (2013) The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review* 36:1-11
- Ministerio de Educación (1999) Jornada Escolar Completa: Para evaluar y mejorar nuestro proyecto pedagógico. 3.1. Historia reciente de la Educación
- Ministerio de Educación (2017) Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador: Documento de sistematización. Gobierno de El Salvador
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural, fase II. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media
- Muralidharan K, Sundararaman V (2013) Contract teachers: Experimental evidence from India. Tech. rep., National Bureau of Economic Research
- OECD (2008) Informe PISA 2006
- Oliveira J (2008) Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores de matching
- Ollivier A, D'Alessandre V, Cardini A (2020) La transformación de la secundaria en foco: el caso de Pernambuco en Brasil. Tech. rep., Programa de Educación de CIPPEC
- Osorio-Mancilla L (2019) Política de ampliación de la jornada escolar en Colombia y sus implicaciones: Policies and implications, related to school hours extension. *Educación y Humanismo* 21(36):194-209
- Pereira GC (2011) Uma avaliação de impacto do programa mais educação no ensino fundamental. 2011. 96 f. PhD thesis, Ph. D. thesis, Dissertação (Mestrado em Economia).
- Pires T, Urzua S (2010) Longer school days, better outcomes. Northwestern University pp 1-55
- Radinger T, Boeskens L (2021) More time at school (252)
- Ramírez CPO (2019) Revisión crítica de la literatura sobre efectos de la jornada escolar en los aprendizajes escolares: Evidencia para informar la nueva política de jornada única en Colombia. *Tempus Psicológico* 2(2):201-234

- Rivkin SG, Schiman JC (2015) Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal* 125(588):F425-F448
- Rosa L, Bettinger E, Carnoy M, et al (2022) The effects of public high school subsidies on student test scores: The case of a full-day high school in pernambuco, brazil. *Economics of Education Review* 87:102201
- Sánchez A, Favara M (2019) Consequences of teenage childbearing in peru: is the extended-school-hour-program an effective policy instrument to prevent teenage pregnancy?
- Silveyra M, Yáñez M, Bedolla J (2018) ¿qué impacto tiene el programa escuelas de tiempo completo (petc) en los estudiantes de educación básica? evaluación del programa en méxico 2007-2016?
- Toledo M (2008) Efecto de la jornada escolar completa en la calidad educacional: Evidencia del panel data simce 2004-2006. PhD thesis, Tesis de Maestría en la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (2006) Venezuela: programas de atención y educación de la primera infancia
- Valenzuela JP (2005) Partial evaluation of a big reform in the chilean education system: From a half day to a full day schooling. Tech. rep., University of Michigan Doctoral Dissertation
- Veleda C (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria : lecciones sobre la extensión de la jornada escolar
- Xerxenevsky LL, et al (2012) Programa mais educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no rio grande do sul
- Zermeño MGG, Fahara MF, de la Garza LA (2014) The full-time school program in mexico. *Journal of Case Studies in Education* 5

