



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ECONOMÍA ♦ DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIZACIONES EN ECONOMÍA

***Escuelas de Tiempo Completo: análisis de su  
potencial como una política educativa efectiva***

**ENSAYO**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
Especialista en Desarrollo Social

PRESENTA:

Ariadna Camargo Balcázar

TUTORA:

Dra. Iliana Yaschine Arroyo

México D.F. Diciembre de 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

<b>Contenido</b>	
Resumen .....	3
Abstract .....	4
Listado de siglas .....	5
1. Introducción.....	6
2. Diagnóstico de la educación básica en México.....	8
3. Elementos que impactan en el aprendizaje: discusión de las principales investigaciones .....	11
4. Breve recorrido por las políticas educativas en México.....	17
4.1 Política educativa a lo largo de la historia.....	17
4.2 Política educativa actual.....	21
5. Escuelas de tiempo completo: experiencias a nivel internacional .....	25
5.1 Descripción de las experiencias .....	26
5.2 Programa Jornada Escolar Completa en Chile.....	31
5.3 Programa Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay .....	35
6. Programa Escuelas de Tiempo Completo en México .....	41
6.1 Antecedentes .....	41
6.2 Programa Escuelas de Tiempo Completo 2013 .....	45
7. Análisis y conclusiones .....	51
Bibliografía .....	56

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el Programa Escuelas de Tiempo Completo en México, que se ubica como uno de los ejes principales de la política educativa actual del país. El programa tiene como propósito ampliar el tiempo de instrucción en las escuelas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. El trabajo analiza, a partir de la revisión de resultados de investigaciones sobre los elementos que impactan en el aprendizaje, experiencias que se han implementado a nivel internacional y características de la propia experiencia mexicana, si es una política que tiene el potencial para dar respuesta a las principales problemáticas que enfrenta la educación en nuestro país: la baja calidad y la desigualdad en los aprendizajes.

Los resultados de este trabajo muestran que en el diseño actual del Programa Escuelas de Tiempo Completo no se incorporan elementos que, a la luz de las investigaciones y experiencias internacionales, impacten en el logro de los aprendizajes y la reducción de las desigualdades, tales como: estrategias para elevar el contexto familiar promedio de las escuelas, actividades específicas para la formación de profesores de escuelas de tiempo completo o actividades para mejorar el clima escolar en los centros educativos. Por lo que se concluye que, como está planteado actualmente, el programa no contiene los suficientes elementos para lograr mayor equidad y calidad en la educación de los alumnos mexicanos.

**Palabras clave:** Política educativa; Calidad de la educación; Desigualdad en los aprendizajes; Programa Escuelas de Tiempo Completo

## **Clasificación en el *Journal of Economic Literature***

I280: Education: Government Policy

I240: Education and Inequality

## **Abstract**

The following paper aims to analyze the Full-Time School Program in Mexico, given that it is seen as one of the main pillars of the countries' current education policy. The program's objective is to extend instruction time in schools and in turn, improve student learning.

The paper analyzes research findings about features that impact learning, what experiences have been implemented internationally including Mexico's own experience, and if the program has the potential to meet the main problems that our country's education system faces: poor quality and unequal learning.

The results of this work show that the current design of the Full-Time School Program does not incorporate elements, that, given international experiences and analysis, actually impact learning and a closing of the inequality gap. Such strategies include ones that raise the average family context of the schools, specific activities focused on training teachers that take part in the program or activities to improve school climate. Hence, the conclusion is that the current design does not have the sufficient features to achieve greater equity and quality education for Mexican students.

**Key words:** Education policy; Education and inequality; Quality education; Full-Time School Program.

## **Journal of Economic Literature Classifications:**

I280: Education: Government Policy

I240: Education and Inequality

### ***Listado de siglas***

<b>ANEP</b>	Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)
<b>CONEVAL</b>	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
<b>EXCALE</b>	Examen para la Calidad y el Logro Educativo
<b>ENLACE</b>	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
<b>INEE</b>	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
<b>JUNAEB</b>	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Chile)
<b>LLECE</b>	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
<b>OPECH</b>	Observatorio Chileno de Políticas Educativas
<b>PISA</b>	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SNTE</b>	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## **1. Introducción**

A pesar de los grandes avances en materia educativa que se han dado en el país, se sigue arrastrando un tema que impacta de manera particular el bienestar de la población: la desigualdad educativa. En México, la población indígena, la que vive en comunidades rurales, la que enfrenta pobreza alimentaria, es la que sigue teniendo dificultades para acceder a la educación, y una vez que lo logra, los resultados de aprendizaje son más bajos que en el resto de la población.

Al respecto, se han instrumentado diversas políticas que intentan hacer frente a esta situación. Sin embargo, algunas de ellas, en el afán de responder a evaluaciones internacionales o demandas del entorno económico y político, olvidan retomar los principales resultados de las investigaciones ya realizadas que hablan sobre los elementos que influyen en los aprendizajes, aspecto crucial en el momento de diseñar e instrumentar una política educativa.

Durante la actual administración se ha hecho un gran énfasis en la importancia que tiene la educación para el desarrollo del país y la relevancia de que se realicen cambios dentro del sistema educativo. Dentro de la serie de estrategias que se impulsan para lograrlo, se ubica como una de las más importantes al Programa de Escuelas de Tiempo Completo, ya que se pretende que éste sea el nuevo modelo de escuela y, por tanto, se dedican una cantidad significativa de recursos para su expansión.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar si este programa tiene el potencial de ser una estrategia que dé respuesta a la problemática de la desigualdad en la educación y la calidad de los aprendizajes. El estudio se realiza mediante la revisión de experiencias a nivel internacional y del diseño del actual programa, así como del análisis de resultados de las principales investigaciones sobre los elementos que impactan el aprendizaje. Para ello se revisan documentos de organismos nacionales e internacionales, tales como los realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y en México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como investigaciones académicas. Lo anterior con la finalidad de aportar a la discusión sobre la política educativa en el país.

El ensayo se encuentra dividido en seis apartados: en el primero se presenta el diagnóstico sobre la educación básica en México, nivel que concierne a este trabajo; posteriormente se incluyen algunos de los resultados de investigaciones sobre los elementos que impactan en el aprendizaje para dar paso a un breve recorrido sobre las políticas que se han implementado en el país en materia educativa, incluyendo la política educativa actual, para de esta forma situar al Programa Escuelas de Tiempo Completo. Se da paso después a la exposición de las experiencias internacionales sobre extensión de la jornada escolar y a la presentación del programa mexicano, resaltando las modificaciones que ha sufrido así como los señalamientos que se han realizado en evaluaciones de diseño y estudios cualitativos previos.

En la parte final se presenta un análisis sobre el potencial que tiene el programa de incidir en la calidad de los aprendizajes y en la disminución de las desigualdades, con base en los hallazgos de las investigaciones en la materia, en las experiencias implementadas a nivel internacional y en los primeros resultados de evaluación del diseño del programa en México.



## **2. Diagnóstico de la educación básica en México**

El panorama de la educación en México se abordará brevemente en el presente apartado a partir de la identificación del estado actual que guarda el tema del acceso y asistencia a la escuela, las condiciones materiales y organizacionales de los centros escolares y el avance en los aprendizajes de los alumnos mexicanos. Todo lo anterior en el nivel de educación básica, que es el de interés para el presente trabajo.

El INEE (2014), señala que el acceso y asistencia a la educación básica entre el grupo de edad de 6 a 11 años, es decir, en edad de cursar educación básica, es casi universal. Sin embargo, en ciertos grupos de población el tema continúa siendo un reto, por ejemplo, 22.3% de la población indígena de entre 3 y 17 años de edad no asiste a la escuela, siendo muy elevado el porcentaje en la población de 3 años de edad, con 79.8% y de 17 años con 53.3% (p.26). En cuanto al avance escolar, el INEE, documenta que se puede concluir que éste se encuentra relacionado con las condiciones del lugar en el que se nace, ya que entre más pequeña es la localidad, más tempranamente su población cae en rezago educativo.

En materia de resultados de aprendizajes, de acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2013), en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, por sus siglas en inglés), 55% de los estudiantes no alcanza el nivel básico de competencias en el área de matemáticas y 41% de los estudiantes no alcanza este mismo nivel en el área de español (p.2). PISA es una evaluación de competencias a nivel lectura, matemáticas y una asignatura que cambia en cada edición de la prueba, se aplica cada dos años y está destinada a los alumnos de 15 años, es decir, aquellos que han concluido su educación básica.

Por otro lado, los resultados de la prueba EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo) que aplica el INEE y que está relacionada con los contenidos del currículo de educación básica, nos hablan sobre las brechas que existen entre los logros de aprendizaje en los diferentes sectores de la población (INEE, 2014):

- 86% de los niños de sexto grado de primaria alcanzan el nivel básico en el área de español, sin embargo, 35% de los alumnos de cursos comunitarios y 44% de escuelas indígenas, no alcanza el nivel básico en las pruebas (p.87-88).

- En el mismo grado pero en el área de matemáticas, 88% de los estudiantes logra alcanzar el nivel básico, pero 30% de los alumnos de escuelas comunitarias e indígenas no logra alcanzarlo (p.88-89).
- En el tercer grado de secundaria, 77% de los estudiantes logra el nivel básico en el área de español, lo que contrasta con el 34% de alumnos de telesecundarias que no obtienen el nivel básico (p.90).
- En el área de matemáticas, también en el último grado de nivel secundaria, 34% de los alumnos se ubicó debajo del nivel de aprovechamiento básico, sin embargo, en las telesecundarias 40% de los estudiantes está en este nivel (p.91) .

Otro elemento de especial importancia en el diagnóstico de la educación en el país, es la forma de estructurar y organizar las escuelas, tanto en elementos de gestión como de prácticas pedagógicas. Aquí un tema importante es el clima escolar, en el que el INEE (2014) señala que tomando como base los reglamentos escolares, se puede hablar de que tienen un enfoque más normativo que pedagógico y ponen mayor énfasis en la limitación de la libertad, en las sanciones y obligaciones, por sobre un enfoque de derechos. También relacionado con la estructura, el INEE (2014) señala que 46.4% de primarias generales y 80% de las primarias indígenas, funcionan solamente con estructuras docentes, es decir, carecen de director y personal de apoyo (p.71).

El tema de la pertinencia de los programas de enseñanza y los métodos de estudio es muy relevante para tener un panorama completo de la situación educativa en el país. En este sentido es muy importante analizar la pertinencia de la educación para los diversos contextos y, en un país como México, es fundamental revisar la educación para los grupos indígenas. Al respecto, Salmerón y Porras (2010) señalan que a pesar de la existencia de un currículo propio, en una gran cantidad de escuelas indígenas se sigue utilizando al español como principal medio para la impartición de clases y de comunicación con los estudiantes. Esto coincide con el INEE (2014) cuando señala que no todos los docentes que laboran en las escuelas de esta modalidad, hablan la lengua de la comunidad.

Finalmente, en cuanto a temas de infraestructura en las escuelas, el INEE (2014), con base en los datos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial realizado en 2014, entre otras cosas, señala que 2% de las escuelas de tipo general no cuentan con energía eléctrica, sin embargo, 15% de las escuelas indígenas y

47% de escuelas comunitarias, carecen de este servicio (p.60). La misma situación desfavorable para este tipo de escuela se da en relación a la falta de drenaje, ya que sólo 18% cuenta con este servicio (p.60).

En las secundarias se puede apreciar la misma situación, ya que son las telesecundarias las que mayores carencias en cuanto a infraestructura presentan. En este sentido y también relacionado con el tema de la gratuidad de la educación, el informe del INEE (2014) señala que en la mayoría de las escuelas que no cuentan con los servicios básicos, los padres de familia son los que tienen que cubrir algunos de los gastos, lo cual representa un costo indirecto que puede resultar muy significativo dado que estas escuelas se localizan en las zonas con hogares de más bajos ingresos y mayores necesidades.

El panorama de la educación en México, nos habla de que el gran reto se encuentra en el tema de la desigualdad, ya que observamos por ejemplo que el acceso y la asistencia a la escuela está asociado a la condición económica. La población indígena, de comunidades rurales o en pobreza alimentaria, es la que menos asiste a la escuela. De igual forma, las condiciones de infraestructura y organización de las escuelas, son precarias en aquellos contextos rurales e indígenas. Todo esto se ve reflejado en los resultados de aprendizaje, que como se evidenció en párrafos anteriores, se encuentran vinculados al contexto en el que se desenvuelven los alumnos.

### **3. Elementos que impactan en el aprendizaje: discusión de las principales investigaciones**

La problemática sobre la desigualdad existente dentro de los sistemas educativos, que se refleja en la desigualdad en los aprendizajes alcanzados por parte de los diferentes sectores de la población, se ha posicionado como un tema de especial relevancia e interés para la investigación educativa y la política educativa. El debate en la materia se ha orientado hacia el estudio de los factores que ocasionan que en determinadas escuelas se alcancen ciertos aprendizajes o nivel de aprendizajes y en otras no.

El tema es puesto en la agenda a partir de la publicación en 1966 del llamado reporte Coleman en el que se concluye que el papel que podía tener la escuela en cuanto a su impacto en los aprendizajes, era muy limitado. Fernández (2004), señala que con esto se sostenía que la política educativa tenía sólo dos alternativas para garantizar la igualdad de oportunidades: por un lado alterar el status socioeconómico de las escuelas y por el otro dotar de recursos a las escuelas que contaran con la presencia de grupos minoritarios.

El reporte Coleman dio lugar a una serie de investigaciones que intentaban responder a sus planteamientos, los cuales coincidían con los postulados generales de la política social y económica. Por ejemplo a finales de los 70's se comienzan a publicar estudios que criticaban fuertemente la estructura burocrática de las instituciones educativas públicas, a la cual se le atribuían los bajos resultados en el aprendizaje. Esta corriente, como lo señala Fernández (2004), coincidía con la crisis del estado de bienestar que se da y que apunta hacia un modelo más centrado en el mercado, y en el caso de la educación, transita hacia el estudio de la efectividad de las escuelas privadas.

Sin embargo, este mismo autor señala que también se da otra línea de estudio orientada hacia los procesos de enseñanza en el aula que impactaban los aprendizajes, así como las formas de organización en la escuela, lo que redundaba en conclusiones como el impacto que el clima escolar tiene en los aprendizajes y en la integración social y cultural. Los estudios entonces comienzan a desarrollarse a través del análisis del contexto, los insumos, procesos y productos que se encuentran relacionados con el proceso educativo. Lo anterior es conocido comúnmente como el enfoque de eficacia escolar, mismo que se tomará como un referente para este trabajo.

Murillo (2003:2) plantea que la "...escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias". A partir de esto, en las siguientes líneas se expondrán algunos de los hallazgos más relevantes que se tienen en las investigaciones realizadas sobre los factores o elementos que influyen para que una escuela sea eficaz, es decir, para lograr que todos sus alumnos obtengan un proceso de formación integral.

En la actualidad, los estudios en su gran mayoría se centran en el análisis de los factores que influyen en el aprendizaje en diferentes niveles: el contexto, los insumos, los procesos y los productos (Murillo, 2007). En América Latina, la UNESCO y el LLECE (2010), publicaron el estudio *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, en el cual se analizan aquellos factores que más inciden en el aprendizaje en los países latinoamericanos. Para ello utilizan el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto) ya mencionado.

Para el contexto, estudian las características sociales, culturales y económicas en las que están inmersas las escuelas para determinar cuánto influyen en el aprendizaje. Los insumos se refieren a la influencia que tienen los recursos con los que cuentan las escuelas y las características educativas previas de los alumnos. Los procesos tienen que ver con las interacciones humanas que se dan dentro de la escuela, por ejemplo, entre docentes y entre docentes y directivos. Por último, el producto hace referencia al grado en el que los estudiantes logran los aprendizajes deseables.

Los resultados de este estudio muestran que los elementos relacionados con el contexto tales como el sexo del estudiante, la pertenencia a una etnia indígena, el trabajo infantil y el entorno en el hogar, son los que más peso tienen sobre los aprendizajes. Un aspecto importante a resaltar es la utilización de un Índice de Contexto Educativo en el Hogar, el cual toma en cuenta la forma en la que el entorno en el hogar favorece las prácticas educativas que apoyan al aprendizaje y el nivel educativo de los padres. Este índice mostró tener un gran peso en cuanto a la relación con el aprendizaje, es decir, si se produce un aumento en el contexto educativo en el hogar, promediado por escuela, el impacto en los logros de aprendizaje sería muy significativo. El estudio menciona que este factor habla de la segregación que se da en los sistemas educativos en América Latina y el gran impacto que tienen en los aprendizajes

El segundo factor que se identificó fue el de los procesos escolares, los cuales a su vez se divide en cuatro elementos: clima escolar, gestión del director, satisfacción docente y desempeño docente. El clima escolar está vinculado con la relación que existe dentro de las escuelas, tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos. La gestión del director está vinculada con la orientación que éste tiene para apoyar las actividades de enseñanza y de los profesores dentro del aula.

Por último, el estudio menciona que en un menor grado, los insumos impactan en el aprendizaje. Para el estudio se tomaron en cuenta el número de computadoras disponibles para los estudiantes, el acceso con el que cuentan los centros a servicios básicos como agua y luz, la infraestructura, el hecho de que un docente tenga otro trabajo y los años de experiencia de los profesores. En los insumos a nivel estudiante se tomaron en cuenta la repetición de grado y la asistencia previa al preescolar.

En un trabajo realizado por Murillo (2007) en el cual analiza diversas investigaciones sobre eficacia escolar en Iberoamérica concluye que los factores que aparecen de forma recurrente en los trabajos analizados son: clima de la escuela y del aula, las metas compartidas, altas expectativas, y trabajo del equipo de docentes. Además este estudio señala que los recursos económicos y materiales de las escuelas se encuentran directamente relacionados con los aprendizajes. Finalmente, señala que elementos como la formación inicial de los docentes, la estabilidad y las condiciones laborales, aparecen de forma reiterada como efectos ligados al aprendizaje.

En México, en la investigación de Blanco (2011) se señala que los factores socioculturales que se encuentran relacionados con el aprendizaje, se pueden clasificar en dos bloques. Por un lado los que afectan de manera directa que son la condición femenina, la condición indígena y el trabajo infantil. Por otro lado, los que se manifiestan a través de la interacción con otros factores, en este caso el capital familiar incide en los aprendizajes si se encuentra mediado por las aspiraciones, el tipo de socialización, la trayectoria escolar y la disposición educativa de los alumnos. Es importante mencionar que en esta investigación se demuestra que con la modificación de estos factores los que se verían mayormente beneficiados son los estudiantes de mayor nivel socioeconómico, por lo que se concluye que las políticas educativas no tendrán gran impacto si no van acompañadas de un componente de equidad social.

A nivel de los factores escolares, Blanco (2011), a diferencia del estudio de la UNESCO y el LLECE (2010), señala que el componente de infraestructura fue el único de la esfera escolar que mostró tener efectos significativos en el aprendizaje de los alumnos y en ambas asignaturas (español y matemáticas). Otros factores del tipo escolar que influyen pero en un porcentaje más pequeño son: en el área de matemáticas, la experiencia de los profesores y la capacitación que reciben relacionada con los desafíos que tienen en su enseñanza; en lectura, el hecho de que los docentes vivan en la localidad en donde se localiza la escuela, la estabilidad del cuerpo docente y la capacitación que reciban.

Es importante destacar los hallazgos en esta investigación en cuanto al impacto que pueden tener algunos elementos dependiendo del contexto en el que se ubique la escuela. Entre ellos se destaca el efecto positivo que tiene en contextos más desfavorables la experiencia de los profesores, la estabilidad de los docentes en la escuela, la dimensión grupal del clima escolar y el número de contenidos desarrollados en el área de matemáticas. Relacionado con esto, el estudio encontró que en el área de lectura, el apoyo familiar tiene un mayor efecto en cuanto se aumenta el capital familiar global de la escuela.

Estos hallazgos, en línea con lo planteado por UNESCO y LLECE (2010), le permiten al investigador señalar que es importante analizar la reproducción de las desigualdades a través de los mecanismos de agrupación de los alumnos en las escuelas. Es decir, las desigualdades que observamos en el sistema educativo también están condicionadas por la segregación que se da de los espacios escolares.

Por otro lado, a partir de identificar que de los elementos escolares el de mayor peso sobre los aprendizajes fue la infraestructura, el autor sugiere que es necesario regresar al punto de las grandes desigualdades que existen en México en cuanto a la distribución de los recursos. Es importante aquí mencionarlo dado que en el estudio de la UNESCO y el LLECE el factor de infraestructura no resultó relevante, lo que podría indicar que las condiciones materiales de las escuelas en otros países son más igualitarias y por lo tanto no impactan de igual forma a los aprendizajes de los alumnos.

El cuadro 1 resume los principales factores que influyen en el aprendizaje, a partir de los tres estudios que se expusieron.

**Cuadro 1. Elementos que influyen en el aprendizaje**

<b>Factores</b>	<b>Murillo (2007)</b>	<b>UNESCO y LLECE (2010)</b>	<b>Blanco (2011)</b>
<b>Sexo del estudiante (femenino)</b>		X	X
<b>Pertenencia a etnia indígena</b>		X	X
<b>Trabajo infantil</b>		X	X
<b>Capital familiar</b>		X	X
<b>Clima escolar</b>	X	X	
<b>Clima de aula</b>	X	X	
<b>Gestión del director</b>		X	
<b>Satisfacción docente</b>		X	
<b>Desempeño docente</b>		X	
<b>Metas compartidas</b>	X		
<b>Altas expectativas</b>	X		
<b>Trabajo en equipo por parte de los docentes</b>	X		
<b>Recursos económicos y materiales de las escuelas</b>	X		
<b>Infraestructura</b>			X
<b>Experiencia docente</b>			X
<b>Capacitación relevante para el docente</b>			X
<b>Estabilidad laboral</b>	X		X

Fuente: Elaboración propia con base en: UNESCO y LLECE (2010); Murillo (2007) y Blanco (2011).

Finalmente, dada la naturaleza del trabajo resulta relevante plantear en la discusión los postulados en los que se enmarcan los estudios y las políticas educativas. En este caso, es importante introducir el tema del enfoque de igualdad de oportunidades ya que gran parte de los estudios y las políticas llevan tras de sí esta idea que, como lo menciona



Dubet (2011), está basada en la concepción de que los individuos de cada generación se posicionarán en todos los niveles de la estructura social, siendo el mérito el principal vehículo para que se produzca el acceso a las distintas posiciones y haciendo así a un lado los factores como la herencia y las condiciones iniciales de los individuos.

El mismo autor menciona que este enfoque se ha posicionado en los sistemas educativos y argumenta que ha dado origen a dos políticas principales: “La primera reposa sobre la homogeneidad de la oferta escolar. [...] que cada alumno encuentre cerca de su lugar de residencia, un establecimiento capaz de acogerlo en condiciones idénticas a las de todos los otros [...] la igualdad de la oferta parece ser la condición de base de la justicia” (Dubet, 2011:64).

Este enfoque también sostiene que la igualdad de la oferta no elimina otro tipo de desigualdades por lo que es necesario emprender políticas que ofrezcan más a los que menos tienen. De esta forma, el enfoque de la igualdad de oportunidades en materia educativa se ha instaurado a través de la idea de que la expansión de la oferta de los servicios educativos y a su vez la focalización de estos servicios a la población que menos recursos tiene, permitirá a los individuos, de acuerdo a sus méritos, acceder a las diversas posiciones de la esfera social, de tal forma que las desigualdades que se produzcan sólo serán las “justas”.

Estos planteamientos serán relevantes para analizar el eje de política educativa que se presenta en este trabajo y determinar qué tan eficaz puede resultar para enfrentar una de las mayores problemáticas del sistema educativo y de la sociedad mexicana: la desigualdad educativa.

#### **4. Breve recorrido por las políticas educativas en México**

En el presente apartado se expondrán los principales elementos que han conformado a la política educativa del país desde 1917, año en que se promulga la Constitución en la que se reconocen los derechos sociales entre ellos el derecho a la educación, hasta la política educativa en la actualidad. Se presentarán los postulados principales de cada etapa con la finalidad de comprender cuáles han sido las problemáticas educativas más apremiantes en el país, qué estrategias se han implementado y qué tan efectivas han sido, así como de qué manera se encuentran relacionadas con el contexto social, político y económico de cada época. En el apartado sobre el sexenio actual, se identificará la forma en la que el Programa Escuelas de Tiempo Completo se inserta dentro de los postulados de la política educativa y se señala brevemente la teoría de cambio que trae detrás.

##### *4.1 Política educativa a lo largo de la historia*

Hablar de política educativa en el país nos remonta a los años posrevolucionarios, en los que con la promulgación de la Constitución de 1917 se reconocen los derechos sociales, entre ellos el derecho a la educación. En estos años y a raíz de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se exalta el gran rezago en materia educativa en el que se encontraba la población, por lo que se comienzan a instrumentar acciones encaminadas a la escolarización con la idea de que ésta constituiría la base de la construcción de una identidad nacional y sería un generador de cultura entre los habitantes. Muchas de las acciones en esta etapa se enfocaron en la alfabetización y en la enseñanza elemental en las áreas rurales (Ornelas, 1995).

A partir de la década de 1930 y a raíz de las crisis económicas que se vivieron, la educación cambia su orientación y se enfocó principalmente en la creación de instituciones educativas en el sector urbano, asimismo, con el proceso de industrialización que se vivía en el país se dio gran importancia a la formación técnica con la idea de que apoyaría el progreso del país. Ornelas (1995) señala que este período marca un cambio de paradigma entre la idea que se concebía de la educación como generador de cultura, a la educación relacionada con el tema de la productividad nacional, es decir, con una funcionalidad económica.

En las décadas de 1940 y 1950 se comienza a ver a la educación como un medio para la unificación del país; parte de esto se reflejó en la puesta en marcha de planes de estudio

que atendían por igual a sectores rurales y urbanos. De igual forma, se dio especial impulso a la alfabetización de la población adulta, a la construcción de escuelas y a elevar la calidad del proceso de formación de los profesores, así como al tema de la unidad del gremio magisterial (Latapí, 1992; Ornelas, 1995; Solana, 2010).

En la década de 1960, Jaime Torres Bodet, en su calidad de Secretario de Educación, formula el llamado Plan de Once Años, que es uno de los ejes más importantes de política educativa, en el cual se reconoce la problemática de la cobertura, eficacia y baja calidad que enfrentaba la educación primaria (Latapí, 1992). El plan se orientaba principalmente a la ampliación de la oferta de la educación en este nivel y a abatir la deserción en las zonas rurales. Ornelas (1995) señala que el plan cumplió con las expectativas en cuanto a la expansión de los servicios, pero no así con el tema de abatir la deserción.

Las acciones del Plan de Once años continuaron durante el sexenio siguiente y para finales de 1970 se observan los alcances de esta iniciativa al evidenciarse que la población estaba logrando ingresar al primer grado de educación primaria. Esto, señala Martínez Rizo (2001), fue posible dado que en el sexenio de López Portillo se comienzan a implementar una serie de estrategias orientadas a escolarizar a la población mediante la implementación de programas como albergues escolares, instructores comunitarios, transportes escolares, entre otros, es decir, tomando en cuenta que para poder acceder a la educación influían otros elementos relacionados con las condiciones del contexto de las familias. Sin embargo, el mismo autor menciona que el tema de elevar la eficiencia terminal en la educación básica seguía sin hacerse realidad.

En la década de 1980 la política educativa también se vio enmarcada por la crisis económica que se dio a nivel mundial y que afectó a México, y se vio reflejada en la reducción de los recursos que se otorgaban a educación. Durante el sexenio de Miguel de la Madrid los ejes en el tema educativo se concentraron en el tema de la formación de los docentes, la focalización de los servicios a los grupos vulnerables y en la descentralización educativa (Martínez Rizo, 2001).

Durante este sexenio también se comienza con el discurso “modernizador”, el cual pugnaba por la incorporación de México al grupo de los países desarrollados a través de una serie de reformas. Esto, en materia educativa, se materializó en el sexenio de Salinas de Gortari a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

Básica, con el que también se da uno de los grandes cambios en torno a la política educativa del país. Con este acuerdo se intenta dar una transformación del sistema educativo mexicano que, como Latapí (2004) señaló, tiene como referencia un marco ideológico y político basado en las orientaciones más amplias de política económica que se estaban dando en el país. El acuerdo tocaba cinco grandes temas:

- 1) Descentralización de la educación básica. Reorganizar el sistema educativo de tal forma que se transfiera a las entidades federativas las facultades para el manejo y control de sus sistemas educativos.
- 2) Renovación curricular. Bajo la exigencia de elevar la calidad de la educación en el nivel básico, se originan cambios en los planes de estudio, entre los que destacan la prioridad que se le da en el nivel primaria al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, y en matemáticas a los procesos de pensamiento lógico.
- 3) Magisterio. El tema más relevante se centró en el programa de carrera magisterial, el cual pretendía un sistema de promoción horizontal, así como esquemas de evaluación al desempeño profesional.
- 4) Participación social en la educación. Se crean los Consejos de Participación Social en la Educación, que se basaban en la idea de propiciar una participación más activa de los padres de familia y la comunidad en las tareas de la escuela.
- 5) Políticas educativas de corte compensatorio. La SEP (1995 cit por Torres y Tenti, 2000) refiere lo compensatorio como el “carácter de equilibrar a desiguales, de nivelar en relación con un parámetro, de resarcir una carencia o un daño” (p.8). También indica que son políticas educativas con tiempo y lugar delimitado, recursos adicionales y son acciones de apoyo para la prestación de los servicios de educación regular (SEP, 1995 cit por Torres y Tenti, 2000). En México se impulsan con la intención de fomentar una distribución más equitativa de los resultados académicos, así como para atender a los segmentos de la población que sufrieron del centralismo de décadas anteriores, tales como comunidades rurales y población indígena (Muñoz Izquierdo, 2008; Ornelas, 1995).

Gran parte de los postulados de este plan fueron incorporados en los sexenios siguientes, por ejemplo, con Ernesto Zedillo. Martínez Rizo (2001) señala que uno de los ejes principales durante este periodo fue el tema de la equidad en la educación básica, en donde a través de la puesta en marcha de una serie de programas compensatorios, articulados con acciones del sector salud y de desarrollo social, se logró llegar a

poblaciones rezagadas. Estos programas además tuvieron una fuerte influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial. Aquí es importante señalar al Programa De Educación, Salud y Alimentación, Progresá, que fue una de las políticas más importante en materia social, vinculada al tema del combate a la pobreza y que continúa hasta la fecha bajo el nombre de Próspera y anteriormente como Oportunidades.

Progresá planteaba como objetivo reducir la pobreza extrema, a través del desarrollo del capital humano de las personas. El programa buscaba incidir en las causas de la pobreza y se identificaba a la educación como una de ellas, por lo que el componente educativo del programa buscaba impactar en el tema de la asistencia a la escuela de los hijos de las familias beneficiadas y su escolaridad, a partir de la asignación de becas y apoyos para útiles escolares (Valencia y Aguirre, 1998).

En el año 2000, con la llegada del Vicente Fox a la presidencia, la política educativa concentra gran parte de su línea en el tema de la equidad y la calidad, debido al reconocimiento de los avances en materia de cobertura, pero que contrastaban con los resultados, la eficiencia terminal, el rezago y la deserción en ciertas regiones del país, reflejo de las desigualdades históricas de la sociedad mexicana (Acosta, 2002).

A partir de estos años, las acciones educativas también estuvieron marcadas por el énfasis puesto en la “corresponsabilidad” que tienen las familias y la sociedad civil en la educación, así como en el papel central que se deseaba que adquiriera la escuela en la política educativa, ya que ello permitiría elevar la calidad de la educación. Este último punto se refleja en uno de los programas clave de este sexenio, Escuelas de Calidad, el cual centraba su objetivo en la reorganización de la administración de las escuelas, a través de una mayor participación por parte de la comunidad en las decisiones educativas (Loyo, 2010; Bracho, 2010).

Respecto al periodo de Felipe Calderón, Muñoz Izquierdo (2012) señala que se pueden identificar tres grandes ejes que caracterizaron a la política educativa: el componente educativo del programa Oportunidades (anteriormente Progresá), la Alianza por la Calidad de la Educación y la Reforma Integral a la Educación Básica. El primero, bajo la misma línea que en sexenio de Zedillo, se proponía atacar las condiciones del contexto que no permitían a los estudiantes acudir a la educación, a través del otorgamiento de becas a las familias. El segundo fue principalmente un acuerdo entre el gobierno federal y el

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual llevó consigo la orientación de diversos programas ya existentes hacia un solo objetivo que era elevar la calidad de la educación. Finalmente la Reforma Integral a la Educación Básica propuso una reestructuración de los planes de estudio de nivel básico, orientada hacia un modelo basado en competencias, sin embargo, como lo señala el mismo autor, esta reestructuración llevada a cabo desde el SNTE, no se instrumentó desde las escuelas normales, lo cual impidió su correcta operación.

Bajo la administración de Felipe Calderón también se da inicio al Programa Escuelas de Tiempo Completo, el cual desde el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 citado por la Subsecretaría de Educación Básica (2007), se delimitaba como una estrategia de ampliación del tiempo en las escuelas, para brindar una educación integral y con una dimensión humanista. El programa mencionaba la intención de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, como se verá en los siguientes apartados, durante sus primeros años careció de estrategias que permitieran dar cuenta de cómo se organizaría este modelo, así como de una orientación pedagógica más profunda (Zorrilla, 2008).

Lo mencionado anteriormente sobre la política educativa a lo largo de la historia, permitirá comprender lo que se presentará en las siguientes líneas sobre la configuración de la política educativa en el actual gobierno, los elementos que retoma de administraciones pasadas y la justificación de lo que señala como las áreas de atención prioritarias.

#### *4.2 Política educativa actual*

Al hablar sobre la política educativa actual, resulta indispensable hacer referencia a la Reforma Educativa que se impulsó al iniciar el presente sexenio. Bajo el imperativo de que México necesitaba una política educativa que hiciera frente a las demandas de equidad y calidad que presenta el sistema educativo, se propusieron cambios que descansan en dos grandes ejes: la creación del Sistema Profesional Docente y la Evaluación Educativa.

El primer eje se cobija bajo el argumento de que el desempeño docente es el elemento más relevante para el logro de los aprendizajes, por lo cual se necesita el fortalecimiento de los procesos de incorporación, formación y evaluación docente. Se propuso entonces la creación del Servicio Profesional Docente, a través del cual se establecen

procedimientos para regular los concursos de ingreso y promoción de los profesionales de la educación (Presidencia de la República, 2012). En el tema de la evaluación, se propuso dotar de autonomía al INEE, con la intención de que funcione como una instancia de evaluación y medición del desempeño del sistema educativo en general, y a su vez, alimente a las políticas educativas con información relevante.

Además de estos dos grandes ejes, la reforma educativa incluyó otros elementos que son fundamentales para comprender la conformación de la política actual en la materia: la creación de un sistema de información educativa que se alimentará de los resultados del Censo Educativo, el cual busca proporcionar información actualizada sobre las características de las escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (INEGI, 2014); la extensión del Programa Escuelas de Tiempo Completo; y la puesta en marcha de procesos para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas (Presidencia de la República, 2012).

La Reforma Educativa es la base para la configuración de las estrategias en materia educativa que señalan tanto el Plan Nacional de Desarrollo como el Programa Sectorial de Educación, ya que en ambos documentos se reconoce que el reto mayor del sistema educativo es lograr que se brinde una educación de calidad, y para ello las adecuaciones realizadas al marco jurídico en materia educativa permitirán impulsar las estrategias que encaminarán al logro de este objetivo (SEP, 2013b).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se aprecia claramente el enfoque que se tiene hacia el tema de la calidad, al considerársele como un motor para la inserción de la población en el sector productivo y para el desarrollo del país:

La falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país y que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar (Gobierno Federal, 2013:16).

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se establece la importancia de la educación como un medio para lograr el desarrollo integral de la persona, además de que retoma la idea sobre el papel relevante que tiene para el desarrollo del país y para que los jóvenes participen en la sociedad del conocimiento (SEP, 2013b).

Gran parte de las acciones de la política educativa en la presente administración se encuentran orientadas a la educación media superior y al grupo de población que está por cursar o cursando este nivel educativo. Sin embargo, para la educación básica, nivel que compete a este trabajo, se identifica un énfasis en el tema de la calidad que se pretende alcanzar a través de: mayor y mejor infraestructura para los centros educativos, formación y profesionalización de los profesores, evaluación de la educación, fortalecimiento de la relación escuela-comunidad, y autonomía en la gestión escolar. Este último punto se encuentra relacionado con la idea de que la escuela debe ocupar el centro de los quehaceres del sistema educativo y por lo tanto debe fortalecerse su capacidad de acción.

En el tema de la equidad, la línea se dirige hacia la ampliación de oportunidades de acceso para ciertos sectores de la población, así como en apoyarlos a través de acciones enfocadas a hacer frente a las condiciones del contexto, por ejemplo, las condiciones económicas (otorgar becas, útiles escolares) y las culturales (mecanismos de colaboración con instancias de atención a la familia). Estas acciones, en su gran mayoría, forman parte de los programas que opera directamente el gobierno federal, muchos de los cuales son una continuación de administraciones pasadas. Los programas vigentes en este sexenio vinculados a la educación básica son:

- Programa Escuelas de Calidad.
- Programa Escuelas Dignas.
- Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo.
- Programa de Alfabetización e Inclusión Digital.
- Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.
- Programa Nacional de Becas.
- Programas para el Desarrollo Profesional y Carrera Docente.
- Programa Escuelas de Tiempo Completo.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo es un componente fundamental de la actual política educativa, como ya se mencionó en los párrafos anteriores se incluye desde los postulados de la Reforma Educativa y como parte de las estrategias y líneas de acción del Plan Nacional del Desarrollo y del Programa Sectorial de Educación. Se le visualiza como un mecanismo que permitirá mejorar la calidad al promover el buen uso del tiempo, así como mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños que asistan. En los



siguientes apartados se analizará a profundidad esta estrategia dado que se sitúa como uno de los pilares de la actual política educativa. Se analizarán primero experiencias sobre este modelo que se han implementado a nivel internacional, para posteriormente analizar el caso de México.

## **5. Escuelas de tiempo completo: experiencias a nivel internacional**

Las reformas que se dan en los países latinoamericanos en las décadas de 1980 y 1990 a raíz de las fuertes crisis económicas, impactaron de forma particular los sistemas educativos de esta región al existir un fuerte consenso sobre la importancia que juega la educación en la reducción de la pobreza y las desigualdades, y por ende el impacto que tiene en el desarrollo. Estos cambios traen como consecuencia reformas a los sistemas educativos que se centran en su gran mayoría en el tema de la calidad de la educación.

Entre los muchos elementos y medidas que se adoptan para cumplir con estas reformas, algunos países coinciden en lanzar políticas orientadas a aumentar la duración de la jornada en las escuelas, con la idea de que esto será un factor que incidirá en la mejora de los aprendizajes. En algunas de estas medidas se puede identificar la influencia que han tenido organismos internacionales como el Banco Mundial, El Banco Interamericano de Desarrollo, la OCDE y la UNESCO, quienes han visto como positiva la extensión del tiempo en las escuelas como una política y en algunos casos, incluso, estos organismos han financiado la puesta en marcha de las mismas, como lo es en Uruguay (Banco Mundial, 2011).

En el presente apartado se analizarán algunos de los programas de extensión de la jornada que se han implementado fuera de México, con la intención de identificar el contexto bajo el cual se aplican, las características que tienen y algunos de los resultados que han obtenido. Se seleccionaron los casos de Chile, Argentina y Uruguay dado que en estos, las escuelas de tiempo completo forman parte de un eje de la política educativa, es decir, no sólo están presentes como un modelo educativo ofrecido en ciertas escuelas, sino que se plantea para dar respuesta a una problemática de carácter nacional y por ende traen consigo una idea del cambio que se quiere lograr.

Además, se seleccionó un caso fuera de la esfera latinoamericana: Alemania. Lo anterior debido a que en este país el programa surge a partir de la identificación de bajos resultados educativos que estaban presentando estudiantes y se lanza como una propuesta que además buscaba cerrar brechas de aprendizaje en la población, situación que es muy similar a lo que se experimentan en México y América Latina en general.

En la parte final de este apartado se exponen con mayor profundidad los casos de Chile y Uruguay, dado que estas dos experiencias llevan varios años operando en sus países y

cuentan con evaluaciones que permiten identificar elementos útiles para el análisis de la experiencia mexicana para determinar bajo qué circunstancias obtienen algunos de los resultados y qué se puede aprender de ellos para el caso México.

### *5.1 Descripción de las experiencias*

En Argentina los programas de extensión de la jornada escolar datan de los años 50 y se han manejado de forma diferente en cada una de las provincias que los han impulsado. Sin embargo, a partir de 2011 se ubica la Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar, la cual, tomando como referencia las experiencias de ampliación del tiempo escolar en las provincias, establece un plan para implementar más escuelas de tiempo completo en este país (Tenti, 2010).

En Chile el programa de Jornada Escolar Completo surge en 1997 y forma parte fundamental de uno de los ejes de la reforma educativa que se da en 1996. Se sustenta en la necesidad de mejorar la calidad de la educación que recibían los estudiantes chilenos y en el anhelo de lograr terminar con las inequidades que se tenían dentro del sistema educativo. Se pensó al programa como una alternativa para ofrecer mayores oportunidades en cuanto a la enseñanza y al mismo tiempo compensar elementos del contexto familiar y del entorno social y cultural de los estudiantes más pobres (Tenti, 2010; Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), 2006).

En Uruguay el Programa Escuelas de Tiempo Completo surge también a mediados de los 90 e intenta responder a una problemática relacionada con la estratificación de los aprendizajes en función del contexto económico y social de los estudiantes y de las escuelas (Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), 2006). Al programa se le ve como una alternativa para lograr mayor equidad en los aprendizajes y como un modelo que podría aportar, desde la trinchera educativa, a romper con los círculos de pobreza.

En Alemania, la idea de las escuelas de tiempo completo comienza a circular en el año 2003 en medio de un proceso de reformas educativas suscitadas a raíz de los bajos resultados obtenidos en la prueba PISA en el 2001. En los resultados difundidos por la OCDE se señalaba además la gran estratificación del sistema educativo en ese país, por lo que se visualizó a la escuela de tiempo completo como espacio capaz de brindar mayores oportunidades para el desarrollo de habilidades y la atención a las necesidades

académicas de aquellos estudiantes que más lo requieren, especialmente de aquellos que provienen de contextos vulnerables, lo que brinda a su vez la oportunidad de romper con el vínculo entre los resultados académicos y el contexto sociocultural del cual provienen los estudiantes (Fischer y Klieme, 2013) .

Al mismo tiempo, como lo señalan Fischer y Klieme (2013) esta política también responde a los cambios en las dinámicas y estructuras familiares: cada vez una mayor cantidad de mujeres se integran al mercado de trabajo y cada vez más las redes de cuidado que soportaban esta dinámica familiar, como los vecinos o los familiares más cercanos, se están debilitando, lo que da como resultado una mayor demanda en el cuidado de los menores.

En el cuadro 2 se presenta un resumen sobre los programas de extensión de la jornada en los países antes mencionados. Se incluye una descripción de los objetivos que persiguen, los criterios de selección de las escuelas, los componentes a través de los cuales se pretenden lograr los propósitos planteados y algunos resultados que se han identificado a través de evaluaciones realizadas.

**Cuadro 2. Planteamientos de las escuelas de tiempo completo a nivel internacional**

País	Objetivos	Criterios de selección	Componentes	Duración de jornada	Resultados
<b>Argentina (Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar mejores condiciones de aprendizaje para todos los niños.</li> <li>• Ampliar el horizonte cultural de los niños.</li> <li>• Renovar dinámicas dentro de las escuelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de vulnerabilidad de los alumnos.</li> <li>• Infraestructura con la que cuentan las escuelas.</li> <li>• Presentación de proyecto institucional.</li> <li>• Indicadores de repetición y abandono que tiene la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor tiempo en las escuelas.</li> <li>• Más espacios dentro de las escuelas. Además de la enseñanza de los campos obligatorios del currículo se incluye la enseñanza de campos adicionales como tecnologías de la información y comunicación, talleres artísticos, educación intercultural y deportes. Se debe además, ofrecer un espacio de comedor para estas escuelas.</li> <li>• Mayor diversidad de propuestas didácticas. Renovar los modos tradicionales de enseñanza y de organizar la escuela.</li> </ul>	6 a 8 horas diarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación parcial del programa debido a la falta de espacios en todas las escuelas.</li> <li>• A pesar de que señalan una orientación hacia escuelas con población vulnerable, las escuelas no realizan una selección real basada en datos objetivos sobre condición socioeconómica del estudiante o del contexto</li> </ul>
<b>Alemania (All-day schools)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerrar la brecha entre resultados académicos y contexto sociocultural y familiar.</li> <li>• Mejorar las condiciones de aprendizaje dentro y fuera del aula.</li> </ul>	No se encontró información al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo de aprendizaje centrado en el estudiante.</li> <li>• Actividades extracurriculares (deportivas y culturales) que se encuentren alineadas a los objetivos que persigue el plan de estudios.</li> <li>• Integración de mayor personal de apoyo en las escuelas.</li> <li>• Procesos de cooperación con actores que están fuera del sistema escolar (asociaciones civiles, culturales, deportivas).</li> </ul>	7 horas al día por lo menos 3 días a la semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raras veces se da la integración de los proyectos y actividades extracurriculares con propósitos más amplios del plan de estudios.</li> <li>• Impactos positivos en aprendizajes sociales.</li> <li>• Impacto en la disminución de tasas de repetición</li> </ul>

<b>Chile (Jornada Escolar Completa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar aprendizajes de los estudiantes a través de la ampliación del tiempo en las escuelas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificación de la propuesta presentada por cada escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento del tiempo de permanencia en la escuela.</li> <li>• Mayor tiempo para actividades docentes.</li> <li>• Actividades de apoyo reguladas (talleres, laboratorios).</li> <li>• Mejoramientos de los espacios escolares (inversión en infraestructura).</li> <li>• Fortalecimiento relación familia-escuela.</li> </ul>	8 horas al día	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No todos los componentes del programa no se aplican conforme a lo postulado, por ejemplo, actividades extracurriculares.</li> <li>• Avances en pruebas estandarizadas en el área de lenguaje que, sin embargo, no se pueden asociar completamente al programa.</li> </ul>
<b>Uruguay (Programa Escuelas de Tiempo Completo).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar oportunidades de aprendizaje de estudiantes en mayor desventaja social.</li> <li>• Disminuir índices de fracaso escolar de los estudiantes provenientes de familias pobres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de las escuelas en sectores pobres y de crecimiento poblacional.</li> <li>• Disponibilidad de terrenos para realizar ampliaciones a la escuela.</li> <li>• Indicadores sociales y educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejoramiento de infraestructura.</li> <li>• Aumento de tiempo en escuela.</li> <li>• Provisión de servicios nutricionales y de salud a los alumnos.</li> <li>• Esquemas de participación de la familia.</li> <li>• Capacitación a los profesores.</li> <li>• Actividades sociales y comunitarias.</li> </ul>	7 horas al día	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora de resultados en pruebas estandarizadas de los estudiantes provenientes de contextos desfavorables.</li> <li>• Índices de repetición más bajos en comparación con escuelas que no son de tiempo completo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en Tenti (2010); ANEP (2006); Vegas y Petrow (2008); Fischer y Klieme, (2013) Augustin-Dittmann (2010); Concha y García-Huidobro (2009).

Como se puede apreciar en el cuadro, la mayoría de los programas, a excepción de Chile, plantean como propósito el mejorar las condiciones y oportunidades para los aprendizajes. Es relevante destacar el planteamiento de Alemania y Uruguay, quienes orientan esta política hacia poblaciones más vulnerables ya que ven la extensión del tiempo como una oportunidad para incidir no sólo en resultados académicos, sino también en elementos sociales y culturales del entorno de sus estudiantes. En Alemania, además, el programa desde su planteamiento señala que intenta dar respuesta a un cambio en la estructura de las familias, en especial al tema de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, situación que demanda espacios para la atención de los menores (Augustin-Dittmann, 2010).

En cuanto a los criterios de selección de las escuelas, en Chile y Argentina se contempla como uno de los principales elementos para tomar la decisión, la presentación de un proyecto institucional, lo cual podría estar más ligado a las capacidades de gestión que tienen las escuelas. En cambio, en Uruguay, se contemplan como primer filtro los indicadores sociales y educativos para la incorporación de las escuelas (Tenti, 2010).

Respecto a los componentes, son muy similares entre sí dada la naturaleza del programa, sin embargo, en Uruguay destaca la incorporación de estrategias en la línea de alimentación y salud, que no necesariamente están ligadas al plan de estudios, sino que son programas compensatorios en los cuales se aprovecha el espacio de la escuela para brindar atención en estos temas.

Finalmente, en el campo de los resultados obtenidos con la implementación del programa, se puede apreciar una gran diversidad de elementos, por lo que no podríamos hablar de un impacto común que se ha logrado con este programa. Por ejemplo, en Uruguay se identifica una mejora de los resultados de aprendizaje en estudiantes de contexto desfavorables (Vegas y Petrow, 2008), en cambio, en Chile, se habla de que existen cambios en los resultados que se obtienen en pruebas que miden aprendizajes, que no se pueden considerar significativos ni como resultado de la implementación del programa (Concha y García-Huidobro 2009).

En este mismo campo, en Alemania y en Chile, se habla de que no todos los componentes del programa han sido incorporados conforme a lo planteado en el

diseño inicial, en especial las actividades extracurriculares, es decir, aquellas que no conllevan una actividad académica pero que se integran al plan de estudios dado que aportan al proceso de formación integral de los estudiantes, identificado como parte de las finalidades más amplias de la educación (Concha y García Huidobro, 2009; Martinic et al, 2008; Fischer y Klieme, 2013). Esto nos podría hablar de una falta de información en cuanto a la operación de los programas por parte de las personas que se encuentran en las escuelas, es decir, una brecha entre el diseño y la operación.

Por último es importante destacar el caso de Alemania en el que identifican como impacto los aprendizajes sociales de los estudiantes, que los define como aquellos relacionados con la motivación de los estudiantes, la capacidad para establecer relaciones sanas con sus compañeros y autonomía para trabajar. Este tipo de estudios son menos comunes en América Latina.

A continuación se profundizará en los casos de Chile y Uruguay, para poder analizar las características en su diseño así como algunas hipótesis planteadas por algunos investigadores a raíz de los resultados que han obtenido.

### *5.2 Programa Jornada Escolar Completa en Chile*

En el año de 1996 comienza en Chile un proceso de reforma educativa que apunta hacia el tema del mejoramiento de la calidad en el sistema; como parte de uno de los ejes principales para lograrlo, se contempla la incorporación de las escuelas de jornada completa.

De acuerdo a Concha y García-Huidobro (2009), este programa encuentra su justificación en dos elementos principales: el primero relacionado con la idea de que mayor tiempo es igual a mejores aprendizajes; el segundo vinculado al reto de lograr mayor equidad en la educación ya que el programa llegaría a la población de mayor riesgo social y educativo. En este mismo sentido, el OPECH (2006) plantea que el programa tiene su sustento en el argumento de que los estudiantes más pobres, al estar expuestos a un mayor tiempo en la escuela, compensarían los elementos del contexto familiar, lo que traería como consecuencia mejores aprendizajes.

La política establece un aumento de ocho horas en la jornada semanal de las escuelas, es decir, pasar de 30 a 38 horas por semana. La diferencia principal en cuanto a las



escuelas de medio tiempo radica en la incorporación al plan de estudios de un llamado “tiempo de libre disposición” al cual debe dedicársele un total de 247 horas semanales para los grados de 1º a 4º, y un total de 228 para los grados de 5º y 6º. Este tiempo de libre disposición es el que se encuentra destinado a subsanar elementos del contexto familiar, del entorno social y cultural de los estudiantes, y las necesidades de mayor atención en el aprendizaje de ciertos alumnos, por lo que es fundamental en la operación de las escuelas. La organización y uso de este tiempo la podrá determinar cada institución y para ello deberá considerar (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2011):

- 1) Los aspectos que puede reforzar en la formación académica de sus estudiantes, tomando como referencia tanto resultados educativos, como el tiempo que se dedica a las asignaturas (se puede asignar tiempo complementario para aquellas asignaturas a las que el plan de estudios oficial asigne una cantidad menor).
- 2) La formación integral de los estudiantes, que implica considerar la incorporación de actividades artísticas, culturales y deportivas.

Otra diferencia entre el plan de estudios de las escuelas de medio tiempo y de tiempo completo, radica en la cantidad de horas que se le asignan a los campos de artes visuales, música, educación física y salud, y tecnología. Estas áreas se podrían considerar parte de los espacios que promueven una formación integral, aspecto también considerado dentro de los planteamientos del programa.

El modelo de Jornada Escolar Completa también apuntaba a una forma distinta de organizar la escuela con la finalidad de generar mejores condiciones para el aprendizaje. Esta forma distinta contemplaba mayores tiempos para el trabajo entre docentes y de los docentes con los directivos, entre otras cosas, para la definición de la distribución de los tiempos en las asignaturas, las actividades de libre disposición y en general el llamado proyecto institucional.

A este último punto del proyecto institucional, se encuentran alineados los criterios para la incorporación de las escuelas. Para poder ser seleccionadas el requisito más importante gira en torno a la presentación del proyecto que debe ser elaborado con las aportaciones de la comunidad educativa en general, y tomando en cuenta las

necesidades de los alumnos y sus familias. El proyecto, como apunta Tenti (2010), debe incluir una justificación pedagógica sobre el uso que se le daría al tiempo escolar en la cual se especifica el uso que se le dará al tiempo de libre exposición. Una vez presentado esto, la selección se basa en los siguientes criterios:

- 1) Ubicación geográfica.
- 2) Características de la población de cada establecimiento.
- 3) Calidad técnica, pedagógica, económica y socio-ambiental de un proyecto educativo.
- 4) Monto del aporte solicitado por alumno que se incorpore.
- 5) Porcentaje de financiamiento aportado por las escuelas.

El tema de la alimentación es un aspecto importante en la concepción de una escuela de tiempo completo, sobre todo cuando se concibe como un programa que atiende a la población más vulnerable. En el programa de Jornada Escolar Completa, la alimentación no se considera como uno de los componentes, es decir, no se otorga automáticamente el servicio de alimentación a las escuelas que participan, sin embargo los estudiantes pueden acceder una beca de alimentación que es otorgado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, la cual se otorga a los alumnos que por su condición de vulnerabilidad, lo necesiten. Esta condición de vulnerabilidad se calcula a partir de información recabada por cuestionarios que se entregan a los directores de los establecimientos al inicio del ciclo escolar (OPECH, 2006; JUNAEB, 2014).

El programa de Jornada Escolar Completa en Chile, como ya se mencionó, fue uno de los componentes más importantes de la reforma educativa, por lo que la evaluación de los resultados que ha tenido ha sido un tema importante. En este sentido el ejercicio de evaluación se ha concentrado en dos vertientes, por un lado el análisis de los cambios en los resultados académicos medidos a través de las pruebas estandarizadas que se aplican en el país y, por el otro lado, los estudios que han analizado los cambios presentados en las condiciones para posibilitar mejores aprendizajes, por ejemplo, prácticas pedagógicas, gestión del tiempo, etc.

Martinic et al (2008), señalan que las evaluaciones realizadas al programa muestran avances en elementos como infraestructura, equipamiento de las escuelas, cobertura

del currículo e incluso la aceptación de los padres de familia. Sin embargo, apuntan a que las evaluaciones también demuestran los escasos cambios en términos de mejores aprendizajes, lo anterior debido a que las formas de estructurar y conceptualizar los tiempos no han cambiado. Como ejemplo de ello exponen cómo los profesores utilizan el tiempo de libre disposición también para impartir contenidos académicos, con lo cual se pone en evidencia la continuidad del modelo tradicional de enseñanza y no un cambio real como lo demanda el modelo de la Jornada Escolar Completa.

Esta afirmación se alinea a lo planteado por el OPECH (2006), al señalar que 35% de los establecimientos destinan menos de seis horas a la semana a estos espacios (p.15), y en muchos de ellos el tiempo se utiliza en impartir clases sólo de aquellas asignaturas que se evalúan en pruebas estandarizadas: lenguaje y matemáticas. El OPECH señala también que el tiempo para las actividades no relacionadas directamente con los campos académicos ha descendido considerablemente en los establecimientos.

Entre algunas explicaciones a estos fenómenos, Martinic et al. (2008) plantean que las mejoras en los aprendizajes no se dieron ya que las prácticas pedagógicas están determinadas por las representaciones y expectativas que tienen los profesores sobre sus alumnos. Para probar su hipótesis analizaron las opiniones que tenían los profesores de estos establecimientos acerca de los aprendizajes de sus estudiantes y lo que obtuvieron fue que una gran mayoría de docentes considera que el aprovechamiento escolar de los alumnos se encuentra influenciado en gran medida por la realidad social y cultural que enfrentan.

A partir de los resultados anteriores los investigadores se dieron a la tarea de analizar qué tanto los profesores consideran que un programa como el de Jornada Escolar Completa podría romper con estas concepciones que se tienen. Los resultados que obtuvieron indican que los profesores consideran que el impacto que puede tener el programa dependería de que las condiciones internas de los establecimientos fueran positivas, es decir, todo aquello relacionado con los recursos, la cantidad de docentes y la calidad de las prácticas pedagógicas.

Los autores concluyen el estudio señalando que los cambios en las prácticas pedagógicas no ocurrirán si no se da una transformación de las representaciones sociales que tienen los profesores y que impactan tanto en las expectativas que tienen sobre los programas y políticas que se implementen, como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En otra evaluación realizada por Martinic y Vergara (2007), apuntan a que esta política “no ha sido acompañada por una transformación cultural, en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en el establecimiento, particularmente, en la sala de clases” (p. 62). En este sentido, también Tenti (2010) indica que en una de cada cuatro escuelas incorporadas a la Jornada Escolar Completa, aún no se ha cumplido con la cantidad de horas mínimas que se exige, asimismo, 45% de estos centros escolares asignan una cantidad de tiempo menor al esperado a los espacios de recreo (p.61).

En cuanto a las evaluaciones que se concentran en la medición de los resultados educativos a partir de pruebas estandarizadas, Valenzuela (2005) concluye que los cambios que registran no resultan significativos si se comparan con la inversión realizada en el programa. Las escuelas públicas presentan un avance de 3.7 puntos en el área de lenguaje mientras que en la prueba de matemáticas no hay cambios en sus resultados. En la misma línea García (2006 cit por Concha y García-Huidobro, 2009) calculó que el impacto del programa en los resultados de las pruebas estandarizadas es de 2.2 puntos de mejora en matemáticas y 4.7 en lenguaje. Concha y García-Huidobro (2009), concluyen que el aumento de la jornada no produce por sí mismo los cambios, sino que la mejora en los resultados se encuentra asociada a una mejor capacidad de gestión y de mejoras en las prácticas de enseñanza.

### *5.3 Programa Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay*

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay surge en los años 90 con el objetivo de mejorar las oportunidades de aprendizaje de aquellos estudiantes con mayor desventaja social, es decir, pertenecientes a las familias más pobres. En el documento de Tenti (2010) se indica que el objetivo central de este programa es conseguir que los niños de estas familias adquieran los mismos conocimientos que los estudiantes de contextos socioculturales más favorables, además busca hacer frente a

los índices de fracaso escolar que presentan las escuelas ubicadas en contextos más desfavorables.

El programa, desde el planteamiento de la propuesta de proyecto, plantea que se ve como una oportunidad de incidir en la problemática de la inequidad en la educación. Se indica que la escuela debe ser un espacio que asuma un pleno compromiso de romper con el círculo de pobreza y se reconoce que las condiciones de acceso al sistema educativo no son las mismas para todos (ANEP, 2006).

Para lograr lo anterior se contemplan las siguientes actividades centrales (Cerdán-Infantes y Vermeersch, 2007):

- 1) Construcción de nuevos salones.
- 2) Reducción del número de niños por salón (entre 25 y 28).
- 3) Aumento de 3.5 a 7 horas de clase al día, con tres horas adicionales a la semana dedicadas a la atención de estudiantes con necesidades especiales o para realizar actividades de servicio comunitario y dos horas para reunión de profesores.
- 4) Constitución de un comité de profesores.
- 5) Provisión de servicios nutricionales y de salud para los estudiantes.
- 6) Incremento de la participación de los padres y de la comunidad en general.
- 7) Capacitación de los profesores en el nuevo modelo pedagógico.
- 8) Entrega de materiales de apoyo para profesores.

Cada escuela tiene la libertad de decidir sobre la organización de la jornada escolar y el proyecto institucional que lo guiará. La organización que realicen debe contemplar el tiempo para cumplir con las horas de clase, es decir, con la enseñanza del currículo y de las actividades que lo complementan. Este tiempo adicional se puede dedicar a la atención de grupos especiales y trabajo comunitario y tiempo para trabajo en equipo, pensado para la reunión de profesores para la evaluación de su tarea.

Entre las actividades que deben complementar el currículo se deben pensar acciones que enriquezcan la experiencia educativa y signifiquen mejores oportunidades de aprendizaje. Tenti (2010) indica que la propuesta pedagógica reconoce las siguientes actividades suplementarias: aquellas relacionadas con la adquisición de una lengua

extranjera, actividades de educación física, talleres definidos por la comunidad educativa y actividades de índole cultural. Los talleres se presentan como una oportunidad para fomentar la participación de los alumnos, ya que se señala que son ellos, en colaboración con los docentes, los que definen los temas así como la evaluación de los mismos.

En cuanto al tema de la participación de los padres de familia, se indica que además de las actividades comunes que se realizan en los centros educativos como reuniones u oferta de algunos talleres, el personal realiza visitas a las familias para tratar temas relativos a la educación de los hijos y puede brindar atención de tipo social a las familias que lo necesiten (ANEP, 2006).

Para que las escuelas se puedan incorporar al programa existen dos criterios principales: la ubicación de las mismas en contextos de pobreza y la ubicación en áreas de crecimiento poblacional. Las autoridades realizan una primera selección en la que se toman en cuenta, además de los criterios señalados, la disponibilidad de terrenos para realizar ampliaciones a las escuelas, otras instituciones que ya cuenten con el programa en la zona, e indicadores sociales y educativos (Tenti, 2010). En el documento de este mismo autor se indica que en el 2002, 89% de las escuelas de tiempo completo se ubicaban en contextos desfavorables y muy desfavorables (p.98).

Es importante resaltar algunos aspectos importantes que se incluyen en el planteamiento del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en este país; un ejemplo es el tema de la alimentación. Ésta se brinda a todos los niños del establecimiento y se hace una clara referencia a que no sólo se debe ver como un espacio para ingerir alimentos, sino que se deben propiciar otro tipo de actividades que presenten un componente pedagógico, por ejemplo que todos los estudiantes colaboren con distribución de los alimentos (servirlos) así como en la limpieza del espacio. En este punto se recalca la oportunidad de este momento para propiciar actividades que rompan con los estereotipos de género en tanto que niños y niñas colaboran en preparar, servir y limpiar la mesa, y se pueda aprovechar para reflexionar al respecto (Tenti, 2010).

Por otro lado, en el tema de salud, en colaboración con instituciones públicas en la materia, al inicio del ciclo escolar se realiza un diagnóstico sobre el estado de los

alumnos para detectar posibles áreas de atención y mantener información actualizada sobre la población (ANEP, 2006).

Se puede señalar entonces que, desde la propuesta del diseño del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en este país, se visualiza a la escuela como un espacio que desde sus posibilidades de acción, puede incidir no sólo en el tema de un mejor desempeño académico, sino en la mejora de las condiciones de vida. Un aspecto importante a resaltar es la inclusión del componente alimenticio y de salud y la relación que se plantea con las familias, ya que no sólo se contemplan como asignaturas o actividades dentro del círculo escolar, sino como acciones que se encuentran relacionadas con un plano más amplio de la política social del país.

En cuanto a las evaluaciones realizadas al programa, se ubican en su mayoría en el campo del análisis de la mejora en los resultados académicos. Cerdán-Infantes y Vermeersch (2007) resaltan que los únicos componentes del programa que no se aplicaron de forma universal, es decir, que se aplican voluntariamente, fueron el tiempo adicional de capacitación a los profesores y el incremento de la participación de los padres y la comunidad.

Estos mismos autores en el informe de evaluación presentado, señalan que el programa ha tenido un impacto positivo en cuanto a una mejora en los resultados que obtienen los alumnos en el área de matemáticas, sin embargo, no se puede hablar de una mejora significativa de los resultados en el área de lenguaje. El estudio se realizó comparando los resultados de una prueba estandarizada aplicada a nivel nacional entre estudiantes de escuelas que fueron incorporadas al régimen de tiempo completo y de aquellos estudiantes de centros que no participaron en el programa.

El estudio además resalta aspectos relevantes como el papel que juega la educación de la madre, ya que se encontró que los estudiantes cuya madre tenía un nivel de educación superior siguen obteniendo los mejores resultados en las pruebas. Otro de los elementos que influyen en mejores resultados en las pruebas es la experiencia del profesor que se encuentra al frente de un grupo.

Por otra parte, la ANEP en el informe sobre Monitor Educativo de la Enseñanza Primaria (2009) expone que al 2008, entre las cinco categorías de escuela que existen

en Uruguay, las de tiempo completo presentaban de los índices de repetición más bajos en los alumnos de primero a sexto año de educación primaria. El mismo informe también muestra que en este tipo de escuelas el 73% de los docentes cuentan con más de 9 años de experiencia, siendo las que presentan el mayor porcentaje entre las otras categorías de centros escolares (p.8).

Vegas y Petrow (2008) coinciden en señalar el impacto positivo que parece tener el programa y además añaden que este impacto sí se ha reflejado en las escuelas de contextos desfavorables ya que hay evidencia de que a partir de su incorporación, los resultados en las pruebas estandarizadas de carácter nacional, de los estudiantes de estos sectores, han mejorado en promedio 0.30 puntos (de 24) por año en el área de matemáticas y 0.20 puntos por año en el área de lenguaje.

El programa de Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay, desde su planteamiento presenta una teoría de cambio en la que se encuentra la idea de que la escuela puede romper con los círculos de pobreza que aquejan a una cierta población, y por lo tanto incidir en el desarrollo de competencias que impactarán en mejores condiciones de vida. Los resultados de las evaluaciones dan cuenta de que existen mejoras en los aprendizajes en los alumnos de contextos desfavorables, por lo que en este ámbito el programa está cumpliendo con los objetivos planteados.

Para concluir este apartado, es relevante sintetizar algunos de los elementos que se presentaron en la revisión de las experiencias internacionales. Se puede decir que la extensión del tiempo en las escuelas se visualiza, en general, como una forma para incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, algunos países como Uruguay y Alemania, lo señalan como una estrategia específica para impactar en los estudiantes de contextos más vulnerables y con esto reducir las desigualdades en los aprendizajes.

El diseño del programa Uruguayo, dada la problemática que se indica atenderán, presenta elementos distintos a los demás programas analizados, en el que se hace un especial énfasis en las acciones dedicadas a compensar los elementos del contexto familiar de los estudiantes y criterios de selección de las escuelas basados en su gran mayoría por elementos vinculados al grado de vulnerabilidad. Lo anterior se relaciona con los resultados que obtiene, al ser el país en donde se vincula al programa con



mejoras en los aprendizajes y reducción de índices de reprobación en estudiantes de sectores pobres.

Los programas de Alemania y Chile muestran una brecha entre el diseño y la operación del programa, en especial respecto a las actividades extra que se incorporan al currículo. En el caso Chileno que se analizó más a detalle, se señala una posible relación entre la forma tradicional de conceptualizar el tiempo en las escuelas y la prácticas pedagógicas tradicionales, con los vacíos en cuanto a la aplicación de las actividades extra, que son las que no están directamente ligadas a contenidos académicos.

Con todo lo anterior, en el siguiente apartado se da paso a la presentación de los antecedentes y el diseño actual del Programa Escuelas de Tiempo Completo en México.

## **6. Programa Escuelas de Tiempo Completo en México**

### *6.1 Antecedentes*

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo en México se impulsa por primera vez en el año 2007 durante la administración de Felipe Calderón. El programa se inicia en el marco de las reformas a la educación en México que comienzan desde 1992 y también considerando recomendaciones realizadas por organismos internacionales como la UNESCO (Zorrilla, 2008). En ese primer momento, como lo señala Zorrilla (2008) en el informe final sobre la evaluación del diseño del programa, se vislumbra como una estrategia que permitiría a los alumnos de escuelas públicas adquirir realmente una educación integral, ya que este enfoque, a consideración de las autoridades, no se llevaba a cabo en las escuelas.

El programa en sus inicios, a juzgar por lo que se señala en el documento Bases para la Implementación del Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (Subsecretaría de Educación Básica, 2007), se pensó no sólo como una respuesta a problemáticas meramente educativas, sino también como una alternativa para hacer frente a los cambios en las dinámicas de las familias mexicanas y en el orden social:

Esta alternativa escolar ofrece también la posibilidad de atender a los alumnos que lo requieran por sus condiciones socioeconómicas y familiares resultantes de los cambios producidos durante los últimos 25 años en la estructura y dinámica familiar; por ejemplo, según los datos censales más recientes la población de mujeres que trabajan es de 23.5 millones, en una jornada promedio de 8 horas diarias (p.2).

Para esta primera etapa del programa no se consideró el componente de la disminución de las brechas educativas entre diferentes sectores de la población y un reflejo de ello fue que la población objetivo que se señalaba eran las escuelas públicas que ya contaran con horario ampliado, con la infraestructura adecuada y personal suficiente.

En cuestiones operativas, en esta primer etapa se señalaba que los recursos que se otorgaran a las escuelas deberían utilizarse en:

- 1) Capacitación al personal docente y directivo.
- 2) Fortalecimiento de los equipos técnico estatales.
- 3) Seguimiento, acompañamiento y asesoría a las escuelas.

En cuanto a la propuesta pedagógica se marcaban seis líneas de trabajo en las que se basaría el programa:

- 1) Fortalecimiento de los contenidos curriculares.
- 2) Uso de las tecnologías de información y comunicación.
- 3) Vida saludable.
- 4) Aprendizaje de lenguas adicionales.
- 5) Recreación y desarrollo físico.
- 6) Arte y cultura.

En esta primera etapa el programa careció de una orientación pedagógica, no se detectaron documentos en donde se indicaran las estrategias para la organización del trabajo de las escuelas o guías para la implementación de la propuesta. Esto se confirma en el informe de la evaluación de diseño realizada por Zorrilla (2008), el cual señala que el programa carecía de un diagnóstico que permitiera identificar de forma sistemática las necesidades a las que iba a responder. El mismo informe también señalaba como una de las debilidades la falta de una orientación pedagógica así como falta de orientación sobre la estrategia del programa que permitiera a los docentes tener mayores herramientas para la implementación de un nuevo esquema de trabajo dentro de las escuelas.

Es hasta el año 2009 cuando se incorpora esta propuesta pedagógica y materiales de apoyo para docentes, directores y equipos técnicos, que ayudarían a la implementación del programa y a través de los cuales se aprecia una definición más clara sobre el modelo de escuela, los propósitos y fines que persigue:

Desde el PETC, aprovechando la extensión de la jornada escolar, la intención es ofrecer a los alumnos experiencias valiosas, satisfactorias, interesantes y significativas que les lleven a hacer realidad el pleno ejercicio del derecho que tienen en la educación, al atender aspectos que el contexto no provee para alcanzar aprendizajes de manera equitativa (SEP, 2012:27).

La incorporación de estos elementos al programa, apunta hacia la conceptualización de la escuela de tiempo completo como un espacio que además las actividades propias del currículo, atendería aquellos elementos que condicionan o posibilitan mejores aprendizajes, pero que dadas las condiciones del contexto familiar y/o social

del alumno no se están presentando. Es decir, apunta, aunque no lo menciona explícitamente, hacia la compensación de aquellos elementos económicos, sociales y culturales que influyen en los aprendizajes.

En el documento Organización del Trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo (SEP, 2012), ya se incluye una fundamentación más robusta sobre el programa y se habla de la necesidad de garantizar que todos los estudiantes mexicanos tengan la oportunidad de aprender, independientemente de su condición social, para lo cual se establece que se necesitan políticas educativas diferenciadas. Es decir, ya incluye una argumentación sobre por qué el programa debe atender a cierto tipo de población y de qué manera.

Se indica que las políticas requieren de equidad, entendida como "...dar a cada quien lo que necesita y más a los que más lo requieren" (Schemelkes, 2012 cit por SEP, 2012:14). Lo anterior a partir de analizar los resultados de pruebas de aprovechamiento tanto nacionales como internacionales (PISA y ENLACE) y advertir que persisten las diferencias entre los resultados que alcanzan los estudiantes, diferencias relacionadas con los índices económicos y sociales de las entidades. Esto se tradujo también en la definición de un nuevo objetivo:

Crear ambientes educativos propicios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos, conforme a los propósitos de la educación pública y básica y desde la posibilidad que ofrece la incorporación de líneas de trabajo en la ampliación de la jornada escolar (SEP, 2012:28).

Es importante también señalar que el documento establece que estas escuelas deberían conceptualizar como centro de su quehacer educativo el currículo y señala la duración de la jornada para poder cumplirlo: 35 horas semanales para nivel primaria, 45 para secundarias generales y 50 para secundarias técnicas. Asimismo, se establece que el programa contempla un tiempo para la alimentación; los alimentos se darían a partir del apoyo de las familias y de otras instituciones, y en algunos casos se permitiría a los alumnos acudir a sus casas a tomarlos y después regresar a cumplir con las demás actividades.

En este mismo año la Secretaría de Educación Pública publicó un estudio de casos realizado para indagar cómo estaban funcionando algunas de las escuelas en donde

se implementó el programa. Entre los hallazgos importantes que encontró están los siguientes (SEP, 2009):

- 1) Falta de información sobre los objetivos del programa. Los docentes, directores y padres familia expresaban haber recibido poca información sobre los propósitos que perseguía el programa. Asimismo, los docentes manifestaban no haber recibido capacitación adecuada para poder implementar el programa. Mientras tanto, los padres visualizaban la estrategia como de entrega de recursos para mejora en la infraestructura escolar.
- 2) Condiciones institucionales insuficientes para operar. Las coordinaciones estatales del programa, quienes serían las encargadas de acompañar y asesorar la implementación, no tenían condiciones mínimas para operar. Además no se contaba con el personal de apoyo suficiente para ejecutar las líneas de segunda lengua y arte y cultura.
- 3) Deficiente vinculación con el contexto. Los alumnos manifestaron que tenían dificultad para permanecer la jornada completa debido a que normalmente apoyaban a sus familias por las tardes en las tareas domésticas y productivas. Por otro lado, los padres de familia asistían poco a las escuelas.
- 4) Discrepancia entre el discurso y la práctica pedagógica. Los profesores continuaban utilizando los métodos tradicionales de enseñanza, basados más en las tareas centradas en el profesor y no en el alumno.

Los hallazgos encontrados se encuentran muy relacionados con la falta de información del programa en sus inicios, tal como lo documentó Zorrilla (2008) en su informe. Asimismo, aspectos como la dificultad que mencionaban los alumnos para permanecer en la jornada, se encuentran relacionados con la falta del diagnóstico inicial del programa, ya que en éste, además de la identificación de las problemáticas educativas más apremiantes, se podrían identificar las características de la población a la que se pretendía hacer llegar el programa e identificar las estrategias más adecuadas.

A lo anterior, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2011), añade que en encuestas realizadas se aprecian los problemas más señalados por parte de directores y docentes:

- 1) Falta de incentivos económicos al personal de las escuelas.

- 2) Limitación en la infraestructura y equipamiento de las escuelas.
- 3) Falta de recursos humanos especializados.

## *6.2 Programa Escuelas de Tiempo Completo 2013*

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo en la actualidad, también se encuentra enmarcado por un proceso de reforma educativa que impulsó el gobierno y que tomó como eje principal mejorar la calidad de la educación. Asimismo es uno de los componentes principales de la política educativa. En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se incluye como parte de la meta México con Educación de Calidad y en los objetivos y estrategias que la conforman (Gobierno Federal, 2013):

- Ampliar paulatinamente la duración de la jornada escolar para incrementar las posibilidades de formación integral de los educandos, especialmente los que habitan en contextos desfavorecidos o violentos. (Objetivo 3.1.; Estrategia 3.1.3.)
- Incentivar el establecimiento de escuelas de tiempo completo y fomentar este modelo pedagógico como un factor de innovación educativa. (Objetivo 3.1.; Estrategia 3.1.3.)

En el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 se vislumbra al modelo de escuelas de tiempo completo como un factor de innovación en el sistema educativo mexicano que permitirá elevar la calidad y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Se establece además la meta de pasar de 7 mil a 40 mil escuelas de tiempo completo en el país al término del sexenio (SEP, 2013b).

La Subsecretaría de Educación Básica (2013), menciona que las escuelas de tiempo completo, antes de esta administración (2012-2018) no estaban operando conforme a lo establecido, ya que en 50% de ellas los alumnos no permanecían la jornada completa y se encontraron 76 diferentes horarios distintos en los que funcionaban estos centros escolares. Entre algunas de las causas principales que aquí se señalan son:

- No todos los profesores permanecen la jornada completa.
- Los papás no autorizan a los alumnos quedarse durante toda la jornada.

- Dificultad de los estudiantes para aportar los recursos para recibir el servicio de alimentos.

A raíz de esto y de la intención de extender ampliamente el programa, en diciembre de 2013 se anunciaron nuevas reglas de operación además de la emisión de algunos materiales nuevos que se encuentran disponibles en la página de la SEP. Entre ellos el documento Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento para las Escuelas de Tiempo Completo (SEP, 2013:8a), en el que se establece que el objetivo del programa será:

Mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y los niños en un marco de diversidad y equidad, propiciando el desarrollo de las competencias para la vida y el avance gradual en el logro del Perfil de Egreso de la educación básica, a través de la ampliación y uso eficiente del tiempo, el fortalecimiento de los procesos de gestión escolar y las prácticas de enseñanza, así como la incorporación de nuevos materiales educativos.

En este sentido, es importante mencionar el cambio que se da en el discurso, al incorporar ahora como finalidad del programa la mejora en la calidad de los aprendizajes, lo cual va en línea con el discurso que se promueve en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación. Previamente, el propósito se centraba en mejorar las oportunidades de aprendizaje, que, de acuerdo con la propia SEP (2012:27), se puede definir como “una circunstancia o coyuntura en la que confluyen diversos elementos que detonan procesos de aprendizaje en las personas”. Se podría inferir que la propuesta anterior dirigía los esfuerzos hacia la mejora de los procesos y elementos que propician e influyen los aprendizajes y en la actual propuesta el centro está en el resultado: la calidad de los aprendizajes.

Por su parte, en las Reglas de Operación se indica que la población objetivo son aquellos planteles que preferentemente cubran alguna de las siguientes características (SEP, 2013c):

- Escuelas públicas, de nivel primaria, de un solo turno (aunque también se amplía a nivel secundaria).
- Atiendan a estudiantes en situación vulnerable o en contextos de riesgo social.
- Sus estudiantes tengan bajos niveles de logro educativo y la escuela presente altos índices de deserción.

- Se ubiquen en municipios y localidades en donde opere el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia y la Cruzada Nacional contra el Hambre.
- Favorezcan el establecimiento de zonas escolares y/o regiones conformadas exclusivamente por escuelas de tiempo completo.

Un punto importante a resaltar es que una vez cumplidas estas características, la incorporación al programa es de forma voluntaria, es decir, depende del interés y gestiones que realicen las autoridades de las escuelas y la comunidad educativa para que se instaure el modelo. En los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento para las Escuelas de Tiempo Completo (SEP, 2013a), se establece que los objetivos planteados para el programa se lograrán a través de tres componentes:

- 1) Ampliación y uso eficiente del tiempo.
- 2) Fortalecimiento de los procesos de gestión escolar y las prácticas de enseñanza.
- 3) Incorporación de nuevos materiales educativos.

Las escuelas de tiempo completo, como se establece en el mismo documento, deberán tener un horario de entre seis y ocho horas de trabajo al día, dependiendo de lo que dispongan las autoridades educativas de cada entidad. Se establece además, al parecer para responder a la problemática de la dificultad de las familias en aportar los recursos para el servicio de alimentos, que en las escuelas por cuyos índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se requiera, se otorgarán servicios de alimentación a los estudiantes, esto último ligado a aquellos municipios en los que opere la Cruzada Nacional Contra el Hambre.

En las escuelas que se encuentran en el programa y no pertenezcan a estos municipios, las familias son las que tendrán que seguir suministrando los alimentos y en cualquiera de los dos casos, estos se entregarán después del término de las actividades académicas. Esta actividad queda también en manos de las familias ya que se establece que un comité se conformará para este fin una vez que la escuela se incorpore al programa.



En este mismo documento se establece que el director y maestros deberán realizar un diagnóstico en el que se identifiquen las principales necesidades de aprendizaje que tienen los alumnos, las áreas de mejora en cuanto a la gestión escolar y las áreas de oportunidad en cuanto a la mejora de la práctica docente. A partir de estos cada escuela deberá plantear objetivos y metas a alcanzar y elaborarán, en conjunto con el supervisor escolar, un plan de mejora escolar.

Los lineamientos mencionados también incluyen el número de horas que se debe dedicar a cada una de las asignaturas o campos temáticos para cada uno de los grados escolares, y cada docente diseñará la forma en la que quiere organizar esas horas a lo largo del ciclo escolar. Se establece también que los docentes y el director debe asignar espacios para el trabajo colaborativo entre ellos.

La SEP (2013), establece también que la propuesta pedagógica de la escuela de tiempo completo estará basada en las siguientes líneas de trabajo o campos de estudio:

- 1) Lectura y escritura.
- 2) Desafíos matemáticos.
- 3) Uso educativo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's).
- 4) Vida saludable y convivencia escolar.
- 5) Arte y cultura.

En las escuelas indígenas que participen en el programa se añadirá además la línea de una segunda lengua o lectura y escritura en lengua indígena. Además, se señala que en el caso de la línea de tecnologías de información y comunicación, deberá ser un eje transversal del programa educativo y utilizarse como herramienta para el aprendizaje de los demás campos. En este mismo sitio, sin embargo, se aclara que materiales de trabajo tales como las computadoras, sólo serán para alumnos de 5º y 6º grado de primaria (Subsecretaría de Educación Básica, 2013).

La diferencia principal entre las escuelas de un solo turno que existen en el país, y las de tiempo completo es que además de los contenidos obligatorios del plan de estudios, las escuelas que extienden su jornada deberán planear actividades extra, relacionadas con los temas de las líneas de trabajo o campos de estudio.

Para atender el tema de la participación social y la comunicación con los padres de familia, se establece que los docentes destinarán el tiempo en el que sus alumnos se encuentren en las actividades de educación física, segunda lengua o educación artística, para, además de la planificación y evaluación de sus actividades, atender a los padres de familia.

De acuerdo con datos del Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial, en el ciclo 2013-2014, un total de 12,657 escuelas se encontraban en el programa. El Distrito Federal es el que concentra la mayor cantidad de escuelas, con 1,187 y Oaxaca el menor número con 102 (INEGI, 2014). En la gráfica 1 se ilustra la distribución de escuelas de tiempo completo por entidad.

**Gráfica 1. Distribución por entidad de las Escuelas de Tiempo Completo**



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2014).

En el apartado siguiente se presentará un análisis sobre el Programa Escuelas de Tiempo Completo en México, con base lo presentado a partir de las experiencias

internacionales, los resultados de evaluaciones del diseño anterior de este programa en el país y algunos de los elementos más importantes que ha señalado la investigación existente sobre el tema de desigualdad educativa y calidad de los aprendizajes.

## **7. Análisis y conclusiones**

A lo largo de este documento se presentó un recorrido por algunas investigaciones que hablan sobre aquellos elementos que impactan los aprendizajes de los alumnos y que por lo tanto, han influenciado algunos de los postulados más importantes de las políticas educativas alrededor del mundo. El Programa Escuelas de Tiempo Completo trae tras de sí una idea de que el tiempo y la forma de organización de las escuelas son factores que impactan los aprendizajes de los alumnos; con esta teoría de cambio esta política se ha instrumentado en distintos países.

En el presente apartado se analizará si el programa que se propone en México tiene potencial de incidir en la calidad de los aprendizajes y en la disminución de las desigualdades, con base en los hallazgos de las investigaciones en la materia, en las experiencias implementadas a nivel internacional y en los primeros resultados de evaluación del diseño del programa en México.

Comenzando con el análisis de las investigaciones en el campo, los resultados de la UNESCO y LLECE (2010) así como los de Blanco (2011), muestran que el contexto educativo en el hogar promediado por escuela, tienen un impacto directo en los aprendizajes. Es decir, entre mayor es el promedio por escuela, se registran mejores resultados de aprendizaje.

En este sentido sería importante considerar que en los criterios de selección se pretende dar prioridad a los centros que atienden a poblaciones vulnerables o consideradas con altos índices de violencia y marginación, y se sostiene la intención de establecer zonas escolares o regiones conformadas por escuelas de tiempo completo, por lo que sería importante considerar acompañar a esta estrategia con políticas sociales y económicas más amplias, que permitan aumentar las condiciones sociales y culturales promedio de los estudiantes que asistan a estas escuelas y zonas escolares.

Por otro lado, las investigaciones presentadas coinciden en señalar al clima escolar como uno de los factores con más impacto en los resultados de aprendizaje. Esto se encuentra muy vinculado con las relaciones que se generan dentro de las escuelas, entre directivos y profesores, entre profesores, de todos éstos con los alumnos y entre los alumnos mismos.

Aquí es importante detenerse a analizar si en el programa mexicano se incluye algún aspecto relativo al tema del clima escolar. En el diagnóstico inicial que deben presentar las escuelas incorporadas a este régimen, no se incluye el ambiente escolar como alguno de los criterios a identificar para la generación del plan escolar, por lo tanto no es una de las áreas que, al menos desde el diseño del programa, se contemple como prioritaria.

Dentro de las llamadas líneas de trabajo del programa se incluye el campo de la convivencia escolar, el cual podría dar respuesta a este elemento. Sin embargo, sería importante analizar cómo se retoma, ya que para que permee en la estructura escolar es necesario que no se vea sólo como una asignatura o campo de estudio, sino que se viva dentro de las instituciones escolares.

En este punto también es pertinente señalar los cambios que ha sufrido el programa y que impactan en el actual diseño y en los elementos culturales y escolares que se mencionaron en los párrafos anteriores. Uno de los más importantes es la transformación de los objetivos ya que en un inicio se presentaba como una estrategia que ofrecía experiencias que fueran capaces de subsanar elementos del contexto que influían para adquirir aprendizajes de forma equitativa (Subsecretaría de Educación Básica, 2007). También se presentó como un programa destinado a crear ambientes educativos orientados a ampliar las oportunidades de aprendizaje (SEP, 2012). Actualmente el discurso se encuentra orientado hacia el tema de la calidad en los aprendizajes lo cual puede implicar el descuidar aspectos relativos a compensar el contexto familiar, aspectos que, como ya se revisó podrían atacar las desigualdades educativas.

En cuanto a las experiencias internacionales, los casos de Argentina, Chile, Uruguay y Alemania, demuestran que los impactos que ha tenido el programa en los cuatro países son muy distintos entre sí, lo que obliga a detenerse en el análisis de las particularidades en cuanto a la conceptualización, diseño y operación de los programas.

Un primero punto a señalar concierne a las problemáticas que los programas pretenden atender ya que eso determina cómo se conceptualizan los mismos. Los cuatro países analizados señalan como una necesidad el ampliar las oportunidades de

aprendizaje de los estudiantes en mayor desventaja social, así como el mejorar la calidad de los mismos. Sin embargo, el único país que en su objetivo incluye explícitamente que su programa estará orientado a mejorar oportunidades de alumnos de contextos vulnerables, es Uruguay.

Lo anterior se encuentra relacionado con algunos de los resultados encontrados en las evaluaciones realizadas, en donde se señala que la selección de las escuelas no se ha orientado hacia los contextos en mayor desventaja social. Esto a su vez se encuentra vinculado con los criterios de selección. Como se observó, a excepción de Uruguay, los demás países limitan gran parte del proceso a la presentación de un proyecto institucional por parte de las escuelas, lo que orilla a que la participación de los centros pueda estar determinada por la capacidad de gestión institucional que posean.

En México es importante tomar en cuenta estos puntos ya que también, además de cumplir la serie de criterios relacionados con las necesidades sociales y educativas de las escuelas, la última decisión recae en la realización de una correcta gestión por parte de las autoridades escolares. Si consideramos que, de acuerdo con el INEE (2014), en el 75.5% de las escuelas rurales y en casi el 80% de las primarias indígenas no se cuenta con una figura de director (p.71), que es el encargado de las funciones de planeación y administración, este criterio podría ocasionar la exclusión de este tipo de centros que son los que se podrían beneficiar del programa.

Por otro lado, las experiencias de Chile y Alemania mostraron como parte de sus resultados en las evaluaciones, una brecha entre el diseño y la operación real del programa, especialmente en cuanto a la puesta en marcha de las actividades extracurriculares o de libre exposición, que son uno de los elementos diferenciadores de las escuelas de tiempo completo. Se señaló en ambas que no se implementaban conforme a lo estipulado en el diseño o no se integraban de forma pertinente al currículo, es decir, no se veían como parte integral del mismo.

Las evaluaciones hechas por Martinic et al (2008) en Chile, argumentaban que el cambio en la forma de organizar los tiempos escolares no se daba por parte de los profesores debido a las ideas previas que sostenían sobre el impacto que la escuela tendría en sus alumnos, sobre todo los de contextos desfavorecidos. Es decir, para llevar a cabo una nueva forma de organización de la escuela, en la que se

conceptualice al tiempo extracurricular y a las nuevas prácticas pedagógicas como componentes fundamentales del plan de estudios, y como tal que aportan a la formación del estudiante, es necesario también tener presente que se debe realizar un trabajo a profundidad con los profesores.

El punto es relevante para el caso mexicano ya que como se señala en el estudio de casos publicado por la propia SEP (2009), en la primer etapa los profesores y directores manifestaban haber recibido poca información y capacitación sobre el programa. Con la actual administración no se identificó algún elemento que indicara que el personal se involucraría en algún tipo de proceso de formación especial para la implementación de este nuevo modelo de escuela.

El tema de los diferentes resultados que se obtienen en las escuelas de tiempo completo, también es importante analizarlo a partir de la definición de las problemáticas que se plantean en cada país. En Alemania y Argentina se señala que debido a los cambios que se originan en las dinámicas familiares, en especial con el creciente número de mujeres que se incorporan al mercado de trabajo, se necesitan nuevos esquemas de atención a los niños y jóvenes, por lo que se ve a la ampliación del tiempo en las escuelas como una alternativa para el cuidado de los menores.

Lo anterior repercute en que el programa no se visualiza desde un inicio como una estrategia meramente educativa, en la cual se deben tomar en cuenta diferentes factores que impactan en el aprendizaje, como los ya mencionados en las investigaciones. En ambos países (Alemania y Argentina) se señala que existen discrepancias en cuanto a lo establecido en el diseño y en la puesta en marcha, lo que nos puede indicar que no se internaliza que el tiempo extra forma parte integral del proceso educativo.

Este elemento es relevante para el caso mexicano, ya que también en un inicio se señaló que el programa ofrecía una alternativa para la atención de los alumnos cuya situación familiar impedía su cuidado en casa, por lo que sería necesario cuidar los elementos que permitan a la escuela de tiempo completo funcionar aprovechando las horas extra realmente en actividades que aporten al logro de objetivos de formación de los alumnos y no se vea a esta ampliación del tiempo como un espacio sólo de cuidado de los menores.

Todo lo anterior nos puede indicar que la extensión del tiempo por sí misma no es una estrategia que pueda tener un impacto significativo en la mejora de los aprendizajes y la reducción de las desigualdades educativas, sino que importa trabajar con especial cuidado en los elementos en los que existe suficiente evidencia como para demostrar que influyen directamente en los aprendizajes. Por ejemplo, elevar el contexto familiar promedio de las escuelas, establecer estrategias de capacitación efectivas para los profesores en las que se comprenda el verdadero sentido de la extensión del tiempo completo, identificar la situación que guarda el clima escolar en las escuelas y trabajar para mejorarlo.

Asimismo, la ampliación del tiempo puede resultar significativa si en las escuelas en las que se implementa se realiza una correcta identificación de las necesidades propias del centro educativo, que permita idear un plan de trabajo y la conformación de las horas de trabajo extra, de acuerdo a estas necesidades, así como a las de las familias de los alumnos y del contexto en el que se insertan las escuelas.

Si el programa de escuelas de tiempo completo se visualiza como el modelo de la escuela mexicana a futuro y un factor de innovación educativa, tal y como se menciona en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación de la presente administración, es relevante que considere todos aquellos factores que se ha evidenciado inciden en los aprendizajes, y sobre todo, el impacto que tienen dependiendo del contexto de los alumnos, ya que como se vio en el primer apartado de este trabajo, la condición económica y cultural de los estudiantes mexicanos, determina en gran medida su trayecto escolar.



## **Bibliografía**

Acosta, Adrián. (2012). Ni revolución ni cruzada. Notas sobre la propuesta educativa del Foxismo. Revista Sinéctica 19. Recuperado en octubre de 2014 de: [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/19\\_ni\\_revolucion\\_ni\\_cruzada\\_notas\\_sobre\\_la\\_propuesta\\_educativa\\_del\\_foxismo.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/19_ni_revolucion_ni_cruzada_notas_sobre_la_propuesta_educativa_del_foxismo.pdf)

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2006). Proyecto hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Recuperado en octubre de 2014 de: [http://www.oei.es/quipu/uruguay/informe\\_escuela\\_tiempo\\_completo.pdf](http://www.oei.es/quipu/uruguay/informe_escuela_tiempo_completo.pdf)

----- (2009). Monitor Educativo Enseñanza Primaria (Escuelas públicas del 2008). Recuperado en octubre de 2014 de: [http://www.oei.es/pdf2/informeautoridadesnacional\\_08.pdf](http://www.oei.es/pdf2/informeautoridadesnacional_08.pdf)

Augustin-Dittmann, Sandra. (2010). The development of all-day schooling in Germany: how was it possible in this conservative welfare state? German Policy Studies. Vol 6. Num. 3. Recuperado en octubre de 2014 de: <http://www.spaef.com/file.php?id=1234>

Banco Mundial. (2011). Uruguay: Banco Mundial expande apoyo a Escuelas de Tiempo Completo. Comunicado de prensa No. 2010/103/LAC. Recuperado en noviembre de 2014 de: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LAC/ISPANISHEXT/EXTLACREGTOPEUINSPA/0,,contentMDK:22358483~menuPK:703479~pagePK:2865114~piPK:2865167~theSitePK:703332,00.html>

Bracho González, Teresa. (2010). Política educativa y relaciones intergubernamentales. Aprendizajes desde el programa escuelas de calidad. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Eds). Los grandes problemas de México (209-233). México: El Colegio de México.

Cerdán-Infantes, Pedro y Vermeersch, Christel. (2007). More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay. World Bank Policy Research Working Paper. Recuperado en octubre de 2014 de: <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-4167>

Concha, Carlos y García-Huidobro, Juan Eduardo. (2009). Jornada Escolar Completa: la experiencia chilena. Documento en elaboración, [en línea] [http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/CarlosConcha\\_Jornada.pdf](http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/CarlosConcha_Jornada.pdf)

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2011). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011. Programa Escuelas de Tiempo Completo. Recuperado en octubre de 2014 de: [http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1944/1/images/ejec\\_s221\\_petc.pdf](http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1944/1/images/ejec_s221_petc.pdf)

- Dubet, François. (2011). Repensar la justicia social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Fernández Aguerre, Tabaré. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación educativas de segunda generación. Estudios Sociológicos, vol. XXII, núm. 2, mayo-agosto, 2004, pp. 377-408, México: El Colegio de México.
- Fischer, Natalie y Klieme, Eckhard. (2013). Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. En J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher y J. Woods (Eds.) Extended Education – an International Perspective (p. 27-52). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. Recuperado en octubre de 2014 en: <http://www.projekt-steg.de/content/publikationen-aus-steg-zum-download>
- Gobierno Federal. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado en octubre de 2014 de: <http://pnd.gob.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014). El Derecho a una Educación de Calidad. Informa 2014. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2014). Resultado del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial. Recuperado en noviembre de 2014 de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/descarga/?c=100>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2014). Programa de Alimentación Escolar. Recuperado en noviembre de 2014 de: <http://www.junaeb.cl/programa-de-alimentacion-escolar>
- Latapí Sarre, Pablo. (1992). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Vol. XXII, No. 3, pp. 13-44
- (2004). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: Fondo de Cultura Económica
- Loyo Brambila, Aurora. (2010). Política educativa y actores sociales. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Eds). Los grandes problemas de México (185-209). México: El Colegio de México.
- Martínez Rizo, Felipe. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. Revista Iberoamericana de Educación. Número 27. Recuperado en noviembre de 2014 de: <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>

Martinic, Sergio y Vergara, Claudia. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [online] 2007, 5. Recuperado en Septiembre de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025002>

Martinic, Sergio; Huepe, David y Madrid Ángela. (2008). Jornada Escolar completa en Chile. Evaluación de Efectos y Conflictos en la Cultura Escolar. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1. Número 1. Recuperado en noviembre de 2014 de: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art9\\_htm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art9_htm.html)

Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2011). Orientaciones para el uso de horas de libre disposición. Recuperado en noviembre de 2014 de: [www.curriculumlinea.mineduc.cl/descargar.php?id\\_doc](http://www.curriculumlinea.mineduc.cl/descargar.php?id_doc)

Muñoz Izquierdo, Carlos. (2008). ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? México: Universidad Iberoamericana

----- (2012). Comentarios sobre las políticas públicas relacionadas con la educación básica, que fueron implementadas durante el sexenio del presidente Calderón. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Recuperado en noviembre de 2014 de: [http://www.ibero.mx/prensa/archivos/sexenio\\_en\\_perspectiva\\_2012.pdf](http://www.ibero.mx/prensa/archivos/sexenio_en_perspectiva_2012.pdf)

Murillo Torrecilla, F. Javier. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 1 No. 1. Recuperado en octubre de 2014 de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>

----- (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Colombia: Convenio Andrés Bello. Recuperado en octubre de 2014 de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf)

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2006). Apuntes sobre la implementación de la jornada escolar completa. Santiago de Chile: OPECH. Recuperado en octubre de 2014 de: [http://www.opech.cl/inv/documentos\\_trabajo/JEC.pdf](http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/JEC.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Recuperado en septiembre de 2014 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2013). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2012. Resultado México.

Recuperado en octubre de 2014 de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

Ornelas, Carlos.(1995). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica

Presidencia de la República. (2012). Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en noviembre de 2014 de: <http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2013/02/Reforma-Educativa.pdf>

Salmerón Castro, Fernando I. y Porrás Delgado, Ricardo. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Eds). Los grandes problemas de México (209-233). México: El Colegio de México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). Estrategias para el funcionamiento y organización de las Escuelas de Tiempo Completo en distintos niveles y tipos de servicio educativo. México: Secretaría de Educación Pública

----- (2012). Organización del trabajo en las escuelas de tiempo completo. México. Secretaría de Educación Pública.

----- (2013a). Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Secretaría de Educación Pública. Recuperado en septiembre de 2014 de: <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>

----- (2013b). Programa sectorial de educación 2013-2018. Recuperado en octubre de 2014 de: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#.UuVI4xC3XIU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.UuVI4xC3XIU)

----- (2013c) Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Diario Oficial de la Federación, 28 de diciembre de 2013

Solana, Fernando; Cardiel Reyes, Raúl; Bolaños Martínez, Raúl. (2010). Historia de la Educación Pública en México. México: Fondo de Cultura Económica

Subsecretaría de Educación Básica. (2007). Bases para la Implementación del Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo. Recuperado en octubre de 2014 de: [http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/bases\\_completo.pdf](http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/bases_completo.pdf)

----- (2013). Escuelas de Tiempo Completo. Recuperado en Septiembre de 2014 de: [http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/PETC\\_propuestapedagogica.pdf](http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/PETC_propuestapedagogica.pdf)

Tenti Fanfani, Emilio. (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado en agosto de 2014 de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos/estado-del-arte-escolaridad-primaria-y-jornada-escolar-en-el-contexto-internacional>

Torres, Rosa María y Tenti Fanfani, Emilio. (2000). Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. Buenos Aires: IPE UNESCO. Recuperado en noviembre de 2014 de: <http://www.oei.es/equidad/pub.PDF>

Valencia Lomelí, Enrique y Aguirre Riveles, Rodolfo. (1998). Discursos, acciones y controversias de la política gubernamental frente a la pobreza. En Gallardo, Rigoberto y Osorio, Joaquín (coord.). Los rostros de la pobreza. México: ITESO-Universidad Iberoamericana.

Vegas, Emiliana y Petrow, Jenny. (2008). Incrementar el aprendizaje estudiante en América Latina: el desafío para el siglo XXI. Washington: Banco Mundial y Mayol Ediciones. Recuperado en agosto de 2014 de: [http://siteresources.worldbank.org/INTLACINSPANISH/Resources/Raising\\_Student\\_Learning\\_in\\_LAC\\_Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTLACINSPANISH/Resources/Raising_Student_Learning_in_LAC_Spanish.pdf)

Zorrilla Fierro, Margarita. (2008). Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado en agosto de 2014 de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/110762/1/PNETC-EvExterna-Informe-Final-10-DIC-2008.pdf>