

# **MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media  
Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el  
Sector Educativo Rural Fase II

**Estado del arte de experiencias relacionadas con la implementación de la  
jornada única en establecimientos educativos del sector rural y  
recomendaciones para la construcción de políticas públicas en Colombia**

## **Informe de resultados**

Magdalena Arango Vallejo  
Contrato No. 1352 de 2013

Bogotá, D.C. Diciembre de 2013



## Contenido

1. PRESENTACIÓN.....	3
2. METODOLOGÍA.....	5
3. LA JORNADA ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN .....	7
4. EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES EN JORNADA ÚNICA .....	13
4.1. Experiencia de Argentina .....	13
4.2. Experiencia de Chile .....	23
4.3. Experiencia de Uruguay .....	28
4.4. Experiencia de México .....	34
4.5. Experiencias de Europa .....	42
4.5.1. <i>España</i> .....	43
4.5.2. <i>Francia</i> .....	45
4.5.3. <i>Alemania</i> .....	46
4.5.4. <i>Finlandia</i> .....	48
4.6. Experiencia de Estados Unidos.....	50
4.7. Experiencia de Colombia.....	59
5. RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA JORNADA ÚNICA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS RURALES EN COLOMBIA.....	69
BIBLIOGRAFÍA.....	92



## 1. PRESENTACIÓN

Este documento contiene un estado del arte de experiencias relacionadas con la implementación de la jornada única en Establecimientos Educativos del sector rural, junto con recomendaciones para la construcción de políticas públicas para el sector rural en Colombia. El estudio fue adelantado en el marco del Contrato 1352 de 2013 suscrito con el Ministerio de Educación Nacional, el cual surge como resultado de la creciente evidencia internacional que señala los efectos desfavorables de las medias jornadas escolares, no solo por su incidencia en una disminución en la calidad de la educación sino por que aumentan la exposición de los estudiantes a distintos factores de riesgo.

En el estado del arte se analizan las principales experiencias nacionales e internacionales de sistemas educativos que han diseñado e implementado una jornada escolar única en establecimientos educativos del sector rural en la última década. A partir de la evidencia disponible se documentan sus principales características y las lecciones aprendidas para la definición de políticas orientadas al mejoramiento del acceso, la permanencia o la calidad de la educación en las zonas rurales de Colombia. De esta manera, se plantean recomendaciones que debería tener en cuenta el Ministerio en la formulación de políticas públicas relacionadas con la jornada única, que promuevan el mejoramiento de la calidad de la educación rural en Colombia.

Para efectos de delimitar las fuentes de información sobre experiencias documentadas de Colombia y otros países, se definió a la Jornada Única como la ofrecida por los establecimientos educativos en un solo turno durante el día y en una franja amplia de tiempo dedicado a los estudiantes, lo que también podría considerarse como jornada escolar completa. La construcción del documento partió de la identificación y análisis de literatura disponible (estudios, libros, artículos en revistas especializadas) que tuviera una relación directa con lo que para este caso se definió como Jornada Única.

En la revisión de la literatura se consideraron casos de jornada completa, así como casos de ampliación de la jornada en los que se adiciona algún tiempo a los horarios habituales, o casos en que se trabaja tiempo complementario por fuera de la escuela con diferentes propósitos. Como resultado de la revisión, se encontraron múltiples denominaciones para hacer referencia a programas con cambios de la jornada escolar. Se resaltan los siguientes: Jornada Completa, Extensión de la Jornada, Jornada Ampliada, Jornada Extensa o Extendida, Escuelas Intensificadas, Doble Escolaridad, Jornada Continua, Jornada Complementaria, Longer School Days, Extended School Time, All-Day Schools, entre otras.



Fueron muchas las fuentes consultadas, no obstante se resaltan portales especializados en educación rural como el Journal of Research in Rural Education de la Universidad de Pensilvania que permite el acceso a informes de investigación de relevancia académica demostrable en educación rural; la Red Latinoamérica de Educación Rural que ofrece información sobre políticas, programas o proyectos adelantados por los diversos países latinoamericanos; y Eurydice Network que ofrece información oficial sobre las políticas y programas educativos adelantados por los países que conforman la Unión Europea. También se destacan las consultas directas a los portales de los ministerios de educación y paginas oficiales de las experiencias identificadas en Chile, Uruguay, Argentina, México, EEUU, Francia, Alemania, Finlandia y España. La información para Colombia fue provista por el Ministerio de Educación Nacional y fue complementada con otras fuentes oficiales.

Como complemento a lo anterior, se adelantaron entrevistas directas a funcionarios de las Secretarías de Educación de los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, así como entrevistas y grupos focales con docentes y directivos docentes de 4 establecimientos educativos de esos dos departamentos con el fin de conocer sus percepciones, ideas y planteamientos respecto a la Jornada Única en establecimientos rurales.

El informe consta de cinco capítulos. El primero es esta introducción; el segundo presenta detalles de la metodología utilizada; en el tercero se presentan de manera resumida los análisis y conclusiones que recientes estudios nacionales e internacionales arrojan con respecto al impacto de la jornada escolar en aspectos como el desempeño académico y se dan a conocer algunas reflexiones relacionadas con el tiempo escolar.

En el cuarto capítulo se presenta una caracterización de las experiencias nacionales e internacionales de jornada escolar única que fueron identificadas, a partir de criterios como los siguientes: origen, objetivos, duración, niveles para los que aplica, uso o destinación del tiempo de la jornada, financiación, docentes, resultados, impactos y lecciones aprendidas.

El quinto y último capítulo reúne recomendaciones y propuestas que, a partir de la revisión realizada, se consideran pertinentes para tener en cuenta en la política educativa colombiana, dado que surgen del análisis de estudios nacionales e internacionales sobre jornada escolar e implementación de jornada única en establecimientos educativos, y además toma en consideración las percepciones y planteamientos de los docentes, directivos docentes y funcionarios de las secretarías de educación que fueron consultados en este trabajo.



## 2. METODOLOGÍA

Una vez identificadas las experiencias se adelantó un ejercicio de revisión documental a las fuentes secundarias relacionadas con la jornada escolar y la jornada única tales como: libros, publicaciones, artículos científicos, documentos de trabajo, estudios que sistematizan y documentan las experiencias y programas, documentos de política y de diseño de programas, entre otros.

Para el tratamiento de la información se hizo una clasificación general de las distintas fuentes en dos grupos, así: primer grupo, información que diera cuenta de los resultados e impactos de la jornada escolar; y segundo grupo, información relacionada con experiencias de jornada única en establecimientos de niveles de educación Básica y Media en sectores rurales.

Los criterios utilizados en la sistematización de la información para el primer grupo fueron: objeto de estudio, año de realización, autores y entidades participantes, principales hallazgos y recomendaciones. Para el segundo grupo se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: nombre o denominación de la experiencia; país o región de origen; objetivos; duración o tiempo de la jornada; niveles de educación para los que aplica; uso o destinación del tiempo; aspectos relacionados con los docentes; aspectos de la gestión académica, directiva o administrativa; criterios para la implementación; y resultados, impactos y lecciones aprendidas.

Como resultado de la revisión y análisis documental realizado, se encontró que la jornada escolar y la jornada única son temas que se tratan a un nivel general sin hacer diferencias entre las zonas urbana y rural. Con contadas excepciones en las experiencias analizadas se hizo referencia a los establecimientos educativos rurales, esto a pesar de que en todos los casos analizados la política de la jornada única incluía a tales establecimientos. Podría decirse que esta situación corrobora lo hallado por los investigadores de la educación rural, quienes han concluido que la intervención en las políticas educativas sobre la escuela rural es difícil, debido a la falta de investigación de alta calidad en estas zonas. Al respecto, Coladarci (2007) argumenta que con un muy bajo número de estudios no puede establecerse una base sólida de conocimientos y, sin acumulación de conocimientos, el estudio de las escuelas rurales pierde credibilidad.

De otra parte, con el fin de reunir información que permitiera enriquecer los análisis y propuestas que se desprendieran del análisis de las fuentes bibliográficas revisadas, se realizaron entrevistas individuales y grupales semiestructuradas a docentes y directivos docentes de cuatro establecimientos educativos rurales y a funcionarios de dos secretarías de educación-SE, con el fin de conocer sus percepciones y planteamientos frente a la posibilidad de implementar jornada única en zonas rurales. La información fue recopilada



durante visitas a instituciones educativas y encuentros con funcionarios de las secretarías de educación.

En total, se realizaron visitas a dos establecimientos educativos oficiales rurales pertenecientes a los municipios de Choachí y Guasca en el departamento de Cundinamarca y dos establecimientos en Ramiriquí y Úmbita en el departamento de Boyacá. En dichas visitas se realizaron entrevistas individuales y grupales semiestructuradas a docentes y directivos docentes de los respectivos establecimientos. Además se realizó una entrevista individual al rector de un colegio rural del sector privado del municipio de Machetá – Cundinamarca para tener un representante de los colegios privados en el análisis. En cuanto a las SE, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas en encuentros programados con dos funcionarias de las Secretarías de Educación de Cundinamarca y Boyacá. En el anexo No. 1 se relacionan los datos de las vistas y encuentros realizados, de los establecimientos educativos visitados, así como de las personas que fueron entrevistadas.

La información recopilada durante las entrevistas fue registrada en archivos digitales de voz y luego transcrita a archivos de texto. Una vez recuperada la información, se procedió con la sistematización y análisis, para lo cual se utilizaron los siguientes criterios: datos generales, posibilidad de implementar jornada única en zonas rurales; uso del tiempo de la jornada; prácticas de enseñanza; materiales educativos; remuneración de los docentes; características de los estudiantes y características del contexto rural.

En resumen, las actividades que se llevaron a cabo para la realización del estudio fueron las siguientes: elaboración y validación del plan de trabajo, delimitación e identificación de fuentes secundarias de información, diseño de instrumentos para la recopilación y análisis de información primaria y secundaria, planeación y logística para el operativo de campo<sup>1</sup>; realización de entrevistas a docentes, directivos docentes y funcionarios de las SE, búsqueda y revisión de fuentes secundarias, transcripción de entrevistas, organización y análisis de información de fuente primaria y secundaria, y elaboración de documento de resultados.

---

1 Esto incluye: identificación de establecimientos educativos, contacto con directivos docentes y funcionarios de SE, coordinación para la realización de visitas y encuentros, y gestión de transportes y alojamientos.



### **3. LA JORNADA ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

En el campo de la educación la jornada escolar suele considerársele como uno de los factores determinantes de la calidad del aprendizaje y del éxito escolar. Es así como numerosas investigaciones han encontrado cierta asociación entre la duración del tiempo escolar y el desempeño académico y otras, en particular, han descubierto la incidencia en situaciones como la asistencia escolar, la permanencia en el sistema, la promoción de los estudiantes, la reducción de los casos de embarazo adolescente y delincuencia juvenil, entre otros. En este capítulo se pretende hacer una síntesis sobre lo que indican algunos estudios recientes sobre la jornada escolar y su asociación con la calidad de los aprendizajes principalmente.

Un estudio del Banco Mundial (2009) que analiza los factores asociados a la calidad de la educación en Colombia, destaca que aspectos relacionados con la escuela tales como la calidad de los docentes, la infraestructura, los materiales de enseñanza y la duración del día escolar, ejercen efectos positivos sobre el aprendizaje.

En cuanto al factor referido a la duración del día escolar, Bonilla (2011) encuentra que sólo 10% de los estudiantes de los niveles de Preescolar, Básica y Media del sector oficial en Colombia asiste a establecimientos que ofrecen el servicio de educación en jornada completa o jornada única, mientras que en el sector no oficial ese porcentaje asciende a 45,4%. A partir de los resultados de las pruebas SABER 11 de 2009 el autor analiza el desempeño de los estudiantes y encuentra que quienes asisten a establecimientos con jornada única tienen mejor rendimiento académico, que quienes estudian en escuelas que operan en medias jornadas, especialmente en la franja de la tarde. Con base en ese resultado el autor afirma que la doble jornada escolar en Colombia no sólo genera desigualdad entre quienes tienen la oportunidad de estudiar en una jornada única o completa y quienes lo hacen en medias jornadas, sino que además encuentra diferencias a favor de quienes asisten a la jornada de la mañana con respecto a quienes lo hacen en el horario de la tarde.

García et al. (2010) en otra investigación para Colombia estudian los factores de riesgo de deserción y repitencia en los primeros grados del nivel de Primaria y señalan que la jornada escolar completa es un factor de protección contra la repitencia<sup>2</sup>, a lo cual agregan que los alumnos de planteles donde con frecuencia se realizan proyectos de uso del tiempo libre<sup>3</sup>,

---

2 Los autores encuentran que la tasa de repitencia en los dos primeros grados es entre 13% y 25% menor para los niños que están en jornada completa, comparados con los de media jornada, independientemente de las características individuales del niño y el hogar. (García et al., 2010).

3 Este tipo de proyectos hacen parte de las denominadas actividades extracurriculares.



tienen menor probabilidad de desertar o repetir el año, independiente de la situación socioeconómica de sus hogares de procedencia. Así mismo, destacan que la importancia de la duración de la jornada escolar se evidencia, por ejemplo, en que los niños y las niñas pasan mucho tiempo sin supervisión adulta y sin apoyo durante el tiempo en que están por fuera de la escuela.

Por otro lado, en un estudio sobre el Programa Jornada Escolar Completa de Chile, el cual se presenta como una de las experiencias documentadas en el capítulo cuarto del presente estado del arte, Arzola (2010) mide el impacto del programa sobre los resultados en las pruebas SIMCE y concluye que el incremento en el horario de la jornada escolar no generó los efectos positivos deseados en el aprendizaje. Dentro de los hallazgos, la autora señala que ni en Matemáticas ni en Lenguaje se encontró un efecto estadísticamente distinto de cero para aquellos alumnos que se sometieron al menos a un año del programa, y en los alumnos que estuvieron durante 4 años se experimentó un incremento de sólo 1 punto en cada prueba. Frente a ese resultado, los planteamientos de la autora con respecto a la relación beneficio costo de la ampliación de la jornada en Chile, dejan un gran interrogante en cuanto a si los beneficios en el desempeño académico justifican una inversión de tan alto costo económico.

Sobre lo anterior la autora destaca los resultados de otros estudios que han identificado otro tipo de efectos positivos del programa en ese país que podrían justificar la inversión. Por ejemplo, Kruger y Berthelon (2009) encontraron que acceder al programa de Jornada Escolar Completa en Chile disminuye la probabilidad de embarazo adolescente entre familias pobres y familias que habitan en zonas urbanas; Contreras et al. (2010) descubrieron que la jornada escolar completa en Chile genera un efecto positivo y significativo en la participación laboral y el empleo de la mujer en todos los grupos de edad, lo que puede estar explicado por que las madres deben dedicar menos tiempo al cuidado de sus hijos; y Pires y Urzua (2010) concluyen que matricularse en un establecimiento con Jornada Escolar Completa tiene efectos positivos por ejemplo en la tasa de deserción, en los resultados cognitivos y socio-emocionales, además de reducir la maternidad adolescente y la probabilidad de ser detenido antes de los 25 años.

De otra parte, Lavy (2012a) a partir de los resultados de las pruebas PISA 2006 sobre una muestra de estudiantes de más de 50 países<sup>4</sup> encuentra que el tiempo escolar tiene un efecto positivo y significativo en los logros académicos de los alumnos. Tal efecto es mayor en niñas, inmigrantes y estudiantes procedentes de familias con vulnerabilidad socioeconómica de los países de la OCDE<sup>5</sup>, pero en los países en desarrollo el efecto del tiempo adicional sobre las calificaciones obtenidas por los estudiantes resulta ser mucho menor. Además, los análisis del autor sugieren que la efectividad del tiempo escolar es

---

4 El estudio se realizó sobre una muestra de estudiantes de países tanto desarrollados como en desarrollo.

5 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.





mayor en los países que han implementado medidas de responsabilidad de las escuelas y en aquellos que han otorgado mayor autonomía a los directores en cuanto a la toma de decisiones sobre el presupuesto, la contratación y el despido de docentes.

Otro trabajo realizado por Lavy (2012b) en escuelas de nivel de Primaria en Israel, se estudian los efectos de los recursos de la escuela, la duración de la semana escolar y la distribución del tiempo dedicado a las asignaturas básicas sobre los logros académicos y el clima escolar. De acuerdo con los hallazgos, el aumento en el tiempo escolar tuvo efectos positivos y significativos en los resultados de pruebas realizadas en las áreas de Matemáticas, Ciencias e Idioma Inglés. Tales efectos fueron similares tanto en niños como en niñas, pero considerablemente mayores en estudiantes procedentes de entornos con vulnerabilidad socioeconómica o en escuelas cuya población estudiantil presentaba homogeneidad en ese último aspecto. De igual manera, las evidencias presentadas por el autor indican que el aumento en la semana escolar, no tuvo efectos negativos sobre el clima escolar. (Lavy, 2012b).

En un estudio realizado por Patall et al. (2010) a 15 investigaciones sobre programas que ampliaron la jornada escolar en Estados Unidos (EEUU) entre 1985 y 2009, se encontró un pequeño efecto positivo de la ampliación del horario escolar en el desempeño académico de los alumnos, sin embargo se advierte que son necesarias investigaciones más sólidas que permitan concluir con más confianza que la extensión del tiempo escolar guarda relación de causalidad con el desempeño académico. No obstante y dado que el tiempo disponible es sólo uno de los factores que influye en el aprendizaje, el estudio concluye que el éxito de los programas de ampliación de la jornada pudo obedecer más a que estuvieron acompañados de estrategias de mejoramiento de las prácticas de aula y de la calidad de la enseñanza.

En tal sentido los autores del estudio plantean que los contenidos y métodos de enseñanza que se incorporen pueden ser determinantes del éxito o fracaso de medidas de ampliación de la jornada escolar, y que la extensión del tiempo puede resultar eficaz para apoyar el aprendizaje de estudiantes con bajo rendimiento académico o con mayor riesgo de fracaso escolar. Para estos casos en particular los autores sugieren que el tiempo adicional se debe destinar a mejorar los aprendizajes y advierten que programas como las escuelas de verano u otros servicios fuera de la escuela no son la mejor opción. Además plantean que las investigaciones que se realicen sobre la ampliación de la jornada escolar, deberían dar cuenta también de otros efectos distintos al desempeño académico<sup>6</sup>, y ayudar a determinar

---

<sup>6</sup> Los autores hace referencia a aspectos como los siguientes: la motivación de los alumnos; las actitudes hacia ellos mismos, la escuela o las asignaturas; la conducta y la disciplina; la asistencia; la fatiga; cómo puede afectar la extensión de la jornada a las familias en términos de su felicidad o su calidad de vida; cómo puede afectar a los docentes en la calidad de la enseñanza que ofrecen, su satisfacción en el trabajo o su bienestar general; entre otros. (Patall et al., 2010).



en qué condiciones se debe implementar una medida de jornada ampliada, a quiénes se debe destinar y cuál es el tiempo adicional que permite obtener los mayores beneficios. (Patall et al., 2010).

En otro ejercicio realizado por Redd et al. (2012) también se examinaron distintos estudios sobre programas de ampliación del tiempo escolar y de aprendizaje en Estados Unidos (EEUU); y el resultado de ese examen mostró hallazgos similares a los del trabajo citado anteriormente. Se encontró que la mayoría de los estudios sugiere que los programas parecen ser eficaces para mejorar el desempeño académico de los estudiantes, dada la relación favorable que se identifica entre ambos aspectos. No obstante, esa conclusión debe tomarse con cautela pues los autores advierten que los estudios analizados no ofrecen pruebas contundentes que permitan afirmar que efectivamente la mejora en los resultados académicos obedeció a los programas de ampliación del tiempo escolar y de aprendizaje. En efecto, señalan que sólo unos pocos estudios usaron métodos experimentales o cuasi-experimentales rigurosos<sup>7</sup> y, por el contrario, la mayoría utilizó métodos que sólo permiten identificar correlaciones entre variables, mas no relaciones de causalidad, como sí lo hacen los primeros. Además, muchos estudios fueron transversales o se llevaron a cabo durante un solo año y no examinaron los efectos sobre una cohorte de estudiantes a través del tiempo.

Adicional a lo anterior, los autores argumentan que la investigación existente sobre programas de ampliación de la jornada o del calendario escolar no sólo debe enfocarse en analizar los impactos sobre el rendimiento académico, sino que también debe dar cuenta de los efectos sobre la asistencia escolar, la promoción a tiempo de los estudiantes, el clima escolar, las actitudes hacia la escuela y dar respuestas frente a la forma como se utiliza el tiempo adicional. Este último aspecto puede llegar ser más relevante aún que la misma extensión de la jornada escolar pues, como lo mencionan los mismos autores, un día escolar extendido no siempre se traduce en más tiempo de enseñanza aprendizaje o, en más tiempo de participación activa de los estudiantes en el aprendizaje del que habitualmente tiene un día escolar tradicional. (Redd et al., 2012).

Si bien las conclusiones de los estudios mencionados hasta ahora no permiten afirmar de manera contundente que existe relación de causalidad entre la ampliación de la jornada escolar y el desempeño académico o la calidad de los aprendizajes, los análisis y planteamientos dan luces de los efectos e impactos que puede generar una estrategia de

---

<sup>7</sup> Estos métodos analizan el comportamiento de una variable en dos grupos: el grupo de tratamiento que ha sido expuesto a un programa o intervención social y el grupo de control conformado por individuos con las mismas características del grupo de tratamiento pero que no ha sido expuesto al programa. Además, estos métodos suelen analizar el comportamiento de la variable en ambos grupos antes y después de la ejecución del programa. De esta manera, se puede establecer con más precisión el efecto de una intervención sobre la variable o factor evaluados, dado que es posible aislar o controlar los efectos de otros factores distintos.



extensión de la jornada sobre la permanencia y la promoción de los estudiantes en el sistema educativo, el nivel de aprendizaje en estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica o con mayor riesgo de fracaso escolar, así como en otros aspectos que pueden significar grandes retornos sociales como es la reducción del embarazo adolescente y de la delincuencia juvenil.

Además, en los estudios revisados se hace alusión a un tema tan importante como es el tiempo efectivo destinado a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este elemento en particular resulta de gran importancia, si se tiene en cuenta que las medidas orientadas a implementar jornadas completas o a extender la jornada habitual requieren de grandes inversiones que ameritan analizar con mayor detenimiento el problema, con el fin de que las iniciativas que se decidan llevar a cabo permitan obtener retornos significativos a la sociedad que justifiquen el esfuerzo de inversión.

Son muchos los factores que determinan el tiempo escolar y que dejan interrogantes frente a cuál es la cantidad de ese tiempo con la cual se cuenta efectivamente. Abadzi (2007), Bezem (2012) y Veleda (2013) por ejemplo, hacen referencia a factores como la organización diaria del uso del tiempo escolar, el ausentismo de los docentes y los alumnos, los conflictos sindicales, los problemas de infraestructura de los establecimientos educativos, el clima, la capacitación de los docentes, entre otros que pueden incidir en una reducción o pérdida del tiempo escolar. EQUIP2 (2009) por su parte identifica otros factores que, por el contrario, pueden ayudar a incrementar el tiempo neto dedicado a la enseñanza y el aprendizaje, puesto que al encontrarse en un nivel mínimo darían lugar a lo que denomina “Una Oportunidad Básica para Aprender”. Tales factores son los siguientes: días en que el plantel educativo está abierto, puntualidad de los docentes y estudiantes, coeficiente docente/alumno, materiales de enseñanza por estudiante, tiempo en la clase realizando una tarea, entre otros.

Al respecto, un estudio para Colombia realizado a partir de una muestra de establecimientos educativos del sector público en el departamento de Antioquia, encuentra que en promedio los docentes asignan un 65% del tiempo de la clase para realizar actividades académicas con los estudiantes (en los países de la OCDE esa cifra es de 85%), un 25% de ese tiempo lo dedican a actividades administrativas como dar instrucciones, disciplinar a los alumnos, calificar tareas y tomar lista, y aproximadamente un 10% lo destinan a actividades no académicas como la interacción social, salir del aula de clase o no estar involucrado con sus estudiantes; es decir que la principal fuente de pérdida de tiempo es el exceso de actividades de administración escolar.

Si bien, los hallazgos no son generalizables a toda Colombia, se constituyen en una evidencia que alerta sobre el tiempo neto que se estaría destinando a las actividades enseñanza aprendizaje en los establecimientos educativos públicos del país. En efecto, el estudio



señala que las cifras dan cuenta de que el tiempo que efectivamente los estudiantes aprovechan para educarse y aprender en el aula se reduce a un poco más de la mitad del que se tiene establecido en el calendario escolar oficial. (Banco Mundial y Ministerio de Educación Nacional, 2011).

La revisión de la literatura anterior invita a reflexionar cuidadosamente antes de diseñar e implementar una medida de ampliación de la jornada o de tránsito hacia una jornada escolar única en los establecimientos educativos rurales. Si lo que se busca es mejorar la calidad de los aprendizajes quizá la sola extensión del tiempo escolar no tenga mayores contribuciones si no se incluyen propuestas de transformación de los métodos y materiales de enseñanza y, especialmente, de mejoramiento del uso del tiempo escolar. Con respecto a esto último cabe mencionar lo planteado por Veleda (2013) en cuanto a que la extensión del tiempo escolar debe considerar también los factores que lo pueden ampliar o reducir y no solo la mera adición de horas de clase, puesto que el tiempo escolar se puede expandir dentro de los límites del horario habitual.

De acuerdo con lo anterior, podría plantearse que la reflexión se debe dar alrededor de los siguientes interrogantes: ¿Qué objetivo se debe buscar al momento de diseñar políticas o medidas tendientes a ampliar el tiempo de la jornada o a ofrecer el servicio educativo en jornadas únicas o completas?, dado que el logro de ese objetivo indicará el éxito o fracaso de una medida de éstas ¿Qué es más importante, el tiempo efectivamente destinado a las actividades de enseñanza y aprendizaje o la duración misma de la jornada escolar? ¿Cómo se puede optimizar el uso tiempo escolar de manera que contribuya efectivamente a mejorar los aprendizajes? ¿Qué contenidos o temas deben ser abordados en el tiempo de extensión de la jornada o en qué se debe usar ese tiempo teniendo en cuenta el objetivo que se defina para la estrategia? ¿A quiénes debe estar dirigida una medida de estas? ¿Cuánto tiempo se puede prolongar la jornada escolar de tal manera que el valor de la inversión sea justificado?

Responder las anteriores preguntas es lo que debe hacerse en la definición de una política o reforma hacia una jornada escolar completa. De la calidad de las respuestas dependerán los resultados, tal como lo indican las experiencias que se documentan en el siguiente capítulo.



## **4. EXPERIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES EN JORNADA ÚNICA**

En este capítulo se dan a conocer las experiencias nacionales e internacionales de jornada escolar única que fueron identificadas dentro del alcance del presente trabajo. En las experiencias se incluyen programas o políticas tanto regionales como nacionales de Argentina, Chile, México, Uruguay, Alemania, España, Finlandia, Francia, Estados Unidos (EEUU) y Colombia.

### **4.1. Experiencia de Argentina**

En Argentina las políticas de extensión de la jornada tuvieron su origen a finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta con el Programa de Doble Escolaridad de la Ciudad de Buenos Aires (1957) y el Programa de Escuelas de Jornada Completa en la Provincia de Río Negro (1960). El primer programa surgió como respuesta a dos fenómenos sociales: la migración de estudiantes de clase media al sector privado, que dejó espacios ociosos en los establecimientos públicos; y el ingreso de la mujer al mercado laboral que dio lugar a la necesidad de ampliar el tiempo necesario para el cuidado de los niños.

Por su parte, el Programa de Escuelas de Jornada Completa de la Provincia de Río Negro, fue creado para las zonas rurales dispersas como respuesta a la necesidad de albergar a los estudiantes y de retener a las nuevas generaciones en sus lugares de origen<sup>8</sup>. Este modelo fue implementado de dos maneras, una con la duplicación del tiempo de permanencia de los estudiantes en el establecimiento educativo, y otra con las denominadas escuelas-hogar, con las que se buscó brindar una formación laboral y suplir de alguna manera las escasas oportunidades que tenía la población rural de esa época para acceder a la educación secundaria. (Veleda, 2013).

Cabe agregar que en las zonas rurales del país hay una larga tradición de establecimientos educativos de jornada completa debido a las largas distancias y la falta de infraestructura vial que obliga a los alumnos a pernoctar en los establecimientos educativos. Al respecto Bezem (2012) destaca la presencia de escuelas de alternancia desde hace más de cuatro décadas, las cuales se han extendido por varias provincias del país. Por su parte, Veleda (2013) afirma que el modelo de jornada extendida, el más antiguo del país, encuentra paralelos en las zonas rurales de buena parte de las provincias con escuelas que sufrieron un proceso de deterioro debido al aislamiento y olvido del Estado.

---

<sup>8</sup> Para ello, se incluyeron en los planes de estudios talleres de huerta, carpintería y artesanías. (Veleda, 2013).



En general, la gran mayoría de programas de extensión de la jornada escolar promovidas desde el sector público en este país ha buscado promover la justicia social mediante la ampliación de oportunidades educativas que permitan la adquisición de saberes relevantes y complejos. Es así como muchos de estos programas se han enfocado en atender alumnos en condiciones de vulnerabilidad, con excepción de la Ciudad de Buenos Aires que se ha propuesto el mejoramiento del aprendizaje de todos los alumnos, independiente de su condición socioeconómica. (Rivas et al., 2006 citados en Tenti, 2010).

En el año 2005 la Ley de Financiamiento Educativo priorizó la inversión pública en educación y fijó como meta lograr que en 2010 el 30% de los alumnos de la educación primaria asistiera a establecimientos educativos con jornada extendida o jornada completa. En 2006 la Ley de Educación Nacional determinó que se debía ampliar la jornada en todo el nivel de la Primaria<sup>9</sup> (Tenti, 2010). Cabe mencionar que en ese año los estudiantes que asistían a establecimientos con alguna modalidad de extensión de la jornada, correspondían aproximadamente al 5,5% del total, la mayor parte de ellos concentrados en la Ciudad de Buenos Aires. (Rivas, 2011).

Con el fin de contribuir al logro de las metas propuestas, el Ministerio de Educación de ese país planteó una propuesta política y pedagógica de alcance nacional en la que se definieron lineamientos en cuanto a los propósitos, la propuesta curricular de la extensión de la jornada escolar (EJE), la estrategia didáctica<sup>10</sup>, la reorganización del tiempo y el espacio escolar, la gestión de la política, las condiciones para la implementación<sup>11</sup>, los procedimientos para el cálculo de los costos incrementales, entre otros. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

Luego de cuatro años de implementación de la política, la cobertura total de la extensión de la jornada había alcanzado sólo al 6% del total de estudiantes en Primaria (14% en zonas rurales y 4% en zonas urbanas, según datos de Bezem (2012)). En un informe de monitoreo a la Ley de Financiamiento de 2011 se señalaba que pese a los logros importantes en algunos aspectos del sistema educativo, el avance en las metas no era proporcional a la inversión realizada y aún quedaba pendiente la meta de extensión de la jornada para los sectores más pobres, lo que indicaba que, como política de equidad, aún no se había consolidado. (Rivas, 2011).

---

9 En el sistema educativo de Argentina el nivel de educación Primaria se ofrece en dos ciclos y comprende 6 años en algunas provincias y 7 en otras. El primer ciclo va desde el primer año hasta el tercero y el segundo ciclo va desde el cuarto año hasta el sexto o séptimo año, según la provincia.

10 La estrategia didáctica propuesta fue la de los talleres.

11 Se definieron condiciones para la infraestructura, los docentes, los recursos didácticos, el servicio de almuerzo, entre otros aspectos.





De otra parte y acuerdo con Veleda (2013), como resultado de los escasos avances en el cumplimiento del mandato establecido por la Ley, el Ministerio de Educación lidera desde 2011 la Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el nivel de Primaria. Esta política fue definida de manera concertada con las 24 provincias del país y en su construcción se tuvieron en cuenta los aspectos definidos por la política de 2006, así como las políticas provinciales precedentes, entre las que se destacan las siguientes: Escuelas de Jornada Completa (1998) y Extensión de la Jornada (2011) de la Provincia de Buenos Aires; Escuelas Intensificadas (2003) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Doble Escolaridad de la Provincia de Mendoza (2000 y 2004); Jornada Ampliada (2005) y Jornada Extendida (2010) de la provincia de Córdoba; así como el Programa de Jornada Escolar Extendida (2006) y Una Hora Más (2011) de la Provincia de Río Negro.

El estudio de sistematización realizado por Veleda (2013) sobre las experiencias de extensión de la jornada a partir del año 2000 en ese país y de las cuales se hace mención en el párrafo anterior, muestra que los objetivos de tales iniciativas estuvieron centrados en mejorar los aprendizajes y el éxito escolar. En las experiencias revisadas por la autora, en las cuales se incluyen experiencias tanto urbanas como rurales, se identifican objetivos como los siguientes: reducir el fracaso escolar y la extra-edad, lograr mejoras en las trayectorias escolares, facilitar el tránsito hacia la escuela secundaria, garantizar saberes fundamentales, mejorar aprendizajes a través de una mayor regulación pedagógica, diversificar la formación cultural de los alumnos<sup>12</sup>, facilitar la articulación con el nivel de la Media y transformar las prácticas tanto de enseñanza como de organización institucional.

También se encontró que para la incorporación de establecimientos en la extensión de la jornada, se usaron criterios como los siguientes: vulnerabilidad social y económica de los estudiantes; establecimientos con disminución en la matrícula o con infraestructura disponible<sup>13</sup>; demanda o solicitud de la comunidad; evidencias de compromiso y liderazgo de los directores de establecimientos educativos y evidencias de interés y participación de los docentes y la comunidad<sup>14</sup>; establecimientos no beneficiarios de otros programas y con altos índices de repitencia, deserción escolar o alta rotación de docentes; experiencia previa en desarrollos curriculares sobre extensión de la jornada; entre otros.

La implementación de los programas estuvo soportado en estrategias de capacitación que dieron mayor prioridad a los docentes que a los directivos, supervisores y equipos de apoyo

---

12 En el caso de las Escuelas Intensificadas de la Ciudad de Buenos Aires el objetivo de la política consistió en ampliar el horizonte cultural de los alumnos a través de la especialización en ciertos campos del conocimiento.

13 Un caso excepcional fue el de la Provincia de Río Negro que mediante un crédito con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) buscó ampliar y construir nuevas escuelas.

14 La principal evidencia consiste en la manifestación de interés o conformidad y en la presentación de un proyecto ante el ministerio de educación provincial respectivo, el cual debe partir de la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En estos casos los establecimientos educativos cuentan con el apoyo técnico del respectivo ministerio.



y que se caracterizaron por ser discontinuas en el tiempo, aspecto que generó dificultades en el momento en que eran necesarios los relevos de docentes. Los temas de capacitación se enfocaron en las características y objetivos de la extensión de la jornada y en la formación disciplinar. Para los docentes los temas se centraron en los contenidos y la didáctica, con énfasis en el juego como estrategia pedagógica; y para los directivos docentes se enfatizó en la gestión institucional.

De igual manera, fueron fundamentales los procesos de acompañamiento y seguimiento tales como: la conformación de equipos específicos para brindar soporte técnico permanente a los establecimientos en conjunto con los supervisores; la realización de reuniones semanales de dos horas con los docentes; la realización de actividades de observación de las clases y de participación de los docentes en las clases como pares pedagógicos; la asesoría a los equipos de coordinación; y el seguimiento permanente por parte de los supervisores.

En la mayoría de las experiencias analizadas se optó por implementar la extensión de la jornada extendida en los dos ciclos que conforman el nivel de la Primaria, excepto en el caso del Programa de Jornada Extendida (2010) de Córdoba que dio prioridad al segundo ciclo.

En cuanto al tiempo de extensión se encontraron casos en que se adicionó solo una hora diaria a la jornada habitual<sup>15</sup>, hasta otros que duplicaron sus jornadas al punto de alcanzar cuatro horas diarias adicionales, en especial aquellos establecimientos que contaban con espacios disponibles.

En cuanto a los contenidos, actividades o áreas de trabajo en los que se concentró el tiempo adicional de la jornada se encontraron casos como los siguientes: abordaje de los mismos contenidos de la jornada habitual, como fue en las experiencias en que se duplicó el tiempo de la jornada<sup>16</sup>; dedicación de la mayor parte del tiempo adicional a las áreas obligatorias<sup>17</sup> y en menor proporción a las áreas opcionales<sup>18</sup>; priorización en las áreas de literatura, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ciencias, expresiones artístico-culturales, inglés y actividades corporales y lúdicas. Es importante señalar que en algunos

---

15 Un caso fue el del Programa “Una hora más” de la provincia de Río Negro el cual estaba abierto a todos los establecimientos interesados y amplió la jornada solo en una hora por turno. En este sentido, no fue necesaria la realización de modificaciones significativas en la organización institucional, dado que se mantuvieron los dos turnos en funcionamiento y no se requirieron más espacios.

16 En estos casos se priorizaron contenidos de las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. (Vercellino, 2012).

17 Entre las áreas obligatorias para la extensión de la jornada se tienen: acompañamiento al estudio, taller de ciencias y tecnología, taller de juegos matemáticos y cálculo.

18 Entre las áreas opcionales se tienen: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), talleres artístico-expresivos, taller de educación intercultural y deportes.





casos el trabajo durante la extensión de la jornada no fue objeto de evaluación ni se constituyó en requisito para la aprobación del año escolar.

En las experiencias analizadas los documentos oficiales o guías orientadoras y las capacitaciones estuvieron dirigidas a romper con el uso de métodos tradicionales de enseñanza<sup>19</sup>, buscando dar prioridad al uso de estrategias y métodos innovadores. Es así como la estrategia más utilizada fue la de los talleres, en los que cobra importancia la práctica, el uso de espacios distintos al aula y la escuela, la conformación flexible o variada de los grupos de alumnos, la realización de actividades en equipo, el uso de proyectos orientados a la producción concreta y la promoción de la reflexión y la autonomía en los estudiantes. En la mayoría de experiencias, los talleres se orientaban durante el tiempo de extensión de la jornada, en lo que influyeron la organización del puesto de trabajo de los docentes y ciertas concepciones sobre los ritmos de fatiga de los alumnos.

El cubrimiento de las horas adicionales en algunos casos se llevó a cabo dando prioridad a los docentes y directivos del propio establecimiento que contaran con formación específica en alguna de las áreas de formación de los talleres; en otros casos se trabajó incluyendo a los docentes del establecimiento educativo y a docentes externos, en ambos con designación de horas cátedra a un plazo fijo. En otras experiencias se contrataron talleristas por horas cátedra para facilitar la reformulación periódica de los talleres. En varias de las experiencias el rector del establecimiento contaba con autonomía para seleccionar los docentes, pero siguiendo los criterios establecidos en las normas vigentes y contando con el aval del supervisor.

En cuanto a la remuneración de los docentes también se presentaron varias modalidades, entre ellas las equivalentes a dos veces el salario que recibirían en una media jornada o en una jornada simple, o una remuneración como ésta más un “plus salarial”<sup>20</sup>. Se dieron otros casos en los que se estableció un salario por hora cátedra tomando como criterio el salario básico recibido por un docente de jornada simple, más el recargo por antigüedad y la bonificación por zona geográfica. En esta última modalidad la remuneración de un tallerista resultó ser directamente proporcional al salario de un maestro nombrado.

Por otra parte, fue común encontrar que en la mayoría de las experiencias se realizaron evaluaciones cualitativas por parte de los mismos ministerios provinciales y sólo en un caso

---

19 Estos métodos son aquellos en los que predomina la clase magistral y el uso del tablero, se limitan al espacio del aula y el rol del estudiante es principalmente pasivo.

20 Esta fue la modalidad típica de las experiencias Jornada Completa (1957) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Doble Escolaridad (1989) de la Provincia de Buenos Aires, casos en que los docentes son nombrados en jornada completa como titulares o suplentes y están con los alumnos durante todo el día, excepto en las horas especiales.



se solicitaron evaluaciones externas como fue el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo tales evaluaciones no midieron el impacto de la extensión de la jornada.

A partir de las experiencias como las caracterizadas anteriormente, la política nacional construida en 2011 para la extensión de la jornada en el nivel de Primaria definió lineamientos como los siguientes:

- Garantizar el acceso a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)<sup>21</sup> y ampliar el universo cultural de los alumnos.
- Fortalecer las trayectorias escolares.
- Proyectar la escuela como una unidad, es decir con la perspectiva de la totalidad del tiempo de enseñanza disponible, lo que significa que los nuevos espacios no necesariamente deben ubicarse en el horario que se adiciona a la jornada habitual, sino que todo el horario puede ser organizado integralmente en función del mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Favorecer otros modos de organización institucional y renovar las estrategias de enseñanza.
- Incluir talleres de educación artística<sup>22</sup>, acompañamiento al estudio<sup>23</sup>, lenguas extranjeras, medios, TIC, educación ambiental, educación sexual y formación para el ejercicio de la ciudadanía.
- Asistencia obligatoria para los alumnos.

---

21 “Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – NAP constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias... Se refieren a las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, Lengua y Matemática... (Ministerio de Educación, 2004). Estos NAP Son formulados de común acuerdo entre los ministerios de las 24 provincias del país con el fin de promover la integración del Sistema Educativo Nacional.

22 Por ejemplo: talleres de música, artes visuales, teatro y danza.

23 Los talleres de acompañamiento al estudio tienen como objetivos “formar capacidades autónomas para el estudio y apoyar a los alumnos con dificultades” y apuntan a prevenir el fracaso escolar y facilitar la transición entre la primaria y la secundaria. Se plantea que “deben estar conformados por grupos de no más de 15 alumnos y destinarse a la búsqueda de información, la organización de la agenda, la indagación en la biblioteca, la atención personalizada de necesidades específicas de aprendizaje, la realización de tareas, la recuperación para alumnos con inasistencias reiteradas, la actualización de la carpeta o la preparación para las pruebas”.



- Incorporación escalonada en el territorio, dando prioridad a establecimientos educativos con población de alta vulnerabilidad económica y social, tales como los establecimientos incluidos en el Programa Integral por la Igualdad Educativa (PIIE) que tengan menos de 400 alumnos.
- Implementación gradual de manera que en 2015 se haya incluido todo el segundo ciclo de la primaria y en 2021 el primer ciclo de ese nivel.
- Tiempo de extensión de 3 horas diarias, dentro del cual se incluye el almuerzo de los estudiantes.
- Al menos dos horas cada 15 días para reuniones de docentes, que se realicen mediante trabajo en equipo, guiado y orientado a la evaluación, la reflexión pedagógica y la capacitación.
- Flexibilización en la forma de conformar los grupos de alumnos y la asignación de clases por docente según las necesidades<sup>24</sup>.
- Variación de los espacios de enseñanza<sup>25</sup>.
- Apoyo a los equipos técnicos provinciales y disposición de documentos de orientaciones para los equipos y las escuelas.
- En cuanto a la financiación, se estimó que para duplicar la cantidad de establecimientos educativos en jornada ampliada sería necesaria una inversión de \$3.695.528.680<sup>26</sup>. De este monto global se proyectaba destinar 55% en infraestructura, 44% en material didáctico, aulas digitales, capacitación, servicio de alimentación y reorganización institucional; y 1% para el fondo escolar.

Con respecto a los resultados e impactos de las experiencias de extensión de la jornada en Argentina, Rivas et al. (2006) citados en Tenti (2010) hacen un análisis de las pruebas en las áreas de Lenguaje y Matemáticas según el tipo de jornada y el nivel socioeconómico de los estudiantes. Dentro de los hallazgos, los autores destacan que no hay asociación entre el tipo de jornada y el nivel socioeconómico de los alumnos; y tanto en Lenguaje como en

---

24 Por ejemplo: integración de grados consecutivos; agrupación por intereses, edad o conocimientos previos de los estudiantes; reunión de dos docentes de años consecutivos; reunión de docentes para la enseñanza de temáticas que requieren una mirada interdisciplinar; entre otros.

25 Por ejemplo: salir del aula no sólo a la biblioteca, al patio o al comedor, sino también fuera de la escuela para desarrollar actividades en el barrio y las bibliotecas públicas.

26 Es decir el equivalente a US\$461.756.308 o \$923.500.000.000 de pesos colombianos aproximadamente.



Matemáticas los resultados son un poco mejores en los alumnos de jornada completa que los de jornada simple.

Otro estudio realizado en 2009 sobre la experiencia de la Ciudad de Buenos Aires identificó impactos positivos del programa de jornada completa. Se encontró que la tasa de graduación en el nivel de Secundaria fue 21% mayor en estudiantes que habían hecho la Primaria en establecimientos con jornada completa en comparación con otros alumnos que habían estudiado en jornada simple, con impactos más contundentes en estudiantes provenientes de familias vulnerables. No obstante, el estudio también encontró que los alumnos de jornada completa no lograron mejores desempeños en segundo idioma. Frente a estos resultados los autores del estudio consideran que a la hora de pensar en ampliar la jornada, más importante que el tiempo adicional son los contenidos que se abordan en ese tiempo. En este sentido afirman que se podrían tener mejores resultados académicos si durante el tiempo adicional, en lugar de abordar los mismos contenidos de la jornada simple, más bien se busque que los estudiantes en desventaja puedan desarrollar sus habilidades y capacidades a través de la enseñanza y el aprendizaje de temas como segundo idioma, deportes, artes y TIC, es decir, los mismos temas que sus compañeros más aventajados tienen la oportunidad de aprender y practicar. (Llach, et al., 2009).

Por último el estudio realizado por Veleda (2013) a partir de percepciones de docentes y directivos docentes de las experiencias revisadas y de la caracterización de los distintos programas de extensión de la jornada en Argentina que precedieron la política nacional de 2011, permite destacar los siguientes resultados:

- Las experiencias que rompieron con los esquemas tradicionales<sup>27</sup> y que en lugar de ello incluyeron estrategias y métodos de enseñanza que promovieron el rol activo de los estudiantes, lograron efectos positivos en la motivación y entusiasmo de los docentes frente a la enseñanza y de los alumnos frente al aprendizaje. En estos casos se destacan mejoras en la capacidad de expresión como resultado de la desinhibición generada en el desarrollo de actividades lúdicas y de expresión artística; un mayor desarrollo de la autonomía, la iniciativa, la proactividad, el trabajo en equipo y la responsabilidad; y mejoras en el clima escolar.
- Se destacan efectos positivos sobre la asistencia escolar, principalmente en las propuestas que lograban motivar a los estudiantes y que exigían la obligatoriedad de la asistencia a los talleres. De igual manera se encontró que la extensión de la jornada facilitó el tránsito de la primaria hacia la secundaria, pues como lo argumenta Veleda (2013) “contribuyó a formar a los alumnos en el oficio de estudiante, al exponerlos a

---

27 En palabras de Veleda (2013) las aulas rígidas y quietas, las clases expositivas, los ejercicios repetitivos y los temas abstractos son manifestaciones de la cultura escolar tradicional.



una mayor cantidad de docentes, a generar en ellos el hábito de permanecer más horas en la escuela o a trabajar en la adquisición de herramientas para el estudio”.

- No obstante los efectos positivos de algunas experiencias de extensión de la jornada, fue difícil en otros casos hacer sostenible en el tiempo los cambios generados en las prácticas de enseñanza y lograr su transferencia a la jornada habitual.
- En general, las experiencias que incorporaron innovaciones pedagógicas y que incrementaron la motivación de los docentes y estudiantes, lograron efectos positivos en el aprendizaje de competencias procedimentales y actitudinales, sin embargo los efectos sobre el desarrollo de competencias conceptuales (por ejemplo los aprendizajes consignados en los NAP) no fueron tan evidentes.
- En los casos en que el modelo implementado fue el de jornada completa sin innovaciones en las prácticas de enseñanza, ni en los contenidos o temas, fueron reiterativas las percepciones de docentes y directivos docentes en cuanto a que la atención y motivación de los estudiantes disminuye en las horas de la tarde y que el cansancio es un factor que dificulta el aprendizaje.
- Según testimonios de docentes y directivos docentes, algunos padres de familia ofrecen resistencia frente a la extensión del horario escolar por que en ciertos casos sus hijos deben colaborar en las labores propias de su trabajo, en los oficios del hogar o en el cuidado de otros miembros de la familia. Esta situación se presenta tanto en zonas urbano-marginales como en las zonas rurales.

De la sistematización realizada por Veleda (2013) también se desprenden algunas lecciones importantes que se deben tener en cuenta al momento de pensar en la ampliación de la jornada escolar y que se resumen a continuación:

- Una conformación fija y con limitada posibilidad de renovación en el equipo de docentes de la jornada extendida puede afectar las posibilidades de innovación, pero si se trabaja únicamente con docentes contratados como externos (por ejemplo talleristas por hora cátedra) se corre el riesgo de afectar la continuidad de las propuestas y el compromiso institucional de los docentes.

Por lo tanto se plantea como adecuado adoptar modelos intermedios en los que se pueden considerar alternativas como las siguientes: cargo de jornada extendida para los maestros nombrados según las reglas que establezca la normatividad vigente y horas cátedra para los docentes externos. Se considera que las reuniones entre docentes que son nombrados y los talleristas o docentes externos pueden dar lugar a



intercambios favorables para ambas partes y para el fortalecimiento y coherencia del PEI.

- Es necesario garantizar un seguimiento permanente a la experiencia, dada las dificultades identificadas en unos casos para hacer sostenibles los cambios generados en las prácticas de enseñanza y lograr su aplicación en la jornada habitual. Con respecto a esto último se sugiere la necesidad de un trabajo exhaustivo en las prácticas de enseñanza de las Matemáticas y el Lenguaje, dado que éste no fue un aspecto considerado para la extensión de la jornada, y los logros que se pudieron alcanzar al respecto dependieron más de la forma en que cada rector lideró el proyecto en su establecimiento educativo.
- Tener precaución al elegir los establecimientos educativos con estudiantes más vulnerables, pues en estos casos se debe considerar la importancia de prever la inversión necesaria en infraestructura. De igual manera, la focalización debe prevenir una eventual estigmatización, mediante la incorporación de innovaciones pedagógicas orientadas a mejorar la calidad, así como estrategias de comunicación o campañas publicitarias dirigidas a la comunidad.
- Un factor de éxito en la implementación de políticas de extensión de la jornada fue la elección de establecimientos que demostraron interés explícito y capacidad de gestión para desarrollar la experiencia, mediante una evidencia que dejara ver la formulación de una propuesta que implicara la revisión del PEI (objetivos, organización, prácticas de enseñanza, etc.) y respondiera a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En la formulación de la propuesta las recomendaciones de Veleda (2013) señalan la importancia de ofrecer a los establecimientos un acompañamiento por parte de las autoridades educativas.
- De acuerdo con lo mencionado en párrafos anteriores, Veleda (2013) destaca que los establecimientos que cumplan con el requisito de una propuesta que implique la revisión del PEI y que además cuenten con capacidad en infraestructura, deberían ser los primeros en ser incorporados a una política de extensión de la jornada.
- Finalmente, frente las estrategias de evaluación de las experiencias se plantea la necesidad de incorporarlas desde un principio y diseñarlas de una manera integral que permita medir resultados e impactos, dada la complejidad de esos programas, la alta inversión que requieren y la necesidad de lograr resultados en aprendizajes y desempeño escolar.



## 4.2. Experiencia de Chile

El Programa Jornada Escolar Completa (JEC) de Chile inicio en el año 1997 y hace parte del conjunto de programas que el gobierno nacional de ese país implementó en la década de los noventas para mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes. (Martinic, 2008).

En los lineamientos de política del programa no se hace diferencia entre zonas urbanas o rurales, la única alusión a lo rural se evidencia en la focalización inicial en la que gran parte de los incorporados al programa fueron establecimientos rurales, dado que éstos no requirieron grandes inversiones en infraestructura para la ampliación de la jornada escolar. (García, 2009).

El programa se fijó una meta inicial de llegar a 2.300.000 estudiantes de la educación básica y media y crear en 6 años las condiciones organizacionales y de infraestructura para que los establecimientos educativos que recibían recursos del estado pudieran ofrecer la jornada escolar completa en toda la mañana y parte de la tarde. Sin embargo, la experiencia demostró que el tiempo proyectado fue corto, por lo cual fue necesario ampliar los plazos hasta el año 2007. La incorporación de establecimientos educativos se hizo de forma gradual y en 2009 el 95% ya hacía parte del programa.

Durante el desarrollo del programa se han expedido dos leyes, la primera llamada Ley JEC de 1997, en el cual se decretó que la jornada escolar completa debía aplicarse a todo el sistema educativo (tanto el público como el privado financiado con recursos del Estado). En esa ley se contempló un apoyo pedagógico, un aumento de los recursos para los establecimientos educativos y se incorporó un aporte de capital para la adecuación de espacios y la dotación de equipamientos para la atención de los estudiantes en jornada completa.

La segunda ley fue expedida en 2004 con el fin de extender el plazo para universalizar el programa. Dicha Ley estableció que en 2007 todos los establecimientos públicos debían estar incorporados al programa y 2010 sería el año límite para incorporar a los demás establecimientos. En esa ley se incluyó un apoyo para que los establecimientos privados aumentaran su infraestructura (con destinación destinada a educación por 30 años), con la obligación de que estuviesen abiertos a la comunidad. La ley además incluyó lineamientos para mejorar la gestión del uso del tiempo escolar, estableció que los cargos de los directivos docentes se debían cubrir por concurso y exigió la creación de un Consejo Escolar en todos los establecimientos educativos. (Martinic, 2008).

El objetivo del programa es “aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar





de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular”. (García, 2009). La población objetivo del programa son todos los estudiantes de los centros educativos de básica y media con financiamiento público; con excepción de los estudiantes de primero y segundo grado. Los establecimientos focalizados son los que presentan los más bajos resultados en las evaluaciones nacionales, y no son incorporados los establecimientos de alto rendimiento que no deseen extender la jornada. (Veleda, 2013).

Con el incremento en la jornada escolar, los estudiantes de la educación básica (grados 3º a 8º) pasaron a recibir 1.100 horas anuales de clase y los de educación media 1.216 horas, lo que corresponde a un incremento de aproximadamente 30% (Martinic, 2008). El tiempo adicional para los grados de 3º a 6º pasó de 30 a 38 horas pedagógicas semanales y para los grados de 7º a 8º entre 33 y 38 horas. En el nivel de secundaria (grados 9º y 10º) se pasó de 33 a 38 horas a la semana y en el nivel de la media (grados 11º y 12) se pasó de 36 a 42 horas semanales (García, 2009). Además, se amplió el tiempo de descanso y de almuerzo durante las 40 semanas del año escolar.

La ampliación de horas en la jornada escolar partió del supuesto de que el mayor tiempo es un factor que incide positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, en el trabajo de los docentes y en la gestión del establecimiento educativo. De esta manera, la hipótesis del programa es que más tiempo en la escuela significa mayor posibilidad de aprender. Es decir, en la medida que los estudiantes tengan un mayor tiempo de exposición al aprendizaje, es de esperar que tengan mejores resultados académicos.

Además, permite una mayor equidad en la medida que se atiende a la población con mayor riesgo social y educativo y permite igualar las oportunidades de aprender para los estudiantes de los colegios públicos con respecto a los de establecimientos privados. En este sentido, el programa plantea dos argumentos adicionales para la ampliación de la jornada. El primero tiene que ver con la necesidad de contar con una alternativa para cuidar a los niños y los jóvenes dada la necesidad de aumentar el trabajo de las mujeres en los sectores más pobres de la población. El segundo, está relacionado con las posibilidades de aumentar los espacios recreativos, culturales y deportivos en las poblaciones pobres urbanas y suburbanas más densamente pobladas, dado que después de las cinco de la tarde los establecimientos educativos quedan libres para la comunidad, lo que no era posible con la doble jornada. (García, 2009).

Con el programa, además de entregar infraestructura y equipamiento, se desarrolla un proyecto pedagógico y de gestión institucional en el que se estructura el uso del tiempo en el aula y se organizan talleres y actividades que promueven el trabajo conjunto, la reflexión y el intercambio de experiencias entre los docentes. (Martinic, 2008). El proyecto de JEC lo elabora cada establecimiento educativo y es aprobado por las secretarías de educación en





las regiones como representantes del Ministerio de Educación. En estos proyectos se presenta una justificación frente al uso del tiempo escolar y el número de estudiantes, se demuestra que el establecimiento educativo cuenta con el personal docente idóneo y los demás recursos humanos necesarios, y se asegura un tiempo para el trabajo técnico y pedagógico del docente. Con la aprobación del proyecto, además de los recursos de infraestructura, el establecimiento recibe hasta un 35% adicional de recursos del Estado. (García, 2009).

El tiempo escolar se destina principalmente a fortalecer los aprendizajes fundamentales o áreas obligatorias como se conocen en Colombia (se destinan entre 26 y 30 horas semanales) y al estudio del inglés como segunda lengua. De igual manera, los establecimientos educativos cuentan con un tiempo denominado de libre disposición, en el cual organizan talleres ligados a los proyectos institucionales en los que se dedican entre 8 y 12 horas semanales, según el nivel de enseñanza. También hay tiempo de uso no pedagógico (descansos y almuerzo) y los docentes cuentan con 2 horas sin carga académica para planear las clases, reunirse con colegas docentes o interrelacionarse con las familias de los estudiantes. (Veleda, 2013).

Al ser parte del paquete de reformas de la educación que inició el gobierno de Chile y al incluir la ampliación de la jornada escolar, el programa debía favorecer los cambios pedagógicos que se esperaban con los programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. Es decir, el programa permitiría contar con más horas para responder a las exigencias del nuevo currículo que se estaba implementando, el cual tenía incidencia directa en las disciplinas y en las didácticas. No obstante, los críticos señalan que el diseño del programa presentó una gran debilidad al hacer más énfasis en procesos que en resultados y al hecho de no haber realizado un estudio a profundidad sobre el uso del tiempo escolar, que permitiera establecer a ciencia cierta si se requería un mayor tiempo o si, por el contrario, se debía mejorar el uso del tiempo existente dada la enorme inversión que ha significado el programa. (García, 2001).

El programa ha sido objeto de múltiples debates entre los especialistas internacionales y cuenta con varias evaluaciones de impacto en las cuales se le atribuyen aciertos y desaciertos. Dentro de los principales resultados y lecciones aprendidas se destacan:

- Las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación demuestran que existen resultados positivos en cuanto a la infraestructura, equipamiento, cobertura curricular y trabajo colaborativo de los docentes. También tiene impactos positivos a nivel social, ya que los padres valoran que sus hijos estén más tiempo en la escuela porque se evita el riesgo de “estar en la calle”. (DESUC, 2005).



- “Existe una valoración general positiva de los efectos que la JEC está teniendo sobre el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los alumnos. Los aspectos que más se señalan como positivos son el mejoramiento de la formación en valores de los alumnos, el desarrollo de habilidades deportivas, el manejo de la tecnología y la computación y el desarrollo de habilidades artísticas. (DESUC, 2005).
- El programa ha tenido un impacto positivo en la organización del trabajo de los profesores. Se presenta un aumento muy significativo de horas docentes disponibles, lo que ha permitido concentrar a los profesores en los establecimientos educativos y terminar con los docentes que trabajaban de colegio en colegio. No obstante, el aumento de la jornada ha generado agotamiento en los estudiantes. (Bellei, 2009).
- En cuanto a las debilidades identificadas, la mayoría se centra en los contenidos curriculares y en las limitaciones de recursos humanos y materiales, tales como la falta de almuerzos para algunos estudiantes y la insuficiencia de materiales para trabajar. El 45% de los profesores señala como “muy grave” que haya alumnos que no almuercen. Además, cerca del 75% de los docentes identifica el agotamiento de estudiantes y profesores como el aspecto más problemático. (García, 2009).
- El programa presentó fallas en la alimentación escolar, principalmente en el nivel de la media, lo que significó que ese aspecto fuera un punto de reivindicación permanente, principalmente en los estudiantes de los establecimientos privados financiados con recursos públicos de sectores urbanos con grandes concentraciones de estudiantes. Este problema se acrecentó en la medida que más del 50% de los estudiantes de educación media consideraba que los lugares para almorzar eran regulares o malos. (OPECH, 2009).
- No existen grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en los establecimientos educativos, lo que limita el mejoramiento en los logros del aprendizaje. Al respecto, se argumenta que la mayor parte del tiempo de la JEC se destina a las clases definidas en el plan común obligatorio, sin cambios ni en el horario tradicional ni en las prácticas pedagógicas. En la mayor parte de los casos el tiempo adicional o de libre disposición se destina a la enseñanza de materias. (Martinic, 2008).
- Aunque se han presentado mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes, éstas han estado muy por debajo de lo esperado, dado el volumen de inversiones realizadas. Es decir, las mejoras en infraestructura y el tiempo dedicado al aprendizaje no se han traducido en un alza considerable de los estudiantes en las pruebas nacionales. Dentro de las explicaciones dadas, se argumenta que en la primera fase de implementación de la JEC existió escasa voluntad para afrontar la reforma de la formación inicial de los docentes y no se desarrolló un programa de capacitación que



respondiera al objetivo de transformar a fondo las prácticas de enseñanza. (OPECH, 2009).

- Como se mencionó en el capítulo tres del presente documento, otra evaluación que midió el impacto del programa sobre los resultados en las pruebas SIMCE (Arzola, 2010), concluyó que el incremento en el horario de la jornada escolar no ha generado los efectos positivos deseados en el aprendizaje, lo cual deja interrogantes en cuanto a la relación beneficio costo, dado el alto nivel de inversión que ha requerido el programa. No obstante, se destacan otro tipo de efectos positivos que podrían justificar la inversión: disminución en la probabilidad de embarazo adolescente en familias pobres y familias que habitan en zonas urbanas (Kruger y Berthelon, 2009); contribución a la participación laboral y el empleo de la mujer en todos los grupos de edad (Contreras et al., 2010); efectos positivos en la tasa de deserción, en los resultados cognitivos y socio-emocionales y en la probabilidad de ser detenido antes de los 25 años. (Pires y Urzua, 2010).
- El factor “motivación y entusiasmo de los estudiantes no se ha mejorado, los docentes han observado menor proporción de efectos positivos atribuibles a la implementación de la JEC. Por su parte, un 67% de los estudiantes del nivel de la media manifestaron que la implementación de la JEC no había redundado en una mayor motivación por asistir al colegio. (DESUC, 2005).
- El programa no consideró el trabajo extraescolar que se debe desarrollar en los hogares. Esto es una debilidad porque ese trabajo es un componente fundamental en la formación, en la medida que constituye un segundo lugar de adquisición del currículum oficial. Esto es particularmente importante en los sectores menos favorecidos en los que la escuela debe organizar los tiempos, considerando el hecho de que los menos favorecidos no cuentan con un “espacio pedagógico” en sus hogares que debe ser provisto en tiempos adicionales por el establecimiento educativo. La implementación de la JEC no parece haber disminuido el tiempo de trabajo extraescolar, sino que, por el contrario, lo incrementó. (OPECH, 2009).
- La ampliación de las jornadas laborales de los docentes a través de la JEC, parece haber aportado en forma significativa en la reducción de las dobles o triples jornadas de trabajo que tenían los docentes, con un aumento de sus ingresos en algunos casos. Esto es más evidente en los docentes de la educación básica que en los de la media donde todavía se observa una mayor inestabilidad laboral. (OPECH, 2009).
- La jornada escolar no sólo debe considerar la introducción de nuevas asignaturas, habilidades, metodologías y didácticas, sino que también debe plantear una nueva concepción del tiempo. En este sentido la reforma debe estar acompañada de espacios



físicos y recursos que favorezcan una educación integral; una adecuada relación de estudiantes por curso; infraestructura y material educativo de calidad; aumento del tiempo de los docentes para reflexionar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza; e impulso a los procesos de formación docente que permitan transformaciones de las prácticas. Esto, porque la JEC se ha concentrado en el tiempo cronológico adicional, sin prestar atención a los espacios necesarios para que ese tiempo sea enriquecido, diversificado e imaginado. (OPECH, 2009).

- Dentro de las lecciones aprendidas se destaca que se debe ser muy cuidadoso en la definición del tiempo y los recursos que requiere la implementación de la JEC. En el caso chileno se tomó 8 años más de lo previsto, con las consecuencias en los resultados y recursos previstos. (García, 2009).
- El programa no debe promover una “descentralización pedagógica”. Esto es contraproducente y equivocado porque se actuó bajo el supuesto de la autonomía escolar de los establecimientos educativos, para que decidieran con efectividad cómo organizar el mayor tiempo escolar y preparar un proyecto pedagógico. Sin embargo, faltó vincular las decisiones de los establecimientos con diagnósticos adecuados que dieran cuenta de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, creando capacidades de gestión y de desempeño profesional de los directivos docentes. Además faltó apoyo para los establecimientos educativos más débiles. (García, 2009).
- Es fundamental que la autoridad educativa tenga capacidad para hacer seguimiento y control y para asesorar la implementación a nivel de los establecimientos educativos. Se requiere realizar control al cumplimiento de la propuesta aprobada y contar con un sistema de información que incluya el diagnóstico de cada escuela, sus metas de mejoramiento, su planificación, el monitoreo al avance en el logro de sus metas y las acciones de apoyo y supervisión. (García, 2009).

### **4.3. Experiencia de Uruguay**

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) comenzó a implementarse en Uruguay a comienzos de los años 90. Este programa se originó como una respuesta a las enormes diferencias en los resultados que alcanzaban los niños de hogares más pobres en las pruebas nacionales, con respecto a los niños de los demás hogares. Es así como el objetivo principal que se propuso con el programa fue “lograr las mejores condiciones de enseñanza para los niños de los contextos más desfavorecidos a fin de lograr la mayor equidad en términos de resultados de aprendizaje”. (ANEP, 2005).

El programa inició sin una política consistente, con la transformación de 58 escuelas en su mayoría viejas o rurales, con baja matrícula, baja capacidad de crecimiento y sin una política



de asistencia técnica para el desarrollo de un modelo más cualificado de la escuela. (ANEP-BIRF, 1997). Por esta razón, en 1997 se adelantó un proceso de revisión del programa, en el que a través de consultas a todos los actores del sistema, incluidos docentes y directivos docentes, se definió un documento con la propuesta pedagógica institucional. Es así como el programa parte de dos premisas, la primera que consiste en priorizar la transformación a tiempo completo de los establecimientos educativos que se encuentran ubicados en los contextos más desfavorables, y la segunda que consiste en construir infraestructuras nuevas y acondicionar las que ya existen. (ANEP, 2005).

A partir del año 2000 el gobierno Uruguayo se planteó como política cubrir la mayor parte de la matrícula escolar de las zonas rurales, en situaciones equiparables a la de las Escuelas de Tiempo Completo urbanas, con lo cual se buscó proporcionar una asistencia más integral a aquellas zonas. Los objetivos para los estudiantes rurales son muy similares a los urbanos, reiterándose la necesidad de mejorar la equidad en la distribución del conocimiento, así como mejorar la calidad, a través de la transferencia del modelo de Tiempo Completo a la educación rural. (Pittamiglio, 2004).

El programa se estableció con la meta de atender al 20% de la población escolar más pobre del país, lo que incluye a 9.551 niños de alrededor de 311 escuelas rurales. Según el Ministerio de Educación y Cultura, para el mes de mayo de 2010 el avance en la meta estaba en 133 ETC con 36.510 estudiantes, lo que corresponde al 11% de la matrícula.

Dentro de los principales lineamientos técnicos que definió el gobierno uruguayo para la implementación de las ETC se encuentran:

- Ampliación de la permanencia de los niños en la escuela en un tiempo de 4 a 7 horas y media diarias. El tiempo inicial era de 4 horas, se asumió que la ampliación de las horas permitiría realizar una labor de mayor profundidad e influencia sobre la formación de los niños. De esta forma, se esperaba sustituir los tiempos de permanencia en la calle lo que a su vez permitiría compensar las insuficiencias en los estímulos culturales que se les podía ofrecer en sus hogares. Esto, porque se asumió que para los niños de los sectores más desfavorecidos, la escuela debía asumir la tarea de llenar el vacío de socialización que deja la familia, lo que requería un mayor tiempo de permanencia en el establecimiento educativo. (ANEP, 2005).
- Distribución de la jornada en tres tiempos pedagógicos diferenciados. El primer tiempo pedagógico corresponde a un tiempo común de 35 horas semanales, en el que los estudiantes desarrollan actividades ligadas al programa común y actividades que complementan el currículo. Este tiempo incluye además los tiempos de descansos y almuerzo y transcurre entre las 8:30 a.m. y las 3:30 p.m. El segundo es un tiempo complementario de 3 horas semanales de carácter optativo en el que se realizan



actividades de enseñanza con un grupo de 7 estudiantes por clase y que incluye actividades de extensión a la comunidad. Este tiempo va de lunes a jueves entre 3:30 p.m. y 5:00 p.m. combinando grupos por grados. El tercer tiempo pedagógico es denominado reunión docente para la reflexión, preparación y evaluación de los docentes, comprende 2 horas semanales y se desarrolla los viernes entre 3:30 p.m. y 5:30 p.m. (ANEP-BIRF, 1997).

- Combina distintos tiempos pedagógicos con diferentes estrategias de aprendizaje. Para que las ETC puedan ofrecer a los niños una experiencia educativa más variada y atractiva que la convencional, deben incorporar actividades para elaborar y realizar diversos tipos de proyectos científicos, productivos o culturales, y realizar talleres de expresión plástica, musical y corporal. De igual manera, las ETC deben destinar un tiempo específico al deporte, la educación física y la recreación; así como a las actividades lúdicas con espacios y tiempos de juego organizado; y a la realización de salidas de tipo didáctico que amplíen el mundo conocido por los niños. Además las ETC cuentan con un centro de recursos para el aprendizaje con variados materiales y ponen en marcha instancias de evaluación del aprendizaje y de apoyo individual a los niños que presenten dificultades para adquirir los aprendizajes fundamentales. (ANEP, 2005).
- Se implementan con una propuesta pedagógica y didáctica actualizada. Las ETC aunque se rigen por el programa escolar común de las escuelas primarias de Uruguay, deben actualizar los conocimientos disciplinares y las prácticas de enseñanza de los docentes en el aula. Para lograrlo, adelantan un proceso de actualización con un enfoque renovador de la enseñanza en las principales áreas curriculares (Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Además, la propuesta debe considerar la comprensión y producción de textos escritos como ejes centrales de la enseñanza, que deben ser especialmente considerados en todas las áreas disciplinarias. Además las ETC deben: propiciar la construcción y reconstrucción activa de los conocimientos por parte de los niños y su capacidad para buscar, procesar información y resolver situaciones problemáticas; introducir elementos lúdicos y motivadores en las propuestas de enseñanza; propiciar espacios de trabajo colectivo e individual de los niños; y establecer los niveles de competencia que deben alcanzar los niños mediante evaluaciones frecuentes. (ANEP, 2005).
- Todos los ambientes de la escuela deben ser formativos. Las ETC ponen énfasis en la organización de la convivencia cotidiana, porque se parte del supuesto de que todas las instancias tienen un valor formativo que se debe aprovechar. Por esta razón la propuesta incluye diversas actividades y momentos con objetivos y tiempos específicos de trabajo en el horario semanal. Se busca crear un entorno organizado, con normas explícitas y consensuadas que le proporcionen al niño una experiencia de vida diferente, que lo marque significativamente tanto en el conocimiento como en el desarrollo





afectivo. La escuela debe ser un lugar en el que todos los niños puedan ser escuchados, sentirse útiles, participar y diferenciarse. Es una institución que ofrece oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo. (ANEP, 2005).

Lo anterior tiene un alto impacto en los requisitos de infraestructura y dotación, lo cual es importante señalar si se tiene en cuenta la perspectiva rural de Colombia. A manera de ejemplo, en la propuesta de Uruguay hay normas técnicas específicas para la construcción o adaptación de las infraestructuras, como espacios amplios para integrarse con la comunidad, comedores que permitan tomar los alimentos de manera simultánea (docentes, estudiantes y personal administrativo) porque se entienden como un espacio de aprendizaje y construcción de normas. O la necesidad de tener duchas para los niños y niñas, de tal manera que la escuela les ofrezca una posibilidad que es restringida en sus hogares por la condición de pobreza en que viven.

- La escuela extiende su trabajo hacia las familias de los estudiantes. Dado que el programa trabaja con los sectores más desfavorecidos, se incluye un componente de extensión y animación sociocultural de las familias de los estudiantes. Por esta razón las ETC trabajan con las familias, a través de diferentes estrategias: envío de materiales escritos a los hogares; información permanente a los padres sobre las actividades que las ETC desarrollan con sus hijos; promoción de la participación de los padres en las actividades escolares; realización de visitas a los hogares por personal de la escuela; y realización de actividades formativas, de participación y crecimiento personal para las madres. (ANEP, 2005).
- Replantea el modelo de trabajo de los docentes y crea un Proyecto Educativo propio de la escuela. Las autoridades Uruguayas resaltan que el éxito del programa está determinado por la calidad del trabajo de los docentes. La implementación efectiva de la propuesta requiere que cada escuela cuente con un equipo docente actualizado en su formación, comprometido con la propuesta, identificado con el objetivo de lograr aprendizajes y con capacidad para construir una propuesta de trabajo propia y adecuada a su contexto específico. (ANEP, 2005).

Para lograr lo anterior, las ETC incluyen un tiempo semanal sistemático de reunión del equipo docente de cada escuela. Además, a través del proyecto denominado Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya, se adelanta desde 1998 un proceso de formación de los docentes en servicio a través de tres cursos específicos: el primero se llama apoyo a la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo y busca acompañar el proceso de desarrollo e implementación de la nueva propuesta pedagógica, se desarrolla en 150 horas presenciales, incluye dos trabajos de campo, dos evaluaciones presenciales individuales y un acompañamiento sostenido a las escuelas recién transformadas o creadas. El segundo se llama Apoyo a la Implementación de Proyectos



en Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y busca actualizar a los docentes mediante formación disciplinar y didáctica para la implementación de proyectos de los niños, consta de 70 horas, incluye el desarrollo de dos proyectos en el año y dos visitas anuales que realizan los equipos formadores a las ETC participantes. El tercero se llama Apoyo a la Enseñanza de las Matemáticas, busca impactar directamente las prácticas de aula a partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la construcción de alternativas a las mismas y se realiza en 85 horas presenciales combinadas con tareas a distancia.

- Disponibilidad de servicios complementarios de apoyo. Las ETC cuentan con servicios complementarios con los que se busca darle un enfoque integral a la atención, dado que los estudiantes provienen de sectores sociales muy desfavorecidos. Por esta razón la propuesta incluye alimentación, salud y atención social. En alimentación se ofrece a los estudiantes la posibilidad de desayunar en la escuela al inicio de la jornada, recibir el almuerzo y una merienda. En salud, a través de convenios con instituciones idóneas se realiza un diagnóstico médico a la totalidad de los niños y niñas que ingresan a la escuela y los casos con problemas importantes son remitidos a unidades de atención. En atención social, cada escuela cuenta con un profesional en Trabajo Social con el cual se brinda atención a las familias con diversos tipos de problemáticas o se brindan las orientaciones generales que se requieran. (ANEP, 2005).
- Adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial. A partir del año 2000 el programa fue complementado con el aprendizaje de una segunda lengua. Su incorporación se basa en el reconocimiento de la relación que existe entre el aprendizaje de una segunda lengua y los beneficios que ésta genera en los aspectos cognitivo, actitudinal y motivacional. El enfoque de inmersión se fundamenta en la concepción de que una segunda lengua se aprende de manera similar a cómo se adquiere la lengua materna, en contextos naturales interactivos en los que los niños encuentran motivación para comunicarse. Los maestros utilizan la lengua meta para la comunicación y la enseñanza de contenidos del currículo escolar, con una exposición a ella en el 50% de su jornada escolar. (ANEP, 2005).
- Integración tecnológica al entorno de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una estrategia global que incorpora tecnologías educativas en el aula y el establecimiento educativo a partir del propio modelo de las ETC. La incorporación incluye capacitación, formación y acompañamiento de los docentes para el uso de las tecnologías educativas en forma integrada al contexto cotidiano del aula y la escuela.

El programa ha sido poco evaluado, las evidencias disponibles reseñan aspectos positivos y por mejorar que se destacan a continuación:





- El modelo debe implementarse en establecimientos educativos con matrículas moderadas. De acuerdo con las reflexiones que ha hecho el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, en contextos desfavorables o muy desfavorables las escuelas de tiempo completo deben mantener una escala de hasta 250 estudiantes en 8 aulas. La razón para esto se encuentra en el hecho de que el equipo docente tiene que conocer a los estudiantes con los que trabaja diariamente para que la escuela no pierda su dimensión esencial de educar humanamente. (ANEP, 2005).
- El modelo demanda una inversión importante de recursos lo que limita las posibilidades de crecimiento y de llegar al total de la matrícula. En el caso de Uruguay, aunque hay un consenso sobre la importancia de universalizar el modelo en todo el nivel de primaria para los estudiantes más pobres, la meta no se ha podido cumplir por la falta de mayores recursos para la construcción de infraestructura, la dotación y el pago de gastos de funcionamiento y de la nómina docente. A esta situación se suma la dificultad para conseguir terrenos o de transformar las infraestructuras existentes.
- Dificultad para consolidar los equipos docentes que se requieren. Al respecto, el gobierno Uruguayo señala que por un lado, existe una alta movilidad de los docentes que impide consolidar la propuesta y por otro, que ha sido complejo lograr una concepción unificada sobre la estrategia, lo cual ha impedido implementarla con mayor éxito dado que no se trata sólo de dar capacitación y conocimiento, sino también de lograr que los docentes efectivamente quieran cambiar sus prácticas, lo cual es sumamente complejo. Dentro de este aspecto se destaca que los cambios que han tenido mayor incidencia han sido los que brindan una respuesta alternativa a las necesidades de los establecimientos educativos.
- Como aspectos por destacar se encuentra la estrategia de apoyo permanente que han tenido los docentes en la implementación, con la que a través del proyecto de apoyo a la escuela pública uruguaya que ha estado desde el comienzo del programa, se ha prestado el apoyo y la formación requeridos. Este aspecto ha sido evaluado positivamente.
- La evaluación del programa señala que con su implementación se disminuye significativamente la repetición en el primer grado, en comparación con las otras modalidades que atienden a los estudiantes de las mismas características en Uruguay. Es así como el conjunto de escuelas que fueron convertidas a ETC presenta una clara tendencia a la baja en ese indicador, pasando de aproximadamente 15% en 1993 a algo más del 6% en 2003. En cuanto a los resultados de los estudiantes, el estudio concluye que las ETC muestran un comportamiento, en términos de resultados educativos, que supera ampliamente al que se podría esperar dado el nivel socioeconómico de los niños



y niñas que atienden. Esta conclusión también aplica para los otros indicadores analizados como son: repetición, asistencia y abandono escolar (ANEP, 2005).

- Por último, un estudio que evalúa el programa a partir de los resultados alcanzados por los estudiantes en las pruebas de estado para Matemáticas y Lenguaje, concluyó que el programa tuvo un efecto mínimo en los puntajes obtenidos (0.063 desviaciones standard para Matemáticas y 0.044 para Lenguaje). De igual manera, se concluyó que el programa lleva a un 10% de los estudiantes a alcanzar los puntajes esperados para grado tercero. Dados estos mínimos resultados, el estudio advierte que el programa es relativamente costoso ya que aumenta los gastos recurrentes de los establecimientos educativos en un 60%. No obstante, resalta que Uruguay debería ampliar el programa, toda vez que es uno de los países latinoamericanos con menor inversión en educación primaria y secundaria y, por lo tanto, contribuiría a reducir las desigualdades en educación que se presentan en el país. (Cerdan, 2007).

#### **4.4. Experiencia de México**

De acuerdo con Barraza (2012) en México la jornada escolar completa operó en el nivel de Primaria hasta los años setenta, mientras que en el nivel de Secundaria perduró hasta los años ochenta. Otras experiencias puntuales surgieron en los sesentas, los 90 y la década de 2000 y en el año 2007 el Gobierno Federal de México creó la estrategia de ampliación de la jornada escolar como una política educativa nacional para los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Algunas de las experiencias puntuales que precedieron la estrategia nacional creada por el Gobierno Federal en 2007, se describen a continuación:

- Programa “Albergues Escolares”: atiende desde niños y niñas en preescolar hasta jóvenes de bachillerato provenientes de comunidades alejadas de los establecimientos educativos. Ofrece alimentación y hospedaje, así como algunas actividades de apoyo educativo durante toda la semana. En la década de los sesentas a este programa se incorporaron poblaciones indígenas, dada la necesidad de dar atención a unas comunidades que no contaban con acceso a la educación.

A partir de 1972, la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México (SEP) se encargó de la educación indígena construyendo la mayoría de los albergues del programa. En 1988 la SEP firmó un acuerdo con el Instituto Nacional Indigenista (INI) en el cual se establece que la SEP sería la encargada de la planeación, supervisión y evaluación del servicio de los albergues, así como de proporcionar el talento humano requerido para la atención. Por su parte el INI sería el responsable de la administración, operación y uso de la infraestructura y dotación de los albergues, así como de ofrecer



a los beneficiarios el servicio de hospedaje y alimentación. (Secretaría de Educación Pública de México, 2009).

Según la misma SEP, en 2009 se encontraban en funcionamiento 1.082 albergues ubicados en igual número de comunidades en condición de pobreza, distribuidos en varias regiones del país y en los cuales se atendía un promedio anual de 60 mil beneficiarios. La SEP reconoce que los albergues se encontraban en precarias condiciones y que, por estar ubicados geográficamente lejos de las ciudades, no se llevaba a cabo un seguimiento académico que permitiera mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (Secretaría de Educación Pública de México, 2009).

- Escuelas Primarias Públicas de Tiempo Completo del Distrito Federal que iniciaron en 1995 con una jornada de 8 horas y cuya focalización no consideraba población en condición de pobreza. (Secretaría de Educación Pública de México, 2009).
- Centros Regionales de Educación Integral del Estado de Chihuahua (CREI) que en una jornada de 7 horas diarias buscan ofrecer una educación con calidad y equidad a población migrante de la zona rural y a comunidades con escasa población. Además del servicio de educación, los CREI brindan servicio de transporte, alimentación, aula de medios, inglés y clubes escolares. El Estado ha buscado ubicar a los CREI de manera que permitan integrar alumnos de diferentes planteles educativos y comunidades, asignando un docente por grado, con el fin de mejorar la atención educativa. En la implementación del programa se han vinculado esfuerzos tanto del Gobierno Federal, como del Estado de Chihuahua, del ayuntamiento y los padres de familia. (Secretaría de Educación Pública de México, 2009).
- Programa “Escuela Primaria del nuevo Milenio” promovida desde el año 2006 por el Estado de Nayarit con el propósito de brindar atención por fuera del horario habitual con el fin de transformar la escuela en un espacio educativo de desarrollo permanente. En la ampliación de la jornada se abordan talleres de Inglés, Matemáticas, Computación, Artística, entre otros que tienen como finalidad fortalecer la formación del estudiante.
- Programa “Florece” también en el Estado de Nayarit, el cual es financiado por empresarios del sector agropecuario en alianza con el gobierno estatal, y que tiene como fin prevenir el trabajo infantil en las plantaciones agrícolas de la región. El programa pone a disposición instalaciones en las que se brinda atención a los hijos de jornaleros que trabajan temporalmente para los productores agropecuarios. En dichas instalaciones se ofrece servicio de educación con apoyo de maestros del Estado y profesores bilingües que hablan lenguas Huichol y Cora, además se brinda atención médica y dental, educación sanitaria personal, servicio de alimentación (desayuno,



comida y merienda) y se desarrollan actividades recreativas y deportivas con los niños y niñas beneficiarios. (<http://www.batmexico.com.mx>).

Con el fin de atender a las poblaciones que presentan las condiciones más desfavorables y apoyar a las madres de familia trabajadoras, el Gobierno Federal de México incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 la estrategia de ampliación de la jornada escolar, como una medida para contribuir a reducir las desigualdades, mediante acciones orientadas a neutralizar los efectos de la pobreza y la marginación en los procesos de aprendizaje. (Secretaría de Educación Pública de México, 2009).

En el marco de dicha estrategia se formuló el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) con el objetivo de *“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 básica, y mediante la incorporación de líneas de trabajo u orientaciones didácticas para el desarrollo de contenidos con el fin de consolidar en los alumnos conocimientos, hábitos, habilidades, valores y actitudes, con apoyo en actividades que favorezcan el desarrollo de competencias en un ambiente lúdico, democrático, de convivencia e interacción”*. (Secretaría de Educación Pública de México, 2009). El programa se diseñó para ser implementado en establecimientos que ofrecen el servicio educativo en los niveles de preescolar, primaria y secundaria<sup>28</sup>.

En el diseño del programa se plantearon líneas de trabajo educativo y criterios de focalización para la incorporación de establecimientos educativos. Las siguientes fueron las líneas de trabajo propuestas: fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares para el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias; uso didáctico de las TIC para el acceso a contenidos y como campo de aplicación de los conocimientos aprendidos; aprendizaje de lenguas adicionales como el inglés, lenguas indígenas y español para comunidades indígenas monolingües; arte y cultura; vida saludable y recreación y desarrollo físico.

Como criterios para la incorporación de establecimientos educativos se definieron los siguientes: establecimientos públicos de educación básica que atendieran preferiblemente a población en condiciones desfavorables provenientes de contextos urbano-marginales, indígenas o migrantes, y establecimientos con bajos resultados académicos o que operaran en la mañana o con horario ampliado.

Desde que inició el programa se han realizado varias evaluaciones, una primera al diseño y otras sucesivas con las que se ha valorado el desempeño durante el tiempo de

---

<sup>28</sup> El sistema educativo de México comprende los siguientes niveles: educación inicial, educación básica (preescolar, primaria con 6 grados y secundaria con 3 grados), educación media superior, educación superior y educación tecnológica.



implementación<sup>29</sup>. De acuerdo con estas evaluaciones, el programa se ha formulado como una estrategia de largo plazo con metas anuales y variaciones en los criterios de focalización que han permitido incrementar cada año la cantidad de población atendida, con logros de 100% en el cumplimiento de las metas fijadas para casi todos los años.

Los resultados de la evaluación realizada en 2011 señalan que desde el inicio del programa y hasta ese momento se habían evidenciado mejoras en el desempeño de los estudiantes en las pruebas ENLACE, con disminución en el porcentaje de estudiantes ubicados en niveles insuficiente y elemental y aumentos en el porcentaje de estudiantes en niveles bueno y excelente. No obstante lo anterior, en las recomendaciones de dicha evaluación se llama la atención sobre la necesidad de realizar una evaluación de impacto que permita medir la contribución del programa al mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las pruebas y a su formación integral, así como medir su contribución a la distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje, los aprendizajes en los temas de gestión escolar y pedagógica, entre otros aspectos.

Así mismo, en 2011 se aplicó una encuesta de opinión a beneficiarios de las ETC y a beneficiarios de escuelas distintas que reúnen las características de la población objetivo. De los resultados de la encuesta se destaca que el 91% de los padres de familia y de los docentes y el 92% de los directivos docentes beneficiarios de las ETC perciben que el programa mejora la educación de los alumnos. Así mismo 71% de los padres de familia beneficiarios están totalmente satisfechos con la escuela de sus hijos, mientras que esa misma percepción la tiene sólo el 32% de los padres beneficiarios de otras escuelas que no hacen parte del programa.

En la evaluación de 2012 se encontró que el programa tenía presencia en 32 estados, 1.212 municipios, 3.426 localidades y 6.708 establecimientos educativos públicos, luego de que en 2008 iniciara con 953 establecimientos<sup>30</sup>. La cifra de establecimientos incorporados representa el 10% de la considerada como población objetivo para 2012. En ese año los criterios de focalización utilizados fueron los siguientes: escuelas públicas de educación básica que decidan participar, preferentemente las de organización completa y un solo turno que operan en contextos urbanos y urbano marginales, o que operen en horario ampliado y que presenten bajos resultados educativos, o escuelas públicas de educación

---

29 Estas evaluaciones han sido realizadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo- CONEVAL. En la elaboración de los informes de desempeño el CONEVAL utiliza datos del sistema de información del programa que arroja información sobre: número de estudiantes, horario, directivos docentes y docentes, si los establecimientos educativos ofrecen el servicio de alimentación, medios de los que disponen los establecimientos educativos, entre otros que son actualizados anualmente.

30 El tamaño de la población objetivo son 62.470 escuelas públicas de educación básica (31.4% del total nacional) que atienden a 9.568.053 alumnos (41% del total nacional).



básica ubicadas en contextos rurales, indígenas o migrantes. (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo, 2012).

Las cifras de ejecución presupuestal de la evaluación de 2012 también dejan ver que entre 2008 y 2012 los recursos destinados al programa pasaron de 500 millones de pesos mexicanos en el primer año a 2.500 millones en el último<sup>31</sup>. Al respecto, la evaluación señala que el incremento en el número de establecimientos atendidos ha sido menos que proporcional al incremento de los recursos invertidos, sin embargo no se mencionan las razones de tal incremento y se aclara que no hay información disponible que permita concluir si tales recursos han sido suficientes.

De igual forma al finalizar el año 2012 la Secretaría de Educación Pública realizó un análisis sobre la implementación del programa y encontró que éste venía operando de manera irregular dado que se identificaron 76 horarios distintos y, en promedio, sólo 50% de los alumnos de establecimientos educativos incorporados permanecían en la jornada escolar completa. Se encontró que estas situaciones obedecieron a que no todos los docentes permanecían el tiempo completo en el plantel, o a que los padres de familia no autorizaban la permanencia de sus hijos en las escuelas o no contaban con los recursos para darles el refrigerio.

Para 2013 y como resultado de las evaluaciones de desempeño realizadas hasta ese momento, la Secretaría de Educación Pública ajustó los lineamientos y criterios para orientar la operación de las ETC con el fin de garantizar el logro del propósito y los objetivos del programa.

De esta manera, precisó que las ETC debía *“atender las demandas sociales relacionadas con la mejora de la calidad de vida de los niños y las niñas, garantizar aprendizajes relevantes, incrementar los resultados educativos del plantel, fomentar el trabajo colaborativo, propiciar la participación comprometida de las familias en la educación de sus hijos y lograr que todos los alumnos obtengan oportunamente los aprendizajes planteados en los programas de estudio”*. También se señala que las ETC deben proponerse *“mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y las niñas 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”*. (Secretaría de Educación Pública de México, 2013a). Nótese que en estos planteamientos aparecen como nuevos elementos del propósito de las ETC los siguientes: el trabajo colaborativo, el compromiso

---

31 Las cifras corresponden a pesos constantes de 2012 y equivalen a un total de US\$187.693.324 a precios de 2013, lo que al convertirlo en pesos colombianos, equivaldría a una inversión aproximada por establecimiento educativo de \$56.000.000.





de las familias con la educación de sus hijos, el fortalecimiento de la gestión escolar y de las prácticas de enseñanza, la incorporación de nuevos materiales educativos, así como el uso eficiente del tiempo.

Los ajustes a los lineamientos incluyen además modificaciones a los criterios de focalización y a las Líneas de Trabajo Educativo, así como orientaciones para la gestión escolar, la organización y uso del tiempo, responsabilidades para los distintos agentes educativos y especificaciones sobre el servicio de alimentación para los estudiantes.

Si bien los criterios de focalización se mantienen dentro del marco general establecido inicialmente por el programa, para 2013 tales criterios se precisaron con el fin de realizar una selección prioritaria de establecimientos ubicados en municipios y localidades donde es implementado el Programa Nacional para la Prevención del Delito y el Sistema Nacional de la Cruzada contra el Hambre (en total 405 municipios), así como establecimientos del nivel de primaria que no ofrecen el servicio educativo en la mañana y establecimientos que atienden población indígena, o que funcionan como escuelas unitarias, multigrado y de organización completa.

Las orientaciones para el fortalecimiento de la gestión escolar, incluidas como un nuevo elemento en los lineamientos, señalan que al inicio del año se debe elaborar un diagnóstico que identifique las necesidades educativas de los estudiantes, analice los resultados de las pruebas externas y tenga en cuenta a los alumnos en riesgo de reprobación o deserción, los alumnos de lengua indígena, los migrantes y los alumnos con necesidades educativas especiales. Con base en el diagnóstico se deben definir objetivos expresados en mejoras en los aprendizajes de los estudiantes y en las prácticas de enseñanza, así como un plan anual de mejora escolar con actividades de seguimiento y evaluación. Tanto el diagnóstico, como el plan de mejora y su seguimiento deben llevarse a cabo de manera conjunta y colaborativa entre directivos docentes y docentes, con el apoyo de la Supervisión<sup>32</sup>.

En relación con las prácticas de enseñanza, los lineamientos señalan que durante la jornada escolar los docentes deben abordar las Líneas de Trabajo con métodos como las secuencias

---

32 Al inicio del programa la Supervisión se definió como la instancia conformada por un titular y un equipo técnico académico que conocen bien las características y particularidades de cada establecimiento educativo que hace parte del programa y que les brindan apoyo en la organización de las actividades escolares y el uso del tiempo, en la articulación con los demás programas de la Secretaría de Educación Pública, así como apoyo a la gestión para la atención de necesidades de infraestructura, adecuaciones locativas, entre otras. Las reglas de operación del programa para 2014 precisan el papel de la Supervisión Escolar definiéndola como el proceso que desarrolla funciones de evaluación, control, asesoría y apoyo para el mejoramiento educativo de carácter técnico-pedagógico y administrativo y como la instancia que reconoce las necesidades educativas de la comunidad, organiza y promueve el trabajo de la escuela en sus diferentes aspectos y vincula los lineamientos de la política educativa nacional con las acciones concretas de cada plantel. (Secretaría de Educación Pública de México, 2013b).



didácticas, los proyectos, entre otros, de manera que los estudiantes puedan utilizar sus saberes en diferentes contextos en un ambiente adecuado para el aprendizaje, la convivencia y la inclusión. Para los establecimientos que deben funcionar en multigrado, se propone que las Líneas de Trabajo se aborden ya sea desarrollando un tema común con actividades diferenciadas, o mediante actividades permanentes como los rincones de trabajo, conferencia infantil, asamblea escolar, entre otras. (Secretaría de Educación Pública de México, 2013a).

Con respecto a la organización y uso del tiempo, los lineamientos establecen que las ETC deben ofrecer a todos los estudiantes, mínimo 6 horas de trabajo académico y que ese tiempo se puede prolongar hasta por 8 horas durante los 200 días del calendario escolar, lo que corresponde por lo menos a un total de 1.200 horas al año. Todos los alumnos deben permanecer y participar en la jornada escolar completa, en la cual se deben desarrollar actividades académicas de lunes a viernes entre las 8:00 a.m. y las 2:30 p.m. Sobre el tiempo de recreo se señala que debe ser de 30 minutos y destinarse al juego libre y a la ingesta de un refrigerio que deberá ser suministrado por las familias de los estudiantes. Así mismo, se indica que en los establecimientos donde se ofrezca el servicio de almuerzo a los estudiantes, este deberá ser suministrado después de las 2:30 p.m. hasta las 4:00 p.m.

Para el diseño del horario se definen parámetros como los siguientes: que sea flexible, plantearse de manera conjunta entre los directivos docentes y los docentes, incluir tiempos de trabajo colaborativo entre docentes, respetar la carga horaria de las asignaturas y de las Líneas de Trabajo y tener en cuenta las necesidades de los estudiantes de tal manera que se evite el cansancio o la fatiga. En este sentido los lineamientos señalan que mientras los alumnos son atendidos por maestros de educación física, segunda lengua o educación artística, el resto de los docentes deben utilizar ese tiempo para la administración educativa y la atención a familias preferiblemente de manera colaborativa con otros docentes en caso de que se cuente con ese personal. (Secretaría de Educación Pública de México, 2013b).

También se señala que el tiempo debe destinarse a fortalecer los aprendizajes de los alumnos a través de la profundización en los contenidos de las asignaturas y el desarrollo de las siguientes nuevas Líneas de Trabajo: lectura y escritura; desafíos matemáticos; arte y cultura; lectura y escritura en lengua indígena para los casos en que aplique; y actividades didácticas con apoyo de las TIC que tienen un carácter transversal para facilitar el aprendizaje en todas las asignaturas. Al respecto se precisa que deben dedicarse 30 minutos diarios al abordaje de al menos dos de las primeras cuatro líneas<sup>33</sup>. Adicionalmente, los lineamientos indican que se deben realizar actividades destinadas a la mejora de la convivencia escolar y al desarrollo de una vida saludable.

---

33 Sobre la línea de las TIC los lineamientos aclaran que se puede utilizar en todas las asignaturas y en cualquier momento sin necesidad de asignarle un horario específico.





Por último, la Secretaría de Educación Pública en las reglas de operación del programa para 2014 incluye ajustes que indican que las ETC *“deben mejorar la calidad de los aprendizajes, la inclusión y la retención en el sistema educativo de los niños y las niñas, propiciando el desarrollo de las competencias para aprender a aprender y aprender a convivir, a través de la ampliación y uso eficiente del tiempo, el fortalecimiento de la gestión escolar y las prácticas de enseñanza así como la incorporación de nuevos materiales educativos”*. (Secretaría de Educación Pública de México, 2013c). En estos ajustes a los lineamientos del programa aparecen como nuevos elementos del propósito la retención en el sistema educativo y el desarrollo de competencias para aprender a aprender y aprender a convivir.

Así mismo, la SEP ajustó los criterios para la incorporación de nueva población, indicando que pueden ingresar establecimientos públicos de educación básica que operen en una sola jornada y que preferiblemente reúnan alguna de las siguientes características: escuelas de nivel de Primaria y/o con modalidad de telesecundaria si el sistema educativo local la ofrece; población en situación de vulnerabilidad o ubicada en contextos de riesgo social; presentar bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar; existencia de alto interés por parte de las autoridades locales y la comunidad educativa; o estar ubicadas en municipios y localidades donde es implementado el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia y el Sistema Nacional de la Cruzada contra el Hambre. (Secretaría de Educación Pública de México, 2013b).

En las nuevas reglas de operación también se definió que los recursos del programa deben destinarse principalmente a los siguientes rubros: apoyo o compensación económica para directivos docentes, docentes y personal de apoyo de la jornada extendida<sup>34</sup>; fortalecimiento de la autonomía escolar, siempre y cuando el establecimiento educativo incluya acciones de este tipo en su plan de mejora; servicio de alimentación si la población atendida presenta elevados índices de pobreza, migración o condición alimentaria deficiente; y apoyo a la implementación local (propuesta pedagógica, fomento de competencias profesionales de los docentes, directivos docentes y del personal de supervisión escolar).

En cuanto al rubro de compensación económica se establece que ésta debe estar supeditada a las siguientes condiciones: que los directivos docentes y los docentes laboren en un solo establecimiento educativo y que éste haga parte del programa, el apoyo económico no da lugar a relación laboral o contractual, se otorga solo por el tiempo que efectivamente se desempeñe la función en el establecimiento beneficiario del programa,

---

34 El apoyo o compensación económica para docentes y directivos docentes es independiente del nivel que se encuentren en el escalafón o de otras compensaciones o bonificaciones, y corresponderá al 40% del salario mensual y será proporcional a las horas efectivamente trabajadas durante la extensión de la jornada. Además, para hacer parte de la jornada extendida se debe tener perfil profesional docente, y se deben aceptar por escrito los derechos y obligaciones que se adquieren al momento de ingresar al proyecto.



suspensión del apoyo económico cuando el docente o directivo docente se traslade a un establecimiento que no haga parte del programa.

En síntesis, con el programa de Escuelas de Tiempo Completo de México se diseñó una estrategia que en lo pedagógico y administrativo no plantea diferencias entre zonas urbanas o rurales, sin embargo establece criterios para focalizar una atención prioritaria a las poblaciones más vulnerables o que presentan las condiciones más deficitarias, dentro de las cuales se incluyen escuelas a las que asiste población indígena que, por lo general, habita en zonas rurales o apartadas, así como escuelas multigrado o con modalidad de telesecundaria.

El programa ha tenido como principal objetivo mejorar el desempeño académico de los estudiantes de las poblaciones más vulnerables, buscando con ello lograr una mayor equidad en el acceso a las oportunidades para el aprendizaje. La ampliación de la jornada en este caso ha estado acompañada de lineamientos orientados a la incorporación de estrategias para el mejoramiento del uso del tiempo escolar y la transformación de los métodos de enseñanza aprendizaje. También se resalta que el programa se ha implementado de manera gradual, incorporando anualmente un número de escuelas que reúnen las características definidas en la focalización, lo que empieza a mostrarse como una tendencia de las experiencias de ampliación de la jornada. Por último se destaca la política de seguimiento permanente del programa que ha llevado a la incorporación de ajustes anuales orientados al logro de las metas.

#### **4.5. Experiencias de Europa**

En esta sección se presenta de manera general las experiencias en la implementación de la jornada única en España, Alemania, Francia y Finlandia. Se incluyen estas experiencias dado que estas naciones han realizado cambios importantes en la jornada escolar en la última década, y el enfoque de esos cambios al parecer va en sentido contrario a lo que viene sucediendo en los demás países incluidos en este documento. De igual manera, se incluye la experiencia de estos países porque la mayoría muestra resultados destacables en las pruebas Pisa de 2012 (OECD, 2013): tres de los cuatro (Alemania, Finlandia y Francia) alcanzan promedios superiores a los países de la OECD, y España está por debajo del promedio aunque muy por encima de las experiencias documentadas para Latinoamérica.

De igual manera vale la pena destacar que, como ha sido común en la revisión de la literatura para la preparación del presente estado del arte, no se encuentran documentadas y explícitas diferencias en las políticas, lineamientos o resultados de la jornada única entre establecimientos educativos de las zonas urbanas y establecimientos de las zonas rurales, lo que significa que los lineamientos son iguales para todos.



#### **4.5.1. España**

En España la educación es obligatoria para todos los niños y niñas entre 6 y 16 años. El año escolar en este país debe tener como mínimo 175 días, una semana escolar de 5 días (lunes a viernes) con una duración máxima de 25 horas en clases de 55 minutos. Este lineamiento para la educación primaria es un referente para las distintas comunidades autónomas del país, las cuales definen el inicio y finalización del calendario escolar respetando los 175 días que como mínimo debe tener según lo establecido por el Ministerio de Educación.

La Jornada Escolar en España es tres tipos: continua, partida y mixta. La jornada continua se desarrolla en un solo turno de 9:00 a.m. a 2:00 p.m. La partida comprende dos sesiones, una en la mañana de 9:30 a.m. a 1:00 p.m. con un descanso de 30 minutos, y otra en la tarde que va de las 3:00 p.m. a las 4:30 p.m. En el tiempo intermedio los estudiantes pueden ir a sus casas o quedarse en los establecimientos educativos para almorzar y recrearse. En la jornada mixta se asumen distintas modalidades según las decisiones de las comunidades autónomas.

Una característica que llama la atención de los tres tipos de jornadas, es que en todas ellas el tiempo dedicado a las actividades lectivas es el mismo, no hay diferencias entre ellas. En este país, el mayor tiempo se dedica al desarrollo de competencias de Lectoescritura, seguido por Matemáticas y Ciencias. (Benavot, 2004 citado en Tenti, 2010).

En España el currículo se desarrolla en tres niveles, el primero de los cuales es obligatorio en todo el territorio nacional y está establecido por el Ministerio de Educación. El currículo debe ocupar el 55% del tiempo en las comunidades autónomas que tienen un segundo idioma oficial y un 65% del tiempo en las demás; el tiempo restante es definido por cada comunidad autónoma, donde los docentes adaptan los contenidos a su contexto socioeconómico y cultural. (EURYDICE, 2009d citado en Tenti, 2010).

Los establecimientos educativos que optaron por la jornada continua, deben ofrecer actividades no curriculares en el horario de la tarde, en las cuales no se pueden abordar contenidos del currículo obligatorio, ni se pueden realizar evaluadas con fines académicos. Estas actividades pueden estar bajo la responsabilidad de los mismos docentes aunque no es obligatorio, dado que hay muchas maneras de cumplir con este requerimiento. En el caso de Canarias, por ejemplo, las actividades no curriculares son orientadas bien sea por el personal administrativo del establecimiento educativo, las asociaciones de padres de familia, o los monitores adscritos al establecimiento mediante becas que otorga el sector público o el sector privado. (Tenti, 2010).

En las últimas décadas en España se ha dado un amplio debate sobre la organización y extensión del tiempo escolar. Hasta la década de los 70 la jornada que prevalecía era la



partida (mañana y tarde). Sin embargo, y de acuerdo con Tenti (2010), desde comienzos de los 80 y hasta la actualidad, el debate ha llevado a una implementación masiva de la jornada continua en muchas regiones del país. El gran debate se debe a que este cambio ha implicado concentrar las horas de estudio en la mañana con una disminución del tiempo de escolaridad o de permanencia en la escuela de los estudiantes.

Esta situación llama la atención ya que mientras las experiencias de los países latinoamericanos analizadas en este documento enfatizan la política hacia la ampliación de la jornada escolar con enormes inversiones en infraestructura y docentes, mientras que en España, país que ya tiene la infraestructura y los docentes, la política apunta a jornadas como las que predominan actualmente en Colombia.

Dentro de los argumentos para reducir la jornada, proceso que ha sido promovido por los docentes y un grupo muy representativo de las familias de los estudiantes, se encuentran los siguientes: el rendimiento escolar de los estudiantes es mayor en la jornada continua; los estudiantes se cansan menos; el cambio de horario permite la extensión del tiempo para actividades extracurriculares en la escuela; los docentes cuentan con más tiempo para una formación continua; permite mayor atención a las familias; y beneficia la vida familiar porque les da más tiempo para compartir. (Feito Alonso 2007 citado en Tenti, 2010).

Sin embargo, todos los argumentos anteriores han sido ampliamente debatidos porque no se ha encontrado evidencia de una ampliación de la oferta extracurricular en los establecimientos educativos, ni de un mayor tiempo de los docentes dedicado a la capacitación, ni de estrategias institucionales de atención a los padres de familia que hayan mejorado la situación. (Feito Alonso, 2007; Fernández Enguita, 2000; Díaz Morales 2002; y Testu 2002 citados en Tenti, 2010).

Además, existe una alta preocupación sobre llevar la educación del país a la jornada continua. Al respecto hay posiciones como la siguiente. “El paso a la jornada continua es preocupante porque puede incrementar considerablemente las ya abultadas desigualdades sociales y étnicas ante la educación. Esto se ve en al menos tres aspectos. Las comunidades autónomas más ricas y, por ende, con mayor porcentaje de escuelas privadas han rechazado la jornada continua. En segundo lugar, la escuela privada considera que es preferible la jornada partida. Y, en tercer lugar, con la jornada continua se incurre en el riesgo de que el rendimiento sea menor y de que desaparezcan servicios complementarios –comedores, actividades extraescolares– cada vez más importantes en una sociedad como la actual”. (Alondo, 2007).

No obstante todo lo anterior, en la documentación revisada se encontró que la política de la jornada continua se acepta como una excepción que debe ser utilizada en las zonas rurales, lo cual se resalta por su significancia en el presente estado del arte. De acuerdo con



(Enguita, 2000), el ejemplo más razonable de aplicación de la jornada continua en España son los centros rurales, porque de no hacerlo “*sería obligar a los alumnos a realizar cuatro largos desplazamientos, con consecuencias que van desde la simple pérdida de tiempo, pasando por la comida apresurada, hasta el aumento del riesgo de accidentes en carreteras que no siempre reúnen las condiciones deseables, sobre todo en horas de poca luz y en épocas de mal tiempo*”. Esta posición estaría indicando que en el diseño de una estrategia de ampliación de la jornada en establecimientos educativos rurales, deben considerarse las características del contexto que rodea a los estudiantes que habitan estas zonas.

#### **4.5.2. Francia**

En Francia la educación es obligatoria para todos los niños y niñas entre 6 y 16 años. El calendario escolar tiene una duración de 180 días y semanas de 4 días (lunes, martes, jueves y viernes) con una duración de 24 horas y clases de 60 minutos. Los municipios son los encargados de definir el horario de funcionamiento de las escuelas, teniendo en cuenta las distintas condiciones como disponibilidad de transporte escolar o actividades del contexto que inciden en el horario. (Tenti, 2010). De igual manera, las políticas sobre la jornada en Francia no marcan una diferencia entre los establecimientos educativos urbanos y los rurales.

Los tiempos escolares son definidos por el Ministerio de Educación de Francia como un lineamiento nacional, cada municipio o establecimiento educativo puede redefinir la organización del tiempo siempre y cuando se respeten los referentes mínimos nacionales y se sigan los procedimientos administrativos en los que se aprueban los cambios.

La semana de 4 días (24 horas) responde a un cambio reciente que se viene implementando desde el año 2008. Antes de dicho cambio, la jornada era de 26 horas semanales en una semana de cinco días (lunes, martes, jueves, viernes y sábado). De acuerdo con Tenti (2010), la nueva forma de organización de la semana escolar formó parte de una profunda reforma educativa en el nivel de primaria y de la formación docente adelantada por el gobierno francés, con la que se pretende dar respuesta a los bajos rendimientos que alcanzaron los estudiantes de ese país en la evaluación PISA. El argumento fue que a pesar de tener un sistema educativo con una de las cargas horarias más altas del mundo, esto no estaba representando excelencia académica en los estudiantes.

Uno de los aspectos más interesantes de la disminución de horas, es que el Ministerio busca liberar tiempo para que los estudiantes con dificultades de aprendizaje puedan recibir una atención más personalizada por parte de los docentes, en un máximo de dos horas semanales de apoyo escolar personalizado. De igual manera, el cambio fue acompañado de una reforma curricular y la introducción de evaluaciones de rendimiento de los estudiantes. Los resultados de esta transformación al parecer no se han evaluado, aunque cabe



mencionar que Francia continuó disminuyendo su puntaje en las pruebas PISA de 2012 en las que una vez más vio deteriorado su desempeño.

Adicionalmente y de acuerdo con Tenti (2010) el cambio de la jornada ha generado discusiones internas. Es así como un grupo representativo de la sociedad (asociaciones de padres, sindicatos docentes, alcaldías y académicos) está en contra de la jornada de 4 días, porque la cancelación de actividades escolares los sábados sólo beneficia a los padres que no trabajan esos días, así como a docentes y a niños de familias que tienen los recursos para utilizar los fines de semana para viajar o realizar actividades educativas o recreativas. (Vinogradoff, 2009 citado en Tenti, 2010). Además, se encuentran argumentos en cuanto a lo perjudicial de las jornadas de 4 días para todos los estudiantes porque no respetan sus ritmos de aprendizaje.

En síntesis, la experiencia de Francia se hace significativa en el presente estado del arte, porque al igual que España, representa un cambio en la jornada escolar que, al reducir la duración, va en sentido contrario de la tendencia de otras experiencias hacia ampliar las jornadas. No obstante, como se pudo ver en este resumen, el cambio aún no demuestra resultados documentados. Lo único que se conoce es que en las pruebas PISA Francia sigue viendo deteriorados sus puntajes y además se ha generado una polémica interna que demuestra el poco respaldo que ha tenido la medida.

#### **4.5.3. Alemania**

En Alemania la educación es obligatoria para todos los niños y niñas entre 6 y 15 o 16 años. El año lectivo es variable, las Regiones (Länder) pueden programar el calendario académico en un rango de 188 y 208 días, con una duración por semana de 20.25 horas y clases de 45 minutos. A partir de estos lineamientos nacionales cada Estado, al igual que los establecimientos educativos, define la organización del tiempo escolar. (Lohmar y Eckhardt, 2013).

En este país la jornada continua ha sido la forma tradicional de enseñanza en la educación del nivel de primaria debido a razones educativas y organizativas. El horario escolar inicia a las 7:30 a.m. y finaliza a la 1:00 o 2:00 p.m. Después de finalizado el horario escolar los estudiantes son atendidos por sus familias o por organizaciones dedicadas al cuidado de los niños y niñas entre 6 y 10 años, utilizando la misma infraestructura de los establecimientos educativos pero sin una relación formal y, en general, sin un énfasis pedagógico. (Tenti, 2010).

En la última década Alemania ha venido implementando un programa para expandir las escuelas All Day (tiempo extendido), con el que pretende mejorar la calidad educativa y docente, así como disminuir las desigualdades educativas que se derivan del origen social





de los estudiantes. (Tenti, 2010). En la documentación revisada no se encuentra alusión o diferenciación con respecto a la política para las zonas rurales.

La reforma fue estimulada por los bajos resultados que alcanzó el país en PISA 2001, en los que se ubicó por debajo de la media de los países de la OECD. Por esta razón, además de introducirse cambios en la jornada tradicional de medio tiempo, se trabajó en otros aspectos como los siguientes: habilidades lingüísticas, conexión entre las etapas de educación pre-escolar y primaria, la educación del nivel de primaria, la atención de los escolares con necesidades especiales, el aseguramiento de la calidad de la enseñanza y de los establecimientos educativos y el desarrollo profesional de los docentes. (Kotthoff, 2009).

Las escuelas de tiempo extendido buscan desarrollar una nueva cultura en los procesos de formación de los niños, brindando atención personalizada, incrementando las competencias sociales y vinculando la vida escolar con el tiempo libre fuera de la escuela. La finalidad de estas escuelas es promover una visión de la educación como un todo, que supere la división tradicional que ha existido en Alemania de diferenciar los aspectos estrictamente académicos de los que son relativos al cuidado. (Tenti, 2010).

Esta reforma es una de las más costosas que se hayan dado en este país. Su financiación se da a través de recursos oficiales del orden nacional, el aporte de recursos de cada región para financiar gastos de personal y docentes de educación especial, y se fomenta la participación de socios externos como organizaciones voluntarias, iglesias, asociaciones de padres, entre otros. (Lohmar y Eckhardt, 2013).

La implementación del programa se da a través de tres modalidades: a) establecimientos en los que todos los niños y niñas son obligados a usar la oferta escolar durante la duración de la jornada escolar extendida; b) establecimientos en donde sólo un grupo de estudiantes son obligados a asistir al tiempo escolar extendido; y c) establecimientos en donde la oferta de actividades es abierta a todos los estudiantes y éstos participan de manera voluntaria. (EURYDICE, 2009c citado en Tenti, 2010).

En lo que respecta a la intensidad horaria, los establecimientos educativos ofrecen un programa de 7 horas diarias durante 3 días por semana, como mínimo. El personal que trabaja en la tarde puede ser diferente del que trabaja en la mañana. Las horas de estudio dedicadas a las áreas académicas son las mismas que se dedican en las escuelas con jornada continua. El uso de las horas de la tarde lo determina cada Región de manera autónoma y su organización la define el director del establecimiento educativo. Este tiempo adicional se destina a realizar los deberes escolares o a participar en actividades extracurriculares o de juego. Las actividades son realizadas por personas con perfiles ampliamente diversos (no necesariamente docentes). Estas escuelas ofrecen cuidado de los niños y niñas hasta las





16.00 horas y, en muchos casos, hasta las 17.00 horas cuando los padres son trabajadores, razón por la cual también ofrecen el servicio en los días de no clases, incluyendo las vacaciones. (Tenti, 2010).

En cuanto a los resultados, no existen registros documentados que den cuenta de sus resultados o impactos de la medida. No obstante, vale la pena destacar que en las pruebas de PISA 2012, el promedio de los estudiantes alemanes se ubicó en 514 puntos, 20 más que el promedio de los países de la OECD, ocupando el país la posición número 16 con un claro mejoramiento en relación con las mediciones de años anteriores. Aunque claro está, no pueden atribuirse estos resultados a la existencia del programa.

#### **4.5.4. Finlandia**

En Finlandia la educación es obligatoria para todos los niños y niñas entre los 7 y los 16 años. El año escolar corresponde a 190 días, la semana incluye 5 días (lunes a viernes) con una intensidad horaria semanal que va de 19 a 30 horas con clases de 60 minutos. Este lineamiento es nacional y obligatorio para todo el sistema por Decreto, sin diferencias entre zonas urbanas y zonas rurales. En ocasiones, se pueden dictar clases durante el fin de semana solo para compensar días de clase perdidos, por ejemplo por un festivo nacional. (Tenti, 2010).

En todos los establecimientos educativos la jornada escolar es de medio día o continua heredada del sistema alemán. En los primeros dos grados la jornada no puede tener una duración de más de cinco horas lectivas al día, pero en los grados restantes puede durar hasta siete horas. La jornada inicia entre las ocho y las 10 de la mañana y termina entre las 13.00 y las 16.00 horas. A los estudiantes se les ofrece el almuerzo en el establecimiento educativo durante 30 minutos y si la jornada escolar es larga también se les ofrece una merienda. (Tenti, 2010).

Un aspecto que vale la pena mencionar de la experiencia de Finlandia es que en las pruebas PISA no se encuentran diferencias entre los resultados que alcanzan los estudiantes de las zonas urbanas y los de las zonas rurales, lo cual obedece a que la política educativa es unificada para todo el país. (OECD, 2010). Finlandia sigue siendo uno de los referentes de calidad en el mundo, dado que en 2012 nuevamente alcanzó resultados por encima de los países de la OECD, aunque fue desplazado de los primeros lugares por países asiáticos principalmente.

Con respecto a la jornada, este país tiene la más baja cantidad de tiempo escolar oficial con respecto a los países de la OECD. El gobierno central estableció un currículum nacional básico, con un número mínimo de horas de clase y una distribución de las horas que se deben dedicar a la enseñanza de las áreas del conocimiento y a lo que ellos denominan



tutoría. Estos referentes los deben seguir las autoridades municipales y los establecimientos educativos teniendo en cuenta las particularidades de sus contextos (OECD, 2010). Por fuera del horario escolar, los establecimientos pueden realizar actividades extracurriculares llamadas clubes de hobbies, los cuales son variables y dependen del financiamiento disponible y del interés de los docentes. (Tenti, 2010).

La educación rural se ofrece en escuelas multigrado, dado que la gran mayoría de los establecimientos en estas zonas tienen menos de 50 estudiantes. Durante la jornada escolar los docentes de planta cuentan al menos una vez por semana con el apoyo de docentes de inglés y de especialistas en educación especial que se encargan de atender a los estudiantes que muestran retraso en una o varias asignaturas. Adicional a lo anterior, la jornada en las zonas rurales es apoyada por asistentes escolares, cargo que es ocupado sobre todo por padres de familia formados en pedagogía durante algunos meses o durante un año para realizar labores de apoyo a la actividad docente. Estos asistentes juegan un papel importante en los grupos multigrado, porque supervisan el trabajo independiente de los estudiantes, o se encargan de realizar actividades mientras los docentes dedican su atención a estudiantes de un determinado grado que se encuentra en el aula. (Bolaños, 2011).

En este país la mayoría de los padres trabaja y por esta razón sus permanecen solos durante largas horas en sus casas (entre 20 y 30 horas semanales). Esta situación fue motivo de preocupación de las autoridades por los riesgos que ello conlleva: depresión, fracaso escolar o consumo de drogas. (Pulkkinen 2003 citado en Tenti, 2010). Por esta razón, desde 2004 se inició una reforma que busca garantizar una mayor oferta de actividades extraescolares supervisadas por adultos y que están dirigidas a los niños y niñas de primer y segundo grado y a aquellos con necesidades educativas especiales. Este programa tiene como objetivos: “incrementar el apoyo y educación de los niños y niñas en el hogar y en la escuela, promover el desarrollo emocional y el crecimiento ético, promover el bienestar y la igualdad, evitar la marginalización, y ofrecer oportunidades de participar en actividades adecuadamente supervisadas y disfrutar de un ambiente tranquilo”. (Tenti, 2010).

A través del programa se realizan actividades antes o después de la jornada escolar las cuales son garantizadas por los municipios. Estas actividades buscan apoyar la tarea educativa de la escuela y la familia. Se ejecutan a través de contratistas, organizaciones civiles o parroquias que trabajan con niños, niñas y jóvenes, y el plan de estudios lo define la Comisión Nacional Finlandesa de Educación. (Tenti, 2010).

La experiencia de ampliación de la jornada en Finlandia no ha sido evaluada y como se puede ver en la información disponible, su creación se debe más a una necesidad social del cuidado de los niños y niñas, que a una estrategia explícita para el mejoramiento de la



calidad de la educación, aspecto que vale la pena destacar si se tiene en cuenta que las experiencias latinoamericanas buscan un mejoramiento de la calidad educativa.

#### **4.6. Experiencia de Estados Unidos**

En general, en los Estados Unidos (EEUU) la jornada escolar se caracteriza por tener una duración promedio mínima de 6,5 horas al día (con un extremo inferior de 4 horas en California y uno máximo de 7 horas en Texas) y el número de días al año puede variar desde los 160 como sucede en el Estado de Colorado hasta los 186 días como ocurre en Kansas. Además, la duración de la jornada puede variar según el nivel educativo y el tipo de establecimiento; así por ejemplo, en el año escolar 2007-2008 los establecimientos públicos tradicionales reportaron una duración promedio de 6 horas y 45 minutos, mientras que en las escuelas privadas y las “Escuelas Charter”<sup>35</sup> la duración promedio fue superior en 6 y 8 minutos respectivamente, en comparación con la jornada de las escuelas públicas. (Kolbe et al., 2011).

En las dos últimas décadas del siglo pasado dos importantes informes sobre la educación de EEUU (Una Nación en Riesgo, 1983 y Prisioneros del Tiempo, 1994) plantearon la necesidad de que los estudiantes estadounidenses pasaran más tiempo en la escuela y llamaron la atención sobre la obsolescencia de la duración de la jornada y del calendario escolar, dado que estaban diseñados para responder a necesidades de un contexto de trabajo agropecuario que ya no era aplicable a la mayoría de los trabajadores del país. (Redd et al., 2012).

Luego, en 1995 un informe de la Comisión sobre el Tiempo y el Aprendizaje en Massachusetts recomendó incrementar el tiempo de aprendizaje y desarrolló un plan con el objetivo de extender el tiempo de permanencia de los estudiantes en la escuela y analizar los costos y efectos de la ampliación del tiempo escolar. El informe de la Comisión planteó recomendaciones como las siguientes: priorizar el aprendizaje académico; incrementar las posibilidades para que los docentes pudieran preparar las clases, participar en actividades de desarrollo profesional y trabajar colaborativamente con sus colegas; ofrecer actividades opcionales de enriquecimiento durante todo el calendario académico; usar las escuelas

---

35 Las Escuelas Charter son escuelas públicas independientes creadas y dirigidas por padres, educadores, líderes comunitarios, empresarios de educación y otros. Operan con un contrato o "carta constitutiva" (Charter), concedida por una agencia pública, tal como una agencia de educación local o estatal, una institución de educación superior o una municipalidad. Deben cumplir con criterios establecidos en su respectiva carta constitutiva para los alumnos y para la escuela en forma global o, de lo contrario, la agencia que otorgó la carta de autorización puede clausurar la escuela. Las Escuelas Charter son una opción de libre elección para los alumnos que asisten a escuelas que necesitan mejoramiento, acción correctiva o reestructuración, porque ofrecen una alternativa viable a las escuelas públicas del sistema convencional. El desarrollo de las Escuelas Charter tuvo su inicio en la década de los noventa como una medida para ofrecer mayores opciones a los padres dentro del sistema de escuelas públicas. (U.S. Department of Education, 2003).



como centros comunitarios de aprendizaje durante el tiempo escolar; entre otros. (Abt Associates Inc, 2012).

No fue hasta el año 2005 que se estableció la iniciativa de ampliación del tiempo de aprendizaje en Massachusetts para dar inicio a su implementación en 2006-2007 con la incorporación de 16 distritos escolares<sup>36</sup>, los cuales recibieron subsidios del Departamento de Estado de Educación Primaria y Secundaria. Para esa ocasión se definió como requisito que el incremento del tiempo escolar fuera de 30% y luego se modificó a 300 horas en promedio por distrito escolar. El total de recursos asignados por el Estado en 2011 ascendió a US \$13 millones y en 2013 esta cifra fue de US \$14 millones. Los objetivos de la iniciativa han sido los mismos desde su establecimiento en 2005 y consisten en: ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje en áreas como Matemáticas, Ciencias y otras áreas básicas con el fin de mejorar el logro del estudiante; incorporar oportunidades de enriquecimiento del aprendizaje del estudiante; y ofrecer a los docentes mayores oportunidades para la planeación de sus clases y realizar actividades de desarrollo profesional. (Abt Associates Inc, 2012).

En 2009 el presidente Obama y el Secretario de Educación se mostraron a favor de la idea de Massachusetts, planteando la estrategia de Incremento en el Tiempo de Aprendizaje como una medida que podría contribuir al mejoramiento del desempeño de los estudiantes, nivelar los resultados del país con respecto a otras naciones y, en especial, para apoyar a los establecimientos educativos con más bajos niveles de logro. (Kolbe et al., 2011 y Redd et al., 2012). De ahí que los esfuerzos del Gobierno Federal se han orientado a promover y financiar diversas iniciativas de reforma a la educación, entre ellas las dirigidas a incrementar el tiempo escolar y de aprendizaje a través de la denominada Ley de Recuperación y Reinversión de 2009<sup>37</sup>. (Redd et al., 2012 y Joyner et al., 2012).

En general, las iniciativas de ampliación del tiempo escolar y de aprendizaje en EEUU se pueden agrupar en tres grandes tipos o modelos: la extensión de la jornada escolar, la extensión del año escolar y la ampliación de las oportunidades de aprendizaje por fuera de la escuela o más allá del horario escolar habitual. Este último tipo de medidas se ha implementado a través de programas como las escuelas con apoyo de la comunidad, los programas de fin de semana, el aprendizaje de verano y las tutorías para la nivelación académica de estudiantes desfavorecidos<sup>38</sup>. (Redd et al., 2012).

---

36 Son la forma de organización para la administración de los establecimientos educativos del sector público en la mayor parte de los Estados de EEUU.

37 Dentro de los programas de financiación de tales iniciativas se destacan los siguientes: “The Race to The Top”, “Investing in Innovation (i3) Fund”, “Title I School Improvement Grant-SIG”, “Promise Neighborhoods”, “The Supplemental Educational Services-SES” y “The 21st Century Community Learning Center”.

38 En el contexto de EEUU se entiende estudiantes desfavorecidos los que hacen parte de minorías étnicas o de hogares con bajos ingresos.



Si bien los distintos Estados de la unión han tenido flexibilidad a la hora de implementar modelos o iniciativas de ampliación del tiempo escolar, los lineamientos de política definidos por el Center for American Progress (CAP) en ese sentido, indican que tal ampliación se debe entender como la prolongación de por lo menos un 30% del tiempo habitual de la jornada, de la semana y/o del año escolar. Además se señala que, para ser efectivas, tales iniciativas deben incorporar el rediseño completo del programa educativo de la escuela, de manera que se combine el trabajo académico con experiencias enriquecedoras para los estudiantes y se permita a los docentes contar con más tiempo para realizar actividades de planeación escolar y de desarrollo profesional.

Adicionalmente el CAP ha sugerido que tales medidas deben estar dirigidas a población con altos niveles de pobreza y escuelas de bajo rendimiento (Rocha, 2008 citado en Joyner et al., 2012). Siguiendo esa misma línea, el Departamento de Educación de EEUU ha señalado que en lugar de estar dirigida a todas las escuelas, la extensión del tiempo escolar se debe focalizar en escuelas que atienden estudiantes con menos posibilidades de acceder a recursos educativos por fuera de la escuela o que presenten mayor riesgo de fracaso escolar. (Kolbe et al., 2011 citado en Joyner et al., 2012). En efecto, en los últimos 15 años los programas o iniciativas de ampliación de la jornada o del calendario escolar en EEUU se han centrado en atender población de bajos ingresos o perteneciente a grupos minoritarios. Es así como entre 1991 y 2007 más de 300 iniciativas fueron implementadas en escuelas que atienden estudiantes con altos índices de pobreza (Redd et al., 2012) y entre 2000 y 2008 más de 50 programas fueron financiados con fondos estatales. (Gewertz, 2008 y Patall et al., 2010 citados en Redd et al., 2012).

A continuación se resaltan las principales características y, de acuerdo con la información disponible, la cobertura alcanzada por algunos modelos de ampliación del tiempo escolar o y de aprendizaje en EEUU.

### **Modelos de extensión de la jornada escolar diaria (Extended School Day - ESD)**

Los programas que se clasifican en este modelo son aquellos que prolongan la jornada escolar por más de las 6,5 horas diarias que en promedio ofrecen la mayoría de establecimientos educativos del país<sup>39</sup>. El rango de tiempo extendido oscila entre media hora y dos horas. Se suele trabajar con los docentes de planta o que laboran en el horario habitual, caso en el cual se incorporan ajustes a la remuneración por el tiempo extra laborado. También hay experiencias en que se contratan profesionales externos. (The Chalkboard Project, 2008 y Kolbe et al., 2011).

---

39 Hacen parte de este modelo los programas como los de Kindergarten de día completo.



En estas iniciativas el tiempo de extensión tiene distintos usos que se pueden tipificar en los siguientes grupos: a) enseñanza de las áreas que regularmente hacen parte del plan de estudios, lo que incrementa el tiempo dedicado a esas áreas; b) trabajo complementario en áreas como Matemáticas y Lenguaje mediante tutorías intensivas o sesiones de trabajo en pequeños grupos; c) trabajo en áreas optativas, experiencias profesionales o desarrollo de actividades artísticas o deportivas como una manera de ampliar la oferta educativa; d) enseñanza para mejorar los resultados en las evaluaciones; y e) tiempo para la planeación educativa. (The Chalkboard Project, 2008 y Redd et al., 2012).

La proporción de establecimientos educativos que en EEUU ha adoptado algún modelo de extensión de la jornada escolar es considerable y evidencia la preocupación que desde hace casi dos décadas se ha manifestado entre la comunidad educativa y el Gobierno Federal de ese país sobre la necesidad de incrementar el tiempo escolar. Es así como a partir de las cifras de Schools and Staffing Survey (SASS)<sup>40</sup>, Redd et al. (2012) encontraron que en el año escolar 2007-2008 aproximadamente 52% de las escuelas públicas y 60% de las “Escuelas Charter” ofrecieron algún tipo de programa de jornada extendida a sus estudiantes, representando incrementos de 47% y 52% respectivamente con respecto al año escolar 2003-2004.

## **Modelos de extensión del calendario escolar anual (Extended School Year - ESY)**

Los programas que se pueden identificar dentro de este modelo son aquellos en los que el número total de días del año escolar se extiende más allá del promedio o estándar nacional que se ofrece en los establecimientos públicos de EEUU y que corresponde a 180 días.

Según estimaciones de Kolb et al. (2011) para 2007-2008 realizadas a partir de la base de datos de la SASS, aproximadamente el 17% de los establecimientos públicos tradicionales de ese país reportaron tener un calendario escolar extendido (con aumentos de entre 1 y 6 días por encima del promedio o estándar nacional). Adicionalmente, se identificaron casos en que los establecimientos educativos extendieron tanto la jornada escolar como el calendario académico (6% de las escuelas públicas, 6% de las escuelas privadas y 15% de las “Escuelas Charter”). Los autores también hallaron evidencia de que las escuelas públicas con calendario escolar extendido generalmente atendieron un mayor porcentaje de estudiantes con riesgo de fracaso escolar, así como estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o estudiantes procedentes de familias con bajos ingresos. Además, encontraron que un mayor porcentaje de escuelas urbanas adoptaron este tipo de modelos, en comparación con lo ocurrido en las escuelas de los suburbios y de las zonas rurales.

---

40 Schools and Staffing Survey (SASS) es una base de datos nacional que reúne información de los establecimientos educativos de EEUU tanto públicos, como privados y “Escuelas Charter”.





## Modelos de ampliación de las oportunidades de aprendizaje (Expanded Learning Opportunities - ELO)

Las iniciativas que se pueden agrupar dentro de este modelo son aquellas que ofrecen a los estudiantes y sus familias apoyo académico y de otro tipo con el fin de completar los aprendizajes que se pueden lograr durante la jornada escolar. Generalmente este tipo de programas se desarrollan fuera de la jornada bien sea, dentro o por fuera de la escuela (inclusive en el hogar) y con el apoyo de la misma escuela o con el apoyo de la comunidad.

Algunos ejemplos de estos programas son: intervenciones sociales para la orientación académica, programas de escuelas de verano, programas de fin de semana, programas de desarrollo de la juventud, programas de formación profesional, programas de tutoría y orientación académica, programas de servicios múltiples para las familias y sus hijos, y servicios de prevención para jóvenes. Las escuelas comunitarias también hacen parte de este grupo y funcionan a través de organizaciones comunitarias que ofrecen servicios académicos y otros apoyos para los estudiantes y sus familias. (Redd et al., 2012).

## Resultados, impactos y lecciones aprendidas de los modelos de extensión del tiempo escolar y de aprendizaje

El estudio de los resultados, efectos e impactos de los programas de ampliación del tiempo escolar y de aprendizaje en EEUU ha sido abordado ampliamente por muchos investigadores, en especial en lo relacionado con el desempeño académico de los estudiantes. Como se mencionó en el capítulo 3 del presente estado del arte, el análisis realizado por Redd et al. (2012) a un número considerable de investigaciones<sup>41</sup> indica que, si bien muchos de los estudios encuentran que el incremento en el tiempo escolar y de aprendizaje estuvo acompañado de un mejor desempeño académico, es poca la evidencia que permite establecer con mayor confianza y precisión que efectivamente existe una relación directa de causalidad entre ambas variables. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que los autores identificaron muy pocos estudios en los que se usaron métodos experimentales o cuasi-experimentales que ofrecen pruebas contundentes que permiten establecer relaciones de causalidad entre distintas variables.

A una conclusión similar llegaron Patall et al. (2010) con base en el examen de otro número importante de investigaciones sobre este tipo de programas en EEUU. Los autores

---

<sup>41</sup> Los autores analizaron 27 estudios que abordan modelos de programas de extensión de la jornada escolar, de los cuales 17 también se enfocaron en programas de extensión del calendario académico. Además los autores revisaron 28 estudios sobre programas de ampliación del calendario académico, de los cuales 17 también se centraron en analizar iniciativas de extensión de la jornada en la escuela; y estudiaron 36 investigaciones sobre programas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje. (Redd et al., 2012).





encontraron que la mayoría de estudios coinciden en que hay un pequeño efecto positivo de la ampliación del tiempo en el desempeño académico de los alumnos, sin embargo advierten que se requieren investigaciones más sólidas que permitan concluir con más confianza que la extensión del tiempo escolar guarda relación de causalidad con el rendimiento académico.

De igual manera los autores citados anteriormente señalan que el éxito de los programas que amplían el tiempo escolar y de aprendizaje puede estar más explicado porque en ellos se incorporaron estrategias de mejoramiento de las prácticas de aula y de la calidad de la enseñanza. Tales afirmaciones invitan a retomar lo que Hoxby et al. (2009 citado en Redd et al., 2012) denominan el *“Packaging de los programas de extensión de la jornada o del calendario escolar con otros esfuerzos de reforma escolar”* y que puede traducirse como el efecto combinado de distintos componentes que son incorporados en ese tipo de programas. En este sentido Silva (2007 citado en Joyner, et al., 2012) afirma que la mayoría de las escuelas que han alargado el tiempo escolar de los alumnos no lo han hecho de forma aislada, sino que han incluido esfuerzos más amplios de reforma, hecho que hace difícil o imposible aislar los efectos de la sola ampliación del tiempo en el rendimiento estudiantil.

Lo anterior sugiere que la mejora en el rendimiento académico que estuvo acompañada por las medidas de extensión del tiempo escolar y de aprendizaje en EEUU no necesariamente se explica por el sólo incremento del tiempo, sino que puede ser más una consecuencia de procesos de transformación o fortalecimiento integrales que además de incluir la extensión del tiempo, incorporaron otros elementos relacionados por ejemplo con la gestión de aula, la gestión del clima escolar, la gestión del talento humano o la gestión comunitaria, que al estar combinados pueden incidir en un mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de toda la escuela.

En relación con los programas que amplían las oportunidades de aprendizaje por fuera de la jornada escolar (ELO), el análisis de los estudios indica que cuando tales iniciativas tienen como objetivo mejorar el desempeño académico resultan ser más efectivas en el logro de ese tipo de resultados, que aquellas que están enfocadas al uso del tiempo adicional para otros propósitos. (Redd et al., 2012). Así mismo, Jez y Wassmer (2013) concluyen que, con seguridad, los estudiantes que decidan participar de manera regular en programas de este tipo que sean de alta calidad, pueden obtener mejores resultados que los estudiantes que no lo hagan; por lo que no se puede afirmar con certeza que tales programas contribuyen a obtener los mismos efectos positivos en otro tipo de estudiantes<sup>42</sup>.

---

42 Los autores llegan a esta conclusión a partir de la revisión del estudio de Vandell, et al. (2007): “Outcomes linked to high-quality afterschool programs: Longitudinal findings from the study of promising practices”. Irvine, CA: Policy Studies Associates.



Las siguientes son algunas de las principales lecciones y recomendaciones que plantean algunos de los autores citados con respecto a la ampliación del tiempo escolar en EEUU. (Redd et al., 2012; Patall et al., 2010; Kolbe et al., 2011; Joyner, et al., 2012; y Jez y Wassmer, 2013):

- La cantidad del tiempo de enseñanza y aprendizaje no es tan importante como la forma en que se utiliza ese tiempo.
- La sola ampliación del tiempo de enseñanza y aprendizaje no es suficiente para cambiar los resultados académicos, ya que este tipo de medidas deben ir acompañadas de otras transformaciones.
- La ampliación del tiempo de enseñanza y aprendizaje puede ser una estrategia efectiva para mejorar el desempeño académico de estudiantes con bajo rendimiento, con riesgo de fracaso escolar, o de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o a familias de bajos ingresos y que por tanto tienen poco acceso a oportunidades por fuera de la escuela. En estos casos las medidas de ampliación del tiempo escolar deben incorporar prácticas pedagógicas innovadoras o basadas en la investigación.
- Los modelos de ampliación del calendario escolar pueden ser más eficaces cuando incluyen períodos intermedios de descanso para enfocarse en estudiantes que requieren apoyo adicional.
- El agotamiento de los docentes, incluso el de los estudiantes, es un tema que se debe considerar en medidas de extensión de la jornada escolar.
- Es fundamental ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y realizar actividades de capacitación y soporte al momento de iniciar la implementación de un programa de ampliación del tiempo escolar. Además, se debe promover entre los directivos docentes un seguimiento permanente que permita identificar deficiencias y aplicar correctivos.
- Es importante tener un plan que defina la forma como se utilizará el tiempo adicional y como se implementarán las acciones de seguimiento permanente, con el fin de asegurarse de que los docentes puedan contar con el apoyo requerido para la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza y que se logre comprometer a los estudiantes.
- Los estudiantes comprometidos, es decir aquellos que participan activamente en clase, aprenden más que los que no lo son. En este sentido, las medidas orientadas a extender



el tiempo escolar deben incorporar esfuerzos para asegurar que los docentes usen de manera efectiva ese tiempo extendido, lo que significa garantizar que los métodos de enseñanza promueven el aprendizaje activo en ese tiempo adicional.

- Es importante también lograr la aceptación por parte de los padres de familia, de los estudiantes y de los mismos docentes.

### **Modelo de semana escolar de cuatro días con extensión de la jornada escolar en zonas rurales del Estado de Colorado**

Como complemento de la revisión de experiencias de extensión del tiempo escolar y de aprendizaje en EEUU abordadas hasta ahora, a continuación se dan a conocer las características principales y resultados de la aplicación de una estrategia en zonas rurales del Estado de Colorado, en la cual se optó por recortar la duración de la semana escolar en combinación con un incremento en la duración del día o jornada escolar para responder a las condiciones del contexto de los estudiantes.

La semana escolar de 4 días es una estrategia que actualmente está en discusión en EEUU. No obstante, se sabe que distritos escolares del Estado de Dakota del Sur desde la década de los treinta fueron los primeros en utilizar esta estrategia y en los setentas la medida fue implementada en el Estado de Nuevo México como respuesta a la crisis energética que hizo que se incrementaran considerablemente los costos de transporte y de los servicios públicos. Hacia el año 2003 todos los distritos escolares de los Estados de Arizona, Colorado, Kansas, Michigan, Nuevo México, Oregon, Dakota del Sur, Wisconsin y Wyoming y algunas de los Estados de Louisiana y Arkansas habían adoptado la semana de 4 días. Así mismo, para 2009 la medida había sido incorporada por distritos escolares de 17 Estados, entre ellos: California, Kentucky, Idaho, Minnesota, Nebraska, Maine, Missouri y Utah. La mayoría de distritos que adoptaron el modelo son pequeños y se encuentran ubicados en las zonas rurales donde la población estudiantil por lo general debe recorrer largas distancias para asistir a los establecimientos educativos. (Anderson y Walker, 2012 y Gaines, 2008).

La decisión de implementar una semana escolar de 4 días ha surgido principalmente por la necesidad de usar de manera más eficiente los recursos disponibles, mediante la reducción de gastos en combustibles, restaurante, herramientas, personal contratado por horas, entre otros. Sin embargo, en la realidad muchos de los establecimientos educativos han informado que el quinto día de la semana lo han destinado para realizar actividades extracurriculares, tutorías, programas especiales y de desarrollo profesional, entre otros, dado que la disminución de los gastos mencionados no ha resultado tan representativa frente al mayor peso que tienen otros gastos fijos como son los salarios del personal docente y administrativo. (Gaines, 2008).



En el caso de Colorado la semana de 4 días comenzó a implementarse después de que en el año 1985 se modificara el requisito del calendario escolar, el cual señalaba la obligación de cumplir con 180 días al año, quedando finalmente de la siguiente manera: 1.080 horas al año para el nivel de Secundaria y 990 horas para el nivel de Primaria. Este cambio permitió que los establecimientos educativos pudieran cumplir con los requisitos mínimos de horas de enseñanza, mediante el incremento de la jornada escolar y el recorte de un día a la semana. (Anderson y Walker, 2012).

En la actualidad alrededor del 30% de los distritos escolares en el Estado de Colorado operan bajo este modelo con una cobertura de aproximadamente el 3% de la población estudiantil de todo el Estado, lo que sugiere que la mayoría de establecimientos están ubicados en distritos rurales con escasa población. (Lefly y Penn, 2009 citados en Anderson y Walker, 2012).

Dada la preocupación que se ha generado sobre el efecto de la semana de 4 días en el desempeño académico de los alumnos, Anderson y Walker (2012) estudiaron el impacto de esta medida en el Estado de Colorado para lo cual tuvieron en cuenta datos de las pruebas del Student Assessment Program (CSAP) que miden el desempeño académico de estudiantes de establecimientos públicos.

Los análisis se realizaron sobre los resultados registrados entre 2000 y 2010 de estudiantes de grados 4º y 5º del nivel de Primaria en las áreas de Lectura y Matemáticas que asistían a establecimientos educativos que adoptaron la semana de 4 días y que se encontraban ubicados en su gran mayoría en zonas rurales. (Anderson y Walker, 2012)<sup>43</sup>. Los autores encontraron que el rendimiento académico de los estudiantes no se vio afectado por el cambio de horario y que, por el contrario, los hallazgos indican que la implementación de una semana escolar de 4 días evidenció una relación positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento en las áreas evaluadas.

De igual manera, los autores citados revisaron otros estudios precedentes en los que se habían analizado otros aspectos de la semana escolar de 4 días, encontrando resultados positivos como los siguientes: los estudiantes se distraen menos, se ven más motivados y se comportan mejor; los docentes destacan que la medida contribuye a reducir la pérdida de tiempo, los obliga a enfocar sus esfuerzos en una enseñanza más exitosa y les permite abarcar más contenidos; en algunos distritos el día libre se dedica a la planeación de clases y contribuye a generar un ambiente colaborativo en la escuela; se reduce la rotación y el

---

43 Los autores destacan que en el análisis de los resultados de Matemáticas se realizaron pruebas de robustez para una amplia gama de controles de especificación, lo que hace más confiables los resultados. Así mismo advierten que hasta la fecha no se han realizado investigaciones sobre la relación entre la semana escolar de 4 días y el rendimiento académico que incorporen controles más rigurosos que permitan controlar el potencial efecto de otros factores distintos al tiempo escolar. (Anderson y Walker, 2012).



ausentismo de los docentes, lo que genera ganancias en el rendimiento de los estudiantes; se incrementa la motivación entre los docentes favoreciendo la productividad en el trabajo; permite tener flexibilidad a la hora de recuperar días de estudio cancelados por causa del clima, antes de la presentación de pruebas estandarizadas; se facilita la asistencia de los estudiantes a eventos deportivos sin necesidad de faltar a clases; la medida puede disminuir el ausentismo de los estudiantes e incrementar la cantidad total de tiempo de enseñanza y aprendizaje que reciben, dado que los padres de familia pueden programar citas médicas y realizar otras actividades durante el día libre; entre otros. (Anderson y Walker, 2012).

No obstante, los autores también señalan aspectos negativos como que en algunos casos se reporta mayor estrés y fatiga entre docentes debido a la extensión de la jornada escolar; y se hace manifiesta la preocupación de que el día escolar más largo requiere de atención prolongada lo que puede resultar más difícil para los estudiantes de menores edades.

#### **4.7. Experiencia de Colombia**

En Colombia la jornada escolar se define como el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo a sus estudiantes en la prestación directa del servicio público de educación, de conformidad con las normas vigentes relacionadas con el calendario académico y el plan de estudios. La Ley 115 de 1994, artículo 85, establece que el servicio público de educación se debe prestar en una sola jornada diurna, y la Resolución 1730 de 2004 reglamenta la jornada única definiéndola como la ofrecida en una sola jornada diurna, independiente de si el establecimiento ofrece o no jornada nocturna.

La normatividad vigente establece que el horario de la jornada escolar debe cumplirse durante las cuarenta (40) semanas del calendario académico y debe permitir que con los estudiantes se desarrollen actividades pedagógicas relacionadas con las áreas obligatorias y fundamentales y las asignaturas optativas, cumpliendo las siguientes intensidades horarias mínimas: 20 horas semanales u 800 horas anuales en preescolar, 25 horas semanales o 1.000 horas anuales en básica primaria y 30 horas semanales o 1.200 horas anuales en los niveles de básica secundaria y media. Estas horas deben ser contabilizadas como horas efectivas de trabajo con una duración de 60 minutos cada una. (Decreto 1850 de 2002).

Así mismo, el Decreto 1850 de 2002 señala que mientras se ajustan a lo dispuesto por la Ley 115 de 1994 en el artículo 85, los rectores de establecimientos educativos que por necesidades del servicio atienden varias jornadas escolares, deberán definir y desarrollar con el apoyo de entidades territoriales certificadas (ETC) estrategias que permitan cumplir con las 30 horas semanales y las 1.200 horas anuales para los niveles de básica secundaria



y media, distribuyéndolas a los docentes en forma diaria o semanal, dentro o fuera de los mismos establecimientos educativos.

De la normatividad anterior se entiende que en los niveles de básica secundaria y media las horas semanales o anuales mencionadas corresponden al tiempo mínimo que se debe dedicar a los estudiantes. Así mismo de la norma se desprende que los establecimientos educativos que atienden varias jornadas, deben cumplir con el tiempo exigido ya sea dentro o por fuera del plantel. Sin embargo, en ese caso no queda claro cómo se deben desarrollar con los estudiantes actividades por fuera del establecimiento, de manera que se garantice que reciban el número de horas exigido.

Un estudio de Bonilla (2011) sobre la jornada escolar en Colombia advierte que 81,3% de los estudiantes del sector público asisten a establecimientos educativos que prestan el servicio en doble jornada diurna<sup>44</sup>, situación que afecta el desempeño académico de este grupo de estudiantes, poniéndolos en desventaja frente a aquellos que tienen la oportunidad de estudiar en jornadas únicas o completas. De acuerdo con ello y con el fin contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, el autor plantea la necesidad de revisar el tema de la doble jornada escolar y retomar la iniciativa de la jornada única diurna. Sobre esta iniciativa señala que podría tener efectos positivos no sólo sobre el desempeño académico sino también sobre la deserción escolar, además de que garantizaría el almuerzo para los estudiantes y disminuiría la exposición a factores de riesgo como el embarazo adolescente y la delincuencia juvenil. Para su implementación se sugiere considerar un diseño de transición gradual como el que se usó en Chile y debatir sobre el uso que se daría al tiempo adicional<sup>45</sup> de la jornada. (Bonilla, 2011).

La Ley por medio de la cual se aprobó el actual Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 incorpora el tema del tiempo escolar (Ley 1450 de 2011, Art. 144) señalando que el Ministerio de Educación Nacional deberá ajustar la reglamentación vigente para garantizar el tiempo destinado al aprendizaje, definir los lineamientos de la Jornada Escolar Extendida (JEEEX) y ajustar los lineamientos vigentes para la Jornada Escolar Complementaria (JEC), con el propósito de fortalecer las áreas obligatorias y fundamentales y ofrecer alternativas para un aprovechamiento más equitativo y amplio del tiempo libre.

En cumplimiento de dicho mandato, el Ministerio ha definido lineamientos para la gestión del tiempo escolar y la utilización del tiempo libre, y viene promoviendo el desarrollo de

---

44 Esto significa que los establecimientos educativos que tienen doble jornada diurna atienden a unos estudiantes en el horario de la mañana y a otros distintos en el horario de la tarde.

45 Para el autor hay quienes sostienen que ese tiempo se debería destinar a actividades deportivas y culturales, mientras que otros consideran que el tiempo adicional se debería utilizar para cerrar las brechas más grandes, que de acuerdo con los resultados de las pruebas SABER 11 están en las áreas de Matemáticas, Química y Ciencias Sociales. (Bonilla, 2011).



programas para el fortalecimiento de competencias básicas de los estudiantes en Matemáticas, Ciencias, Lenguaje y Bilingüismo a través de la estrategia de Jornada Escolar Extendida (JEEEX). (MEN, 2012).

Los siguientes son algunos de los lineamientos definidos por el MEN (2012, 2012a y 2012b) para la JEC y la JEEEX:

- Con las estrategias JEEEX y JEC el Ministerio se propone contribuir a la organización de la escuela y a mejorar el uso efectivo del tiempo escolar y el tiempo libre, hacia la optimización progresiva de los procesos educativos, para lograr mayor equidad de las condiciones de aprendizaje y atenuar sus efectos negativos: altos índices de repitencia, extra edad, reprobación, deserción y vulnerabilidad social.
- Las Jornadas Escolares Complementarias (JEC) son programas que aportan a los desarrollos curriculares de los establecimientos educativos y su objetivo es orientar pedagógicamente la utilización del tiempo libre en actividades que fortalezcan las competencias básicas y ciudadanas en los niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad.
- La Jornada Escolar Extendida (JEEEX) es una estrategia del sector educativo orientada a mejorar la permanencia de los estudiantes en el establecimiento educativo y a mejorar la calidad educativa, en desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales, previstas en el plan de estudios desde el enfoque del fortalecimiento de competencias que se implementa una vez finalizada la jornada escolar regular.
- El tiempo de extensión en la JEEEX debe ser mínimo de dos horas semanales por curso, luego de finalizada la jornada escolar regular, el cual se puede ampliar de manera progresiva. El tiempo adicional deberá destinarse inicialmente al fortalecimiento de las competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y del Bilingüismo.
- El tiempo extendido de la JEEEX constituye un espacio de enriquecimiento de los referentes conceptuales, metodológicos y didácticos que se trabajan en el horario regular de la jornada escolar. En este sentido, la JEEEX no se entiende como una prolongación de más clases: “más de lo mismo”; como tampoco una sustitución del tiempo escolar reglamentario que una institución educativa debe cumplir en su jornada regular.

Para la puesta en marcha de la estrategia JEEEX, se ha establecido una ruta de implementación que describe los procedimientos generales y compromisos que deben asumir las instituciones educativas, los docentes, las secretarías de educación, el mismo Ministerio, las cajas de compensación, las universidades y demás operadores o socios.





Por ejemplo, se indica que el Ministerio debe encargarse de brindar las orientaciones y lineamientos para la implementación de la estrategia; realizar convenios o contratos con las secretarías de educación, las cajas de compensación, universidades u otras entidades operadoras; realizar acompañamiento a las secretarías de educación y establecimientos educativos; evaluar el proceso; y desarrollar y poner en funcionamiento el aplicativo de seguimiento al tiempo escolar.

Con respecto a las instituciones educativas se indica que si éstas desean implementar la estrategia JEEEX deberán presentar a la secretaría de educación correspondiente un proyecto que incluya documentación sobre los siguientes aspectos:

- Diagnóstico del establecimiento educativo que dé cuenta de la infraestructura, personal administrativo y docente, número de estudiantes y organización de la jornada escolar.
- Resultados de los estudiantes en las Pruebas SABER.
- Ruta del Mejoramiento: articulación con el PEI y el PMI y estrategias pedagógicas-metodológicas y didácticas
- Identificación o definición del perfil de los docentes requeridos de acuerdo con las competencias desde las áreas que se quieren fortalecer.
- Estrategia de evaluación y seguimiento del Proyecto JEEEX.
- Propuesta de financiación.
- Análisis y seguimiento a resultados de pruebas externas-seguimiento a SIEE.
- Estrategias de permanencia (transporte, restaurante escolar).

Además se establece que las instituciones educativas deberán seleccionar los docentes que tengan el perfil y el interés de participar de la propuesta de JEEEX dentro de los lineamientos del MEN; tener resueltos aspectos como la infraestructura, la alimentación y el transporte (con sus propios recursos, los del municipio o de los padres de familia); acordar con los padres de familia el desarrollo de la estrategia JEEEX; seleccionar los grados y el número de horas a extender; hacer acompañamiento al proceso y evaluar los resultados de mejora de los niños y niñas involucrados en el proyecto.



Además de contar con un marco de política, en el país se han venido desarrollado algunas iniciativas para extender la jornada escolar, las cuales fueron identificadas dentro de la revisión de fuentes realizada para el presente estado del arte. Al respecto, se aclara que, contrario a las experiencias internacionales incluidas en el presente documento, la información de las experiencias colombianas es muy general, y no existen documentos desarrollados y estudios de resultados e impactos que permitan tener un conocimiento a profundidad sobre lo que se está desarrollando y los resultados que se están alcanzando. A continuación se resumen de manera general.

### **Programa Jornada Escolar Extendida del Departamento de Risaralda**

El programa pretende disminuir la deserción escolar, mejorar la calidad de la educación y consecuentemente elevar el nivel de vida de los estudiantes y la comunidad en general. Con el programa se pretende ocupar el tiempo libre de los estudiantes que terminan su jornada al medio día, y dado que sus padres laboran, deben quedarse solos en sus casas o recorriendo las calles del municipio con los concedidos riesgos que ello representa. (Secretaría de Educación Departamental de Risaralda, 2009).

De acuerdo con la Secretaría de Educación de ese departamento, este proyecto inició en el 2008 en los municipios de Belén de Umbría, Quinchía y Santa Rosa de Cabal, atendiendo más de 1500 estudiantes.

Esta experiencia tiene involucrado el elemento de la alimentación escolar para los estudiantes. En las horas de la tarde se interviene con trabajos de lúdica, de deporte, de recreación, artística, y formación de valores para lograr “que estos muchachos permanezcan un poco más de tiempo en sus colegios y del otro que podamos fortalecer sus bases académicas, culturales y humanas”. Palabras del Gobernador de Risaralda, diciembre de 2009.

Los otros espacios educativos que pretende desarrollar la experiencia, buscan crear ambientes complementarios de aprendizaje que permiten a los estudiantes crear, innovar y potenciar sus habilidades, coadyuvando al proceso de enseñanza-aprendizaje. La Secretaría busca crear condiciones que motiven en los estudiantes el fortalecimiento de sus competencias básicas, ciudadanas y laborales, fortaleciendo las bases para la construcción del proyecto de vida de los jóvenes. (Secretaría de Educación Departamental de Risaralda, 2009).

Para la implementación, la Secretaría de Educación Departamental se ha planteado los siguientes objetivos:



- a) Establecer alianzas estratégicas con diferentes entidades y el sector productivo para que faciliten la articulación entre los diferentes ciclos y niveles educativos, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes vinculados en los establecimientos educativos de los municipios no certificados del departamento.
- b) Garantizar la implementación de las estrategias pedagógicas transversales contribuyendo a que la formación del ser humano no sea solamente cognitiva, sino que trascienda a la formación física, espiritual y ambiental a través de la interdisciplinariedad.
- c) Incorporar la investigación al desarrollo del programa de formación para determinar el impacto en la calidad de vida de los estudiantes y en su desarrollo integral
- d) Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes de estratos 1 y 2 vinculados a los establecimientos educativos oficiales de los municipios no certificados del departamento de Risaralda que se encuentran adscritos al programa.

El programa se implementa en la Institución Educativa Taparcal que tiene 350 estudiantes ubicados en dos sedes en el municipio de Belén de Umbría. En el Núcleo escolar rural de Quinchía con 650 estudiantes distribuidos en 10 sedes. Y la institución educativa la Florida en Santa Rosa de Cabal con 700 estudiantes distribuidos en 10 sedes. La jornada escolar extendida se implementa de lunes a jueves de 2:00 a 4:00 pm con una intensidad de 20 horas por grupo.

Según la Secretaría de Educación, en este proceso están comprometidas las administraciones municipales de los tres municipios mencionados, las secretarías departamentales de educación, salud, recreación y deporte y desarrollo social; y el programa RISA (Risaralda Invierte en Seguridad Alimentaria).

La implementación se realiza con fundaciones, universidades o entidades con las cuales la Gobernación realiza convenios para tal fin.

### **Plan piloto de jornada extendida en 25 colegios públicos de Bogotá.**

Este piloto lo viene desarrollando la Alcaldía de Bogotá desde el año 2012, busca extender la jornada a 40 horas semanales. El programa busca el objetivo de ampliar el tiempo y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con actividades que ellos mismos y las instituciones seleccionan, y presentan para aprobación de las autoridades educativas locales en un proyecto de extensión. De acuerdo con la información disponible en la página web de la Secretaría de Educación Distrital, el proyecto se inicia sólo si hay consenso entre



la comunidad educativa, incluidos los padres de familia. El proyecto contempla la educación básica y media y busca que los estudiantes tengan acceso a actividades pedagógicas enfocadas al arte, la cultura ciudadana, la educación ambiental, el deporte, la segunda lengua y la tecnología. Además se tiene proyectado que estas actividades gradualmente se desarrollen en parques, zonas rurales, sedes culturales locales, museos, bibliotecas públicas y la calle misma.

El programa está enfocado, así:

Los niños y niñas de transición y primaria (Ciclo 1), que venían estudiando 20 horas semanales, tendrán 20 horas adicionales para desarrollar actividades que se complementen a su jornada original. Esto representa un aumento de cuatro horas diarias al plan de estudios actual. Los estudiantes de grados segundo, tercero y cuarto (Ciclo 2) tendrán 15 horas adicionales a las 25 que cursaban en sus jornadas habituales (aumento de 3 horas diarias); y los estudiantes de quinto a undécimo grado sumarán 10 horas respectivamente (dos horas diarias más).

Las actividades de formación artística, cultural y deportiva que plantea la propuesta se entienden así:

- Ciclo 1 (Grados preescolar y primero de Primaria). Además del tiempo destinado a la alimentación y el descanso, los estudiantes podrán desarrollar actividades orientadas al arte (talleres de pintura), talleres de comprensión de lectura, producción de escritura, conservación medio ambiental y reconocimiento de su entorno escolar, a través de visitas guiadas por profesionales especializados.
- Ciclo 2 (Grados segundo, tercero y cuarto de primaria). Junto con los tiempos para la alimentación, los estudiantes participarán en clubes de astronomía, escuelas deportivas y jornadas de atención integral. El desplazamiento seguro de los estudiantes se determina de acuerdo con el tipo de actividad seleccionada.
- Ciclo 3 (Grados quinto y sexto). En este ciclo, los estudiantes realizarán expediciones pedagógicas, así como actividades de arte que se complementen con los proyectos artísticos escolares como conciertos didácticos. También podrán participar en clubes deportivos.
- Ciclo 4 (Grados séptimo, octavo y noveno). Podrán realizar visitas guiadas a parques, teatros y centros interactivos de la ciudad; participar en talleres de danza, actuación e integrar clubes deportivos de fútbol, fútbol sala, voleibol, baloncesto, natación, taekwondo, boxeo, lucha olímpica y judo.



- Ciclo 5 (Grados décimo y once). Realizarán visitas a parques ecológicos, talleres de formación política y bilingüismo, así como recibirán talleres de artes plásticas, fotografía y cerámica.

No existe mayor información oficial del programa, no obstante, la prensa ha referenciado críticas del concejo de Bogotá a la propuesta, en el sentido de que el Distrito evadió el compromiso de una política de jornada única que le hubiera implicado construir 400 nuevos colegios, y que con ella no solucionará la desigualdad entre la educación que reciben los estudiantes de los colegios privados y los estudiantes de los colegios públicos. (Revista Semana 22 de marzo de 2013).

Adicionalmente, la Asociación Distrital de Educadores realizó un conversatorio el 19 de junio de 2013 alrededor de la propuesta con la subsecretaria de educación, y las conclusiones del conversatorio claramente dejan ver que estos procesos son sumamente complejos de implementar. Al respecto, la Asociación afirmó que la decisión de las jornadas la están tomando directamente los rectores motivados por los incentivos de dotaciones, también realizaron críticas a la calidad del refrigerio y al hecho de que los docentes han denunciado la presencia de altos niveles de estrés a causa de esta jornada extendida donde se duplica la responsabilidad académica. (Asociación distrital de educadores, Junio 2013).

### **Escuela Familiar Agropecuaria de Alternancia Efa Guatanfur - Machetá (Cundinamarca)**

Las escuelas de formación por alternancia, también conocidas como escuelas familiares agropecuarias EFA, son un modelo de formación académico-agropecuaria que surgió en Francia en 1937. Este modelo funciona en la modalidad de internado, bajo el argumento que permite la escolarización en el campo, superando los problemas de desplazamiento, evitando el desarraigo familiar y la ruptura con la realidad socioeconómica. Las actividades académicas en el establecimiento educativo se combinan con actividades en las fincas de los padres de los estudiantes, donde se adelanta la aplicación práctica de lo aprendido mediante proyectos, generalmente productivos. Este modelo busca fortalecer la identidad cultural de los jóvenes rurales, dándoles una visión global del mundo y capacitándolos adecuadamente para la vida laboral. (Guevara, 2011).

Por su filosofía y propósitos, este modelo busca formar jóvenes del medio rural para que desarrollen empresas productivas agropecuarias, que les permitan tener un proyecto de vida y laboral.

El proyecto plantea que los jóvenes aprenden desde su realidad académica y desde su labor rural, apoyando a la familia y realizando proyectos productivos propios. Esto significa que alterna educación y trabajo, donde el trabajo complementa la formación académica y la



formación académica complementa el trabajo. Esto significa que los tiempos de estudios se combinan entre la escuela y la finca trabajando en proyectos productivos.

En lo que corresponde al caso colombiano, la Efa Guatanfur ubicada en el municipio de Machetá – Cundinamarca nació en 1992, se concentra en la educación básica secundaria y en la media y ejerce influencia en los municipios de Machetá, Manta, Tibirita y La Capilla. A diciembre del año 2013 contaba con 110 estudiantes y con 10 docentes. En esta institución educativa cada estudiante además de su formación humana y académica, recibe el acompañamiento de los docentes en su proyecto productivo. En la actualidad los jóvenes desarrollan proyectos en ganadería, avicultura, piscicultura y agricultura en hortalizas, papa, arveja, fríjol y mora de castilla. Este modelo es promovido por ASRURAL, una asociación sin ánimo de lucro que se encarga de obtener y canalizar los recursos con los que estos proyectos se sostienen. De acuerdo con la entrevista realizada al rector, el modelo tiene problemas de sostenibilidad y por esta razón sólo queda la experiencia de Macheta en 2013. Situación que no sorprende si se tiene en cuenta la enorme dificultad operativa, social y financiera que representan los internados, tal como sucede con los pocos que quedan a cargo del MEN.

De acuerdo con la entrevista realizada al rector de esta institución (José Crisanto Bacca), el modelo se apoya en la tesis de que *“se aprende todo el tiempo y en todas partes y no sólo mediante horas de clase”*. El proyecto busca evitar la migración de los jóvenes a las ciudades y pretende que *“los niños campesinos entiendan su trabajo y que su futuro profesional puede estar en el campo”*.

El tiempo de exposición del estudiante a la experiencia educativa se turna entre la escuela de internado y la finca. Se trabaja mediante una guía con temas específicos de investigación y el tiempo académico en la institución educativa se alterna con el tiempo de práctica en la finca (2 semanas en la institución y 2 semanas en la finca).

Adicionalmente y de acuerdo con el rector, el docente es visto como un monitor que acompaña y ayuda a los estudiantes, lo cual es bastante cuestionable por la incidencia que tiene este tipo de visión en el grado de responsabilidad que asume el docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, el docente visita cuatro veces a las familias de los estudiantes durante el año para apoyarlos, la tutoría la realiza mediante conversaciones individuales con los estudiantes en diferentes aspectos psico-socioemocionales, papel que no se entiende si se tiene en cuenta que los docentes son licenciados en áreas fundamentales y con formación específica en áreas agropecuarias.

De otra parte, en la financiación de los proyectos de los estudiantes participan los padres de familia. De acuerdo con la entrevista realizada, esta forma de financiar marca una



diferencia con la forma como se financian los proyectos en los colegios agropecuarios del sector público, porque garantiza un mayor compromiso de los padres de familia.

La experiencia de Machetá no ha sido evaluada con métodos cuasi-experimentales que permitan confiar en la rigurosidad científica de los resultados. En la literatura revisada, se reporta una evaluación realizada a la Efa ubicada en el municipio de Pacho (Cundinamarca), en la cual se aplicó una encuesta cualitativa a 23 egresados para recoger opiniones y percepciones, llegando a conclusiones que no permiten conocer si efectivamente este modelo contribuye a la calidad de la educación que reciben los jóvenes rurales y si en efecto contribuye a la definición del proyecto de vida. Para citar dos ejemplos: a) “el 100% de los evaluados considera la educación recibida en la EFA como adecuada o muy adecuada a las expectativas de las familias y a las demandas del territorio” o b) “El 100% recomienda la EFA a sus familiares, amigos u otros productores”. (Guevara, 2011).





## **5. RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA JORNADA ÚNICA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS RURALES EN COLOMBIA**

En este capítulo se reúnen las recomendaciones que surgen de la revisión y análisis de las distintas experiencias e investigaciones sobre la jornada escolar única en distintos países y en Colombia. Las recomendaciones también tienen en cuenta las percepciones y planteamientos de funcionarios de secretarías de educación, directivos docentes y docentes que fueron consultados para el presente trabajo.

### **5.1. Sobre los propósitos de una política de ampliación del tiempo de la jornada o tránsito a jornada completa en establecimientos educativos rurales**

Al analizar los objetivos propuestos en las experiencias documentadas en el presente estado del arte, se concluye que en todas ellas los gobiernos buscan mejorar los aprendizajes de los estudiantes y resolver necesidades sociales de cuidado de los niños, ampliando sus oportunidades para aprender mediante la realización de actividades no académicas o extraescolares.

No obstante, la poca evidencia disponible con respecto a los impactos que este tipo de iniciativas está teniendo sobre el desempeño académico, señala que tales iniciativas por sí solas no garantizan una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes y por lo tanto deben estar acompañadas de otras medidas que busquen resolver problemas de calidad de la educación.

Las evaluaciones realizadas a las experiencias de Chile, Uruguay, Argentina, México, Francia y EEUU claramente muestran que a pesar de varios años de intervención y de realizar altas inversiones de recursos, han tenido tímidos avances en los resultados académicos de los estudiantes, que al parecer no se compensan con los esfuerzos realizados. Esta situación ha llevado a que se cuestionen estas iniciativas como está sucediendo con la experiencia Chilena.

No obstante lo anterior, los resultados de estas medidas son muy significativos cuando se enfocan en atender estudiantes con alto grado de vulnerabilidad, como se evidencia en las experiencias de Uruguay, Argentina, México y EEUU. Es así como las evaluaciones muestran importantes resultados en reducción del fracaso escolar, disminución del riesgo de deserción, reducción de la inasistencia escolar, mayor organización del tiempo de los



docentes, mayor vinculación de los padres de familia con el aprendizaje de sus hijos, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, una política o programa encaminado a atender a los estudiantes más vulnerables de las zonas rurales colombianas, no dista mucho de los lineamientos que actualmente tiene establecido el país para la jornada escolar extendida y la jornada escolar complementaria. Esta política debería plantearse metas moderadas en cuanto al mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes y plantearse objetivos ambiciosos en el mejoramiento de indicadores de eficiencia y retención; así como a desarrollar habilidades, valores y actitudes en los estudiantes, y a mejorar las condiciones de la enseñanza en la búsqueda de una mayor equidad.

## **5.2. La ampliación del tiempo de la jornada o tránsito a jornada completa debe entenderse como un proceso de largo plazo**

Las experiencias analizadas indican que la implementación de una política o programa que pretenda ampliar la jornada escolar debe entenderse como un proceso de largo plazo, que demanda el compromiso de la sociedad, la puesta en marcha de procesos complejos y una inversión considerable de recursos, por lo que una política en este campo es de largo plazo y en este sentido debe trascender a las administraciones. Los casos de Argentina, Uruguay, México, Finlandia, Chile o EEUU dejan enseñanzas al respecto. En todos los casos, el proceso se implementó durante varios años, con una incorporación gradual de los establecimientos educativos.

Lo anterior significa que el diseño y puesta en marcha de una estrategia de ampliación de la jornada escolar en las zonas rurales de Colombia, deberá asumirse como un proceso de largo plazo, que demandará una identificación clara de los estudiantes más vulnerables y el planteamiento de un esquema financiero que garantice la financiación de todos sus componentes (mejoramiento de infraestructura, dotación, pago de horas extras de docentes, mayores gastos de funcionamiento, capacitación de docentes, entre otros). Una conclusión que surge del análisis de las experiencias internacionales, es que estos procesos por su complejidad tienen limitaciones para un crecimiento rápido y sostenido, lo cual debe tenerse en cuenta, dadas las condiciones de la zona rural colombiana.

De igual manera, las lecciones de las experiencias analizadas señalan que antes de tomar la decisión de ampliar el número de horas de la jornada en los establecimientos educativos rurales, se debe realizar un estudio a profundidad que permita saber a ciencia cierta el uso que se está haciendo del tiempo actual en las aulas rurales. De esta manera, la política que se diseñe podrá hacer un mejor estimativo del tiempo adicional que se requiere, complementado con procesos que permitan dar un mejor uso al tiempo existente. Esto, porque tal como lo señalaron las experiencias analizadas, al no contar con este tipo de



estudios se corre el riesgo de extender por más tiempo malas prácticas docentes con actividades que no aportan al proceso de los estudiantes, lo cual tiene repercusiones negativas en la motivación y el cansancio de docentes y estudiantes.

### **5.3. Una estrategia de ampliación del tiempo de la jornada o tránsito a jornada completa debe considerar las características del contexto rural colombiano, más no debe estar condicionada a éstas**

La pertinencia de una medida de extensión del tiempo escolar en establecimientos educativos rurales debe partir del análisis de las características del contexto rural donde están ubicados los establecimientos educativos en Colombia. Dada la diversidad que distingue al país, se hace necesario identificar perfiles o tipologías de zonas, de manera que se puedan generar condiciones que se adapten a esas características y así no limitar la posibilidad de aplicación de la medida a los condicionantes propios de las zonas rurales.

Algunos de los aspectos que sería necesario sondear son los siguientes: la vocación productiva de la región o zona, los rasgos culturales, las condiciones topográficas, las características de la infraestructura vial, las distancias y las situaciones de orden público que combinadas determinan en gran medida la cotidianidad y las mismas posibilidades para las comunidades rurales. En este sentido resulta válido considerar las opiniones de los docentes, directivos docentes y funcionarios de secretarías de educación que fueron entrevistados y que se mencionan a continuación:

“... los padres rurales... ponen a los niños a trabajar y a los muchachos a jornalear, entonces que, a qué está llevando eso, a que el muchacho le guste porque algo le pagan, y desertan, dice, yo qué me voy a ir allá a esa escuela o a ese colegio a que me regañen, me griten, me pongan tareas, y yo aquí, jornaleo y me gano, y listo, entonces hay muchas concepciones de padres de familia...” (Funcionaria de una secretaría de educación, 2013).

“... como en este departamento donde hay municipios a 12 y más horas de viaje, desde la capital al municipio, y que fuera de eso llega a su municipio y tiene que desplazarse otro tanto a sus veredas, eso no se ha analizado... que no tienen agua potable, que no tienen transporte, entonces todas esas diferencias y realidades tienen que ser conocidas.” (Funcionaria de una secretaría de educación, 2013)

“... porque bueno que todos tuviesen que hacer algo en la tarde como complemento al estudio pues sí, el problema es la situación de ellos. Yo no sé yo creo que ahí tendrían que hacer un estudio sobre la población a qué se dedica, si son cabeza de familia las mamás, qué problemas tienen, que eso si se ve, es bastante, lo digo por mi curso que se da uno cuenta.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... la mayoría de los niños laboran en las tardes, incluyendo las niñas, aquí como recogen mucha habichuela y todo eso y siempre las épocas de recolección son cada dos meses y



es una recolección rápida, entonces muchos niños tienen que laborar por la situación económica...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... por ejemplo estos niños vienen de Chatasugá, que queda caminando a tres horas, ellos son de 11º salen a las 5:00 pm o sea que están llegando por ahí a las 7:30 de la noche, cuando no llueve.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... además acá en el caso específico de aquí muchos alumnos tienen que ir a ayudar a las casas, entonces tienen trabajo adicional, cosa que les quitaría responsabilidades en los hogares entonces diga usted por ejemplo amarrar los terneros, mudar las vacas, llevarlas a beber o lo que sea, se quitaría esa responsabilidad, ese es el problema.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“Y otra cosa, muchos muchachos viven a una hora del colegio a pie donde no pasa transporte porque no hay carretera entre la vereda y la trocha... salen a las 4 de la mañana muchos muchachos caminando por donde no pasa transporte, puede haber ruta pero no pasa transporte hasta allá [sus hogares] entonces ellos vienen por entre el monte... ¿A qué horas van a llegar a hacer tareas? ¿A qué horas van a cumplir con sus responsabilidades del colegio o la casa?...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“No solo ellos sino nosotros, ya no tendríamos suficiente tiempo para hacer nuestros trabajos, si vamos a estudiar, si vamos a trabajar en otro lado a qué hora vamos a preparar clase porque igual salir de cualquier sede no es fácil, el transporte aquí no es constante, pasa una hora, pasa dos horas, se vienen caminando muchísimos profesores desde por allá bien arriba.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“En otros municipios que yo he estado, en bus los niños gastan dos horas para llegar del colegio cerca a la casa, no a la casa, yo tuve la oportunidad de trabajar en Campo Hermoso y había una familia que le tocaba, desde donde los dejaba la ruta pasar por un cable el río y eso más o menos gastaban una hora para llegar a la casa... los chicos allá también les toca levantarse muy temprano a ordeñar, porque allá pues toda la región vive solo de la ganadería, y entonces, eso influye que cuando el estudiante llega al colegio él ya ha trabajado, ya ha hecho mucho oficio, y en la tarde les queda muy lejos para ir... pero en las zonas rurales generalmente pasa.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“Es que entre más grande los muchachos a veces pasan la noche en blanco cuando tienen que ayudar, yo no sé si ustedes sabían por ejemplo lo de los muchachos que tienen que ir hasta Bogotá, llevar el viaje en el camión y llegar aquí a estudiar sin haber dormido. Y uno dice, pero ¿Por qué no rinde? y ellos dicen ¡ya profe, no más clase, ya termine acá, ya no más! Y uno, pero ¿Por qué? y pasa el tiempo y uno viene a enterarse de cosas como esas... Cuando se hacen esas moliendas, ellos se quedan toda la noche ayudan en la molienda y al otro día llegan al colegio.” (Docente de una sede educativa



de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“Pues teniendo en cuenta que es rural, la vida del muchacho es el campo y los muchachos tienen contado su tiempo en las tardes es muy distinto un muchacho de ciudad porque no tiene todas las responsabilidades que tiene un chico de campo...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“... pues sí, eso sí es cierto, puede ser precisamente por eso que los chicos les agrada tanto estar con nosotros porque saben que llegan a la casa y los van a poner a hacer mil actividades, lo hacen para escaparse de todas esas responsabilidades que les van a asignar en la casa por eso es que como que prefieren más bien seguir ahí [en la sede]...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“La mayoría de niños les toca llegar a colaborar, que a buscar la leña, que a amarrar el ternero, que a llevarle el almuerzo al obrero, son cositas que no son muy pesadas pero que les toca a los niños ayudar... Inclusive cuando están sacando papa cuando hay la cosecha, hay algunos niños que no asisten a la escuela porque les tienen que colaborar a los padres en esas labores, pero como nosotros trabajamos con metodología escuela nueva entonces el niño llega después y se adelanta, entonces yo creo que aumentarla [la jornada] sería como difícil porque la verdad no funcionaría.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar de 6 horas diarias, 2013).

“... y lo otro es que el niño va a llegar tarde a la casa, por que quien lo va a venir a recoger, no tiene ni una bicicleta o un caballo, o que tiene que irse por un camino, hay muchas cosas que en el campo hace que sea muy difícil... de pronto en las ciudades.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar de 6 horas diarias, 2013).

“Yo le diría al Ministerio de Educación que tiene que ver la diferencia que hay entre un colegio o escuelita de ciudad a una escuela de campo, ya que las condiciones no son las mismas, el contexto, entonces definitivamente para los niños de acá que no implemente más horas para los niños, porque tiene que mirar las condiciones que tienen los niños de acá en comparación con los niños de ciudad.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar de 6 horas diarias, 2013).

#### **5.4. Las acciones deben focalizarse principalmente en establecimientos educativos con estudiantes de alta vulnerabilidad social y económica**

Una de las lecciones más concretas que deja el análisis de las experiencias es que este tipo de estrategias deben enfocarse principalmente a la atención de estudiantes con alta vulnerabilidad social y económica, que en el contexto rural Colombiano corresponde a la mayoría de los estudiantes. Todas las experiencias, sin excepción, han obtenido mejores resultados cuando se concretan en establecimientos educativos con esta característica. Incluso en Chile, país que decidió masificar la estrategia, ha obtenido resultados e impactos



concretos en los establecimientos con bajo rendimiento académico y con altos niveles de pobreza en los estudiantes.

Este criterio de focalización podría complementarse con otros criterios tales como establecimientos que hayan disminuido el número de estudiantes matriculados o aquellos que tengan la infraestructura disponible. Este último aspecto es un punto a favor en la implementación de un programa de esta naturaleza en establecimientos educativos rurales, ya que al no tener una alta presión por la infraestructura por la inexistencia de varias jornadas, se requerirían menos inversiones en construcciones o adecuaciones, las cuales representan un porcentaje muy importante de la inversión.

Además de lo anterior, las experiencias demuestran la importancia de contar con criterios adicionales de focalización tales como: que haya un interés manifiesto por parte de la comunidad, alto interés de las autoridades locales, compromiso y liderazgo de los directivos docentes, interés de los docentes y estudiantes, o altos índices de repitencia y deserción escolar.

De igual manera, los establecimientos deberían demostrar un interés explícito por participar y demostrar capacidad de gestión para desarrollar la experiencia. Al respecto, la gran mayoría de las experiencias analizadas optó por solicitar al establecimiento educativo un plan de implementación de la jornada donde justifiquen la necesidad de un tiempo adicional, el número de estudiantes y demostrar que cuentan con las condiciones para ejecutarlo. Este plan debe ser aprobado por las Secretarías de Educación y según la documentación revisada, este requisito es positivo porque les implica a los establecimientos revisar los objetivos y organizar las prácticas de enseñanza, buscando que la propuesta responda a las necesidades de los estudiantes. Este proceso ya se encuentra establecido en los lineamientos del Ministerio para Colombia; para el caso de su aplicación en la zona rural, será necesario contar con un proceso de acompañamiento a los establecimientos por parte de las autoridades educativas que facilite su formulación, tal como lo recomiendan las experiencias internacionales.

##### **5.5. La destinación del tiempo adicional de la jornada debe enfocarse principalmente hacia actividades que complementen los aprendizajes**

Las lecciones de las experiencias indican que para tener mejores resultados académicos, en lugar de abordar en el tiempo de extensión las áreas básicas del plan de estudios con los mismos contenidos, se debe buscar que los estudiantes puedan desarrollar otras habilidades y capacidades a través de temas como segundo idioma, deportes, artes o TIC. Es decir, tener acceso a las oportunidades que tienen los estudiantes más aventajados, los cuales en el caso de Colombia son los estudiantes de los establecimientos urbanos y principalmente los del sector privado.



Lo anterior significa que los programas de jornada extendida para establecimientos educativos rurales deben ofrecer a los niños y niñas una experiencia educativa más variada y atractiva que la que reciben habitualmente. Este lineamiento también se encuentra establecido por parte del MEN, y en el caso de la zona rural sería importante incorporar actividades para realizar diversos proyectos científicos, productivos o culturales; realizar talleres expresión plástica, musical o corporal; o actividades destinadas a la mejora de la convivencia escolar y al desarrollo de una vida saludable. El contexto de los establecimientos educativos rurales puede ser un punto a favor para implementar este tipo de actividades, siempre y cuando las condiciones de orden público lo permitan.

De igual manera, se debería destinar un tiempo específico al deporte, la educación física y la recreación; a las actividades lúdicas con espacios y tiempos de juego organizado; o a la realización de salidas de tipo didáctico que amplíen el mundo conocido por los niños y las niñas.

En este último punto la experiencia de Finlandia con los establecimientos educativos rurales podría ser interesante para una política en Colombia, dado que ese país promueve un día de salida al mes de los estudiantes a las ciudades o cabeceras para conocer alternativas culturales. Así mismo, a través de bibliotecas móviles una vez por mes Finlandia facilita a los estudiantes el acceso a otro tipo de literatura en sus establecimientos educativos.

Las percepciones y recomendaciones de docentes y directivos docentes entrevistados en el presente trabajo ratifican las propuestas formuladas anteriormente con respecto al uso del tiempo de extensión de la jornada escolar. Como se puede apreciar en las opiniones de los entrevistados, sus planteamientos giran en torno a los siguientes propósitos: fortalecimiento de los aprendizajes en las áreas fundamentales y generación de otros aprendizajes a través del arte, el deporte, el inglés u otros idiomas y la música. Las siguientes son las percepciones que sustentan tal afirmación:

“la idea es mejorarles la parte formativa para que ellos tengan un nivel académico más alto y lograr que su nivel de pensamiento también cambie...Y también en la parte lúdica, aquí somos fuertes en la parte deportiva, nos va muy bien en deportes, también queremos implementar el arte pues solamente tienen una horita de arte, entonces me gustaría que también tuvieran otra hora de arte para que ellos puedan tener expresión corporal, expresión musical...” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“... que el niño aprenda más y se desarrolle más a nivel mental y a nivel físico también, porque también estaría el arte y la parte social, que conozca más la ciudad por ejemplo sería implementar salidas pedagógicas como conocer museos, conocer la historia del país, que eso es bien importante que la gente conozca qué es lo que hay.” (Rector de





una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“... ampliar la parte académica, pero también ampliando las asignaturas que son de uso... lo que generalmente aquí por ejemplo hay un problema que la parte de arte la tenemos muy... ¡un poquito bajita! A mí me gustaría que en arte sí porque el arte les da mucha estructura de pensamiento a los niños, les ayuda a mejorar. Por ejemplo pasar de una a dos horas de arte eso ayudaría mucho, el inglés es también importante la parte del bilingüismo.” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“... se puede trabajar aquí desde la parte ambiental desde todo punto de vista, tenemos tres horas podríamos aumentar una hora más de ciencias naturales aplicada a la parte ambiental.” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“... la gente no lee, no les gusta leer, entonces me parece que sería de pronto trabajar en la tarde en algo de lectoescritura por cuenta del Ministerio porque es la gran falencia que tiene el sistema educativo colombiano.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“Es un niño que de una u otra manera aporta al desarrollo económico de su familia con los cuidados de los animales con una serie de tareas, dependiendo de su edad. Pero también es un niño que le falta mucha oportunidad desde la parte deportiva, de la parte de danzas, de recreación, de una serie de cosas que son importantes para el desarrollo integral y que de pronto los niños en la ciudad sí tienen.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... entonces ya en la tarde serían aquellas... las lúdicas, las de deportes, artísticas, deportivas, las de salidas del campo, las de... quizás un poco de laboratorios, entrar en contacto también con la naturaleza, para mantenerlos distraídos...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas, 2013).

“... fortalecimiento digamos de algunas dificultades que tengan algunos chicos si se enfoca desde otro punto por ejemplo para fortalecer alguna capacidad que tenga el chico por ejemplo talleres, algo que el chico pueda desarrollar su potencial sería bueno... siempre pensando en la parte formativa, aplicando la lúdica... que si el estudiante su potencial lo tiene fuerte es en sistemas entonces el chico sea capaz de crear mejor dicho ¡lo más chacho!... que el otro tiene potencial en diseño se me ocurre robot, pueda construir esa parte, el otro es muy bueno para la danza o el teatro, que se pueda enfocar en desarrollar sus potenciales pero siempre pensando en la parte formativa y el desarrollo integral.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas, 2013).

“...podamos aprovechar esas dos horas bien trabajadas y buscar espacios donde compartamos con los chicos, hagamos campeonatos, ferias... porque es que el chico cuando esta interactuado donde se despeja, vuelve y recarga baterías, pero él a veces llega a las últimas horas que no quisiera dar, entonces si falta buscar espacios donde ellos interactúen, donde nosotros estemos apoyándolo... sí necesitamos que el chico



esté, esos espacios le hacen falta, para las danzas, para la pintura, para interactuar...”  
(Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

De otra parte, las lecciones aprendidas señalan que una finalidad de los programas de jornada extendida debe ser la promoción de una visión más integral de la educación, que supere la división tradicional que existe entre los aspectos educativos y los relacionados con el cuidado. Además, los programas deben permitir suplir la falta de espacios pedagógicos en los hogares de los estudiantes dada su condición de vulnerabilidad, los cuales deben ser provistos por tiempos adicionales en el establecimiento educativo. Las ideas planteadas por los docentes y directivos docentes entrevistados refuerzan las lecciones que dejan las experiencias analizadas en cuanto a que el tiempo de extensión de la jornada debe ampliar las oportunidades de los estudiantes a través del acceso a recursos que no tienen a disposición en sus hogares o entornos sociales:

“... y también lograr digamos que en esa parte en la medida que tengan más opciones de quedarse en un colegio el nivel de aprendizaje sea mayor, incluso que hagan tareas acá con el profesor, que el profesor sea el que los guíe y no en la casa donde no tienen acceso a conectividad, aquí en el colegio tenemos conectividad más o menos y en la medida en que tengamos más computadores, más laboratorios, los niños pueden trabajar ahí, y no necesitan tener que ir a pagar horas de internet o preguntarle al papá cosas que no sabe.” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“La idea es ocupar a los niños más tiempo en la parte formativa, porque realmente aquí los niños casi no... o sea el nivel académico de los papás es bajo entonces digamos que no mandarlos a la casa que hagan las tareas porque generalmente a los niños los papás no los pueden ayudar, mientras que si están aquí en el colegio también se les puede implementar esa parte de fortalecerles el conocimiento y que las tareas las hagan acá.” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“... además porque también les va a ayudar a los docentes que ya los niños... ya no van a tener de pronto decir ¡Ay! ¿Hicieron la tarea? Ellos van a ser los responsables de guiarles las tareas a los niños y fortalecerles eso, no tendrán que dejarles tareas sino que todo lo desarrollen acá.” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“... si no rinde a veces en el colegio es por ese espacio que ellos buscan de interactuar con sus compañeros... entonces yo veo la jornada ni corta ni extendida... sino el aprovechamiento que uno brinde a ellos, a veces un niño no tiene libros en la casa, eso afectaría en el rendimiento de español, porque a veces los papás son analfabetas, entonces cómo les pueden ayudar en las tareas si ellos no saben, no les exigen, entonces hay otros factores anexos a esa calidad que uno busca para que mejoren en muchas competencias...” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y media, 2013).



Además, una política de ampliación del horario escolar en las zonas rurales colombianas debería incluir atención en alimentación que debe contener como mínimo refrigerio y almuerzo y dependiendo de la extensión, una merienda. También debe contar con una atención social, especialmente para los niños o niñas con necesidades educativas especiales y para los que provienen de hogares con problemáticas complejas de violencia. Al respecto, los docentes y directivos docentes entrevistados plantean la importancia de garantizar a los estudiantes un complemento alimentario diario que les suministre una nutrición adecuada; y señalan la necesidad de que en el horario extendido se les brinde formación en valores, formación para el ejercicio de la ciudadanía y orientación psicosocial. Las siguientes son sus opiniones:

“... la parte de los comedores escolares por ejemplo, en esa parte es importante porque un colegio que tenga jornada única tenga un espacio para que a sus niños se les pueda dar el almuerzo, se les subsidie el almuerzo o parte de éste; porque yo sé que si uno le dice al padre de familia, bueno la mitad del almuerzo la paga el colegio y la mitad ustedes, el padre de familia va a estar de acuerdo porque se va a ahorrar un dinero.” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“Al establecerse la jornada única también vendría el problema de la alimentación que sería el almuerzo, ya que aquí en este colegio vienen de veredas muy lejanas... entonces tiene que establecer un subsidio para el almuerzo y como ya es tarde entonces necesariamente tiene que seguir con las rutas, si, por que o si no algunos muchachos estarían saliendo de aquí a las cuatro de la tarde y algunos estarían llegando a la casa si les toca irse a pie a las siete de la noche por que viven muy lejos.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... hay que darles siempre su almuerquito, porque lo mismo, ellos no alcanzarían, así como hay algunos que viven cerca a la sede hay otros que viven lejos, entonces y para todos, no solamente para los que viven cerca sino que a todos se les reconozca su almuerquito y ojalá que de verdad sea un almuerzo nutritivo y equilibrado, que sea bueno para el estudiante, no como a veces sucede con los refrigerios que desde hace tiempo están dando porque ave maría si hemos tenido inconvenientes con los refrigerios que se les dan.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas, 2013).

“... incluso muchos estudiantes vienen aquí porque tienen el desayuno escolar, esos casos se dan, claro y los papás también los mandan al colegio para sustentar aunque sea la comida. Si son casos que se ven y uno dice cómo va a estudiar un niño si no se nutre.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... se tiene la gran ventaja del restaurante escolar si no otro gallo cantaría, porque pues es muy difícil tener unos niños, nosotros lo hemos experimentado más que todo los fines de año, cuando no tenemos el servicio del restaurante escolar, es muy duro, porque trata uno obviamente de cumplir hasta esa hora, pero hay niños que les envían maíz pira



¡entonces imagínese!” (Rectora de una institución educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“... y por otra parte el alargar la jornada implicaría dar otro refrigerio más pienso yo, lo que nos pasó cuando estábamos recuperando horas, uy sí que a los niños les daba hambre. Un niño desde las 8:00 am hasta las 3:00 o 4:00 de la tarde tomando un refrigerio en las 10:00 am y otro a las 12:00, imagínese desde las 12:00 hasta las 4:00 de la tarde.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas, 2013).

“... que se implemente para que ellos tuviesen más orientación de valores, más de lo humano, si porque casi siempre uno se centra en lo básico, que matemáticas, ciencias, español, lo que ya se sabe, pero una orientación más hacia la comunidad, más hacia el oficio de ellos, que ellos se concienticen de eso de qué pueden aportar como ciudadanos; la misma educación en cuanto a su forma de ser ante la sociedad, porque uno ve que algunos que están muy desorientados que ni el papá ni la mamá los pueden orientar porque ellos están muy ocupados... Entonces se necesitaría como tipo digamos una psico-orientadora para poder suplir esas necesidades de los niños. Si porque uno ve que aquí hay mucho niño agresivo, y uno dice por qué si el ambiente es más tranquilo comparado con una ciudad.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... que hayan más psico-orientadores, que los estén ayudando porque aquí en nuestro medio hay mucho problema, madres cabeza de hogar, niños que viven con su tía, con su abuela, con el padrastro o la madrastra, en fin, que los quieren explotar, digamos, tiene que ir a ordeñar, y los chicos no quieren hacer esas labores, además saben que hacen esas labores pero no ganan su platica por ejemplo.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas, 2013).

En el contexto rural colombiano la atención psicosocial cobra especial importancia, dados los efectos que ha tenido el conflicto armado en los niños, niñas y jóvenes. Podría pensarse en realizar convenios que le den un carácter integral a la extensión de la jornada a través de diferentes entidades públicas y privadas. Por ejemplo, podría hacerse un convenio con el programa Familias con Bienestar del ICBF para que con el apoyo de los psicólogos y trabajadores sociales que atienden las problemáticas de las familias, se destine un tiempo de atención en los establecimientos educativos rurales.

Las lecciones indican también que en una política para establecimientos educativos rurales, al inicio del año escolar se debe elaborar un diagnóstico para identificar las necesidades educativas de los estudiantes, detectando los que tienen alto riesgo de reprobación o deserción y los que tienen necesidades educativas especiales. Con base en el diagnóstico se deben definir objetivos y metas del establecimiento educativo rural, y definir el plan anual de implementación, que sea objeto de seguimiento de forma colaborativa entre directivos docentes y docentes.



## **5.6. La propuesta debe incorporar transformaciones e innovaciones en las prácticas de enseñanza de los docentes**

La transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes es un factor crítico para el éxito en cualquier intento de ampliación de la jornada. En las experiencias analizadas este aspecto fue resaltado permanentemente. El punto es que cuando se amplía el número de horas de permanencia de los estudiantes en el establecimiento educativo sin innovaciones en las prácticas de enseñanza o en los contenidos o temas, su atención y motivación disminuye, aumentándose de una manera considerable el cansancio. La experiencia Chilena es la que deja mayores enseñanzas en este sentido, ya que tuvieron que incorporar las innovaciones ante la continua queja de estudiantes y docentes debido a la fatiga generada por la jornada.

Dentro de los estudios revisados, se encontró que las experiencias que rompieron con los esquemas tradicionales, incluyendo estrategias y métodos de enseñanza que promovieron el rol activo de los estudiantes y la variación de los espacios educativos, lograron efectos positivos en la motivación y entusiasmo de los docentes frente a la enseñanza y de los estudiantes frente al aprendizaje. Esta característica debe hacer parte de una política de extensión de la jornada en establecimientos educativos rurales de Colombia.

Adicionalmente, las experiencias indican que durante la jornada escolar los docentes deben abordar las temáticas con herramientas como las secuencias didácticas o proyectos, donde los estudiantes puedan utilizar sus saberes en diferentes contextos, en un ambiente adecuado para el aprendizaje. Para los establecimientos rurales que deben funcionar en multigrado, las experiencias internacionales están trabajando de dos maneras, desarrollando un tema común con actividades diferenciadas, o mediante actividades permanentes como rincones de trabajo, conferencia infantil, o asamblea escolar.

Estas innovaciones deben quedar estructuradas en el proyecto o plan de ampliación de la jornada del establecimiento educativo rural, donde se defina el uso del tiempo en el aula de clases, y se propongan los nuevos talleres y actividades. Para ello se requiere promover un trabajo conjunto, de reflexión e intercambio de experiencias entre los docentes que participen en el programa.

Las entrevistas a los docentes y directivos realizadas en Cundinamarca y Boyacá ratifican lo anterior, ya que de manera reiterada señalaron que una extensión de la jornada en los establecimientos rurales en Colombia debe estar acompañada de grandes innovaciones en las estrategias y formas de enseñar, en los materiales didácticos, en el uso de espacios distintos al aula, en la organización del tiempo de manera que reduzca la fatiga que pueda generar la duración de la jornada tanto en estudiantes como en docentes, entre otros. De manera particular, se resaltó la necesidad de repensar las aulas multi-grado, toda vez que



el esquema actual genera un enorme esfuerzo para estudiantes y docentes, por lo que hacer una extensión del horario haciendo lo mismo generaría grandes resistencias. Los siguientes son los planteamientos de los entrevistados:

“Yo tuve la oportunidad de trabajar algunas épocas en esa jornada extendida y lo que es de las 2:00 p.m. a las 3:00 p.m. la implementación de las materias es nula porque la gente viene muy cansada, entonces tocaría hacer un replanteamiento de muchas cosas, por ejemplo el horario, están implementando horas clase de 55 minutos o 60 minutos y cuando hay bloque son 120 minutos de una misma actividad, y en la actualidad los jóvenes que están acosados por la tecnología no tienen el poder de concentración, entonces si se redujeran nuevamente los períodos de clase nuevamente a 45 minutos sería mucho más fácil lograr una concentración e ir cambiando constantemente. ” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“La labor pedagógica en la tarde sería un poco más para hacer tareas, como diseñar otro tipo de estrategia pedagógica que no sea la clase, ya que la clase pues eh no hay el ambiente para ese momento, se convierte en una rutina de sueño...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“Podría implementarse algo así en ese tiempo para que suba la parte del ICES, pero lo que le digo en ese tiempo, en ese horario es muy difícil el desarrollo académico porque o la gente está adormilada por la cuestión del almuerzo que es la siesta o están haciendo pereza, entonces ese momento debería ser de mucha actividad física.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... por encuestas que se hacen a los chicos o a veces, comentarios que hacen, ellos a veces también se sienten agotados del tiempo académico... y también pedían más tiempo para ellos para la interacción, a veces decían ¡el descanso es muy corto, el almuerzo, no podemos jugar!... a veces también el chico se agota, como decía la profe, también he trabajado en colegios donde la jornada es muy corta... aquí hay niños que se levantan, yo creo, cuatro de la mañana porque les toca ir a ordeñar, tienen contratas y eso, antes de venir a estudiar, les toca ayudar en la casa, llevar leña, ayudar en el desayuno .... Entonces vienen con agotamiento físico...” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y media, 2013).

“Buscar un poquito ampliar más esas horas de descanso de ellos, porque a ellos si les gusta estar en el colegio, la profe ha hecho una encuesta y sí les gusta estar en el colegio, solo a veces piden más espacio de descanso, de interactuar con ellos, digamos, esos descansos son muy chiquiticos, acá el descanso es de 15 minutos y el almuerzo es de media hora, escasamente los dejan almorzar y escasamente alcanzan a tomar la colada y no más, entonces, y contrarreloj todo.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“Por ejemplo cuando lo del paro agrario tuvimos una experiencia de que estábamos trabajando una hora más para poder recuperar el tiempo perdido durante algunos días.



Los niños estaban hasta las 3:00 pm y créame que tanto ellos como nosotros salíamos agotadísimos y prácticamente esa hora ellos como que no... y eso que sólo fue una horita más, pero yo creo que todos salíamos cansados. (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar de 6 horas diarias, 2013).

“Ahora, si después de la media jornada se mete todo lo que es educación física, algo que no tenga que amarrarse al salón de pronto podría funcionar.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“Listo, estrategias para introducir el horario, yo estoy de acuerdo con lo del profesor Fabio de que tienen que ser actividades dinámicas, el caso de nosotros lo que decía el profe Omar: a nosotros nos ha facilitado mucho las cosas el área en que nos desempeñamos [la modalidad agropecuaria de la sede] que es un área que permite dinamismo, en nuestras clases nosotros tenemos clases teóricas pero también tenemos un trabajo afuera...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“Aquí es lo mismo, las estrategias que enseñamos ya es en capturar la atención del estudiante con cosas que le llamen la atención, cosas novedosas, con proyectos de investigación, con cosas más del hacer, porque el muchacho se satura de que todo el conocimiento y raye cuaderno y llene hojas y el dictado, no sé qué...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... a ellos les encanta el hacer, el salón es lo que los ahoga, los deprime, los relentiza, y cuando uno les despierta afuera un interés particular... no sucede con todos, hay chicos que son flojos en el hacer pero son pocos y se dejan contagiar por los que sí les gusta y como son chicos del campo que de pronto tienen unas experiencias previas en huertas, en cultivos, con sus papás les ayudan... eso les abre a ellos la ventana... toca es capturarlo ya la atención!” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... es que con nosotros todo eso es muy fácil porque nosotros tenemos los escenarios, las metodologías, las estrategias, el problema es con las demás áreas por que sí hay que hacer una transformación hacia ese dinamismo, que sea una transversalización, por que por lo menos nosotros por el mismo embalaje que traemos como profesionales del sector agropecuario uno si sabe dónde va a involucrar la matemática y todo. Mientras que el profesor de matemáticas no sabe, entonces cambiar ese paradigma del salón, del tablero en todo el centro, de que la puerta debe quedar allá por seguridad, y luego salir nosotros a un salón que mide 5 hectáreas es otro cuento, es otro mundo.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“... allá [otra sede] a pesar de tener tiempos mucho más cortos, se conseguían resultados académicos mucho mejores, entonces eso... la parte de la metodología y hasta donde es la cantidad o la calidad del tiempo que se requiere para trabajar con el estudiante, o sea, si mucho tiempo puede o no ser adecuado, o si por el contrario si se maneja una excelente metodología o una excelente didáctica, algo con el que se mantenga motivado al estudiante para que ese tiempo así sea corto se le puede sacar muchísimo provecho, o sea, no es tanto la cantidad sino la calidad de tiempo que se le dé al estudiante dentro





del aula,... si dentro de la metodología soy bastante didáctico yo sé que puedo, despertando el interés de ellos, conseguir los mismos resultados en un tiempo menor.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“... opino lo mismo que la profe, la cantidad del tiempo no mide la calidad, o sea, los otros factores, de pronto recursos, el aprovechamiento de ellos.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y media, 2013).

“Es que no es la cantidad sino la calidad del tiempo que se le dedique al estudiante la que le va a permitir... el objetivo del Ministerio considero siempre es mejorar los resultados de aprendizaje en los estudiantes... hay estrategias que realmente tienen que replantearse en la parte del tiempo, yo considero, y eso lo pueden ver en muchas instituciones rurales, hay varias instituciones en las que uno ve como los procesos, los ritmos de aprendizaje van de una manera bastante significativa si comparamos con otras instituciones y no tiene que ver nada con la parte del tiempo, sino con la metodología que se utiliza en ese tipo de estrategias.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y media, 2013).

“Pesada también ¿por qué? a la 1:00 p.m. ya nosotros terminamos ya agotados porque los maestros que menos grados manejan en lo rural son dos grados, que eso ya es pesado, otros manejan tres y hasta los 6 grados manejan unos compañeros por la misma metodología, que eso realmente nos queda muy pesado, para un solo maestro trabajar y hacerse cargo de varios cursos a la vez que ya a la 1:00 p.m. ya estamos que no queremos saber más de chicos, de verdad porque estamos agotadísimos, como le digo ya en la tarde tenemos que buscar un espacio también para nosotros continuar nuestra labor en la casa haciendo planeaciones y programando nuestras clases...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“... es muy complejo el tema, porque sí sería importante que se replanteara ya el uso de las metodologías pero ocurre lo siguiente: a nivel rural existe, por decir algo, niños de grados cerito, cinco, niños de grado primero, tres, niños, y así sucesivamente, entonces sería muy difícil cambiar la metodología por el número de estudiantes por cada grado, o sea, es un tema muy complejo de tratar sinceramente.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“... yo decía yo prefiero tener 30 o 35 chicos de un solo grado que no uno en quinto, tres en tercero, dos en cuarto, así sean poquitos pero de todas maneras es que uno tiene que darles el programa completo, a ese chico uno tiene que darle el programa, no se puede porque es uno solito entonces... lo que yo pueda hacer por raticos y si uno es justo de verdad y consciente uno tiene que darle su programa completo también a ese chico.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“Eso es verdad lo que dice la profe, yo también he tenido la experiencia de trabajar con todos los cursos incluso llegué a trabajar con 28 estudiantes de preescolar hasta quinto es que uno sale con la cabeza así a explotar que uno no sabe qué hacer y uno se siente



frustrado porque uno llega a la casa y dice hoy no hice nada y uno va y mira los libros o mira las planeaciones que uno ha hecho y uno dice ¿pero qué? No he avanzado, mis niños no han aprendido y entonces vienen las pruebas SABER y después dicen dizque los malos somos los maestros y ellos no se están dando cuenta de que es eso lo que nos tiene mal, sí el manejo de multigrados.”(Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“Si se alargara la jornada pues peor para algunos, para nada es procedente porque es que la cantidad de horas en el colegio no implica que se eleve la calidad de la educación porque... son 30 muchachos y todos de distintos cursos entonces van a ser 8 horas metidos en un colegio dándole de a poquito a este, de a poquito, de a poquito donde se van a estresar más, se van a cansar más y nuevamente se va a presentar la deserción y el profesor obviamente va a estar más estresado, más cansada porque es más tiempo que va a estar con los muchachos dándole de a goticas.”(Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“... pero no es tanto la cantidad de estudiantes sino todo lo que hay que hacer, las temáticas y con distintos grados, uno puede tener 40 en un salón pero cuando uno sabe que son de un mismo grado es diferente a trabajar escuela nueva que son tres grados... yo llevo dos años y medio años trabajando acá porque antes trabajaba en colegios privados y es que el cambio a mí me dio duro, total. Yo podía tener 30 niños en el salón, lógicamente también agotador, pero que diferencia de una temática a llegar acá y estar en tercero, cuarto y quinto, y así haya solo un estudiante en tercero o en cuarto me toca desarrollar todo...” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar de 6 horas diarias, 2013).

### **5.7. Alternativas para suplir las necesidades de docentes en el tiempo adicional**

En las experiencias analizadas se encuentran diferentes formas de llenar la necesidad de docentes en el tiempo adicional que requiere la extensión de la jornada. Una de ellas consiste en contratar las horas adicionales necesarias con docentes y directivos docentes del propio establecimiento educativo. Esta alternativa ha sido cuestionada porque limita las posibilidades de renovación y puede afectar las posibilidades de innovación que se requiere en la forma de enseñar.

Otra alternativa consiste en contratar las horas adicionales requeridas con docentes externos al establecimiento educativo. Esta alternativa también ha sido cuestionada porque se corre el riesgo de afectar la continuidad del programa y el compromiso institucional de los docentes.

La otra consiste en buscar un punto intermedio entre las dos anteriores, combinando docentes del mismo establecimiento con docentes externos contratados por horas cátedra. Al parecer esta alternativa es la que mejor funciona, puesto que en el caso de los docentes nombrados que hacen parte del establecimiento educativo se les asigna una carga adicional de acuerdo con las posibilidades que permita la normatividad y la propuesta se



complementa con docentes externos contratados por horas cátedra. Con respecto a esta opción, las lecciones aprendidas indican que es necesario promover reuniones entre todos los docentes para que se den intercambios que favorezcan y fortalezcan la implementación del programa.

En cuanto a la forma de remunerar el tiempo adicional de los docentes que están nombrados en el establecimiento educativo, se encuentran varias. Algunas experiencias pagan dos veces el salario que recibían en la jornada simple; otras reconocen una bonificación sobre el salario que tenían antes de ingresar al programa; y otras realizan pagos por horas cátedra calculados sobre el salario básico del docente con un plus por antigüedad y por las dificultades de la zona geográfica.

Independientemente del tipo de remuneración que se escoja, las lecciones aprendidas indican que la remuneración debe estar condicionada de dos maneras. La primera consiste en exigir que los directivos docentes y docentes laboren en un solo establecimiento educativo y que éste haga parte del programa, de tal manera que se garantice su disponibilidad para atender las necesidades de los estudiantes. La segunda condición consiste en que el reconocimiento económico por el tiempo extra no debe hacer parte de la relación laboral, por el impacto que tendría sobre los costos laborales de la nómina. Las experiencias indican que este apoyo se debe otorgar solo por el tiempo que el docente este desempeñando funciones en el programa, y debe ser suspendido de forma inmediata si el docente o directivo docente se traslada a un establecimiento que no haya sido incorporado a la experiencia de ampliación de la jornada.

La otra lección con respecto a la administración de los docentes está en el papel de los directivos docentes. Éstos deben contar con autonomía para seleccionar los docentes que requiere la adición de la jornada, pero siguiendo criterios que se establezcan en el programa con un aval de la autoridad educativa.

Adicionalmente, es importante resaltar que estas iniciativas se han visto afectadas por la movilidad de los docentes, lo cual es una situación que se presenta en Colombia y de manera particular en las zonas rurales. De acuerdo con la documentación existente en las experiencias analizadas, esta dificultad limita las posibilidades de consolidar la propuesta y tener una visión unificada sobre la estrategia, además incide en la sostenibilidad de los cambios generados en las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, este es un factor a tener en cuenta en el diseño de la política.

De otra parte, la propuesta requiere la implementación de actividades extracurriculares. Para suplir las necesidades de personal que requieren estas actividades, las experiencias analizadas indican que aunque pueden estar bajo la responsabilidad de los mismos docentes que hagan parte del programa, esto no debe ser obligatorio. Al respecto, se



identifican diferentes alternativas para llenar este requerimiento, como incluir al personal administrativo del establecimiento educativo, involucrar a los padres de familia, practicantes universitarios adscritos al establecimiento educativo, o profesionales que trabajan en otras entidades del sector público o privado con las que se realicen convenios. En el contexto del sector rural colombiano la alternativa de los padres de familia puede ser una solución importante, replicando de alguna forma la experiencia de los establecimientos rurales de Finlandia, donde se les da formación en pedagogía para realizar labores de apoyo a la actividad de los docentes, principalmente cuando se tienen aulas de multigrado.

A juzgar por las opiniones y comentarios de los docentes y directivos docentes que fueron entrevistados, la propuesta de ampliación de la jornada o de tránsito hacia jornada completa tendría respaldo entre los docentes rurales del país, siempre y cuando el sistema educativo esté dispuesto a reconocerles una remuneración o estímulos por el tiempo adicional:

“... algunos docentes están interesados en trabajar horas extras, si se les puede manejar con horas extras las horas adicionales, hay gente que yo les he consultado y ellos estarían dispuestos a trabajar horas extras... los docentes estarían dispuestos siempre y cuando les reconozcan sus horas extras, ya hablé con ellos y antes les gusta porque eso les beneficia.” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“... si van a seguir con los mismos docentes que se les reconozca salarialmente, porque el Decreto 1850 no permite que el docente esté 8 horas presenciales; que haya unos incentivos para los docentes para que se animen a trabajar; igual actualmente se puede también contar con docentes con jornadas globales; entonces se puede que entren unos docentes a las 8:00 a.m. y salgan a las 2:00 p.m. por ejemplo, y que otros que entren a las 6:00 a.m. y salgan a las 12:00 m. ...” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“Diría de parte más de la Secretaría de Educación dé la opción de aprobar horas extras para los docentes, no sé si tienen limitante presupuestal para eso, que nos aprueben las horas extras de los profes...” (Rector de una institución educativa de Cundinamarca con jornada extendida para la Media en una de sus sedes, 2013).

“... ahora al dar propuesta a la jornada única... yo no me opondría siempre y cuando... empezando por el mismo escalafón, o sea, en que si nosotros vamos a estar más tiempo con los muchachos... que nos den la remuneración económica que esté acorde de acuerdo al tiempo laboral, o sea, que no vayamos a terminar en una explotación laboral.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“Lo veríamos ya por el lado de que nos dieran algún incentivo, por ejemplo, nos dieran el almuerzo, tanto a los chicos como a los docentes... que nos facilitaran el almuerzo para no salirnos de ahí de la sede sino quedarnos ahí, si sabemos que no tenemos el almuerzo en ese caso nos tocaría venirnos hasta la casa y luego devolvernos, nos



quedaría muy pesado porque a esa hora casi no contamos con transporte, entonces nos tocaría empezar con pagar también transporte... y por otro lado pues lo mismo, incrementarnos entonces o pagarnos horas extras o no sé qué para remunerarnos.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“Yo pienso que es buena la implementación para los muchachos como para nosotros, ya como han dicho nuestros compañeros, pues desde que para nosotros los docentes se nos remunere bien y se nos den más...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“... Que también pensarán en que la motivación del docente frente a su quehacer diario por decir algo... necesitamos que nos estimulen a nosotros, que nos apoyen, que no nos dejen toda la responsabilidad.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y media, 2013).

“Si se le diera un sueldo digno al educador yo estoy seguro que ningún profesor se niega a que tenga que trabajar de pronto las 8 horas clase, pero va amarrado a eso” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“Es que mejor que lo remuneren a uno, así el trabajo sea más pesado pero que se lo paguen, se lo reconozcan a uno, porque ahí si se tiene que dedicar tiempo completo a la educación... entonces es eso: un poco de estímulos, en cuanto a estudios y en cuanto a remuneración... Incluso sería bueno analizar el trabajo por horas del profesor, si usted trabaja 6 horas su sueldo por hora va a ser tal, si trabaja 8 horas va a ser tal... si el sueldo está asignado por horas, sería algo que ustedes miren esa situación a ver cómo podría ser. Puede ser una medida de estimulación...” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y media, 2013).

### **5.8. Los docentes deben ser actualizados en sus conocimientos disciplinarios y en sus prácticas de enseñanza, y además deben contar con un tiempo adicional para planear las clases**

Una de las lecciones más claras que dejan las experiencias analizadas, es que la extensión de la jornada no puede plantearse sobre la base de hacer más de lo mismo. Esto sería un enorme error que incidiría en los resultados. Por esta razón, el llamado permanente es a utilizar el tiempo extra para realizar labores complementarias y renovar las prácticas de enseñanza con métodos y estrategias innovadoras, lineamiento que ya se encuentra establecido por el MEN.

Para que lo anterior sea posible, en el contexto de una política de ampliación de la jornada en los establecimientos educativos rurales de Colombia, será necesario realizar un proceso de actualización de los conocimientos disciplinares y de renovación de las prácticas de enseñanza de los docentes en el aula. Las lecciones aprendidas señalan que estas capacitaciones deben realizarse a través de estrategias de formación situada, acompañadas



con amplias posibilidades de acceder a textos escritos, incluidas adaptaciones que realicen los propios docentes en la solución de problemas locales. Además, la propuesta debe considerar un tiempo explícito para que el docente realice las acciones de planeación y gestión escolar. Esto último no sólo es una de las lecciones aprendidas de las experiencias aquí analizadas, sino que además sería una exigencia de los docentes para aceptar la propuesta, tal como se puede corroborar en las opiniones de los docentes y directivos docentes entrevistados:

“Personalmente veo que no es solución [la jornada completa en establecimientos educativos rurales], yo veo que la solución más grande esta en otro tipo de cosas... como tener lo que necesita una institución educativa rural, a nivel de infraestructura, de tecnología... tener lo suficiente como para que el tiempo que se le dedica al muchacho sea de calidad, que se le deje un espacio para que el docente también prepare con calidad, me parece importantísimo eso.” (Rectora de una institución educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“... otra cosa es que en zona rural uno no tiene la parte tecnológica como la quisiera [computadores e internet]... entonces muchas veces uno limita al docente, no lo deja crecer en ese sentido, no puede tener una o dos horitas donde diga me dedico a mi parte académica, a mi parte de formación para preparar lo que ve con el muchacho en la mañana, entonces yo creo que esas son de las limitaciones que a la zona rural le veo desde ese punto de vista.” (Rectora de una institución educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“... aquí, o sea, se torna el ambiente un tanto pesado porque ellos saben que es tener que cumplir, ese hecho hace, que, pues no dé el mismo resultado, no, el resultado como que se pierde, o sea, es cumplir, a nosotros los profesores no nos queda el tiempo suficiente para llenar tanto requisito, tanto papeleo y pues, para dedicar tiempo también para preparar las clases también es como exageradamente corto.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“.. si uno quiere que haya muchas herramientas y estrategias dinámicas dentro de la clase se requiere un poquito más de tiempo porque hay que buscar información, escoger que es lo que le va a servir a mi estudiante, entonces uno puede con lo primero que se encuentre listo, yo mañana hago esto, no, es mucha la información que uno tiene que leer, seleccionar, para ver qué es lo que a mi estudiante le va servir más y eso lleva bastante tiempo... la preparación, de eso depende el éxito de la clase, entonces ahí tenemos la dificultad entre más extensa sea la jornada aquí adentro pues uno tiene que estar con sus estudiantes... y a usted después le quedan los procesos de evaluación y de seguimiento, que tiene la planeación, una de las pocas profesiones que toca llevar bastante trabajo para la casa.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

“... si uno sigue ya se encuentra con colegios rurales que son los de mejores promedios en Boyacá, el caso Campo Hermoso y si usted habla con la rectora de allá, le decía yo ¿Cuál es su clave? darle tiempo a sus docentes. Esa es la clave, que ellos puedan estar,



no es tener mucho tiempo metido a un niño en un aula de clases sino es la calidad de lo que el docente le lleva, esa es la clave, eso es algo que es evidente. ” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

### **5.9. La propuesta debe incluir a los padres de familia y a los estudiantes**

En las experiencias analizadas los padres de familia han tenido una incidencia directa en la implementación, bien sea promoviéndola o mostrando resistencia. Por esta razón, en la toma de decisión de ampliación de la jornada del establecimiento educativo rural debe tenerse en cuenta la opinión y consentimiento de los padres de familia. En el contexto rural colombiano esta recomendación cobra más sentido toda vez que es común que los estudiantes apoyen las labores del hogar, por lo que se hace necesario una concertación previa para evitar resistencia hacia la propuesta.

Adicionalmente, la propuesta debe buscar alternativas para involucrar a los padres de familia en los procesos de los estudiantes. En las experiencias analizadas se identifican actividades como el envío de informes escritos a los hogares, información a los padres sobre las actividades que desarrollan los hijos, la promoción de la participación de los padres en las actividades escolares o visitas al hogar de los estudiantes.

Los testimonios de los entrevistados demuestran la importancia de tener en cuenta la anterior recomendación:

“... creo sería bueno indagar entre los estudiantes que concepto tienen ellos, porque algunos se van [a las ciudades] es por eso, porque no quieren seguir en la vereda porque aquí futuro no hay y futuro sí hay y mucho, claro formar aquí una empresa agropecuaria, pero los papás piensan que no...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

Si sería que el estudio lo hicieran más hacia la población creo yo... y de pronto hacer talleres a los padres de familia y mostrarles las ventajas que tiene la jornada. ” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada extendida en el nivel de la Media, 2013).

“Alargar la jornada pues sería relativamente bueno y no bueno, porque nos convertiríamos como en guarderías... Si así nomás muchos papás van y matriculan a los hijos y los dejan allá todo el año, todo el período escolar y muchas veces ni siquiera van a preguntar por los estudiantes, habían papás que si uno no les manda una nota justificada o amenazándolos con pasar eso a comisaría de familia ellos no se acercaban, entonces pues imagínese alargar la jornada implicaría que esto se convertiría en guarderías porque muchos papás vendrían a dejar a sus hijos ahí porque no tienen el tiempo suficiente para estar pendientes de ellos o simplemente porque sería un escape para no estar pendientes de sus hijos.” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).





“... un 20% de los papás solamente vienen el día de la clausura no más, no se acercan a preguntar cómo va mi hijo, que dificultades, qué avances, qué dificultades tienen...” (Docente de una sede educativa de Cundinamarca con jornada escolar de 6 horas al día, 2013).

“... los padres de familia no vienen seguido, aquí es una lucha para que los padres vengan a conocer el rendimiento de su hijo, como es su aprendizaje, en que rinde, en que mejora... una escuela de padres para estas formaciones, para cambiar este hábito, romper estas conductas en la casa, es difícil porque los padres casi no vienen, muy pocos vienen y la mayoría que vienen son las mamitas, entonces pues yo lo veo desde ese punto de vista.” (Docente de una sede educativa de Boyacá con jornada escolar completa de 8 horas diarias en los niveles de secundaria y la media, 2013).

### **5.10. Evaluar la viabilidad e implicaciones de una semana escolar de cuatro días con extensión de la jornada diaria para zonas rurales apartadas**

De todas las experiencias analizadas, llama la atención la semana escolar de 4 días con jornada ampliada que se está implementando en los establecimientos educativos rurales del Estado de Colorado. En el contexto de los establecimientos rurales más apartados de Colombia, una alternativa de este tipo podría constituirse en una importante solución para disminuir índices de deserción, abandono o fracaso escolar, porque los estudiantes se desplazarían 4 y no 5 días a los establecimientos como sucede actualmente.

Esta experiencia, que es de las pocas que fue estudiada con métodos científicos rigurosos, muestra resultados alentadores como la relación positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento de los estudiantes en las áreas evaluadas. También se destaca el hecho de que los estudiantes se distraigan menos, se vean más motivados y se comporten mejor; la medida contribuye a reducir la pérdida de tiempo, obliga a los docentes a enfocar sus esfuerzos en una enseñanza más exitosa y les permite abarcar más contenidos; el día libre se dedica a la planeación de clases y contribuye a generar un ambiente colaborativo en la escuela; se reduce la rotación y el ausentismo de los docentes, lo que genera ganancias en el rendimiento de los estudiantes; o se incrementa la motivación entre los docentes favoreciendo la productividad en el trabajo.

Por lo anterior, una recomendación que se desprende de esta experiencia es adelantar un estudio a profundidad que permita estimar la viabilidad de implementar una estrategia de este tipo en los establecimientos educativos rurales de Colombia.

### **5.11. La política debe contar con una estrategia de acompañamiento y seguimiento permanentes**

En las evaluaciones realizadas a algunas de las experiencias revisadas, se demostró que en los resultados alcanzados fue fundamental contar con procesos de acompañamiento y



seguimiento, que permitan controlar el cumplimiento de los planes o propuestas aprobados. Estos procesos deben estar soportados por un sistema de información que incluya el diagnóstico de cada establecimiento, sus metas de mejoramiento y actividades de seguimiento a la ejecución de los planes de trabajo.

Tanto el seguimiento como el acompañamiento pueden realizarse de diversas maneras: conformando equipos específicos que brinden soporte técnico permanente a los establecimientos educativos, generando espacios para reuniones semanales con los docentes que participan en la estrategia, realizando actividades de observación de las clases, o promoviendo que los docentes se vuelvan pares pedagógicos de sus colegas.

El seguimiento es importante porque hace sostenibles los cambios generados en las prácticas de enseñanza y favorecen la aplicación en la jornada habitual.

#### **5.12. La evaluación del impacto debe estar incorporada desde el diseño de la estrategia o programa**

Por último, una de las mayores debilidades de la gran mayoría de las experiencias analizadas fue la ausencia de evaluaciones de impacto con métodos de investigación sólidos que permitan tener confianza en los resultados. Con excepción de los EEUU la gran mayoría de las evaluaciones existentes se realizaron únicamente con métodos cualitativos y sin la mediación de entidades externas que permitan neutralidad en los resultados.

Por lo anterior, en el contexto del diseño de una política o programa de ampliación de la jornada escolar en los establecimientos educativos rurales de Colombia, es recomendable que desde el diseño mismo de la política se incluya explícitamente la realización de evaluaciones de impacto y de resultados permanentes, con métodos cuasi-experimentales, ejecutadas por entidades externas que garanticen objetividad en los resultados.



## **BIBLIOGRAFÍA**

- Abadzi, H. (2007). Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences Policy Research Working Paper 4376. The World Bank, Independent Evaluation Group Sector, Thematic, and Global Evaluation Division
- Abt Associates Inc, 2012. Evaluation of the Massachusetts Expanded Learning Time (ELT) Initiative Year Five Final Report: 2010-2011 Volume I.
- Allen, E. P. (2010). Extending the School Day or School Year: a sistematic review of research (1985-2009). Review of Educational Research, Vol. 80, No. 3, pp. 401-436.
- Alondo, R. F. (2007). Tiempos Escolares: El debate sobre la jornada escolar continua y partida. Cuadernos de Pedagogía, 74-78.
- Anderson M. y Walker M. B. (2012). Does Shortening the School Week Impact Student Performance? Evidence from the Four-Day School Week. Georgia State University, Andrew Young School of Policy Studies, Research Paper Series. Working Paper 12-06, February 2012.
- ANEP. (2005). Proyecto Hemisfério: "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- ANEP-BIRF. (1997). Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Montevideo.
- Arzola, M. P. (2010). Impacto de la Jornada Escolar Completa en el Desempeño de los Alumnos, Medido con la Evolución en sus Pruebas SIMCE. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile e Instituto de Economía.
- Banco Mundial Colombia. (2009). La Calidad de la Educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Bogotá, D.C.: Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe.
- Banco Mundial Colombia y Ministerio de Educación Nacional. (2011). Reporte del Uso del Tiempo en el Aula: Evidencia para Colombia Utilizando el Método de Observación de Stallings. Washington, D.C.: Banco Mundial Colombia y Ministerio de Educación Nacional.
- Barraza, A. (2012). Modelos Escolares Contemporáneos: su abordaje a través de análisis comparativos. México: Instituto Universitario Anglo Español.



- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 629-640.
- Bezem, P. (2012). *Distribución Social de la Oferta Educativa en Contextos Rurales en la Argentina*. Buenos Aires: CIPEEC, Programa de Educación, Área de Desarrollo Rural.
- Bolaños, D. J. (2011). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *Revista de Investigación Educativa*, 1-6.
- Bonilla, L. (2011). *Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia*. Cartagena de Indias: Banco de la República, Centro de Estudios Económicos Regionales.
- Contreras, D. et al. (2010). *The Effects of Lengthening The Scholl Day On Famale Labor Supply: Evidence from a Quasi-Experiment in Chile*. Santiago: Universidad de Chile Facultad de Economía y Negocios.
- Cerdan, P. (2007). *More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay*. Washington, DC: World Bank.
- Coladarci, T. (2007). *Improving the Yield of Rural Education Research: An Editor's Swan Song*. *Journal of Research in Rural Education*.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo. (2012). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013: Valoración de la información de desempeño presentada por el programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública de México.
- DESUC. (2005). *Informe final Evaluación de la Jornada Escolar Completa (JEC)*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Enguita, M. F. (2000). *La hora de la Escuela, análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- EQUIP2. (2009). *Oportunidad para Aprender: Una Estrategia de Gran Impacto para Mejorar los Resultados Educativos en los Países en Desarrollo*. Washington, D.C.: USAID.



- Gaines, G. F. (2008). "Focus on the School Calendar: The Four-Day School Week." Southern Regional Education Board. Disponible en [http://publications.sreb.org/2008/08S06\\_Focus\\_sch\\_calendar.pdf](http://publications.sreb.org/2008/08S06_Focus_sch_calendar.pdf).
- García, J. E. (2001). La Reforma educacional chilena. *Perspectivas*, 289-314.
- García, J. E. (2009). *Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena*. Santiago: CEPPE.
- García J. S. et al. (2010). Deserción y Repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública. Proyecto Educación Compromiso de Todos y Conversemos sobre Educación
- Guevara, E. S. (2011). *Escuela Familiar Agropecuaria por Alternancia "Efa Ferrería". Colombia y al ruralidad en los países latinoamericanos*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Iowa Department of Education (2013). Iowa Extended Learning Time Pilot Project Model. Division XV Section 109, House File 215. December 17, 2013
- Jez, J. y Wassmer R. W. (2013). The Impact of Learning Time on Academic Achievement. *Education and Urban Society*. XX(X) 1–23. Disponible en <http://www.sagepublications.com>.
- Joyner, S. et al. (2012). *Class Time and Student Learning*. Texas Comprehensive Center at SEDL. Disponible en <http://txcc.sedl.org/resources/briefs/number6/>.
- Kolbe, T. et al. (2012). *Time and Learning in Schools: A National Profile*. University of Connecticut Center for Education Policy Analysis and National Center on Time and Learning.
- Kotthoff, H. G. (2009). The experience of PISA in Germany: reception, recent reforms and reflexions about a changing educational system. *Profesorado*, 1-22.
- Kruger, D. I. y Berthelon. M.E. (2009). *Delaying the Bell: The Effects of Longer Scholl Days on Adolescent Motherhood in Chile*. Discussion Paper No. 4553 The Institute for the Study of Labor (IZA).
- Lavy, V. (2012a). Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries. Department of Economics Hebrew University and University of Warwick.



- Lavy, V. (2012b). School Resources Time on Task and Student Performance and Behavior. The Hebrew University of Jerusalem, University of Warwick and NBER.
- Llach, J. J. et al. (2009). Do longer school days have enduring educational, occupational or income effects? A natural experiment on the effects of lengthening primary school days in Buenos Aires, Argentina. Buenos Aires:
- Lohmar, B. y Eckhardt T. (2013). The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012 a description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.
- Martinic, S. (2008). Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 124-139.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 1o Ciclo EGB / Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (10 de Noviembre de 2006). Política Nacional de Extensión de la Jornada Escolar: Propuesta para la Discusión. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2012). Informe de Prensa sobre Jornada Extendida. Abril 19 de 2012.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2012a). Dirección de Calidad Preescolar, Básica y Media <http://www.urnadecristal.gov.co/propuesta/educacion-3>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2012b). Gestión del Tiempo Escolar y Jornada Escolar Extendida, JEEX 2012. Subdirección de Fomento de Competencias, Grupo de Fortalecimiento a la Gestión Institucional. Presentación en PPT.
- OECD. (2010). Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results. Obtenido de <http://www.oecd.org/>: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>
- OECD. (2013). PISA 2012 Results in Focus. Obtenido de [www.oecd.org](http://www.oecd.org/): <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>



- OPECH. (2009). *Jornada Escolar Completa: La divina tragedia de la educación chilena*. Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Patall, E. A. et al. (2010). Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985 –2009). *Review of Educational Research* September 2010, Vol. 80, No. 3, pp. 401–436. American Educational Research Association and <http://www.sagepublications.com>.
- Pittamiglio, E. D. (2004). *Situación de la Educación Rural en el Uruguay*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Pires, T. y Urzúa S. (2010) *Longer School Days, Better Outcomes?*. Northwestern University, NBER y The Institute for the Study of Labor (IZA).
- Redd, Z. et al. (2012). *Expanding Time for Learning Both Inside and Outside the Classroom: A Review of the Evidence Base*. The Wallace Foundation.
- Rivas, A.V. (2011). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo: Cuarto Informe Anual 2010*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Secretaría de Educación Departamental de Risaralda (2009). *Jornadas Escolares Extendidas Risaralda: Jornada Escolar Extendida por una Juventud Integral*. Presentación en Youtube.com
- Secretaría de Educación Pública de México. (2009). *Programa Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública de México. (2013a). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública de México (2013b), *Acuerdo 704 Reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo (28 de Diciembre de 2013b)*.
- Secretaría de Educación Pública de México. (2013c). <http://basica.sep.gob.mx>. Recuperado el 15 de Diciembre de 2013, de <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
- Tenti, E. (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudios de casos en Europa y América Latina*. Buenos Aires: IIPE y UNESCO.





The Chalkboard Project (2008). A Review of Research on Extended Learning Time in K-12 Schools. Econorthwest. Disponible en <http://chalkboardproject.org>

Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: CIPPEC - UNICEF.

Vercellino, S. (2012). La Ampliación del Tiempo Escolar: ¿Se Modifican los Componentes Duros del Formato Escolar? Revisión Bibliográfica sobre estas Temáticas. Revista Electrónica Educare, 28.

U.S. Department of Education, 2003. Preguntas y respuestas sobre Que Ningún Niño se Quede Atrás: Escuelas Charter  
<http://ed.gov/espanol/parents/academic/involve/nclbguide/charter.html>  
consultado en diciembre de 2013



## ANEXO 1

### VISITAS Y ENCUENTROS REALIZADOS PARA LA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS DURANTE EL OPERATIVO DE CAMPO

- a. Entrevistas realizadas a directivos docentes y docentes mediante visita a instituciones educativas de los departamentos de Cundinamarca y Boyacá.

Municipio	Datos de la I.E.	Datos de la visita	Datos del rector	#. de entrevistas	Observaciones
Choachí (Departamento de Cundinamarca)	<p><b>Nombre:</b> Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria Ferralarada</p> <p><b>Calendario:</b> A</p> <p><b>Jornada:</b> mañana para los grados de primaria y secundaria; y completa para los grados 10º y 11º</p> <p><b>Naturaleza:</b> Oficial</p>	<p><b>Fecha:</b> viernes 29 de noviembre de 2013.</p> <p><b>Hora de inicio:</b> 10:00 a.m.</p> <p><b>Hora de finalización:</b> 2:30 p.m.</p> <p><b>Lugar:</b> Sede educativa IE Rural Ferralarada, Km 6, Vereda Ferralarada, Choachí – Cundinamarca</p>	<p><b>Nombres y apellidos:</b> Yonny Merchán González</p> <p><b>Teléfono móvil:</b> 310-286-0826</p>	El rector y 4 docentes.	<p>Se realizó visita a la sede en donde tuvo lugar la entrevista individual al rector a quien se le entregó la carta de presentación del MEN.</p> <p>Se realizó entrevista individual a 2 docentes y entrevista grupal a los 2 docentes del área agropecuaria.</p>



Municipio	Datos de la I.E.	Datos de la visita	Datos del rector	#. de entrevistas	Observaciones
Guasca (Departamento de Cundinamarca)	<p><b>Nombre:</b> Institución Educativa Departamental El Carmen</p> <p><b>Calendario:</b> A</p> <p><b>Jornada:</b> Completa u ordinaria</p> <p><b>Naturaleza:</b> Oficial</p>	<p><b>Fecha:</b> miércoles 4 de diciembre de 2013.</p> <p><b>Hora de inicio:</b> 11:00 a.m.</p> <p><b>Hora de finalización:</b> 1:30 p.m.</p> <p><b>Lugar:</b> Oficina de Desarrollo Social, Centro de Salud, Calle 1 No. 6-22, Guasca-Cundinamarca</p>	<p><b>Nombres y apellidos:</b> Armando Moyano Hernández</p> <p><b>Teléfono móvil:</b> 310-765-0557</p>	6 docentes	<p>Se realizó visita a la sede “Colegio Rural Telesecundaria Pastor Ospina”. Sin embargo y a pesar de tener concertada la visita, al llegar a la sede ésta se encontraba cerrada. Por tal razón fue necesario coordinar la ubicación del rector con la Oficina de Desarrollo Social de la Alcaldía Municipal.</p> <p>Se realizó entrevista grupal con 6 docentes. No fue posible entrevistar al rector porque se encontraba</p>



Municipio	Datos de la I.E.	Datos de la visita	Datos del rector	#. de entrevistas	Observaciones
					en evaluación de desempeño.  La carta de presentación del MEN se le entregó a uno de los docentes de la sede.
Machetá (Departamento de Cundinamarca)	<b>Nombre:</b> Escuela Familiar Agropecuaria EFA Guatanfur  <b>Calendario:</b> A  <b>Jornada:</b> Completa u ordinaria, internado con alternancia  <b>Naturaleza:</b> privada	<b>Fecha:</b> jueves 28 de noviembre de 2013.  <b>Hora de inicio:</b> 6:00 p.m.  <b>Hora de finalización:</b> 8:00 p.m.  <b>Lugar:</b> Calle 147 con carrera 14, Bogotá, D.C.	<b>Nombres y apellidos:</b> José Crisanto Bacca  <b>Teléfono móvil:</b> 311-566-1378	El rector.	Se realizó entrevista individual al rector de esta institución, atendiendo a las sugerencias de la supervisión del contrato.



Municipio	Datos de la I.E.	Datos de la visita	Datos del rector	#. de entrevistas	Observaciones
Úmbita (Departamento de Boyacá)	<b>Nombre:</b> Institución Educativa San Isidro  <b>Calendario:</b> A  <b>Jornada:</b> Completa u ordinaria  <b>Naturaleza:</b> oficial	<b>Fecha:</b> jueves 5 de diciembre de 2013.  <b>Hora de inicio:</b> 11:30 a.m.  <b>Hora de finalización:</b> 1:00 p.m.  <b>Lugar:</b> Institución Educativa San Isidro, Vereda Sisa, Úmbita - Boyacá	<b>Nombres y apellidos:</b> Supelano Piratoba Morales  <b>Teléfono móvil:</b> 312-408-1339	7 docentes.	No fue posible realizar entrevista al rector porque en la sede se encontraban en clausura y entrega de diplomas a graduados.  Para resolver la situación, se acordó con el rector realizar entrevista grupal a 7 docentes de la institución.  Al rector se le entregó la carta de



Municipio	Datos de la I.E.	Datos de la visita	Datos del rector	#. de entrevistas	Observaciones
					presentación del MEN.
Ramiriquí (Departamento de Boyacá)	<p><b>Nombre:</b> Institución Educativa Naguata</p> <p><b>Calendario:</b> A</p> <p><b>Jornada:</b> Completa u ordinaria</p> <p><b>Naturaleza:</b> oficial</p>	<p><b>Fecha:</b> viernes 6 de diciembre de 2013.</p> <p><b>Hora de inicio:</b> 7:45 a.m.</p> <p><b>Hora de finalización:</b> 9:12 a.m.</p> <p><b>Lugar:</b> Institución Educativa Naguata Vereda Naguata, Ramiriquí - Boyacá</p>	<p><b>Nombres y apellidos:</b> Ana Victoria Solano Guio</p> <p><b>Teléfono móvil:</b> 312-316-3591 y 312-594-1217</p>	La rectora y 6 docentes.	<p>Se realizó visita a la sede en donde tuvo lugar la entrevista individual a la rectora a quien se le entregó la carta de presentación del MEN.</p> <p>También se realizó entrevista grupal a 6 docentes con presencia de la rectora de la institución.</p>

- b. Entrevistas a funcionarias de las Secretarías de Educación Departamentales de Cundinamarca y Boyacá, mediante encuentros acordados con cada uno de ellas.



Departamento	Datos de la entidad	Datos del encuentro	Datos del entrevistado	Observaciones
Cundinamarca	<p><b>Nombre:</b> Secretaría de Educación Departamental de Cundinamarca</p> <p><b>Teléfonos:</b> 7-49-19-42 y 7-49-13-17</p>	<p><b>Fecha:</b> miércoles 11 de diciembre de 2013.</p> <p><b>Hora de inicio:</b> 9:00 am.</p> <p><b>Hora de finalización:</b> 9:42 a.m.</p> <p><b>Lugar:</b> Oficina de Dirección de Calidad de la Secretaría de Educación, Edificio Gobernación, Calle 26 No 51-53 Torre Educación. Piso 4, Bogotá, D.C.</p>	<p><b>Nombres y apellidos:</b> Sandra Milena Gutiérrez, funcionaria de la Dirección de Calidad.</p> <p><b>Teléfono de la oficina:</b> 7-49-13-17</p>	Se realizó entrevista individual a la funcionaria, según lo programado.
Boyacá	<p><b>Nombre:</b> Secretaría de Educación Departamental de Boyacá</p> <p><b>Conmutador:</b> 7-42-02-00</p>	<p><b>Fecha:</b> viernes 6 de diciembre de 2013.</p> <p><b>Hora de inicio:</b> 11:30 a.m.</p> <p><b>Hora de finalización:</b> 12:17 p.m.</p> <p><b>Lugar:</b> Oficina de Dirección de</p>	<p><b>Nombres y apellidos:</b> María Lucía Alarcón Neira, funcionaria del grupo de Calidad.</p> <p><b>Teléfono móvil:</b> 313-832-5116</p>	Se realizó entrevista individual a la funcionaria, según lo programado.





Departamento	Datos de la entidad	Datos del encuentro	Datos del entrevistado	Observaciones
		Calidad de la Secretaría de Educación, Carrera 10 No. 18 – 68. Tunja - Boyacá	e-mail: <a href="mailto:malarcon@sedbo.yaca.gov.co">malarcon@sedbo.yaca.gov.co</a> ;	



## **ANEXO 2**

CD con los siguientes archivos:

- 1 archivo de Word con el informe de resultados
- 15 archivos de audio y 1 archivo en formato de Microsoft Word con la transcripción de las entrevistas realizadas a docentes, directivos docentes y funcionarios de Secretarías de Educación