

## Más tiempo en la escuela: Lecciones de estudios de caso e investigación sobre los días escolares ampliados

### Documentos de trabajo OCDE sobre educación núm. 252

Thomas Radinger, Luka Boeskens, OECD

Este documento de trabajo ha sido autorizado por Andreas Schleicher, Director de Educación y Habilidades de la OCDE.

Thomas Radinger ([thomas.radinger@oecd.org](mailto:thomas.radinger@oecd.org))  
Luka Boeskens ([luka.boeskens@oecd.org](mailto:luka.boeskens@oecd.org))

JT03503033

## COLECCIÓN DOCUMENTOS DE TRABAJO OCDE SOBRE EDUCACIÓN

Los documentos de trabajo de la OCDE no representan la visión oficial de la Organización ni de sus países miembros. Las opiniones y argumentos expresados son los de sus autores.

Los documentos de trabajo muestran los resultados preliminares o la investigación en progreso de los autores y son publicados para estimular el debate en una amplia gama de temas de trabajo de la OCDE. Los comentarios a los documentos de trabajo son bien recibidos y pueden enviarse a la Dirección de Educación y Habilidades de la OCDE en rue André-Pascal, 75775 París Cedex 16, Francia, o al correo electrónico [edu.contact@oecd.org](mailto:edu.contact@oecd.org).

Tanto este documento, como cualquier dato y cualquier mapa que se incluya en él, se entenderán sin perjuicio respecto al estatus o la soberanía de cualquier territorio, a la delimitación de fronteras y límites internacionales, ni al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

El contenido de la OCDE puede ser copiado, descargado e impreso para uso personal. Asimismo, es posible incluir extractos de las publicaciones, bases de datos y productos multimedia de la OCDE en documentos, blogs, sitios web y materiales de enseñanza si se da el debido reconocimiento a la OCDE como fuente y propietaria de los derechos de autor. Todas las solicitudes para uso público o comercial y derechos de traducción deben dirigirse al correo electrónico [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org).

Este documento de trabajo ha sido autorizado por Andreas Schleicher, Director de Educación y Habilidades de la OCDE.

-----  
[www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers)  
-----

## *Agradecimientos*

Los autores agradecen a los delegados del Grupo de Expertos Nacionales en Recursos Escolares de la OCDE por su retroalimentación al documento de trabajo. En particular, los estudios de caso de país se vieron beneficiados enormemente de la revisión por los delegados nacionales y de los funcionarios de los ministerios. Ellos son Bernhard Chabera (Austria), Javier Guevara y Alberto Sthioul (Chile), Juan Camilo Aponte, Mónica Marcela Arboleda, Angélica del Pilar Osorio González, Luz Helena Trujillo, Natalia Trujillo Gómez y Natalia Velasco (Colombia), Jon Jespersen, Cecilie Kynemund y Hjalte Meilvang (Dinamarca), Pedro Abrantes (Portugal) y Gimena Castelao, Melissa Hernández y Cecilia Oreiro (Uruguay). También se agradece a los colegas de las autoridades nacionales quienes proporcionaron datos como insumo de los estudios de caso. Tanto Juan Pablo Valenzuela como José Luis Sánchez proporcionaron retroalimentación invaluable al análisis y sugerencias de mejora. Los autores también agradecen a Sonja Hall del Comité Asesor Sindical para la OCDE por su revisión al documento. Además, los autores están en deuda con los colegas y expertos externos cuyos informes de revisión de países, publicados como parte del *Estudio de Recursos Escolares de la OCDE*, proporcionaron el punto de partida de los estudios de caso del presente documento. El apoyo, la guía y los comentarios proporcionados por Deborah Nusche, Paulo Santiago y Andreas Schleicher beneficiaron este informe. Los autores agradecen ampliamente el apoyo editorial de Daiana Torres Lima y Rachel Linden. La traducción en español fue posible gracias a la gestión del Centro de la OCDE para América Latina.

## *Resumen*

Muchos países han considerado extender su jornada escolar para mejorar los resultados de los alumnos, promover la equidad o apoyar a los padres a combinar la vida laboral y familiar. Dado el efecto de tales reformas, es importante identificar las condiciones para su implementación exitosa. Este documento de trabajo revisa la evidencia disponible y sintetiza lecciones comunes de seis países europeos y latinoamericanos que ampliaron y reorganizaron sus días escolares. Cada estudio de caso describe el contexto y objetivos de la reforma, diseño e implementación, y la implicación en materia de recursos. El documento resalta que, dependiendo de los objetivos de las políticas y las alternativas, extender la jornada escolar puede ser una estrategia eficiente para algunas escuelas y sistemas, pero no para otras. Para aprovechar cualquier beneficio potencial, las reformas necesitan considerar la calidad y articulación de las actividades que tienen lugar y los ajustes correspondientes a los recursos escolares. Como lo sugiere el documento, extender el día escolar proporciona una oportunidad para repensar las escuelas como sitios no solo para el aprendizaje, sino para el desarrollo integral de los alumnos, su compromiso y su apoyo.

## *Índice*

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>3</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Percepción desde la investigación .....</b>	<b>9</b>
2.1. La justificación de los días escolares y el tiempo de enseñanza ampliados.....	9
2.2. Evidencia en los resultados de las jornadas escolares extendidas.....	11
<b>3. Estudios de caso .....</b>	<b>21</b>
3.1. Una perspectiva comparativa sobre el tiempo de aprendizaje y actividades extraescolares.....	23
3.2. Austria.....	29
3.3. Chile.....	49
3.4. Colombia.....	66
3.5. Dinamarca.....	88
3.6. Portugal.....	101
3.7. Uruguay .....	119
<b>4. Implicaciones de política .....</b>	<b>138</b>
4.1. Reflexionar sobre los objetivos de una jornada escolar más larga y desarrollar un modelo pedagógico que se adapte a estos objetivos, con la participación de profesores, padres y alumnos	140
4.2. Garantizar la calidad de las diferentes actividades que se ofrecen como parte de la jornada escolar, desde la enseñanza regular hasta los programas extracurriculares. ....	145
4.3. Poner en marcha las reformas de forma gradual y minuciosa, y monitorear y evaluar su impacto.....	146
4.4. Estimar costos y ajustar mecanismos financieros y de gobernanza para garantizar un financiamiento adecuado y sostenible .....	148
<b>Anexo A. ....</b>	<b>151</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>155</b>

### FIGURAS

Figura 1. Tiempo total de aprendizaje semanal a los 15 años en las clases regulares de la escuela, 2018	24
Figura 2. Tiempo de instrucción previsto en la educación escolar general obligatoria en edades de 7 y 13 años, 2018	25
Figura 3. Horas semanales dedicadas al aprendizaje en lecciones regulares y estudios extraescolares, 2015	26
Figura 4. Ayuda en tareas en escuelas favorecidas y desfavorecidas, 2018	27
Figura 5. Actividades extracurriculares seleccionadas para alumnos de 15 años de edad en la escuela, 2018	28
Figura 6. Los componentes pedagógicos y el uso del tiempo en la escolarización de todo el día en Austria	39
Figura 7. Objetivos generales e instrumentos curriculares en Chile	52
Figure 8. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en la escuela de jornada completa en Chile	58
Figura 9. Currículo escolar y plan de estudios en Colombia	70
Figura 10. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en la jornada única en Colombia	77
Figura 11. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en la jornada escolar más larga y variada en Dinamarca	94
Figura 12. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en la escuela a tiempo completo en Portugal	111
Figura 13. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en las escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido en Uruguay	129
Figura 14. Costo salarial anual por estudiante en diferentes tipos de educación secundaria general en Uruguay, 2017	137
Figura 15. Modelo de reflexión sobre las políticas de extensión del día escolar	139

## TABLAS

Tabla 1. La administración de las escuelas en Austria por tipo de escuela y nivel de educación	31
Tabla 2. Las posibilidades para que las escuelas organicen su horario en Austria	33
Tabla 3. Objetivos específicos para expandir la escolarización de todo el día en Austria	36
Tabla 4. Ejemplo de un horario de materias basado en el programa de estudios nacional: horas semanales en una escuela primaria en Austria	37
Tabla 5. Tipos de personal que ofrece tiempo de contacto adicional en la escolarización de todo el día en Austria	40
Tabla 6. Número y proporción de escuelas con escolarización de todo el día en Austria, 2007-2008 / 2020-2021	42
Tabla 7. Matriculación de alumnos en escolarización de todo el día en Austria, 2007-2008 / 2020-2021	42
Tabla 8. Horas pedagógicas en escuelas con y sin jornada completa en Chile	57
Tabla 9. Ejemplo de asignación del tiempo de enseñanza según el plan de estudios en Chile	59
Tabla 10. Número y porcentaje de escuelas con jornada completa en Chile, 2013-2019	61
Tabla 11. Matrícula de estudiantes en escuelas de jornada escolar completa en Chile, 2004-2019	62
Tabla 12. Ajustes en la subvención básica escolar para la jornada escolar completa en Chile, 2019	63
Tabla 13. Tiempo de instrucción en escuelas con y sin jornada única en Colombia	76
Tabla 14. Matrícula de estudiantes en la escuela de jornada única en Colombia, 2015-2020	80
Tabla 15. Matrícula de estudiantes en jornada única en Colombia, 2015-2020, por nivel educativo	81
Tabla 16. Número y proporción de escuelas con jornada única en Colombia, 2015-2020	81
Tabla 17. Distribución del tiempo de aprendizaje anual en las diferentes áreas de estudio según el plan de estudios de la <i>Folkeskole</i> en Dinamarca, 2020-2021	95
Tabla 18. Requerimientos de tiempo de instrucción en diferentes niveles de enseñanza en Portugal	109
Tabla 19. Asignación del tiempo de instrucción según el currículo en el primer ciclo de la educación básica en Portugal	110
Tabla 20. Número y porcentaje de escuelas con educación a tiempo completo en Portugal, 2015-2016 / 2020-2021	114
Tabla 21. Matriculación de alumnos en la educación a tiempo completo en Portugal, 2015-2016 / 2020-2021	114
Tabla 22. Requerimientos de tiempo pedagógico en el programa de estudios para la educación media básica general en Uruguay	126
Tabla 23. Tiempo pedagógico para estudiantes en diferentes niveles y tipos de educación en Uruguay	127
Tabla 24. Número y porcentaje de escuelas de tiempo completo y tiempo extendido en Uruguay, 2002-2019	133
Tabla 25. Matrícula de estudiantes en escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido en Uruguay, 2002-2019	134
Tabla 26. Estimación de los costos de las escuelas urbanas comunes y de las escuelas urbanas de tiempo completo en Uruguay, 2018	135
Tabla 27. Metas y objetivos de las jornadas escolares extendidas en los países estudiados	141
Tabla 28. Diseño pedagógico y dotación de personal de las jornadas escolares extendidas en los países estudiados	144
Tabla 29. Alcance y población objetivo de la jornada escolar ampliada en los países estudiados	148
Tabla 30. Financiamiento de la ampliación de la jornada escolar en los países estudiados	150

## RECUADROS

Recuadro 1. La autonomía escolar para definir el horario y la organización de las clases en Austria	32
Recuadro 2. Atención adicional y actividades educativas y recreativas para estudiantes después de la jornada escolar y durante las vacaciones escolares en Chile (Programa 4 a 7 y Programa Escuelas Abiertas)	55
Recuadro 3. Jornadas Escolares Complementarias en Colombia	73
Recuadro 4. Programa Educativo de Verano en Uruguay	124

## 1. Introducción

El tiempo que los alumnos pasan en la escuela es de importancia crítica para su adquisición de conocimientos y habilidades, así como para su desarrollo social y emocional más amplio. Apoyar a las escuelas, docentes y alumnos a aprovechar al máximo ese tiempo es un objetivo importante de los responsables de políticas y ocupa un lugar prominente en las agendas políticas de la OCDE y otros sistemas educativos (OECD, 2019<sup>[1]</sup>). Durante las pasadas dos décadas, muchos países han considerado ampliar y reorganizar el tiempo que los alumnos pasan en la escuela y algunos de ellos, como Alemania, Austria, Brasil, Chile, Colombia, Dinamarca, Grecia, Hungría, México, Portugal y Uruguay han ampliado significativamente el día escolar de una manera u otra. Incluso en países como Estados Unidos, donde muchas escuelas ya ofrecen actividades extracurriculares, los responsables de políticas han estado considerando como apoyarlas más sistemáticamente a ampliar el tiempo en la escuela.<sup>1</sup>

Extender y repensar la jornada escolar puede servir a diversos propósitos. Mientras que para algunos países las reformas son vistas primeramente como un medio para mejorar los resultados de los alumnos, algunos otros lo han hecho para facilitar a los padres que trabajan combinar sus responsabilidades familiares con sus vidas laborales. Para muchos, las jornadas escolares más largas representan una oportunidad para mejorar la equidad y proporcionar a los alumnos un apoyo más personalizado e integral en respuesta a sus diferentes necesidades.

En el contexto de la pandemia de COVID-19 que derivó en el cierre de las escuelas en muchos países, los responsables de políticas y los investigadores debaten si se puede recuperar el «tiempo perdido de aprendizaje» en la escuela y cómo hacerlo (Kraft and Falken, 2021<sup>[2]</sup>; Reimers and Schleicher, 2020<sup>[3]</sup>). El debate sobre el efecto del cierre de las escuelas en el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los diferentes grupos de alumnos se encuentra lejos de estar concluido (Engzell, Frey and Verhagen, 2021<sup>[4]</sup>). No obstante, distintas formas de ampliación del día escolar han sido evocadas para apoyar a los alumnos en dificultades tras la reapertura de las escuelas, como el tiempo de aprendizaje adicional, la participación en actividades extracurriculares y tutorías personalizadas (OECD, 2021<sup>[5]</sup>). En tanto que este documento de trabajo no aborda directamente cómo apoyar a los alumnos afectados por el cierre de escuelas y clases, sus lecciones sí podrían proporcionar una guía útil de cómo diseñar tales estrategias y los recursos que pudieran requerirse. El documento de trabajo también busca ofrecer algunos ejemplos de cómo un día en la escuela podría replantearse para apoyar de manera flexible e integral toda la gama de necesidades académicas, sociales y emocionales de los alumnos.

Puede haber muchas formas de extender la jornada escolar y existe una importante heterogeneidad entre los países que implementaron días escolares más largos. Las reformas consideradas en el presente documento implicaron en general las ampliaciones sustanciales, más que marginales, de la jornada escolar y, en la mayoría de los casos, añadieron al plan de estudios no solo el tiempo de instrucción regular, sino también otras ofertas educativas y extracurriculares al horario de los alumnos. No obstante, varían considerablemente en la cantidad de tiempo que agregan a los horarios de los alumnos, si están dirigidos a escuelas específicas o son universales, si las disposiciones de la tarde son académicas o no académicas y si cubren nuevos contenidos de aprendizaje o sirven para

---

<sup>1</sup>La publicación *OECD Education at a Glance* proporciona información sobre la organización del día escolar, incluyendo el número de clases de un día escolar convencional, y actividades adicionales antes y después de las clases. Véase la Tabla A.A.1 en 0 para una descripción de los días escolares en países de la OCDE seleccionados.

profundizar sobre material previamente enseñado. Mientras que la investigación sobre los días escolares ampliados y el aumento del tiempo de aprendizaje de los alumnos sugiere en general modestos efectos positivos en los resultados de aprendizaje, particularmente para los alumnos desfavorecidos, los resultados varían mucho según el contexto. La investigación sobre otros resultados de interés es aún escasa. Dados los costos significativos asociados con la ampliación de los días escolares, es una preocupación importante identificar las condiciones bajo las cuales las reformas parecen ser efectivas y los factores relevantes para su implementación exitosa.

Uno de los desafíos para la investigación internacional sobre la ampliación de la jornada escolar ha sido analizar cómo los efectos de las reformas están condicionados por su diseño e implementación y el entorno más amplio de política educativa en el cual tienen lugar. Basándose en la evidencia del Estudio de Recursos Escolares de la OCDE, este documento de trabajo tiene como objetivo abordar esta brecha y ayudar a los responsables de políticas dentro y fuera de la OCDE con evidencia de estudios de casos detallados sobre ampliaciones de la jornada escolar en seis países europeos y latinoamericanos. Cada estudio de caso describe el contexto y los objetivos de la reforma, su diseño e implementación, y sus implicaciones en materia de recursos y financiamiento. Al sintetizar desafíos y lecciones comunes de los estudios de caso, el presente documento de trabajo intenta informar las reflexiones de los beneficios e inconvenientes potenciales de la extensión de los días escolares y de las decisiones acerca del diseño de futuras reformas al tiempo de aprendizaje. Asimismo, intenta servir como un recurso para los responsables de políticas aprovechando la experiencia internacional en este campo.

Con base en el conocimiento de la investigación y la experiencia de los países estudiados, el documento de trabajo destaca que los sistemas necesitan evaluar cuidadosamente los probables beneficios y desventajas de las reformas al tiempo de aprendizaje y considerar alternativas para asignar los escasos recursos antes de emprender tales cambios. Incrementar la duración del día escolar puede ser una estrategia eficiente para algunas escuelas y sistemas, pero no para todos. Los sistemas escolares que deciden ampliar el día escolar deben establecer objetivos claros y compartidos de su reforma, diseñar modelos pedagógicos que sustenten estos objetivos mediante diferentes actividades, espacios y materiales, ofrecer recursos y personal adecuados, y dar seguimiento y evaluar la implementación. El documento también muestra que las reformas a la jornada escolar representan una oportunidad para repensar las escuelas como lugares no solo de aprendizaje, sino para el desarrollo integral, compromiso y apoyo de los alumnos.

Tras la introducción, la Sección 2 de este documento de trabajo proporciona un breve resumen de la investigación previa sobre los resultados de la ampliación de los días escolares en el aprendizaje, y los resultados no académicos, sociales y económicos. La Sección 3 presenta estudios de caso detallados de reformas al tiempo de aprendizaje en seis sistemas educativos, analizando sus contextos, objetivos, diseños y efectos. Esta sección también presenta algunos datos comparativos basados en el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) para poner los estudios de caso en contexto. La Sección 4 concluye con una reflexión sobre las lecciones que se desprenden de los estudios de caso y que pueden orientar a los responsables de políticas en sus decisiones sobre el diseño de futuras reformas al tiempo de aprendizaje. La sección final sobre lecciones aprendidas puede leerse de manera independiente, pero el lector debería remitirse a los estudios de caso para un análisis más profundo de reformas específicas y de sus implementaciones. De manera similar, la Sección 2 puede leerse independientemente por el lector interesado inicialmente en un resumen de la literatura reciente.

Los estudios de caso presentados en este documento fueron seleccionados en función de su involucramiento en el Estudio de Recursos Escolares de la OCDE. El Estudio fue realizado



de 2013 a 2020 para proporcionar análisis específicos por país y comparativos sobre el uso eficiente y equitativo de los recursos en los sistemas escolares. Los seis países participaron en el proyecto con una revisión profunda, la cual incluyó una misión de investigación por un equipo de expertos y la publicación de un informe proporcionando recomendaciones de políticas adecuadas a cada país. Los estudios de caso amplían y actualizan los análisis sobre el tiempo de aprendizaje incluidos en estos informes de revisión y en los informes de antecedentes relacionados. En tanto que algunos países participantes, como Austria y Colombia, abordaron el tiempo de aprendizaje y la extensión de los días escolares como una parte importante de su participación en el proyecto, otros, como Chile y Portugal, tuvieron un enfoque distinto dadas sus prioridades de políticas en ese momento y el hecho de que las reformas de la jornada escolar ya se habían iniciado hace algún tiempo atrás y ya habían alcanzado amplia cobertura al momento de la revisión. No obstante, en todos los países, la duración y organización del día escolar continúa siendo un tema pertinente, ya sea con desafíos para ampliar su cobertura (por ejemplo, Austria y Colombia) o con planes e iniciativas en marcha para ampliar los modelos de días escolares más largos a otros niveles educativos (por ejemplo, Portugal y Uruguay). Estos estudios de caso también se basan en la revisión de la legislación nacional, documentos de políticas, evaluación de programas, informes de investigación, datos internacionales y nacionales y las revisiones de expertos nacionales e internacionales.<sup>2</sup>

## 2. Percepción desde la investigación

### 2.1. La justificación de los días escolares y el tiempo de enseñanza ampliados

Las políticas que extienden el tiempo de enseñanza al ampliar y reorganizar el día o el calendario escolar han sido avanzadas por diversas razones, sobre todo, por los beneficios esperados en el logro académico y otras habilidades de los alumnos, pero también por sus efectos positivos en las familias y la productividad económica (Patall, Cooper and Batts Allen, 2010<sup>[6]</sup>). El tiempo que los alumnos pasan en la escuela –aprendiendo en clases regulares, en programas después de clases o realizando actividades extracurriculares– es de vital importancia para su adquisición de habilidades y conocimiento y un recurso fundamental en el proceso de aprendizaje. Aumentar específicamente el tiempo de enseñanza se debate con frecuencia como un medio para mejorar el logro académico de los alumnos, ya que proporciona a los docentes la oportunidad para cubrir el plan de estudios más ampliamente o en mayor profundidad. El tiempo adicional también puede otorgar a los docentes oportunidades para enseñar de manera más personalizada y a un ritmo más flexible en favor de los alumnos con distinta velocidad de aprendizaje.

Además, el tiempo ampliado en la escuela puede permitir a los alumnos elegir cursos opcionales que estimulen sus talentos e intereses o les permita participar en actividades extracurriculares y de enriquecimiento a las que quizá no tendrían acceso fuera de la escuela. Los defensores de los días escolares ampliados también señalan su potencial para disminuir las desigualdades debido a los beneficios que pueden conferir a los alumnos desfavorecidos. Esto se basa en un supuesto intuitivo en el que días escolares prolongados proporcionarían a las familias de escasos recursos algunas de las experiencias sociales y

---

<sup>2</sup> Para la legislación nacional se consultaron los siguientes sitios web: para Austria, <https://www.ris.bka.gv.at>; para Chile, <https://www.bcn.cl/leychile>; para Colombia, <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Normatividad>; para Dinamarca, <https://www.retsinformation.dk>; para Portugal, <https://dre.pt>; para Uruguay, <https://www.anep.edu.uy/normativa>.

educativas que los alumnos más favorecidos reciben en casa, fuera de un día escolar normal. Para algunos niños que crecen bajo circunstancias difíciles, los días escolares prolongados también limitarían el tiempo que están expuestos a ambientes domésticos adversos o dañinos y en la comunidad (Wu, 2020<sub>[7]</sub>). Al mismo tiempo, no todos los sistemas que ampliaron la jornada escolar ofrecen actividades extraescolares de manera gratuita. Por ejemplo, en Austria –uno de los estudios de caso de países– los alumnos necesitan pagar una cuota para asistir a actividades opcionales vespertinas que son parte del día ampliado, y muchas de las familias desfavorecidas no las aprovechan, incluso si fueran elegibles para obtener subsidios.

En algunos casos, ampliar el día escolar u ofrecer clases vespertinas ha sido una respuesta para remediar un desafío específico, por ejemplo, para compensar el tiempo de aprendizaje perdido. Después de periodos prolongados de cierre de escuelas durante la pandemia de COVID-19, los responsables de políticas en jurisdicciones de la OCDE han considerado diferentes maneras para recuperar el tiempo de aprendizaje perdido creando oportunidades de aprendizaje adicionales, ya sea de forma virtual o en las escuelas reabiertas recientemente. Las sugerencias incluyen veranos escolares, ampliar el número de días de instrucción por semana, pero también extender la duración del día escolar (Reimers and Schleicher, 2020<sub>[3]</sub>).

No obstante, la relación entre el tiempo de instrucción y los resultados de los alumnos es compleja. En su revisión de la literatura Gromada y Shewbridge (2016<sub>[8]</sub>) resaltan que el efecto del tiempo de instrucción añadido depende de una serie de factores, como la calidad de la instrucción y el ambiente en el salón de clases. Además, su efecto varía entre los grupos de alumnos (Patall, Cooper and Batts Allen, 2010<sub>[6]</sub>) y parece caracterizarse por rendimientos decrecientes a escala (Rivkin and Schiman, 2015<sub>[9]</sub>). Más allá de cierto punto, añadir tiempo de instrucción puede causar aburrimiento o fatiga, disminución del esfuerzo y capacidad de concentración de los alumnos, u ocasionar interrupciones del aula y ausentismo (Levin and Tsang, 1987<sub>[10]</sub>). Añadir tiempo de instrucción puede alcanzar un punto decreciente o retornos marginales negativos, en especial para alumnos que podrían también beneficiarse de actividades educativas que los enriquecen y de oportunidades de aprendizaje informal fuera de la escuela. Además, sin importar su efectividad absoluta, las políticas que amplían el tiempo de instrucción de los alumnos consumen recursos que podrían gastarse en otros insumos escolares. Por lo tanto, los partidarios de ampliar el tiempo de enseñanza no solo necesitan demostrar su efecto positivo en los alumnos, sino también que es más efectivo que invertir en intervenciones alternas, por ejemplo, proporcionar formación adicional a los docentes o reducir el número de alumnos por clase.

Extender la duración del día escolar es solo una de las múltiples formas de incrementar el tiempo de enseñanza. Otra manera es agregar más días de instrucción al calendario escolar o proporcionar programas extraescolares y de verano. La manera en que el tiempo de instrucción adicional es distribuido durante el año escolar afecta a alumnos, padres y docentes por igual y cada método se asocia con distintas ventajas e inconvenientes. En específico, acortar las vacaciones de verano, ha sido propuesto algunas veces como un medio efectivo para atajar la pérdida de aprendizaje relativo o absoluto que algunos alumnos experimentan durante largos recesos en el calendario escolar (Atteberry and McEachin, 2020<sub>[11]</sub>; Quinn et al., 2016<sub>[12]</sub>; Cooper et al., 1996<sub>[13]</sub>). Aunque, a la larga, recesos más cortos pueden conducir en agotamiento de alumnos y docentes y podrían disminuir el atractivo del trabajar en las escuelas. Además, mantener las escuelas abiertas durante el verano estaría asociado al aumento de costos de personal y de funcionamiento.

En cambio, los días escolares más largos podrían proporcionar a los docentes mayor flexibilidad para diseñar sus planes de lecciones y la oportunidad para cubrir la currícula de manera más profunda durante bloques ampliados de tiempo de aprendizaje (Rice,

Croninger and Roellke, 2002<sub>[14]</sub>). Al mismo tiempo, los alumnos tendrían que esforzarse para mantenerse atentos en las tardes y el día escolar ampliado reduciría el tiempo que los alumnos pasen con sus familias, amigos o participando en beneficiosas actividades después de la escuela. Parecido a la ampliación del año escolar, los días escolares más largos están asociados con los costos de mantener las instalaciones escolares abiertas por más tiempo y el pago del tiempo del personal y los docentes. Asimismo, podría generar externalidades positivas al aumentar la participación de los padres en el mercado laboral y crearles opciones de cuidado infantil. Si bien las comparaciones directas del costo involucrado en extender el año escolar contra la jornada escolar son difíciles de conseguir y rara vez toman en cuenta los costos asumidos por las diferentes partes interesadas, Gromada y Shewbridge (2016<sub>[8]</sub>) concluyen que ampliar el día escolar es usualmente más barato que extender el año escolar.

Investigar la eficacia relativa de prolongar el año escolar y prolongar el día escolar es muy relevante para los responsables de políticas que están considerando aumentar el tiempo de instrucción. Incluso si la cantidad de tiempo total de instrucción se mantiene fijo, responder a esta pregunta podría permitir al sistema aumentar el rendimiento de los alumnos al reorganizar el tiempo de un año escolar más largo hacia un día escolar ampliado o viceversa. En uno de los pocos estudios que abordan este tema, Wu (2020<sub>[7]</sub>) extrae variaciones en los tiempos de instrucción en 80 países de entre cuatro rondas del informe Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia [*Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS)] (1995-2007) y encuentra que el tiempo de instrucción agregado mediante días escolares más largos tuvo una asociación considerablemente mayor con el rendimiento de los alumnos que el tiempo agregado mediante años escolares más largos (Wu, 2020<sub>[7]</sub>). Dejando de lado la eficacia relativa de ampliar el año o el día escolares, este documento se enfoca en el segundo y explora estrategias efectivas para mejorar el rendimiento de los alumnos y otros resultados deseables al prolongar el día escolar en la educación primaria y secundaria.

## 2.2. Evidencia en los resultados de las jornadas escolares extendidas

Es complicado sintetizar la evidencia sobre los efectos de las jornadas escolares extendidas debido a la amplia gama de resultados de interés y la diversidad de las intervenciones estudiadas en la literatura. El número limitado de diseños de estudios que permiten la identificación de los efectos causales disminuye aún más nuestra capacidad para sacar conclusiones definitivas sobre los efectos de jornadas escolares más largas, al igual que los datos limitados (por ejemplo, sobre qué tanto el tiempo que se pasa en la escuela desplaza a otras actividades). Los defensores de los días escolares más largos se basan en varios argumentos, algunos hacen referencia a los efectos positivos en los resultados de aprendizaje de los alumnos, en su conducta y otros resultados no académicos, así como los beneficios sociales y económicos para los padres y la sociedad en general. A continuación, se presenta la evidencia disponible sobre cada uno de estos resultados.

Como se indicó al inicio de este documento, la extensión de los días escolares es un concepto amplio y puede tener varias formas (las políticas analizadas en el presente documento de trabajo han sido referidas, en diversos países, como “jornada completa”, “todo el día” y “escuela de tiempo completo” o simplemente como “días escolares más largos”). Por lo tanto, comparar sus efectos no es nada trivial. Los casos considerados en la literatura varían ampliamente con respecto al número de horas que son agregadas a los horarios de los alumnos, así como el tiempo que habían pasado en la escuela previo a la intervención. El tiempo añadido puede oscilar entre unas pocas horas a más de 20 horas semanales (por ejemplo, en sistemas que cambiaron de un doble o triple turno a un turno único de “escuela de día completo”). Algunos modelos de jornadas escolares extendidas

son obligatorios para todos los alumnos, mientras que otros son voluntarios o dirigidos a grupos específicos, como los de bajo rendimiento, desfavorecidos socioeconómicamente o alumnos con lenguas minoritarias (OECD, 2020<sub>[15]</sub>).

Podría esperarse que los resultados de los programas de día extendido también varíen según su diseño y contenido (Kraft, 2015<sub>[16]</sub>). En algunos casos, las ofertas de la tarde son en primera instancia de tipo recreativas y enfocadas en actividades extracurriculares creativas. En otros casos, proporcionan apoyo remedial y en tareas o funcionan como una extensión directa del día escolar normal de instrucción en el plan de estudios. Por ejemplo, en un número creciente de países las escuelas públicas ofrecen, después de clases, programas orientados académicamente que algunas veces están dirigidos a alumnos desfavorecidos que no tienen acceso a otro tipo de educación privada complementaria (Park et al., 2016<sub>[17]</sub>). De manera similar, en algunos países considerados en este documento, como Austria, existe un entendimiento explícito o implícito en que prolongar el día escolar reduciría el tiempo que los alumnos dedican a aprender en casa. En otros países, como Chile, los observadores han notado que el tiempo de aprendizaje general de los alumnos ha aumentado significativamente debido a las reformas.

Otra dificultad al revisar la literatura de los días escolares ampliados son los desafíos metodológicos que limitan la capacidad de hacer inferencias causales sobre sus efectos. Muchos de los estudios previos se basaron en simples comparaciones transversales, las cuales podrían estar sesgadas dado que las escuelas y los alumnos con más horas de instrucción probablemente difieren de otros en características observadas y no observadas. Por ejemplo, las escuelas de alto rendimiento pueden tener los recursos y la capacidad de ofrecer a sus alumnos tiempo de instrucción adicional y clases de enriquecimiento. Esto podría causar una sobrestimación del efecto del tiempo de instrucción en los resultados de los alumnos. Por el contrario, el tiempo de instrucción adicional podría estar dirigido a escuelas de bajo rendimiento y a alumnos como una medida remedial, el cual podría causar una subvaluación de sus efectos basada en simples comparaciones transversales (Figlio, Holden and Ozek, 2018<sub>[18]</sub>).

Aquellos estudios, que usaron observaciones repetidas de los mismos alumnos o escuelas, tienden a estimar los efectos del tiempo de instrucción ampliado durante periodos relativamente cortos, limitando así las conclusiones que podrían extraerse sobre su beneficio a más largo plazo. Además, aislar el efecto causal del tiempo de instrucción ampliado es complicado por el hecho de que estas intervenciones tienden a estar acompañadas por otras medidas que pueden afectar de manera independiente los resultados de los alumnos, incluidas, pero no limitadas a las reformas pedagógicas. En su revisión de evidencia publicada previo a 2010, Patall et al. (2010<sub>[6]</sub>) resaltan que aún eran demasiado escasos los diseños de investigación rigurosa que llevara a conclusiones definitivas acerca del efecto de las extensiones en las jornadas escolares y su magnitud, aunque la mejor evidencia sugirió efectos que van de los neutrales a los positivos pequeños en el logro académico. No obstante, desde entonces, un número creciente de estudios cuasi experimentales y otros observacionales han realizado esfuerzos serios para controlar los sesgos.

### ***2.2.1. Resultados en el aprendizaje***

A lo largo de los años, varios metaanálisis han sintetizado la investigación sobre el tiempo de aprendizaje de los alumnos y sus efectos. Muchos de los primeros estudios de las décadas de 1970 y 1980, revisados por Gromada y Shewbridge (2016<sub>[8]</sub>), hallaron que el aumento en el tiempo de instrucción tiene un efecto positivo, pero pequeño, en el logro del alumno. Los metaanálisis de estudios más recientes confirman, en general, pequeños efectos positivos del tiempo escolar regular añadido y del tiempo de aprendizaje

extraescolar en el logro educativo, en especial para algunos grupos de alumnos, aunque existe una heterogeneidad importante entre contextos e intervenciones (Scheerens, 2014<sup>[19]</sup>; Patall, Cooper and Batts Allen, 2010<sup>[6]</sup>). Evaluaciones de las extensiones del día escolar en seis países latinoamericanos y caribeños, en un rango de 10 horas semanales (Chile) a 25 horas (São Paulo), mostraron también efectos positivos en otros resultados educativos como las tasas de retención y graduación en algunos países (Alfaro, Evans and Holland, 2015<sup>[20]</sup>). Algunos de los estudios más recientes se presentan a continuación.

Datos de la prueba PISA más reciente de la OCDE en 2018 muestran una relación curvilínea entre el tiempo de instrucción que los alumnos recibieron sobre una materia específica y su desempeño. Por ejemplo, en todos los países de la OCDE, el tiempo que los alumnos dedicaron a las clases de lengua de instrucción se correlacionó positivamente con sus puntajes de lectura, pero solo entre alumnos que dedicaron hasta tres horas a la semana en clases de lengua. Más allá de este punto, la correlación se vuelve insignificante y, para más de cinco horas a la semana, negativa (OECD, 2020<sup>[15]</sup>). Este hallazgo coincide con las observaciones de las rondas previas de PISA (OECD, 2011, pp. 244, Table 4.2a<sup>[21]</sup>). No obstante, se debe tener cuidado al interpretar estos resultados ya que el tiempo que los alumnos dedican a una determinada materia es probable que sea, al menos hasta cierto punto, endógeno a sus capacidades e intereses. Podría ser, por ejemplo, que los alumnos recibieran instrucción adicional como una medida remedial porque se encontraban rezagados.

Varios estudios han buscado abordar estos problemas de identificación, también basándose en datos transversales. Rivkin and Schiman (2015<sup>[9]</sup>), por ejemplo, aprovechan la variación del tiempo de instrucción en la escuela entre materias y grados y encontraron que tienen un efecto positivo pero gradualmente decreciente sobre la puntuación en la prueba PISA 2009, con mayores beneficios en aulas con mejores ambientes. Wu (2020<sup>[7]</sup>) aprovecha las diferencias en los tiempos de instrucción en 80 países tomados de cuatro olas de datos TIMSS (1995-2007) y encuentra efectos positivos de los días escolares más largos en el logro de los alumnos, en particular para los alumnos desfavorecidos (Wu, 2020<sup>[7]</sup>). Usando los datos PISA 2006 de 50 países, Lavy (2015<sup>[22]</sup>) llegó a una conclusión similar, en un estudio usando efectos fijos en alumno y escuela, encontró que el tiempo adicional de instrucción beneficia de manera desproporcionada a los alumnos desfavorecidos socioeconómicamente.

Por otra parte, los estudios experimentales que usan métodos de aleatorización para probar el efecto de los días escolares ampliados no son comunes (Fryer, 2017<sup>[23]</sup>). Meyer y Van Klaveren (2013<sup>[24]</sup>) investigaron un programa de día extendido por tres meses y ofrecido a un grupo aleatorio de alumnos de 8 a 12 años de edad en siete escuelas primarias holandesas. Los alumnos seleccionados participaron de manera voluntaria y recibieron, en promedio, dos horas adicionales de instrucción de idiomas, dos horas de matemáticas y una hora de excursiones a la semana. Ni la asignación al tratamiento, ni la participación en el programa tuvo un efecto positivo significativo en las puntuaciones de matemáticas o lectura (Meyer and Van Klaveren, 2013<sup>[24]</sup>). No obstante, una prueba grupal aleatoria significativamente mayor en la que participaron 90 escuelas en Dinamarca halló que agregar tres horas de instrucción en lectura, escritura y literatura durante 16 semanas aumentó significativamente las puntuaciones de pruebas de lectura de los alumnos (0.15 desviaciones estándar) (Andersen, Humlum and Nandrup, 2016<sup>[25]</sup>). La evidencia cuasi experimental de una intervención a pequeña escala y alta intensidad en alumnos de décimo grado en escuelas *charter* de Boston encontró que dos horas diarias de tutoría personalizada mejoró el rendimiento de los alumnos en inglés de 0.15 a 0.25 desviaciones estándar y aumentó el logro en matemáticas entre los alumnos de bajo rendimiento (Kraft, 2015<sup>[16]</sup>).

Dada la escasez de intervenciones aleatorias, varios estudios han utilizado diseños de regresión discontinua o diferencia en diferencias para tratar de identificar el efecto causal del tiempo de instrucción adicional. Figlio, Holden y Ozek (2018<sub>[18]</sub>), por ejemplo, aprovechan un corte administrativo de elegibilidad para estudiar el efecto de un programa de jornada escolar extendido (ESD, por sus siglas en inglés) en Florida (Estados Unidos), el cual ordenó a las escuelas primarias de más bajo rendimiento a prolongar la jornada escolar en una hora adicional de instrucción de lectura comenzando en 2012. Los autores se enfocaron en el primer año de implementación y hallaron que la hora adicional mejoró la puntuación en las pruebas de lectura por 0.05 de desviaciones estándar. También sugirieron que el aumento en los potenciales ingresos futuros de los alumnos podría compensar el costo del programa pero reconocen una amplia incertidumbre alrededor de estas proyecciones a largo plazo (Figlio, Holden and Ozek, 2018<sub>[18]</sub>).

Bellei (2009<sub>[26]</sub>) usa una estrategia de diferencia en diferencias para probar el efecto de una reforma chilena que extendió el tiempo de instrucción de media jornada a jornada completa. El programa, que se describe a detalle más adelante en la sección de estudio de caso, aumentó el tiempo escolar cerca de 22% (del cual, un poco menos de la mitad estaba dedicado a la instrucción académica) y no requirió cambios en las prácticas pedagógicas. Después de dos años, la política tuvo un pequeño y sólido efecto positivo en el logro de idiomas en alumnos de educación media de noveno y décimo grados (de 0.05 a 0.07 desviaciones estándar) y un efecto positivo del logro en matemáticas bajo algunas especificaciones modelo. El movimiento al día escolar completo tuvo un efecto positivo mayor en alumnos de escuelas rurales y públicas, quienes tienden a estar más desfavorecidos, y también tuvo un efecto mayor en alumnos en el nivel más alto de la distribución del desempeño.

En Brasil, los resultados mixtos observados de dos intervenciones proporcionan evidencia indicativa adicional respecto a las condiciones de éxito en las extensiones del día escolar, en las que se resalta el papel de la calidad y los recursos. El programa nacional *Mais Educação* implementado desde el 2008 ha apoyado financieramente a los estados federales a extender sus jornadas escolares, añadiendo de 1 a 4 horas de actividades después de las clases regulares en algunos días de la semana. En un estudio que combinó el emparejamiento de puntuaciones de propensión con un método de diferencia en diferencias que observó a alumnos urbanos de quinto y noveno grado, Almeida et al. (2016<sub>[27]</sub>) encuentran que el programa tuvo un impacto negativo en el logro matemático de los alumnos, no tuvo impacto en su desempeño en lengua y no tuvo impacto en la deserción escolar. Los efectos fueron notablemente más positivos en ciudades con mayor PIB. Cruz et al. (2017<sub>[28]</sub>) estudiaron una intervención separada en Río de Janeiro (Brasil) que transformó las escuelas municipales de doble turno en escuelas de un turno de día completo, agregando de dos a tres horas de instrucción cada día. Los autores encuentran efectos positivos significativos en la puntuación de las pruebas y tasas de aprobación (0.8 desviaciones estándar) en escuelas de educación media, pero solo en aquellas que cumplieron ciertos criterios de certificación, como un plan de estudios de día completo bien estructurado e integrado, otorgamiento de capacitación al docente y su compromiso a enseñar en una sola escuela.

Battistin y Meroni (2016<sub>[29]</sub>) estudian una reforma del 2010 en el sur de Italia, la cual proporcionó fondos a una selección de escuelas secundarias de bajo rendimiento para que ofrecieran actividades académicas fuera de las horas escolares regulares e incrementaran, en cerca de un tercio, el tiempo de instrucción en matemáticas y lengua. Usando el método de diferencia en diferencias, los autores encontraron un efecto positivo solamente en las puntuaciones de las pruebas en matemáticas (0.3 desviaciones estándar) en las escuelas de rendimiento más bajo y menos favorecidas pero no en las puntuaciones de las pruebas en lengua. Los hallazgos están en línea con la hipótesis de que los alumnos de escuelas más

favorecidas pueden haber alcanzado un punto de rendimiento decreciente del tiempo de aprendizaje.

También son consistentes con estudios previos que sugieren que podría ser más difícil en algunas materias que otras aumentar el rendimiento mediante instrucción adicional (Meroni and Abbiati, 2016<sub>[30]</sub>; Zimmer, Hamilton and Christina, 2010<sub>[31]</sub>). En consistencia con los hallazgos en Chile (Bellei, 2009<sub>[26]</sub>), las mejoras en las puntuaciones de las pruebas en Italia fueron más pronunciadas en el extremo superior de la distribución del rendimiento en las escuelas desfavorecidas. La intervención aumentó así la desigualdad dentro de las escuelas desfavorecidas, lo que sugiere que otros enfoques podrían necesitarse para apoyar a los alumnos que se encuentran en más riesgo de fallar (Battistin and Meroni, 2016<sub>[29]</sub>).

En Colombia, varios estudios han calculado el impacto de los días escolares más largos al comparar diferentes cohortes de alumnos en escuelas que cambiaron de un horario de medio día a un horario de día completo (previo a la reforma de gran escala que se comenta más adelante en la sección de estudio de caso). Un estudio calculó que asistir a la escuela el día completo aumentó las puntuaciones de las pruebas de los alumnos cerca de 0.1 desviaciones estándar. Los efectos fueron más pronunciados entre las escuelas más pobres y las de áreas rurales, más para matemáticas que para lengua, y más para alumnos de noveno grado que del quinto (Hincapie, 2016<sub>[32]</sub>). Se encontró también que el cambio a escuela de día completo reduce la probabilidad de abandono escolar y repetición de grado (García, Fernández and Weiss, 2013<sub>[33]</sub>). Efectos similares se encontraron también (en aquel momento) para otro país de ingresos medios de la región, como Uruguay, donde intervenciones focalizadas ayudaron a las escuelas primarias en zonas rurales pobres a cambiar del horario de medio día a uno de tiempo completo desde mediados de la década de 1990 (comentado más adelante en la sección de estudios de caso). Comparando las puntuaciones de las pruebas en el sexto y último año de las escuelas primarias de tiempo completo con un grupo de comparación emparejado por puntuaciones de propensión, un estudio calculó que los alumnos de las escuelas más desfavorecidas obtuvieron puntuaciones 0.06 desviaciones estándar superior en matemáticas y 0.04 desviaciones estándar superior en lengua por cada año de instrucción de tiempo completo (Cerdan-Infantes and Vermeersch, 2007<sub>[34]</sub>).

A inicio de la década del 2000, Alemania promovió la extensión de escuelas de día completo y aumentó la proporción de escuelas que otorgaban almuerzos y al menos siete horas de programación en al menos 3 días a la semana del 16% en 2002 al 65% en 2015 (Steinmann, Strietholt and Caro, 2019<sub>[35]</sub>). Si bien no hay estudios experimentales o cuasi experimentales de los efectos de la reforma, varios estudios han intentado comparar los resultados de las escuelas de día completo y las de medio día, controlando las características escolares y la autoselección de alumnos en los programas extraescolares. Los resultados de las escuelas de día completo han sido menos promisorios que aquellos de iniciativas internacionales comparables. Un análisis de una muestra transversal representativa de escuelas, usando el procedimiento de emparejamiento, no halló diferencias significativas en el rendimiento en ciencia, lectura o matemáticas ni diferencias en el rendimiento por brechas socioeconómicas (Strietholt et al., 2015<sub>[36]</sub>).

Un estudio longitudinal encontró que las mejoras de rendimiento asociadas con la participación en actividades académicas extraescolares eran probablemente impulsados por la autoselección y desaparecieron una vez que se controlaron las características del alumno y la escuela (Steinmann, Strietholt and Caro, 2019<sub>[35]</sub>). Curiosamente, al mismo tiempo que Alemania vio una expansión de la escolarización de todo el día, muchos estados federales redujeron la duración de sus programas académicos en un año y aumentaron las horas de instrucción en los años escolares restantes. Aunque se cuestiona el efecto general de la reforma, un estudio encontró que el aumento en el tiempo de instrucción semanal en

alrededor de dos horas (6.5%) tuvo un efecto positivo pequeño en las puntuaciones de los alumnos de 15 años de edad en las pruebas PISA de lectura, matemáticas y ciencia (de 0.05 a 0.06 desviaciones estándar internacional) (Huebener, Kuger and Marcus, 2017<sup>[37]</sup>). El mismo estudio, en contraste con la mayoría de la evidencia de las extensiones del tiempo de aprendizaje, también encontró que el tiempo de instrucción ampliado aumentó la brecha de rendimiento entre los alumnos de alto y bajo rendimiento (Huebener, Kuger and Marcus, 2017<sup>[37]</sup>). El contenido del tiempo de instrucción añadido podría explicar este resultado ya que dicho tiempo consideró nuevo material de aprendizaje. Por el contrario, algunas de las otras reformas del día escolar extendido añadieron tiempo de remediación o de enriquecimiento para ayudar a los alumnos de menor rendimiento a ponerse al corriente.

En Suiza, el tiempo de instrucción añadido parece también haber beneficiado desproporcionadamente a los alumnos de alto rendimiento. Un estudio, que usa efectos fijos en alumno y escuela, también halló un rendimiento más heterogéneo dentro de la escuela y ganancias de rendimiento mayores entre alumnos en programas de mayor habilidad (Cattaneo, Oggenfuss and Wolter, 2017<sup>[38]</sup>). Este hallazgo puede explicarse por las ganancias del aprendizaje acumulado de los alumnos de alto rendimiento o por su capacidad de mantener la concentración durante largos periodos de tiempo. En el caso específico de Suiza, el aumento de la desigualdad también podría ser resultado de distintos insumos de aprendizaje entre programas (por ejemplo, si la disciplina es mejor en el salón de clases en programas de mayor habilidad o sus docentes están más cualificados y aprovechan mejor una hora de instrucción adicional).

En resumen, teniendo en mente algunas de las excepciones antes mencionadas, la investigación tiende a apoyar la hipótesis que el tiempo de instrucción añadido sería beneficioso en específico para los alumnos desfavorecidos socioeconómicamente y, por tanto, podría promover la equidad en los resultados de aprendizaje (Gromada and Shewbridge, 2016<sup>[8]</sup>; Patall, Cooper and Batts Allen, 2010<sup>[6]</sup>; Lavy, 2015<sup>[22]</sup>). En la práctica, los efectos del tiempo de instrucción adicional sobre la equidad parecen depender no solo de la manera en que el tiempo es usado (Kraft, 2015<sup>[16]</sup>) (es decir, qué contenido se abarca y cómo los docentes adaptan su enseñanza a las necesidades específicas de sus educandos), sino también de la situación contrafactual (es decir, cómo los alumnos hubieran usado su tiempo de otra manera). En igualdad de condiciones, por ejemplo, reformas que sustituyen el apoyo al aprendizaje supervisado en la escuela por tiempo dedicado a tarea (donde la aportación de la familia juega un papel mayor para el éxito de los alumnos) son más propensas a reducir desigualdades que las reformas que aumentan el tiempo de instrucción para abarcar contenido curricular adicional.

### ***2.2.2. Resultados no académicos y sociales***

Los defensores del tiempo de aprendizaje extendido tienden a señalar sus amplios beneficios sociales y su efecto positivo en los resultados no académicos y de habilidades socioemocionales de los alumnos. Dado que estos resultados no han sido el objetivo primario de las extensiones de la jornada escolar, la mayoría de los estudios empíricos y evaluaciones de las reformas se han enfocado en el logro académico y es difícil llegar a conclusiones acerca de otros resultados deseables. Revisiones anteriores de la literatura han encontrado muy pocos estudios previos a 2010 que hayan considerado resultados no académicos y sociales (Patall, Cooper and Batts Allen, 2010<sup>[6]</sup>). En uno de ellos, Bishop et al. (1988<sup>[39]</sup>), hallaron evidencia de que los días escolares extendidos pueden mejorar el clima disciplinario de las escuelas. Su evaluación de un horario extendido en una escuela secundaria rural en Virginia (Estados Unidos) encontró una caída en el número de incidentes disciplinarios, detención y suspensión de alumnos, mientras que la asistencia de



los alumnos y las tasas de abandono permanecieron constantes (Bishop, Worner and Weber, 1988<sub>[39]</sub>).

Más recientemente, un ensayo aleatorio en Dinamarca encontró que el tiempo de instrucción adicional reduce las dificultades de comportamiento de los alumnos (que incluyen síntomas emocionales, problemas de conducta, problemas de relación con los compañeros, hiperactividad y falta de atención). Aunque la muestra de alumnos era demasiado pequeña para distinguir de manera confiable entre los diferentes grupos de alumnos, los análisis exploratorios sugieren que el programa puede haber sido más efectivo en reducir los problemas de comportamiento de las niñas que de los niños (Andersen, Humlum and Nandrup, 2016<sub>[25]</sub>).

Extender el día escolar reduce el tiempo de los alumnos para la recreación y las actividades extraescolares, mismas que podrían tener un efecto positivo o negativo en su desarrollo académico, social y emocional. En algunos casos, los programas extraescolares han sido diseñados explícitamente para fomentar las habilidades personales y sociales de los alumnos como el autoconocimiento, la autogestión, el liderazgo y la toma responsable de decisiones. En un meta análisis de evaluación de estudios de dichos programas en Estados Unidos, Durlak, Weissberg y Pachan (2010<sub>[40]</sub>) hallaron que mejoraba la autopercepción de los alumnos así como sus vínculos con la escuela. También encontraron evidencia de una disminución de comportamiento problemático, en particular si los programas siguieron un conjunto de prácticas efectivas, es decir, si eran secuenciales, activos, orientados, y explícitos. Al mismo tiempo, existe un riesgo al prolongar la jornada escolar y reducir el tiempo de recreación de los alumnos que podría llevar al agotamiento, especialmente si el tiempo añadido se dedica a la instrucción de alta intensidad. Por ejemplo, un análisis de diferencia en diferencias de la reforma alemana encontró que el tiempo de instrucción añadido estaba asociado con un ligero incremento a problemas de salud relacionados al estrés entre alumnos (Marcus et al., 2020<sub>[41]</sub>).

Los días escolares más largos pueden también mantener a los alumnos ocupados y bajo supervisión en momentos en los que de otra manera podrían involucrarse en comportamientos de riesgo o actividades criminales. Por ejemplo, tras la extensión del día escolar en Chile, el 72% de los padres de las escuelas secundarias participantes informaron que sus hijos pasaban menos tiempo viendo televisión y 52% reportó que pasaban menos tiempo en la calle (Bellei, 2009<sub>[26]</sub>). Berthelon y Kruger (2011<sub>[42]</sub>) hallaron que el cambio de jornada de medio día a día completo en la escolarización en Chile estaba asociado con la caída de la maternidad entre adolescentes de familias pobres. En Colombia se observaron resultados similares, donde la asistencia a la jornada única (7 horas al día) en contraste con la escolarización de media jornada (4 horas al día) estaba asociada con una reducción del embarazo de jóvenes en escuelas urbanas (Borrero Escobar, 2017<sub>[43]</sub>).

La evidencia empírica de los efectos a corto plazo de la asistencia a la escuela sobre la delincuencia es mixta. En Chile, la escolarización de jornada completa parece haber causado la caída en las tasas de delitos juveniles contra la propiedad y delitos violentos (Berthelon and Kruger, 2011<sub>[42]</sub>). De manera similar, el cambio de horario de media jornada a jornada única parece haber disminuido las tasas delictivas alrededor de las escuelas en la ciudad de Bogotá, capital de Colombia (Gómez Fernández, 2019<sub>[44]</sub>). Por el contrario, Jacob y Lefgren (2003<sub>[45]</sub>) hallaron a la juventud menos involucrada en delitos contra la propiedad pero más en delitos violentos en los días escolares, señalando el papel que pueden desempeñar las interacciones sociales en la ocurrencia de violencia alrededor de las escuelas. Por supuesto, esto no impide que las jornadas escolares más largas reduzcan la actividad delictiva a través de otros mecanismos a largo plazo (por ejemplo, debido al efecto que el logro educativo tiene sobre los retornos relativos del trabajo honesto contra el crimen) (Hjalmarsson, Holmlund and Lindquist, 2014<sub>[46]</sub>).

### 2.2.3. Resultados económicos

Los argumentos para una jornada escolar más larga no solo se han centrado en los resultados de los alumnos y su desarrollo social, sino también en su impacto sobre la economía. Los defensores argumentan que extender el día o año escolares podrían posteriormente bajar los gastos en programas sociales y educación remedial mientras que se incrementan las posibilidades de empleo, productividad y los ingresos futuros de los alumnos (Brown et al., 2005<sup>[47]</sup>). Asimismo, sigue siendo muy pequeño el número de estudios que investigaron empíricamente el efecto en el largo plazo de las extensiones de la jornada escolar en los resultados del mercado laboral de los alumnos. Llach et al. (2009<sup>[48]</sup>), citado en (Alfaro, Evans and Holland, 2015<sup>[20]</sup>), estudiaron las extensiones de cuatro a ocho horas de las jornadas escolares de las escuelas primarias en Buenos Aires (Argentina), en la década de 1970. No encontraron ningún impacto significativo en los ingresos o tasas de empleo de los alumnos 30 años después de su graduación. Por el contrario, otro estudio halló que la exposición a la escolarización primaria y secundaria de jornada completa en Chile estaba asociada con mayores ingresos en la adultez (impulsado parcialmente por decisiones de tipo ocupacional), aunque sin tasas más altas de graduación universitaria (Dominguez and Ruffini, 2018<sup>[49]</sup>).

Prolongar el día o año escolares puede también ser considerado como un subsidio indirecto para el cuidado de los niños ya que se reducen los gastos de los padres o sus responsabilidades para hacerse cargo del cuidado después de la escuela. En 2018, en la OCDE, en promedio el 17% de todos los niños de 0 a 17 años de edad vivían con un solo padre. En los hogares monoparentales, 55% de los niños de 0 a 14 años tuvo un padre con trabajo de tiempo completo. En hogares con ambos padres, al menos el 63% tenía dos padres que trabajan y 47% tuvo ambos padres con trabajo de tiempo completo. En promedio en la OCDE, 30% de los niños de 0 a 14 años, con un solo padre, vivieron en hogares sin un adulto con empleo, comparado con solo el 5% de los niños en hogares con dos padres (OECD, 2018<sup>[50]</sup>).<sup>3</sup> Por lo tanto, prolongar la jornada escolar se discute con frecuencia como un medio para aliviar la carga de las familias con ambos padres laborando y de las familias monoparentales, y podría tener efectos positivos en la participación en el mercado laboral, en particular de las madres (Gromada and Shewbridge, 2016<sup>[8]</sup>).

Ninguno de los estudios incluidos en metaanálisis anteriores han considerado el impacto de los días escolares más largos sobre la participación femenina en el mercado laboral (Patall, Cooper and Batts Allen, 2010<sup>[6]</sup>), pero análisis más recientes han encontrado que extender las jornadas escolares tuvo un efecto positivo en el aporte laboral femenino en múltiples países. La mayoría de dichos análisis se centraron en el nivel primario, donde se espera que los efectos sean más pronunciados. Contreras y Sepúlveda (2017<sup>[51]</sup>) calculan que la extensión de las jornadas escolares de primaria en Chile ha aumentado en 5% la participación en el mercado laboral entre los principales beneficiarios (madres solteras con hijos entre los 8 y 13 años y sin infantes más jóvenes). Asimismo, en Suiza se encontró que contar con acceso a días escolares ampliados y al cuidado infantil después de la escuela tuvo un efecto positivo en la tasa de empleo de tiempo completo entre las madres (Felfe, Lechner and Thiemann, 2016<sup>[52]</sup>), así como en las tasas de empleo de las madres y horas laborales en México (Padilla-Romo and Cabrera-Hernández, 2019<sup>[53]</sup>). En Alemania, se encontró que la ampliación de la escolarización a día completo ha tenido un impacto en ambos márgenes extensivos como intensivos del aporte laboral maternal, aumentando tanto

---

<sup>3</sup> Estos datos se basan en el indicador de la base de datos familiar de la OCDE "La posición de las familias en el mercado laboral (LMF)" ([http://www.oecd.org/els/soc/LMF\\_1\\_1\\_Children\\_in\\_holds\\_employment\\_status.xlsx](http://www.oecd.org/els/soc/LMF_1_1_Children_in_holds_employment_status.xlsx)) y el indicador "La estructura de las familias (SF)" ([http://www.oecd.org/els/family/SF\\_1\\_1\\_Family\\_size\\_and\\_composition.xlsx](http://www.oecd.org/els/family/SF_1_1_Family_size_and_composition.xlsx)).

en el número de madres en la fuerza laboral y la cantidad de tiempo que ellas trabajaron. Un estudio halló que prolongar el día escolar de las primarias en dos horas aumentó los medios de subsistencia de las madres al ingresar al mercado laboral (Shure, 2019<sup>[54]</sup>). Otro estudio sobre la misma reforma también encontró un aumento en las horas laborales de las madres que ya trabajaban antes del ingreso de sus hijos a la escuela (Gambaro, Marcus and Peter, 2019<sup>[55]</sup>).

#### **2.2.4. Resumen de hallazgos y limitaciones**

En resumen, aunque la evidencia sobre el efecto de las extensiones de las jornadas escolares sigue siendo limitada, mucha de ella sugiere que las extensiones al día escolar pueden tener efectos positivos pequeños en algunos resultados académicos (véase por ejemplo (Andersen, Humlum and Nandrup, 2016<sup>[25]</sup>; Figlio, Holden and Ozek, 2018<sup>[18]</sup>; Bellei, 2009<sup>[26]</sup>)). No obstante, los efectos nulos identificados para diversas iniciativas son un recordatorio de que el contexto e implementación de las extensiones de la jornada escolar son importantes, aunque la literatura empírica todavía está por converger sobre el conjunto de condiciones que conduce a su éxito (Strietholt et al., 2015<sup>[36]</sup>; Almeida et al., 2016<sup>[27]</sup>). Los estudios de caso del presente documento tienen como objetivo contribuir a identificar tales condiciones propicias.

La evidencia reciente es consistente de manera amplia con la hipótesis de que existen retornos decrecientes marginales en el tiempo de instrucción añadido y que esos efectos son mayores para los alumnos desfavorecidos (o que los alumnos favorecidos alcanzan más rápidamente un punto de retornos decrecientes) (Bellei, 2009<sup>[26]</sup>). Algunos estudios encuentran que el tiempo de instrucción adicional puede ser menos efectivo en aumentar los resultados de aprendizaje para los alumnos de más bajo rendimiento (Huebener, Kuger and Marcus, 2017<sup>[37]</sup>; Battistin and Meroni, 2016<sup>[29]</sup>).

Por lo tanto, el impacto de las extensiones a la jornada escolar sobre la equidad podría variar entre las diferentes dimensiones de desigualdad, tanto como se podría esperar que el efecto general de los resultados de aprendizaje varíe entre los grupos de alumnos y sistemas escolares, condicionado por factores como el contenido y la manera de ocupar el tiempo de aprendizaje adicional, así como la primera cantidad de tiempo de aprendizaje del sistema. A la luz de los efectos nulos en materias específicas y grupos de alumnos, los autores de algunos estudios también han advertido acerca de la pérdida por peso muerto de intervenciones que son implementadas sin considerar los contextos escolares y las necesidades específicas de sus poblaciones de alumnos (Battistin and Meroni, 2016<sup>[29]</sup>). Para algunos grupos de alumnos, las extensiones al tiempo de aprendizaje puede no conferirles beneficios educativos adicionales y, por lo tanto, constituyen un uso imprudente de los recursos públicos, en el mejor de los casos.

La evidencia de los resultados no académicos, sociales y económicos de las extensiones a la jornada escolar sigue siendo escasa y limitada a un número pequeño de contextos. Muchas evaluaciones de reformas, también en los estudios de caso de los países analizados en el presente documento, se han centrado solo en los resultados académicos que resultan ser un conjunto más estrecho. No obstante, algunos estudios sugieren que las jornadas escolares ampliadas pueden disminuir algunas formas de delincuencia juvenil y comportamientos riesgosos (Berthelon and Kruger, 2011<sup>[42]</sup>). La evidencia también sugiere que los días escolares más largos pueden mejorar la participación de las madres en el mercado laboral (Padilla-Romo and Cabrera-Hernández, 2019<sup>[53]</sup>; Felfe, Lechner and Thiemann, 2016<sup>[52]</sup>; Gambaro, Marcus and Peter, 2019<sup>[55]</sup>). Al mismo tiempo, hay algunos indicios de que las horas de instrucción más largas deben sopesarse con la experiencia de estrés y la reducción del tiempo de recreación de los alumnos (Marcus et al., 2020<sup>[41]</sup>), un riesgo que será mayor si las jornadas escolares más largas no se acompañan de una

disminución de las tareas en casa y de otras formas de aprendizaje extraescolar. La investigación sobre otros resultados deseables, como las habilidades socioemocionales y el bienestar de los alumnos, pero también los beneficios económicos a largo plazo de las jornadas escolares ampliadas, es limitada y no parece haber conclusiones definitivas en este momento. También se hace notar que existen probablemente otros medios, más focalizados y efectivos respecto al costo, para mejorar estos resultados sociales de los cuales sus análisis van más allá del alcance de este documento.

Una de las limitaciones decisivas a la investigación cuantitativa sobre las extensiones al día escolar concierne al papel que juegan el cambio pedagógico y el proceso de implementación en la moderación de sus efectos. Sobre todo en los primeros días de una reforma, diversos desafíos de implementación pueden afectar su efectividad. En Chile, por ejemplo, el 19% de las escuelas secundarias participantes extendieron su tiempo de instrucción por menos de lo indicado en el programa y 47% de los directores reportaron que la escasez de docentes limitó su capacidad para prolongar la jornada escolar (Bellei, 2009<sub>[26]</sub>). Otros desafíos frecuentes de implementación incluyen la reconfiguración de los espacios físicos para hacer posible los días escolares extendidos, así como las dificultades de los maestros, alumnos y familias para adaptarse a los nuevos horarios. Cualquiera de estas cuestiones puede alterar la efectividad de los días escolares ampliados. Los estudios de caso presentados en este documento buscan arrojar luz sobre estas complejidades y ayudar a contextualizar los resultados mencionados anteriormente.

Otros factores que influyen en el impacto de las extensiones al día escolar incluyen si el tiempo añadido se usa para la instrucción académica u otras actividades, si las extensiones de la jornada escolar están acompañadas por nuevas prácticas pedagógicas, y si ellas conllevan a la mejora o el deterioro de la calidad de la enseñanza (Fredrick and Walberg, 1980<sub>[56]</sub>). Sigue siendo un desafío para los estudios empíricos identificar estos cambios en el aula o descartar que han ocurrido, incluso si las políticas no buscaban notoriamente instaurar un cambio pedagógico. Como muchos académicos han argumentado (Kraft, 2015<sub>[16]</sub>), el efecto de la jornada escolar extendida dependerá en cómo se usa el tiempo adicional, es decir, en el contenido y las estrategias instruccionales desplegadas.

Si el aumento del tiempo de instrucción es una política eficiente o no, debe considerarse en última instancia en relación con los objetivos establecidos y en comparación con otras formas de asignación de recursos. Aún si el tiempo de instrucción añadido tiene un efecto positivo en los resultados de aprendizaje, este podría quitarle fondos a otras políticas con un impacto aún mayor. Aunque se han realizado pocos intentos para comparar la efectividad respecto al costo de diferentes intervenciones educativas, la evidencia de los Estados Unidos sugiere que extender el tiempo de instrucción no es la inversión más eficiente, al menos si el aprendizaje del estudiante promedio es el resultado principal de interés (véase (Levin, 1986<sub>[57]</sub>) citado en (Gromada and Shewbridge, 2016<sub>[8]</sub>)).

Según Wu (2020<sub>[7]</sub>), los efectos del aumento del tiempo de instrucción en los resultados de aprendizaje son ampliamente de la misma magnitud que los identificados para intervenciones alternativas, como la disminución del tamaño de la clase (Dee and West, 2011<sub>[58]</sub>), la tutoría de un grupo pequeño o la retroalimentación intensiva a docentes (Dobbie and Fryer, 2013<sub>[59]</sub>). No obstante, un metaanálisis también encontró que las intervenciones relacionadas con el tiempo menos intensivas en recursos (por ejemplo, la asignación de tareas o la optimización del tiempo de aprendizaje disponible) tuvieron efectos iguales o mayores en el rendimiento de los alumnos que el tiempo de instrucción extendido o programas extraescolares (Scheerens, 2014<sub>[19]</sub>). La efectividad respecto al costo calculada de la reforma en Uruguay apunta a la misma dirección (Alfaro, Evans and Holland, 2015<sub>[20]</sub>) y los estudios de caso presentados en este documento hacen un esfuerzo,

donde es posible, para comparar el impacto de las reformas en el costo involucrado en su implementación.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, los efectos de las extensiones al día escolar y el tiempo de instrucción dependen de la población objetivo y otros factores contextuales (Wu, 2020<sup>[7]</sup>). Por lo tanto, bien podría ser que aumentar la duración de la jornada escolar sea una estrategia eficiente para algunas escuelas e incluso sistemas escolares, mientras que para otros podría ser mejor, por ejemplo, intentar mejorar la calidad de la instrucción al invertir en el aprendizaje profesional de los docentes y la mejora continua de su práctica.

### 3. Estudios de caso

Los casos de los seis países estudiados que se presentan en este documento fueron seleccionados con base en su participación en el *Estudio de Recursos Escolares de la OCDE* y porque representan una amplia serie de experiencias en la prolongación de la jornada escolar. Proporcionan lecciones valiosas para otros países y entre ellos mismos sobre cómo los modelos de jornada escolar extendida se pueden diseñar, financiarse y dotar con personal para lograr diversos objetivos de política.

Aunque todos los estudios de caso se basan en reformas en Europa y América Latina, representan ampliamente diferentes contextos y sistemas escolares. Por ejemplo, los sistemas escolares por rango de tamaño van de aproximadamente 850 000 alumnos en Dinamarca y 1 millón en Uruguay a 2.9 millones de alumnos en Chile y 9.4 millones en Colombia. El tamaño de los sectores privados también difiere, y la oferta privada dependiente del gobierno juega un papel especialmente importante en Chile y, hasta cierto punto, en Dinamarca, pero menor en Austria, Colombia, Portugal y Uruguay. Los sistemas cuentan también con diferentes estructuras de gobernanza, que confieren a las autoridades locales y escuelas niveles variables de autoridad para administrar sus recursos y tomar decisiones en materia curricular y pedagógica, todo lo cual influye en la implementación y el financiamiento de las jornadas escolares extendidas. Contrastan, por ejemplo, el sistema escolar altamente descentralizado de Dinamarca con la gobernanza centralizada de la educación escolar de Uruguay.

Como se destaca en la introducción, los casos de los países estudiados representan una gama de enfoques para la reorganización y extensión del día escolar. Mientras que algunos estudios de caso se enfocan más en los beneficios sociales para las familias trabajadoras (por ejemplo, Austria y Portugal), otros han puesto mayor énfasis en la jornada escolar extendida como una estrategia para impulsar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos (por ejemplo, Chile, Colombia y Dinamarca). La equidad ha sido una dimensión importante de los días escolares ampliados entre los casos de los países estudiados. Los casos también varían en el alcance de sus reformas. Algunos han extendido la jornada escolar en todos los niveles de educación (por ejemplo, Chile y Colombia), mientras que otros han puesto como objetivo etapas específicas (por ejemplo, Austria y Dinamarca) o han establecido primero como objetivo la educación básica antes de comenzar a ampliar la jornada escolar en la educación secundaria (por ejemplo, Portugal y Uruguay).

La cantidad de tiempo para actividades adicionales a la jornada escolar difiere entre los casos de los países estudiados (y algunas veces entre las escuelas dentro de los países) desde 1 hora al día, en promedio, más tiempo para el almuerzo en Portugal y alrededor de 1.4 horas en Chile y Dinamarca, a 3.5 horas en Uruguay (las cuales incluyen almuerzo y descansos). En Colombia, a las escuelas se les pide ofrecer una hora más de aprendizaje al día, pero las actividades adicionales son ofrecidas según lo determinen las escuelas, mientras que, en Austria, la jornada escolar debe ofrecer actividades escolares hasta las

16h. La normativa acerca del inicio y fin del día escolar también difiere, otorgando a las escuelas y autoridades locales niveles diversos de influencia sobre estos aspectos de sus horarios.

Entre los casos de los países estudiados también hay variación en la manera en que el tiempo adicional es usado como parte del día escolar extendido, y en quien es responsable de gestionar las actividades proporcionadas durante ese tiempo, también dependiendo de los objetivos de la reforma. En algunos contextos, el día escolar ampliado tiene un enfoque claro sobre las actividades extracurriculares y de enriquecimiento (por ejemplo, Austria, Portugal y Uruguay), en otros hay un enfoque mayor en el aprendizaje e instrucción del currículum y de las materias centrales, mientras que también proporcionan diferentes y nuevos tipos de actividades como parte del día escolar ampliado (por ejemplo, Chile, Colombia y Dinamarca). En Austria y Portugal, el horario de día extendido no altera el número de horas estipuladas de la instrucción regular que las escuelas deben dedicar a materias o disciplinas específicas curriculares. De manera similar, en Uruguay, donde las regulaciones centrales solo especifican el tiempo total de instrucción para la educación preescolar y primaria más que la distribución de horas entre disciplinas, las actividades en el día extendido proporcionan enriquecimiento curricular distinto a las clases regulares.

Esto es distinto en Dinamarca, donde la jornada escolar ampliada proporciona más clases en materias específicas, como danés y matemáticas, al tiempo que se introducen nuevos conceptos como el aprendizaje asistido y una “escuela abierta”, e incorporando diariamente ejercicio, entre otros. Así también, en Chile, el tiempo adicional en la jornada escolar como parte del horario de día completo es asignado a más horas de instrucción en materias específicas dentro de las regulaciones centrales sobre el tiempo de instrucción, pero las escuelas también cuentan con algún tiempo para asignarlo de manera discrecional. En Colombia la situación es comparable, con tiempo añadido tanto a la instrucción regular como a las actividades extracurriculares, aunque aquí la legislación solo especifica que una parte mínima de las horas pedagógicas debe ser usada para enseñar en áreas de materias obligatorias y fundamentales, pero que entonces están definidos en los planes de estudio y proyectos educativos institucionales.

Los casos de los países estudiados también consideran diferentes enfoques a la organización de sus jornadas escolares extendidas, incluyen el tiempo de relajación, descansos y alimentos. En algunos de estos países, la instrucción tradicional se alterna con otras formas de actividades a lo largo del día escolar (por ejemplo, Dinamarca), mientras que otros proporcionan la instrucción regular por la mañana, y por la tarde, otros tipos de aprendizaje y recreación (por ejemplo, Portugal y Uruguay), aunque esto puede variar entre escuelas. Algunos países han usado los días escolares ampliados para integrar tiempo de enseñanza remedial, tutoría o tarea (por ejemplo, Austria, Dinamarca y Portugal).

En algunos países, dependiendo del tipo de actividades que se ofrezcan, y cómo son integradas a la jornada escolar y ligadas con la instrucción regular, los alumnos pueden escoger participar en las actividades adicionales, aunque normalmente se comprometen a participar una vez inscritos al año escolar completo (por ejemplo, Austria, Portugal y Uruguay). En otros, los alumnos no pueden optar por asistir al día escolar ampliado y deberían normalmente participar en las distintas actividades ofrecidas cuando están inscritos en una escuela que ofrece jornada escolar extendida (por ejemplo, Colombia y Dinamarca). La organización del día escolar también influye en el personal, así como en la infraestructura y necesidades de espacio, y los recursos requeridos que soporten los cambios necesarios. Algunos casos de los países estudiados recaen principalmente sobre los docentes para proporcionar tiempo de aprendizaje adicional en el día (por ejemplo, Chile y Colombia). Otros (por ejemplo, Austria, Dinamarca, Portugal y Uruguay), emplean una variedad mayor de personal como educadores, pedagogos, supervisores y líderes de

talleres para operar diferentes actividades, aunque sus responsabilidades pueden estar limitadas a partes específicas del día escolar y excluir tiempo para el aprendizaje relacionado a materias, como es el caso en Austria y Dinamarca, por ejemplo.

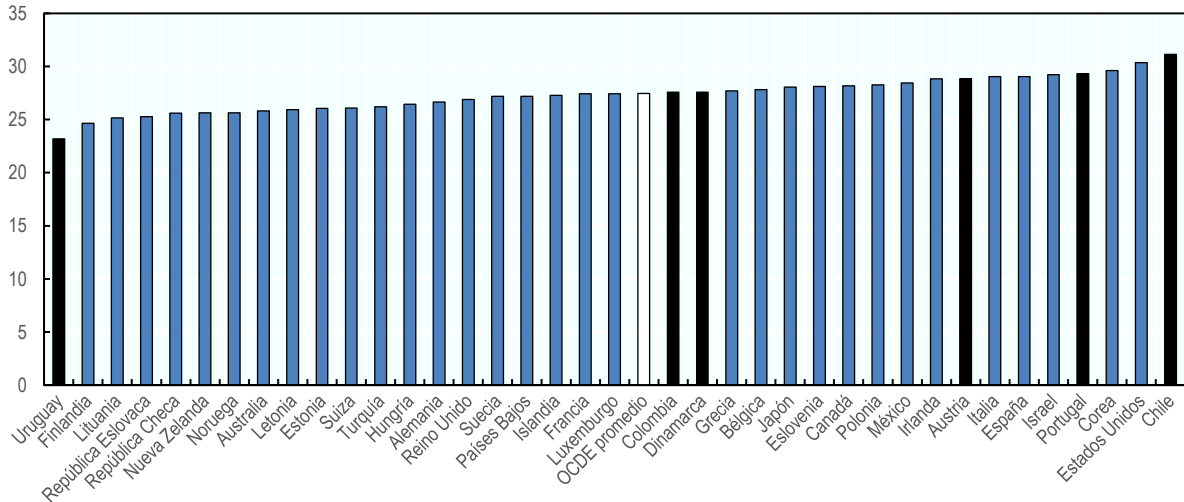
### **3.1. Una perspectiva comparativa sobre el tiempo de aprendizaje y actividades extraescolares**

Esta sección presenta datos de la encuesta PISA de la OCDE para ilustrar la diversidad de enfoques del tiempo de aprendizaje de los alumnos de países de la OCDE y los sistemas seleccionados para los estudios de caso. No obstante, cabe señalar que estos datos no ofrecen un panorama completo de las políticas de la jornada escolar de los países, ni reflejan el impacto de sus reformas analizadas en los siguientes estudios de casos. Por ejemplo, los datos PISA solo describen la situación de los alumnos de 15 años de edad, mientras que las reformas en Portugal y Uruguay fueron, hasta ahora, dirigidas a las etapas tempranas de la educación escolar, aunque ambos países también han empezado recientemente a extender la jornada escolar en las escuelas secundarias (Uruguay) o a desarrollar planes para llevarlo a cabo (Portugal). Además, como se explica con más detalle en los estudios de caso, las reformas para prolongar el día escolar usualmente involucran una serie de intervenciones pedagógicas y actividades que enriquecen el plan de estudios más allá de las horas regulares de instrucción mientras que los datos presentados a continuación se centran ante todo en el tiempo de aprendizaje de los alumnos en las clases regulares.

Teniendo esto en cuenta, los datos de la encuesta PISA 2018 sugieren que existe una heterogeneidad significativa en la duración de la jornada escolar entre los países estudiados. En Colombia y Dinamarca, los alumnos de 15 años de edad reportaron tener un promedio cercano al de la OCDE de 27.5 horas a la semana de instrucción en lecciones regulares. Por el contrario, en Uruguay los alumnos reportaron tener solo 23.2 horas, mientras que todos los alumnos en Austria, Portugal y Chile reportaron pasar en promedio 28.8 horas y más en lecciones regulares (véase la Figura 1). Ya que todas las reformas analizadas en los estudios de caso tuvieron lugar antes de 2018, los datos presentados en la Figura 1 no son indicativos de la situación que motivó la ampliación de los días escolares. En Colombia, por ejemplo, donde la cobertura de la escolarización en jornada única es todavía relativamente baja y dirigida a todos los niveles de la educación escolar, se podría esperar que la implementación en curso de la reforma provoque que los tiempos de aprendizaje aumenten más por encima del nivel reflejado aquí. Tampoco los datos del tiempo de aprendizaje semanal reflejan el tiempo de aprendizaje general dado que la duración y número de años escolares varían entre países.

**Figura 1. Tiempo total de aprendizaje semanal a los 15 años en las clases regulares de la escuela, 2018**

En horas; incluye todas las materias escolares. Con base en reportes de alumnos de 15 años de edad



*Nota:* Los países y las economías están ordenados de manera ascendente por tiempo de aprendizaje semanal. Los países estudiados se indican con un color diferente. Los datos se basan en reportes de alumnos que asisten a escuelas públicas y privadas. Los datos fueron recabados antes de que Costa Rica se uniera a la OCDE, así que no está incluida en el promedio de la OCDE.

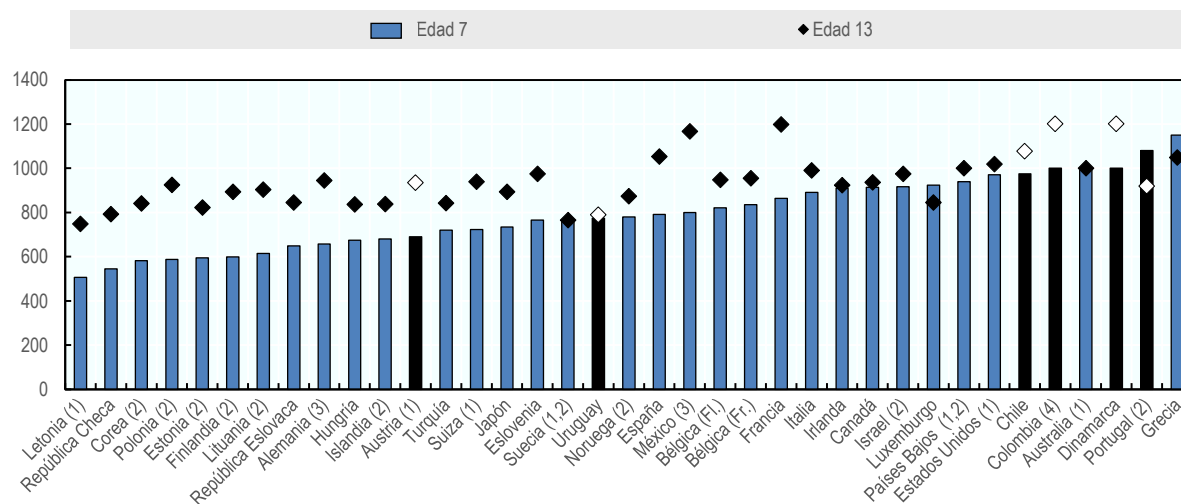
*Fuente:* OECD (2018<sup>(60)</sup>), PISA 2018 Database, Table V.B1.6.1, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database> (consultado el 14 de febrero de 2021).

Ya que algunas de las reformas analizadas en el presente documento (notoriamente las de Austria, Portugal y Uruguay) fueron dirigidas a los niveles por debajo de la educación secundaria superior, la Figura 2 muestra datos complementarios a nivel de sistema sobre los tiempos de instrucción previstos en las diferentes edades de la educación obligatoria. Como puede verse, las horas de instrucción anual previstas para alumnos de 7 años de edad varían de manera importante entre los países estudiados, Austria reportó 690 horas anuales de instrucción, comparado con las 774 en Uruguay y las 1 080 en Portugal (aunque debe señalarse que el tiempo de instrucción en Austria no incluye las horas que no son obligatorias, las cuales cuentan por 270 horas del tiempo de instrucción anual previsto en Portugal).



**Figura 2. Tiempo de instrucción previsto en la educación escolar general obligatoria en edades de 7 y 13 años, 2018**

Número de horas al año en instituciones públicas



*Nota:* Los países y las economías están ordenados de manera ascendente por tiempo de instrucción previsto a la edad de 7 años. Los países de los estudios de caso están marcados con un color diferente. Basado en datos a nivel de sistema proporcionados por autoridades del país.

1. Se refiere solo al tiempo de instrucción obligatorio.
2. Tiempo de instrucción estimado por edad, ya que la asignación del tiempo de instrucción entre varios grados es flexible.
3. Año de referencia 2017.
4. Para Colombia, los datos obtenidos de PISA y Education at a Glance han sido actualizados por los autores.

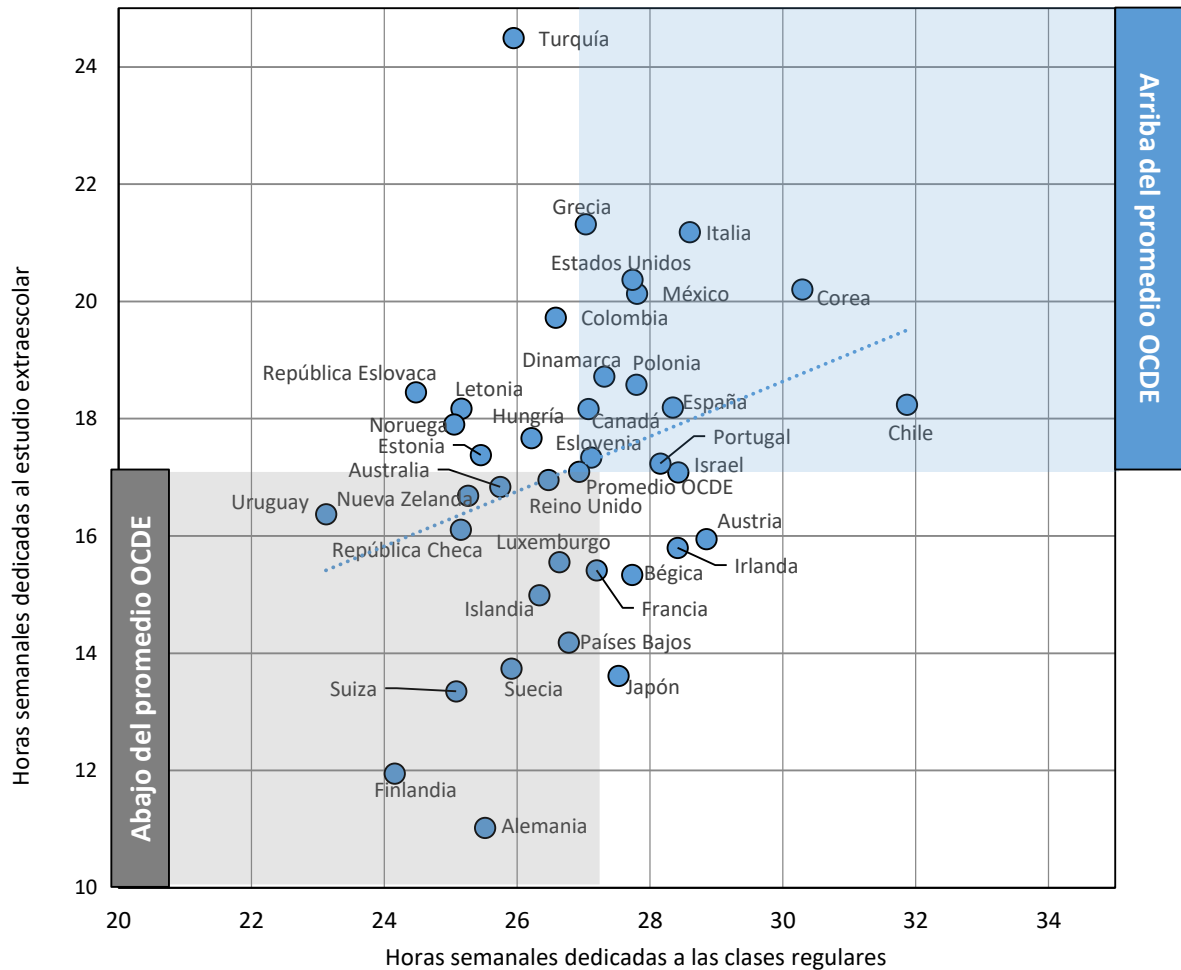
*Fuentes:* OECD (2018<sub>[60]</sub>), PISA 2018 Database, Table B3.2.2, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database> (consultado el 14 de febrero de 2021) and OECD (2018<sub>[61]</sub>), *Education at a Glance: OECD Indicators 2018*, Table D1.4, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

Una motivación común para extender la jornada escolar es disminuir el tiempo en que los alumnos aprenden en casa y, en su lugar, ofrecerles oportunidades para tomar clases enriquecidas o remediales en la escuela y hacer su tarea en un entorno supervisado. Aunque los alumnos en todos los países de la OCDE pasan más tiempo de aprendizaje en la escuela que en casa, los alumnos de 15 años de edad reportaron dedicar en promedio 17 horas a la semana a tareas, a instrucción adicional o a clases particulares. Hay una heterogeneidad importante en el tiempo que los alumnos dedican al estudio después de la escuela con promedios en un rango de 12 horas o menos en Finlandia y Alemania a más de 21 horas en Grecia, Italia y Turquía (véase la Figura 3).

Como puede verse en la Figura 3, a nivel de sistema, no parece haber compensación si el aprendizaje sucede dentro o fuera de la escuela. Dentro de los países, los datos PISA sugieren que los alumnos favorecidos socioeconómicamente y los alumnos que asisten a escuelas favorecidas socioeconómicamente tienden a dedicar más tiempo a las tareas (OECD, 2014<sub>[62]</sub>) y la evidencia sugiere que la asignación de tarea puede amplificar las desigualdades en el desempeño (Rønning, 2011<sub>[63]</sub>). La complementariedad entre las tareas y otras actividades en casa, como un lugar tranquilo para estudiar, acceso a una computadora e internet y el apoyo de los padres, puede explicar por qué los alumnos desfavorecidos pasan menos tiempo haciendo tarea y parecen beneficiarse menos de ella. (OECD, 2016, p. 214<sub>[64]</sub>; OECD, 2020, p. 142<sub>[15]</sub>). Por lo tanto, se ha argumentado que aumentar el tiempo que los alumnos pasan aprendiendo en la escuela en relación con su tiempo de aprendizaje fuera de ella podría disminuir las desigualdades.

**Figura 3. Horas semanales dedicadas al aprendizaje en lecciones regulares y estudios extraescolares, 2015**

Basado en reportes de alumnos de 15 años



*Nota:* El tiempo dedicado a estudiar después de la escuela incluye el tiempo dedicado a las tareas, a la instrucción adicional, a clases particulares, etc. Los datos se basan en los informes de los alumnos que asisten a escuelas públicas y privadas. La media de la OCDE refleja la pertenencia de los países a la OCDE en ese momento, excluyendo a Colombia, Costa Rica, Letonia y Lituania.

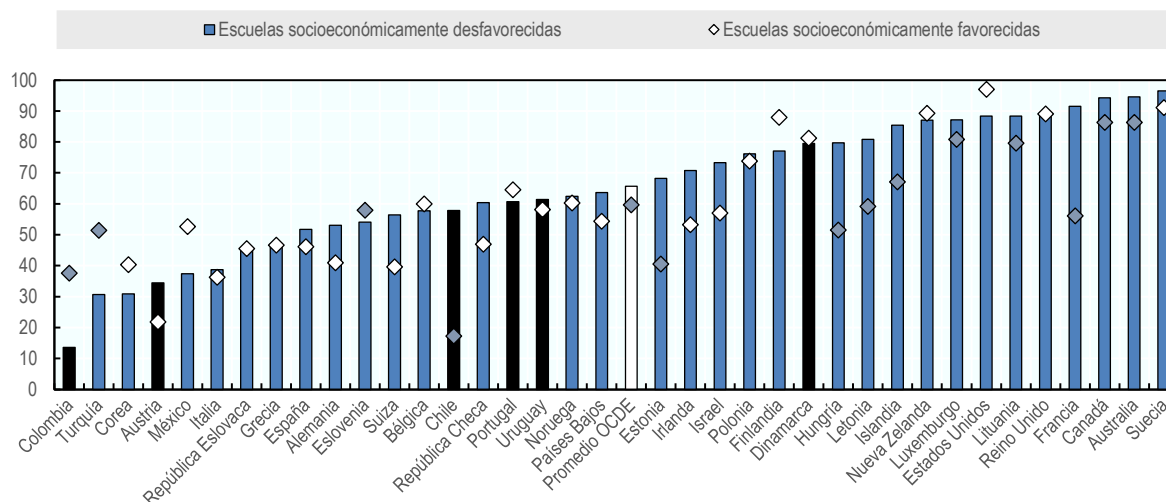
*Source:* OECD (2015<sub>[65]</sub>), PISA 2015 Database, Tables II.6.32 and II.6.37, <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database> (consultado el 14 de febrero de 2021).

Muchas reformas de jornada extendida no solo tienen el objetivo de prolongar el tiempo de instrucción regular. Usualmente también buscan enriquecer el tiempo de los alumnos al ampliar el acceso a las actividades extraescolares, al apoyo académico y a las actividades extracurriculares. En algunos casos, estas iniciativas han sido motivadas por preocupaciones sobre el acceso desigual de los alumnos a dichas actividades. Por ejemplo, los datos de PISA 2018 sugieren que los sistemas varían de manera importante en cuanto a cuáles de ellos su personal puede ofrecer apoyo a los alumnos de 15 años de edad para hacer sus tareas y en algunos países existen notorias diferencias de acceso entre las escuelas favorecidas y las desfavorecidas (véase la Figura 4). En Colombia, la ayuda en tareas está mucho más extendida en las escuelas favorecidas que en las desfavorecidas, lo cual puede

ser una fuente de desigualdad. En el caso de Chile sucede lo opuesto, lo que podría indicar que la ayuda en tareas está dirigida a las escuelas desfavorecidas.

**Figura 4. Ayuda en tareas en escuelas favorecidas y desfavorecidas, 2018**

Porcentaje de alumnos de 15 años en escuelas en las que su director reportó que se ofrece ayuda



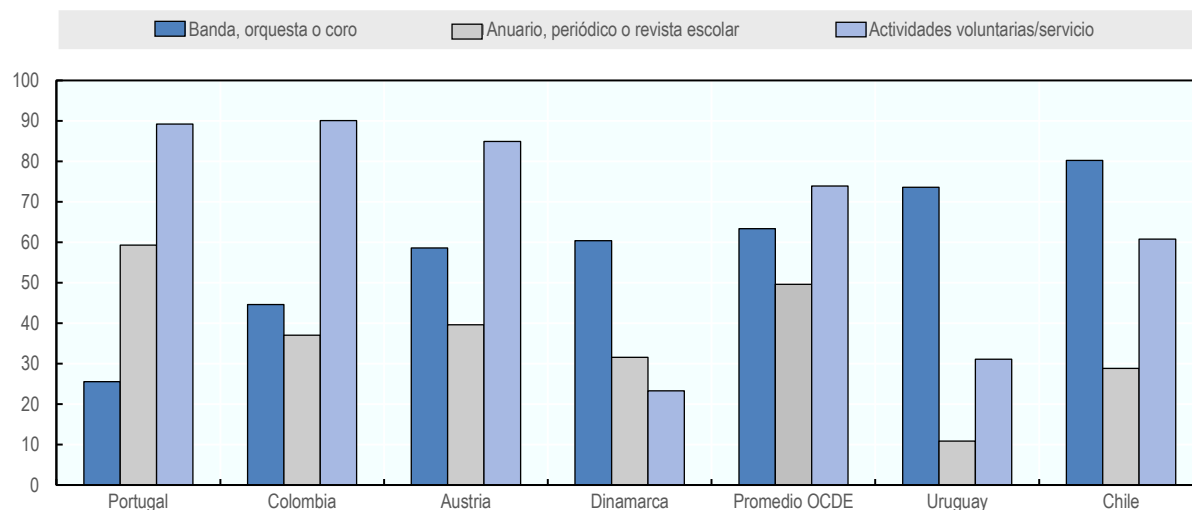
*Notes:* Los países y las economías están ordenados de manera ascendente de prevalencia de ayuda en tareas en escuelas desfavorecidas. Las barras de los países estudiados están marcadas con un color diferente. Los valores estadísticamente importantes en las escuelas favorecidas se muestran en tonos más oscuros. Una escuela desfavorecida (favorecida) socioeconómicamente es una escuela situada en el cuarto inferior (superior) del índice PISA de situación económica, social y cultural (ESCS, por sus siglas en inglés) en el país/economía relevante. Los datos abarcan escuelas públicas y privadas. Los datos fueron recabados antes de que Costa Rica se uniera a la OCDE, así que no está incluida en el promedio de la OCDE.

*Fuente:* OECD (2018<sup>(60)</sup>), PISA 2018 Database, Table V.B1.6.19, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database> (consultado el 14 de febrero de 2021).

La Figura 5 muestra cómo las actividades extracurriculares seleccionadas estaban distribuidas en los países estudiados en 2018. Mientras que algunos sistemas ponen mayor énfasis en actividades creativas y musicales como bandas, coros y orquestas, otros sistemas ofrecen más frecuentemente oportunidades de trabajo en los periódicos escolares o participación en actividades voluntarias. La media de todos los países de la OCDE ofreció actividades creativas extracurriculares con mayor frecuencia en las escuelas favorecidas que en las desfavorecidas (como fue el caso en Austria y Colombia), en las urbanas más que en las rurales (como fue el caso en Colombia y Uruguay), y en las privadas más que en las públicas (como fue el caso en Austria y Colombia). Por el contrario, en Portugal, las actividades creativas extracurriculares estaban más extendidas en las escuelas públicas más que en las privadas. Entre 2009 y 2018 no hubo una tendencia clara en la oferta de actividades extracurriculares y en todos los países estudiados se extendieron algunas actividades mientras que otras se redujeron (con la excepción de Chile, que no tuvo reducciones importantes en ninguna actividad) (OECD, 2020, p. 146 f.<sup>[15]</sup>).

### Figura 5. Actividades extracurriculares seleccionadas para alumnos de 15 años de edad en la escuela, 2018

Porcentaje de alumnos en escuelas en las que su director reportó que se ofrecían las siguientes actividades



*Nota:* Los países están ordenados de manera ascendente del porcentaje de alumnos en escuelas que ofrecen una banda, orquesta o coro. Los datos abarcan escuelas públicas y privadas. Para Colombia, menos del 75% de la población estaba cubierta. La información fue recabada antes de que Costa Rica se incorporara a la OCDE, Así que el país no está incluido en la media OCDE.

*Fuente:* OECD (2018<sup>(60)</sup>), PISA 2018 Database, Table V.B1.6.22, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database> (consultado el 14 de febrero de 2021).

## 3.2. Austria

### Resumen

La gobernanza escolar en Austria se caracteriza por una compleja distribución de responsabilidades de la administración y el financiamiento entre el gobierno federal, las provincias y las municipalidades, dependiendo del tipo de escuela y nivel educativo. Las escuelas tradicionalmente han tenido la responsabilidad limitada para gestionar sus recursos, pero recientemente han recibido mayor autonomía en este respecto. Las escuelas también cuentan con niveles considerables de autonomía pedagógica, en tanto que los maestros tienen libertad de elegir sus métodos para implementar el plan de estudios nacional.

Las escuelas tradicionalmente han funcionado solo en las mañanas desde que el país dejó de ofrecer la escolarización de doble turno, pero tras las primeras pruebas piloto de las jornadas escolares extendidas en la década de 1970, la “escuela de todo el día” se amplió al sistema escolar regular en 1993. Desde 2008, los gobiernos sucesivos han hecho de la expansión de la escuela de todo el día en la educación primaria y secundaria inferior una prioridad, para apoyar a las familias en cubrir sus necesidades de cuidado infantil y para mejorar la calidad y equidad de la educación escolar.

La jornada escolar extendida en Austria no aumenta el número de horas de instrucción regular del plan de estudios, pero ofrece otras formas de tiempo de contacto en la jornada escolar, abriendo espacios para la innovación pedagógica. El tiempo de contacto adicional consiste de tiempos de aprendizaje y recreación (incluye almuerzo), que pueden integrarse a la instrucción, o ser ofrecido separadamente en la tarde, y ser proporcionado por diferentes tipos de personal, como educadores, además de los docentes.

Dentro de la compleja distribución de las responsabilidades, la organización de la escuela de todo el día es responsabilidad de diferentes proveedores escolares. Las escuelas desempeñan un papel importante en la preparación, planeación e implementación de las jornadas escolares extendidas. La participación de los niños en la escuela de todo el día es voluntaria, y se requiere de una cantidad mínima de alumnos para que la escuela de todo el día pueda operar. Para apoyar la expansión de la escuela de todo el día en todo tipo de escuelas, como aquellas bajo la responsabilidad de las provincias y las municipalidades, se han establecido diferentes tipos de mecanismos de financiación, y, como resultado, la cobertura y la provisión se han expandido sustancialmente.

La investigación nacional en general ha apoyado la expansión de la escuela de todo el día, pero sugirió dar más atención a la calidad, que debería considerar las condiciones laborales para todo tipo de personal y su integración a la jornada escolar. Asimismo, los investigadores también han señalado el tema del fortalecimiento del monitoreo de la implementación de la escuela de todo el día.

### 3.2.1. Contexto

#### *Gobernanza del sistema escolar y reformas recientes*

Austria es un estado federal basado en el principio de la autonomía administrativa local, se divide en cuatro niveles administrativos: la federación (*Bund*), las provincias (*Länder*), los distritos (*Bezirke*), y las municipalidades (*Gemeinden*). La gobernanza de la educación escolar en Austria se ha caracterizado tradicionalmente por una compleja distribución de las responsabilidades entre distintos niveles de gobierno (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>).

El Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, BMBWF) tiene la autoridad ejecutiva de todos los aspectos relativos a la educación escolar, incluyendo la obligatoria, técnica y vocacional, y la educación secundaria de nivel superior. Las leyes federales proporcionan el marco regulatorio y legislativo general para la educación escolar, y el ministerio desarrolla y propone legislación sobre los estándares educativos, planes de estudio y enseñanza, carrera magisterial, remuneración, formación y retiro, así también sobre las escuelas privadas y la administración general. El marco legislativo federal se complementa con la legislación desarrollada en las provincias para las escuelas que administran.

Las responsabilidades de administrar y financiar cada escuela están distribuidas entre los niveles de gobernanza de acuerdo a su tipo, es decir, escuelas federales o provinciales (*Bundes- und Landesschulen*) (véase la Tabla 1). Las federales abarcan las escuelas secundarias académicas, y las escuelas y colegios vocacionales (*allgemein bildende höhere Schulen und berufsbildende Schulen*). Dichas escuelas son financiadas directamente por el gobierno federal. Las escuelas provinciales abarcan las generales y vocacionales obligatorias (*allgemeinbildende und berufsbildende Pflichtschulen*). Las escuelas generales obligatorias están financiadas por las provincias y las municipalidades, aunque usando fondos que son recaudados a nivel federal y transferidos a las provincias en línea con la Ley de Ajuste Fiscal (*Finanzausgleichsgesetz*), el sistema del país para compartir ingresos entre niveles de gobernanza. Las provincias aportan el personal de enseñanza.

La mayoría de las tareas asociadas con la provisión de edificios escolares, infraestructura y personal no docente, como conserjes, en las escuelas provinciales en la práctica se han devuelto a los municipios como proveedores escolares (*Schulerhalter*), aunque las provincias apoyan a las municipalidades en llevar a cabo estas funciones. En el caso de las escuelas vocacionales obligatorias, que son parte de los planes de formación de aprendizaje dual y que son cofinanciados por los empleadores, la responsabilidad de financiación es compartida igualmente entre los niveles federal y provincial (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>).

Tras la adopción de una reforma de gobernanza escolar en 2017, que entró gradualmente en vigor, la administración de los diferentes tipos de escuela ha sido la responsabilidad de las autoridades federal-provincial, los Consejos de Educación (*Bildungsdirektionen*). Desde enero de 2019, estas autoridades han sido responsables de la organización y gestión de los docentes en las escuelas federales y provinciales, la organización externa escolar, el personal administrativo y la inspección escolar.

Tabla 1. La administración de las escuelas en Austria por tipo de escuela y nivel de educación

Nivel de administración	Tipo de escuela		Nivel CINE
Escuelas federales ( <i>Bundesschulen</i> )	Escuelas secundarias académicas ( <i>Allgemein bildende höhere Schule, AHS</i> )		CINE 2-3
	Escuelas y colegios vocacionales ( <i>Berufsbildende mittlere Schule, BMS, Berufsbildende höhere Schule, BHS</i> )		CINE 3 / CINE 5
Escuelas provinciales ( <i>Landesschulen</i> )	Escuelas generales obligatorias ( <i>Allgemeine Pflichtschule, APS</i> )	Escuelas primarias ( <i>Volksschule, VS</i> )	CINE 1-2
		Escuelas secundarias generales ( <i>Mittelschule, MS</i> )	
		Escuelas para necesidades especiales ( <i>Allgemeine Sonderschule, ASO</i> )	
		Escuelas prevocacionales ( <i>Polytechnische Schule, PTS</i> )	CINE 3
	Escuelas vocacionales obligatorias ( <i>Berufsbildende Pflichtschule, BPS</i> )	Escuelas vocacionales de medio tiempo ( <i>Berufsschule, BS</i> )	CINE 3

*Nota:* La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) [International Standard Classification of Education, ISCED] ofrece un marco completo para la organización de los programas educativos y las cualificaciones. Para mayor información véase: OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-7-en>.

*Fuente:* Adaptado del Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación (BMBWF), <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html> (consultado el 22 de noviembre de 2020).

Las escuelas en Austria han tenido en general un grado limitado de autonomía para administrar sus recursos. No obstante, como parte de la reforma, se les ha estado otorgando mayor influencia en la selección y desarrollo de su personal docente. Además, las escuelas federales tienen cierto grado de autonomía presupuestal ya que pueden rentar las instalaciones escolares para generar ingresos adicionales de manera discrecional (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>). La administración de la escuela es responsabilidad del director de la escuela (en escuelas con al menos 10 docentes). Los docentes, padres, y alumnos en el caso de las escuelas secundarias, participan en la toma de decisiones (por ejemplo, eventos escolares, orientación profesional) a través de los consejos escolares (*Schulforum/Schulgemeinschaftsausschuss*). Los consejos escolares también ofrecen orientación en cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>).

Si bien la constitución federal austriaca define los objetivos del sistema de educación y las metas educativas de los tipos específicos de escuelas, la Ley de Organización Escolar Federal (*Schulorganisationsgesetz, SchOG*) regula el mandato educativo de las escuelas en función de los temas del plan de estudios, objetivos educativos amplios y metas para las competencias curriculares transversales. El plan de estudios y las competencias curriculares transversales son desarrolladas por el ministerio de educación federal con la participación de expertos (por ejemplo, de universidades y colegios de educación docente). Ofrecen las bases para la práctica de la enseñanza autónoma de los docentes y la orientación para los niños y los padres en cuanto a los conocimientos y habilidades que los alumnos deben adquirir (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>).

Desde 2008, los estándares nacionales de educación, que formulan objetivos de logro para materias específicas al final de la educación primaria y educación secundaria inferior, guían las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>). En función de estos estándares, el Instituto Federal para el Aseguramiento de la Calidad del Sistema Escolar Austriaco (*Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, IQS*) proporciona una herramienta de diagnóstico para que los docentes de educación primaria y secundaria evalúen y desarrollen su enseñanza y el nivel de aprendizaje de sus alumnos (*Informelle Kompetenzmessung, IKM*) (IQS, 2020<sub>[68]</sub>).

Las escuelas y los docentes en Austria cuentan con niveles considerables de autonomía pedagógica, en particular en la educación secundaria. En el marco del plan de estudios nacional, las escuelas pueden desarrollar su propio perfil específico y establecer prioridades al modificar el número de horas de instrucción por materias, introducir materias obligatorias u opcionales y ofrecer tutoría (*Förderunterricht*). Además, los docentes tienen completa autonomía en escoger los métodos que consideren apropiados para cubrir el plan de estudios y lograr los objetivos de aprendizaje establecidos. Como parte de las reformas más recientes, la autonomía pedagógica de las escuelas se ha ampliado más para incluir la definición del tamaño de las clases y de los grupos y mayor alcance en el diseño de los horarios (Recuadro 1) (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>).

Desde 2012, la planeación del desarrollo escolar y la autoevaluación son obligatorias y están apoyadas por el proceso de Calidad Escolar en la Educación General (*Schulqualität Allgemeinbildung*, SQA). Esta iniciativa tiene fuertes vínculos con los estándares educativos y busca promover una enseñanza y un aprendizaje más personalizado y orientado a las competencias. Las inspecciones escolares son responsabilidad del gobierno federal para todos los niveles educativos, aunque el marco de la calidad de la supervisión refleja en parte la existencia de diferentes tipos de escuelas. Los docentes son evaluados primeramente por su líder escolar mediante visitas esporádicas en el aula y observaciones de su enseñanza (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>).

### Recuadro 1. La autonomía escolar para definir el horario y la organización de las clases en Austria

Como parte de un importante paquete de reforma adoptado en 2017, se dieron pasos para aumentar la autonomía pedagógica y organizacional de las escuelas (BMBWF, 2019<sub>[69]</sub>; Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>). Un “paquete de autonomía escolar” (*Schulautonomiepaket*) creó nuevas posibilidades para que las escuelas organicen la instrucción en términos de horarios y agrupamiento de alumnos, con el objetivo general de facilitar nuevos métodos pedagógicos como el aprendizaje basado en proyectos.

Mientras que las escuelas tuvieron que organizar la instrucción en clases de 50 minutos cada una, las escuelas han podido desde entonces extender o acortar la duración de alguna clase en específico, dejando el tiempo total de instrucción para un determinado conjunto de materias sin cambios en el plan de estudios. Por ejemplo, donde el plan de estudios prevé tres clases semanales obligatorias de lengua alemana de 50 minutos cada una, o sea un total de 150 minutos, este tiempo puede ser dividido de una a tres unidades (Tabla 2). Otra opción es tiempo “de reserva” (*Stundenblockung*). Por ejemplo, el plan de estudios prevé dos clases de 50 minutos cada una para la materia obligatoria de Geografía y Economía, por un total de 100 minutos. Este tiempo puede ser dividido en una clase semanal de 60 minutos, y acumulando los 40 minutos restantes para ser usados en clases de 80 minutos cada dos semanas (BMBWF, 2018<sub>[70]</sub>).

Junto con la comunidad escolar, las escuelas han obtenido mayor flexibilidad para organizar su horario de apertura (es decir, el inicio de la jornada escolar) y establecer días sin clases (*schulfreie Tage*), dentro de ciertos límites. Para las escuelas federales esto está establecido en la Ley Federal del Tiempo Escolar (*Schulzeitgesetz*). Para las escuelas provinciales, las provisiones generales están establecidas en la misma ley, pero las cuestiones específicas se definen en la legislación de implementación de cada una de las provincias (BMBWF, 2019<sub>[71]</sub>).



**Tabla 2. Las posibilidades para que las escuelas organicen su horario en Austria**

Ejemplo 1: Número de clases semanales de lengua alemana: 3 clases de 50 minutos (total de 150 minutos)					
Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
Lunes	40 minutos	Lunes	80 minutos	Jueves	150 minutos
Martes	50 minutos	Miércoles	70 minutos		
Jueves	60 minutos				
Tiempo total	150 minutos		150 minutos		150 minutos

Ejemplo 2: Número de clases semanales de Geografía y Economía: 2 clases de 50 minutos (total de 100 minutos) Por lo tanto, para 2 semanas, 4 clases de 50 minutos (total de 200 minutos)					
Semana A	Lunes	60 minutos (1era. unidad)		Diferencia: 40 minutos	
Semana B	Lunes	60 minutos (1era. unidad)		Diferencia: 40 minutos	
	Jueves	Tiempo reservado de 80 minutos (2da. unidad)			
Tiempo total		200 minutos			

Fuente: BMBWF (2018<sub>[70]</sub>), "Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz" [Información sobre la legislación escolar. Manual de la Extensión de la Autonomía Escolar por medio de la Ley de Reforma Educativa], p. 26, <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:349f2d1c-695e-4637-9480-712ceb4c5d0d/autonomiehandbuch.pdf> (consultado el 10 de diciembre de 2020).

### *Estructura y organización del sistema escolar*

La educación escolar en Austria se caracteriza por transiciones selectivas tempranas, un gran sector vocacional, y un alto grado de diferenciación, particularmente en la educación secundaria superior (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>). El sistema escolar está organizado en tres etapas: educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior.

Previo al ingreso al sistema escolar, los niños pueden asistir al cuidado y educación de la primera infancia (bajo responsabilidad de las provincias). Si bien asistir al *kindergarten* es opcional y normalmente sujeto a un pago, el *kindergarten* de media jornada ha sido obligatorio a partir de los 5 años de edad y sin costo desde 2010 (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>). En el año escolar 2019/2020, un total de 1 135 519 alumnos estuvieron matriculados en las escuelas austriacas. 4 999 instituciones públicas ofrecieron educación escolar (Statistik Austria, 2021<sub>[72]</sub>).<sup>4</sup>

La educación escolar obligatoria dura 9 años, de los 6 a los 15 años de edad, y comienza con la matriculación en la escuela primaria de 4 años (*Volksschule*) (CINE 1). Los niños que se consideran "no preparados" para la educación primaria pero que han alcanzado la edad escolar obligatoria pueden asistir a un curso preescolar (*Vorschulstufe*) de uno a dos años. En algunas escuelas, el curso preescolar y la educación primaria están integrados en las mismas clases. Al término de la educación primaria (normalmente a la edad de 10 años) es seguido por cuatro años de educación secundaria inferior (CINE 2). Durante la primera transición, los alumnos ingresan ya sea al nivel inferior de la escuela secundaria académica

<sup>4</sup> La cifra de alumnos matriculados incluye las escuelas generales obligatorias, escuelas vocacionales de medio tiempo, escuelas secundarias académicas, escuelas y colegios vocacionales (*Allgemeinbildende Pflichtschulen, Berufsschulen, Allgemeinbildende höhere Schulen, Berufsbildende mittlere Schulen, Berufsbildende höhere Schulen*). El número de escuelas públicas comprende todos los tipos de escuelas, excluye las academias deportivas federales y las academias para el cuidado de la salud (*Bundessportakademien, Schulen im Gesundheitswesen*). Cuando se incluyen estos dos tipos de escuelas entonces suman 5 207 escuelas públicas en Austria.

(*Allgemein bildende höhere Schule – Unterstufe*, AHS-U) o a la escuela secundaria general (*Mittelschule*, MS), conocida previamente como la nueva escuela secundaria (*Neue Mittelschule*, NMS). Si bien la escuela secundaria académica tiene como objetivo preparar a los alumnos para su progresión a la educación superior a través de un plan de estudios general detallado, la escuela secundaria general ofrece un plan de estudios y un enfoque basado en competencias.

La educación secundaria superior (normalmente de los 14 a los 18 años de edad, CINE 3) comprende una gama de programas generales y vocacionales, y a través de esta segunda transición, los alumnos ingresan a una de las siguientes escuelas:

- la escuela prevocacional (*Polytechnische Schule*, PTS), es un programa de un año designado para preparar a los alumnos para las escuelas vocacionales de medio tiempo o para una ocupación con finalización de la educación obligatoria
- el nivel superior de la escuela secundaria académica (*Allgemein bildende höhere Schule – Oberstufe*, AHS-O), es decir, la continuación de la escuela secundaria académica inferior (AHS-U), con duración de cuatro años
- la escuela vocacional de medio tiempo (*Berufsschule*, BS), ofrece educación especializada para complementar los aprendizajes de los alumnos en empresas por un periodo de hasta cuatro años
- la escuela secundaria técnica y vocacional (*Berufsbildene mittlere Schule*, BMS), ofrece formación vocacional especializada de uno a cuatro años en campos como la ingeniería, el comercio, o las artes
- Los colegios superiores de educación vocacional (*Berufsbildene höhere Schule*, BHS), con duración de cinco años, ofrecen a los alumnos educación general y vocacional de nivel superior (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>).

Para tomar en cuenta la creciente demanda para participar en la sociedad y el mercado laboral, se estableció la obligación de formación (*Ausbildung bis 18*) a partir del año escolar 2017/2018 para asegurar que todos los jóvenes menores de 18 años comiencen algún tipo de educación o formación más allá de la escolarización obligatoria (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>).

Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden recibir educación integrada en las escuelas regulares o asistir a escuelas para necesidades especiales (*Allgemeine Sonderschule*, ASO). Las escuelas para necesidades especiales abarcan nueve años, son paralelas a la primaria y a la educación secundaria inferior, seguido de un año de educación prevocacional. Uno de los objetivos del Plan de Acción Nacional 2012-2020 intersectorial fue la creación de un sistema escolar más incluyente. El sector de escuelas privadas del país es relativamente pequeño, y la mayoría de ellas, que pueden cobrar tarifas de matriculación, son subvencionadas por el gobierno. Existen aproximadamente 600 escuelas privadas en Austria, a las que asisten cerca del 10% de todos los alumnos (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>; Bruneforth et al., 2015<sub>[73]</sub>).

Desde el 2018/2019, las escuelas pueden agruparse bajo una gestión conjunta, en la que participan en el proceso de toma de decisión los Consejos de Educación, el liderazgo escolar, el proveedor (para las escuelas provinciales) y la comunidad escolar. Para dicho proceso, se requiere un plan de desarrollo grupal “cluster plan”. Los *clusters* escolares agrupan entre dos y ocho escuelas de tipo similar o diferentes que se encuentren cercanas, y se busca fomentar el desarrollo de pedagogías innovadoras y el uso efectivo de los recursos escolares. La administración del *cluster* escolar se hace cargo de las tareas de

la administración anterior y recibe una función de liderazgo multisitio (BMBWF, 2019<sup>[69]</sup>; Eurydice, 2020<sup>[67]</sup>).

### 3.2.2. Escuela de todo el día: *Ganztagsschule*

#### *Objetivos, diseño e implementación de la reforma*

##### Contexto y objetivos

En Austria, las escuelas tradicionalmente han funcionado solo en las mañanas desde que el país dejó de ofrecer la escolarización de doble turno (*geteilter Unterricht*) a principios del siglo XX, las escuelas de media jornada escolar algunas veces ofrecían apoyo y cuidados en las tardes y normalmente cobraban por esto. A raíz del creciente debate en la sociedad y la política educativa en la década de 1960 y las primeras escuelas piloto de escolarización de todo el día en la década de 1970, las formas de educación escolar de todo el día se introdujeron en el sistema escolar austriaco. Tras los cambios a la Ley de Organización Escolar Federal (*Schulorganisationsgesetz*, SchOG) y la legislación federal relacionada de 1993 (que juntas proporcionan el marco regulatorio de la educación escolar), la posibilidad de la escolarización de jornada de día completo (*Ganztätig geführte Schulen*, GTS) se extendió al sistema escolar regular (Scheipl et al., 2019<sup>[74]</sup>; Bruneforth et al., 2015<sup>[73]</sup>; Hörl et al., 2012<sup>[75]</sup>).

La organización de la jornada escolar de todo el día ha sido desde entonces abierta a toda la educación general obligatoria (APS) –escuelas primarias, secundarias generales, prevocacionales, y de necesidades especiales– y en el nivel inferior de las escuelas secundarias académicas (AHS-U) bajo la responsabilidad de los proveedores escolares respectivos y con el involucramiento de la comunidad escolar (es decir, docentes y padres). En el caso del nivel inferior en las escuelas secundarias académicas (AHS-U), son las autoridades federales las que deben informar a los padres antes de organizar la escolarización de la jornada escolar de día completo.

Para las escuelas generales obligatorias (APS), los proveedores son en su mayoría municipalidades o asociaciones municipales, y para algunas escuelas de necesidades especiales lo es la provincia. En este caso, los padres proporcionan la información acerca de sus necesidades cuando matriculan a sus hijos en la escuela, y tienen un derecho legal a la escolarización de todo el día si al menos 15 alumnos están registrados, ya sea entre diferentes clases, niveles de educación, escuelas o tipos de escuelas. La organización de la escolarización de todo el día requiere de la aprobación del gobierno provincial después de consultarse al Consejo de Educación. La decisión debe tomar en cuenta los requerimientos de infraestructura así como la disponibilidad de otras ofertas regionales de cuidados extraescolares, como guarderías (*Horte*) (BMBWF, 2020<sup>[76]</sup>).

Las guarderías (*Horte*) representan otra forma de cuidado extraescolar (*außerschulische Tagesbetreuung*), no relacionada con las escuelas. Dichas guarderías (que se encuentran bajo la responsabilidad de las provincias) brindan a los niños la oportunidad para jugar y hacer tarea (independiente). No obstante, no hay una conexión directa a las clases de la escuela (por ejemplo, un estudio personalizado que está conectado al programa de estudios) a menos que exista una estrecha cooperación con una escuela particular. La supervisión de las guarderías extraescolares es realizada usualmente por educadores extraescolares calificados (*Hortpädagoginnen*) que son capacitados por instituciones educativas de cinco años para el *kindergarten* y educación extraescolar (*Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*, BAfEP) (Mitterer and Seisenbacher, 2020<sup>[77]</sup>).

Debido al incremento de disponibilidad de la escolarización de todo el día, ha habido alguna competencia entre el cuidado extraescolar en guarderías y las actividades ofrecidas en forma de escuelas de todo el día (Mitterer and Seisenbacher, 2020<sup>[77]</sup>). En el ciclo escolar 2019/2020 hubo 951 guarderías dando servicio a 51 665 niños. Ocho de cada diez guarderías están abiertas al menos hasta las 17:00h, y la guardería promedio permanece cerrada durante 25 días al año calendario (Statistik Austria, 2021<sup>[78]</sup>).

La expansión de la escolarización de todo el día ha sido una prioridad de política entre los sucesivos gobiernos desde 2008 (Scheipl et al., 2019<sup>[74]</sup>), estableciendo diferentes programas de inversión a este fin. Este esfuerzo también ha sido apoyado por diferentes aliados sociales, como la Federación de Industrias Austriacas (Hörl et al., 2012<sup>[75]</sup>). Más recientemente, la expansión en función de las necesidades se incluyó en el programa de trabajo gubernamental 2020-2024, además de otras medidas para ayudar a los padres y ofrecer tiempo de aprendizaje adicional a niños en vacaciones escolares (Bundeskantleramt, 2020<sup>[79]</sup>).

Con el aumento del número de familias monoparentales y padres con trabajo de tiempo completo, la demanda de guarderías ha estado aumentando, incluyendo la educación para la primera infancia que tradicionalmente solo ofrece medio día. Las iniciativas para expandir la escolarización de todo el día han sido, más todavía, motivadas con el objetivo de mejorar tanto la calidad como la equidad en el sistema escolar, con objetivos específicamente formulados en la legislación correspondiente para los distintos programas de inversión (Tabla 3) (Bruneforth et al., 2015, pp. 62, 100<sup>[73]</sup>; Nusche et al., 2016<sup>[66]</sup>).

**Tabla 3. Objetivos específicos para expandir la escolarización de todo el día en Austria**

Año y medida	Objetivos y metas para la expansión de la escolarización de todo el día			
2017: Ley de Inversión Educativa, BGBl. I No. 8/2017	1) ofrecer a los alumnos cuidados de alta calidad y apoyarlos en su desarrollo académico y social	2) promover la igualdad de oportunidades para los alumnos en sus oportunidades educativas	3) proporcionar una oferta de ciclo anual enfocada en la demanda de los padres y así contribuir al mejor equilibrio de la vida y el trabajo	
2011: Acuerdo del Artículo 15a, BGBl. I No. 115/2011	1) crear una provisión enfocada en la demanda de los padres y así contribuir al mejor equilibrio de la vida y el trabajo	2) ofrecer a los alumnos cuidados de alta calidad y apoyarlos en su desarrollo académico y social	3) promover la igualdad de oportunidades para los alumnos en términos de trayectorias educativas	4) mejorar la infraestructura escolar a través del apoyo federal
y 2013: Acuerdo del Artículo 15a, BGBl. I No. 192/2013	5) extender la oferta de cuidados infantiles integrados para niños con necesidades especiales	6) expandir las guarderías con un criterio específico en la calidad <sup>1</sup>	7) crear un marco de condiciones iguales para distintos modelos de guardería	

*Notas:* Las primeras metas y objetivos formulados en acuerdo entre el gobierno federal y las provincias para financiar e implementar la escolarización de todo el día en 2011 fueron complementadas con objetivos adicionales como parte de un acuerdo de seguimiento en 2013. Nuevas metas se establecieron en 2017 con la adopción de la Ley de Inversión Educativa.

1. Los criterios de calidad incluyen promover la recreación a través del apoyo para el desarrollo personal y el fomento de los intereses y talentos; asegurar la recreación significativa mediante el trabajo cultural escolar, el aprendizaje social, el apoyo en lengua y lectura; garantizar los prerrequisitos de espacio para la implementación de la guardería escolar al crear áreas de recreación, alimentación, deportivas, de esparcimiento, etc.

*Fuente:* Legislación para la regulación del financiamiento de la expansión de la escolarización de todo el día, disponible en <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2011/115>, <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/192> y <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2017/8> (consultado el 2 de febrero de 2021).

## Diseño pedagógico y dotación de personal para realizar las actividades

En Austria, los planes de estudios nacionales establecen una cantidad de clases semanales para materias específicas en los diferentes niveles de educación y tipos de escuela, aunque las escuelas cuentan con diferentes niveles de autonomía para modificar las horas establecidas de instrucción, para aumentar o disminuir el número de clases en materias específicas, crear materias opcionales y actividades extracurriculares, y ofrecer tutoría. La Tabla 4 ofrece un ejemplo para el caso de la escuela primaria. Los líderes escolares organizan la semana y calendario escolares (Eurydice, 2020<sup>[67]</sup>; Bruneforth et al., 2015<sup>[73]</sup>) dentro de las horas y marco establecido por la currícula, así como las normas generales de la organización del tiempo escolar (*Schulzeitgesetz*, BGBl. Nr. 77/1985).<sup>5</sup>

Según las normas del tiempo escolar, por ejemplo, las clases deben ser distribuidas uniformemente en la semana escolar en todas las escuelas, mientras que la jornada escolar en las escuelas federales no deben exceder un número máximo de 8 clases del 5º al 8º grado, y 10 clases a partir del 9º grado. De manera similar, la jornada escolar no debe iniciar antes de las 8:00h en todas las escuelas, a menos que sea del interés de los alumnos y acordado por la comunidad escolar (por ejemplo, debido al tiempo de traslado de los alumnos), y no terminar después de las 18:00h (19:00h a partir del 9º grado). Según las necesidades de los padres y la disponibilidad de espacio en la escuela, el líder escolar puede organizar la supervisión de los niños en la escuela antes o después de la jornada escolar regular por medio de personal cualificado.

**Tabla 4. Ejemplo de un horario de materias basado en el programa de estudios nacional: horas semanales en una escuela primaria en Austria**

	Número de horas semanales por grado	
	Grados 1 y 2	Grados 3 y 4
<b>Materias obligatorias</b>		
Educación religiosa	2	2
Estudios sociales y ciencia	3	3
Alemán/Lectura/Escritura	7	7
Matemáticas	4	4
Música	1	1
Artes	1	1
Trabajo técnico/Trabajo textil	1	2
Deportes	3	2
<b>Materias extras obligatorias</b>		
Lengua extranjera moderna	x	2
<b>Total de horas semanales</b>	<b>20-23</b>	<b>22-25</b>
Enseñanza remedial	1	2-6
Ejercicios opcionales (extracurricular)	1	2-6

x: no aplica.

<sup>5</sup> En Austria, la organización del tiempo escolar (es decir, el calendario escolar, vacaciones, jornadas escolares, clases y recesos) está definido en la legislación federal (*Schulzeitgesetz*, BGBl. Nr. 77/1985). Las normas aplican directamente a las escuelas federales, como las escuelas académicas de secundaria inferior (AHS-U). Para las escuelas provinciales, la ley federal da algunos principios básicos a las provincias, si bien algunas normas aplican directamente.

*Notas:* Horas semanales (*Wochenstunden*) se refiere a clases de 50 minutos. La asistencia a materias extras es obligatoria, pero el rendimiento de los alumnos no es evaluado. Además del horario, también hay Instrucción de Seguridad Vial (diez clases anuales) que debe tomarse en cuenta en todos los cuatro grados dentro del número total de clases semanales disponibles en materias individuales. Con base en el plan de estudios, las escuelas pueden hacer ajustes aumentando o reduciendo el número de clases semanales en materias obligatorias individuales (con la excepción de la educación religiosa y hasta cierto punto la lengua extranjera moderna). Se ofrece enseñanza remedial para alemán y matemáticas cuando sea necesario y hasta por un período de instrucción semanal. Además, los alumnos pueden asistir voluntariamente a actividades extracurriculares, en la forma de ejercicios opcionales (*unverbindliche Übung*).

*Fuente:* Eurydice (2020<sup>[67]</sup>), Database of National Education Systems, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en) (consultado el 12 de marzo de 2021).

En Austria, la extensión de la jornada escolar a través de la escolarización de todo el día no aumenta el número de clases u horas semanales en materias o temas establecidos por el plan de estudios nacional. Sino que las jornadas extendidas ofrecen otras formas de tiempo de contacto adicional a la instrucción regular, en las que la jornada escolar ofrece servicios educativos y de guardería al menos hasta las 16:00h, o hasta las 18:00h si es necesario.<sup>6</sup> La jornada escolar ampliada debe por lo tanto abrir los espacios para nuevos conceptos pedagógicos e innovaciones. El tiempo de contacto adicional (*Betreuungszeit*) en la escuela de todo el día se compone de: i) tiempo de aprendizaje (*Lernzeit*) y ii) tiempo de recreación (*Freizeit*) (Figura 6). El tiempo de esparcimiento, que incluye el tiempo del almuerzo, debe dedicarse a la relajación y al desarrollo personal en actividades creativas, artísticas, musicales o deportivas. Por otra parte, el tiempo de aprendizaje debe servir a consolidar el trabajo realizado en clase y en el tiempo de instrucción regular además de ofrecer apoyo personalizado a los alumnos, pero no debe usarse para abordar nuevo material. El tiempo de aprendizaje se distingue entre:

- el tiempo de aprendizaje relacionado con una materia (*Gegenstandsbezogene Lernzeit, GLZ*) – normalmente tres horas distribuidas en la semana para apoyar a los alumnos en las diferentes materias;
- el tiempo de aprendizaje personalizado (*Individuelle Lernzeit, ILZ*) – normalmente cuatro horas semanales para hacer la tarea y profundizar en el aprendizaje individualmente.

Las escuelas son libres para decidir la cantidad de tiempo dedicado al aprendizaje y a la recreación, pero deben ofrecer algún esparcimiento y ejercicio físico suficiente. Existe un modelo de tiempo de contacto específico (*Betreuungsteil plus, anteriormente Tagesbetreuung Neu*) solo para el nivel inferior de las escuelas secundarias académicas (AHS-U). Este modelo no distingue entre el tiempo relacionado con la materia y el de aprendizaje personalizado, y se compone de siete horas de tiempo de aprendizaje distribuidos en la semana, más dos horas de actividades musical/creatividad, deportes o ciencia/computación, y tiempo de recreación. Este es el modelo más común en las escuelas secundarias académicas (BMBWF, 2020<sup>[76]</sup>; BMBWF, 2018<sup>[80]</sup>).

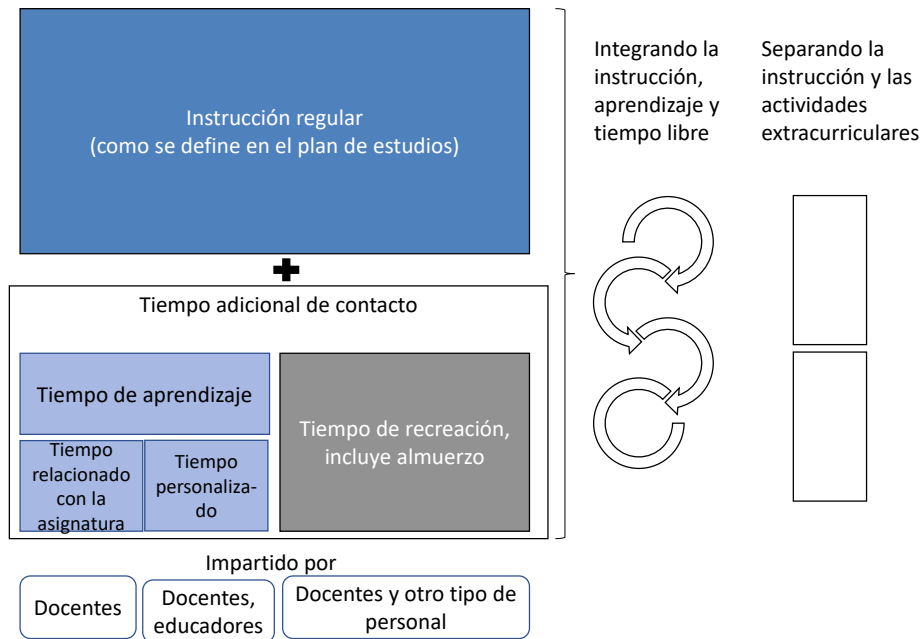
El tiempo de contacto adicional puede estar integrado ya sea con instrucción durante el día escolar (*verschränkte/gebundene Form*), u ofrecerse por separado en la tarde (*getrennte/offene Form*) (Figura 6). Mientras que, en la forma integrada, la enseñanza, el tiempo de aprendizaje y el tiempo de recreación se alternan a lo largo del día, el modelo separado o dividido ofrece dos bloques consecutivos: instrucción en la mañana y una parte

---

<sup>6</sup> En viernes, las actividades pueden programarse hasta las 14:00h en vez de las 16:00h, sujeto a la decisión de la comunidad escolar. En un segundo día a la semana, distinto al viernes, pueden programarse actividades solo hasta las 14:00h, sujeto a la decisión del proveedor de la escuela y en consulta con el director.

extracurricular en la tarde, que consiste principalmente de tiempo para el esparcimiento y la tarea de clases.

**Figura 6. Los componentes pedagógicos y el uso del tiempo en la escolarización de todo el día en Austria**



*Notas:* Modelos de escolarización de todo el día ofrecidos en las escuelas generales obligatorias (AHS-U) bajo la responsabilidad de los proveedores de la escuela. En el nivel inferior de AHS, usualmente no hay diferencia entre el tiempo relacionado con la materia y el de aprendizaje personalizado, pero el tiempo de aprendizaje es gestionado junto e impartido por los docentes. Otros tipos de personal incluyen, por ejemplo, educadores para la recreación y apoyo para el aprendizaje. Los recesos entre clases son usualmente de 5 a 15 minutos, el tiempo para el almuerzo dura normalmente una hora.

En programas integrados, todos los alumnos de una clase deben asistir toda la jornada escolar toda la semana para los fines organizacionales. En la guardería de la tarde, los grupos pueden estar compuestos de alumnos de diferentes clases y escuelas, y participar solo en algunos días de la semana. Las escuelas pueden también ofrecer ambos modelos, con algunas clases en escolarización integrada de todo el día y guardería de tarde separada para algunos grupos.

Para la instrucción del modelo integrado, dos tercios de los padres y docentes deben estar a favor de su implementación. En el caso de la escolarización dividida de todo el día, un grupo puede formarse con un mínimo de 10 alumnos registrados tres días a la semana. Para el caso de la escolarización integrada de todo el día, el tamaño del grupo en la escolarización de todo el día es el mismo que al tamaño de la clase (BMBWF, 2020<sup>[76]</sup>; BMBWF, 2018<sup>[80]</sup>). Según cálculos del ministerio, 90% de las escuelas ofrecieron el modelo de guardería de tarde separada, y solo el 5% ofreció la forma integrada, mientras que las escuelas restantes ofrecieron ambos modelos (Scheipl et al., 2019<sup>[74]</sup>).

Desde 2015, (en el caso de las escuelas generales obligatorias, APS) y 2016 (para las escuelas secundarias académicas, AHS-U), el plan de estudios de los diferentes tipos de escuelas define requerimientos claros para la organización de los tiempos de aprendizaje y recreación en forma de planes de supervisión (*Betreuungspläne*). Las guías específicas

apoyan a las escuelas en la implementación de la escolarización de todo el día. En general, los elementos adicionales de la escolarización de todo el día buscan promover: i) motivación y apoyo para el aprendizaje, ii) el desarrollo de la creatividad, iii) aprendizaje social (entre alumnos de diferentes grupos sociales, culturas y religiones), y iv) la promoción de actividades de esparcimiento significativas (particularmente ejercicio, retiro y relajación) (BMBWF, 2018<sup>[80]</sup>).

Las actividades adicionales en la escolarización de todo el día son cubiertas por diferente personal (Tabla 5). El tiempo de aprendizaje es impartido por los docentes regulares quienes conocen a cada uno los alumnos. Los educadores para el apoyo de aprendizaje (*Erzieherinnen und Erzieher für die Lernhilfe*) pueden trabajar con alumnos en la parte del tiempo de aprendizaje personalizado. La parte del tiempo de recreación puede ser realizada por una gama de personal, como educadores para el apoyo de aprendizaje (*Erzieherinnen und Erzieher für die Lernhilfe*) y educadores para recreación (*Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen*). Se han desarrollado cursos especializados de nivel terciario para estos tipos de personal con el fin de garantizar que estén preparados para su función y que cuenten con las competencias requeridas (por ejemplo, apoyar el desarrollo personal y aprendizaje social de los niños, manejo de conflictos, etc.) (BMBWF, 2020<sup>[76]</sup>). Los proveedores de la escuela, quienes tienen la principal responsabilidad de la organización del componente del tiempo de recreación del día escolar ampliado, como la provisión del almuerzo, son también responsables de la contratación del personal que cubre las actividades relacionadas (Mitterer and Seisenbacher, 2020<sup>[77]</sup>).

**Tabla 5. Tipos de personal que ofrece tiempo de contacto adicional en la escolarización de todo el día en Austria**

Tipo de actividad	Tipo de personal
Tiempo de aprendizaje relacionado a una materia	Docentes
Tiempo de aprendizaje personalizado	Docentes (según el contrato)
	Educadores ( <i>Erzieherinnen und Erzieher</i> )
	Educadores de guardería ( <i>Hortlerzieherinnen und erzieher</i> )
	Educadores para apoyo de aprendizaje ( <i>Erzieherinnen und Erzieher für die Lernhilfe</i> )
Tiempo de recreación, incluye el almuerzo	Docentes (según el contrato)
	Educadores ( <i>Erzieherinnen und Erzieher</i> )
	Educadores de guardería ( <i>Hortlerzieherinnen und erzieher</i> )
	Educadores recreativos ( <i>Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen</i> )
	Educadores para apoyo de aprendizaje ( <i>Erzieherinnen und Erzieher für die Lernhilfe</i> )
	Entrenadores para actividades físicas ( <i>Bewegungsscoach</i> )
	Otro personal cualificado para el empleo en la escolarización de todo el día

*Fuente:* Adaptado del Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación (BMBWF), <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gts/pers.html> (consultado el 10 de octubre de 2020).

### Implementación y orientación de la reforma

Como se discutió anteriormente, las jornadas escolares extendidas en Austria cubren los diferentes tipos de escuelas de educación primaria y secundaria inferior y a los niños de 6 a 15 años. La organización de la escolarización de todo el día es la responsabilidad de los proveedores de la escuela, siendo las autoridades federales en el caso de las escuelas secundarias académicas (AHS-U), y típicamente las municipalidades en el caso de las escuelas generales obligatorias (APS), aunque esta última requiera la aprobación de la provincia y consulta con el Consejo de Educación.



Las escuelas y su liderazgo escolar juegan un papel importante en la preparación organizacional y pedagógica, y en la planeación e implementación de las extensiones de las jornadas escolares. Normalmente esto involucra evaluar la demanda junto con el proveedor de la escuela y la comunidad escolar, planear el número de grupos, y decidir sobre el modelo de la guardería (integrado o separado). La participación de los niños en la escuela de todo el día es voluntaria, pero se requiere de un número mínimo de alumnos para ser establecida. Los padres indican si requieren de la guardería, cuándo y en qué forma. Junto con el proveedor de la escuela, las escuelas normalmente también necesitan evaluar el personal, el espacio y los alimentos requeridos. El liderazgo escolar, algunas veces junto con el liderazgo de la guardería de la tarde, diseña la oferta pedagógica del tiempo de contacto adicional en términos de aprendizaje y esparcimiento, y debe trabajar para garantizar la colaboración entre docentes y otro personal pedagógico (BMBWF, 2020<sup>[81]</sup>).

Para apoyar la expansión de la escolarización de todo el día también en las escuelas generales obligatorias (APS), se han establecido diferentes mecanismos de financiación, como se describe en la sección de las implicaciones de los recursos. Como se especifica en estos mecanismos, el gobierno federal debe fijar el marco adecuado de condiciones (por ejemplo, modificaciones a la legislación federal, preparación y capacitación de educadores recreativos), mientras que las provincias deben colaborar con las municipalidades y supervisar los esfuerzos en su papel como proveedores de la escuela para extender la escolarización de todo el día (por ejemplo, evaluar la plausibilidad de los informes de demanda de las municipalidades). Además, las provincias deben presentar planes para ampliar la oferta como un instrumento para conducir la expansión de la escolarización en función de las necesidades, y desarrollar su oferta de escolarización de todo el día junto con los proveedores de la escuela según los criterios de calidad (por ejemplo, relacionado al aseguramiento de la calidad y al concepto pedagógico) (BGBI. I Nr. 115/2011).

Al momento de la redacción de este documento, los criterios formulados en las directrices relacionadas con el mecanismo de financiación vigente (Ley de Inversión Educativa) [*Education Investment Act*] abarcan una serie de aspectos que deben cumplirse tras la recepción de la financiación. Incluyen: i) infraestructura adecuada; ii) personal adecuado; iii) reducciones sociales de las contribuciones de los padres; iv) consideración de las necesidades pedagógicas en la matriculación en la escuela de jornada de todo el día, en caso de que no haya suficientes lugares disponibles; v) mantener las formas existentes de la atención extraescolar fuera de la escuela; vi) horarios de apertura orientados a la demanda; vii) inversión sostenible, eficiente y eficaz; y viii) sostenibilidad en el financiamiento (BMBWF, 2019<sup>[82]</sup>).

La Ley de Inversión Educativa también formula un objetivo específico para la cobertura de la escuela de todo el día: Para el 2033, 40% de los niños de 6 a 15 años de edad deberán tener acceso a la escuela de todo el día, u 85% de las escuelas generales obligatorias, aunque el objetivo es alcanzar estas metas ya en el 2022. Si bien el financiamiento a través de este mecanismo está limitado a las escuelas de todo el día, la matriculación en otras instalaciones para el cuidado extraescolar se incluye cuando se mide el alcance del objetivo, así también, la ley de inversión especifica un número de criterios de calidad para este sector (por ejemplo, uso de personal cualificado, horario de apertura, tamaño de los grupos (BMBWF, 2019<sup>[82]</sup>).

Al observar el desarrollo de la escolarización de todo el día desde que esta se hizo una política prioritaria muestra que tanto la cobertura y la oferta se han extendido sustancialmente. Entre los años escolares 2007-2008 y 2020-2021, el número de escuelas de todo el día aumentó de 1 068 a 2 788 (tanto las escuelas generales obligatorias y las

secundarias académicas). Por lo tanto, más de una de cada dos escuelas ofrecieron una jornada extendida en 2020-2021, comparado a cerca de una de cada cinco escuelas en 2007-2008 (Tabla 6). La expansión de la escolarización de todo el día incrementó su cobertura del 10.7% a 26.2% de todos los alumnos en el mismo periodo (Tabla 7) (datos proporcionados por Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación).

**Tabla 6. Número y proporción de escuelas con escolarización de todo el día en Austria, 2007-2008 / 2020-2021**

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2012	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Número de escuelas con escolarización de todo el día	1 068	1 156	1 248	1 370	1 455	1 666	1 874
Porcentaje de escuelas con escolarización de todo el día (%)	21.0	22.9	24.7	26.8	28.7	33.2	37.8
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Número de escuelas con escolarización de todo el día	2 020	2 135	2 224	2 295	2 386	2 642	2 788
Porcentaje de escuelas con escolarización de todo el día (%)	40.9	43.3	45.1	46.6	48.7	53.9	56.8

*Nota:* El número y la proporción de escuelas con escolarización de todo el día se refiere a la escuela secundaria académica (es decir, todas las locaciones escolares, educación secundaria inferior y superior) y las escuelas generales obligatorias (APS). Esto incluye escuelas públicas y privadas religiosas (subsidiadas por el gobierno federal).

*Fuente:* Datos proporcionados por el Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación (BMBWF).

**Tabla 7. Matriculación de alumnos en escolarización de todo el día en Austria, 2007-2008 / 2020-2021**

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2012	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Número de alumnos en escolarización de todo el día	76 979	91 381	100 030	103 938	109 065	118 866	130 767
Porcentaje de alumnos en escolarización de todo el día (%)	10.7	12.7	14.1	15	15.9	17.5	19.4
	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Número de alumnos en escolarización de todo el día	140 102	150 390	159 173	168 832	177 574	185 202	183 850
Porcentaje de alumnos en escolarización de todo el día (%)	20.8	22.2	23.1	24.4	25.5	26.5	26.2

*Nota:* Los datos de matriculación incluyen tanto escuelas generales obligatorias (APS) como el nivel inferior de las escuelas secundarias académicas (AHS-U) en escuelas públicas y privadas religiosas (subsidiadas por el gobierno federal).

*Fuente:* Datos proporcionados por el Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación (BMBWF).

El desglose de datos para los diferentes niveles y tipos de educación solo estuvo disponible para el ciclo escolar 2017-2018. Estos datos muestran que la tasa de cobertura para la atención de todo el día fue la más alta en el nivel primario, con 25% de alumnos, comparada al 18% en el nivel secundario inferior (MS and AHS-U). La extensión de la provisión de todo el día difiere de manera importante entre las provincias. Viena tuvo la tasa de cobertura

más alta (37% para todos los tipos de escuela), Tirol tuvo la más baja (11% para todos los tipos de escuela) (Mayrhofer et al., 2019<sub>[83]</sub>). También existen diferencias importantes entre las municipalidades urbanas y rurales, más escasamente pobladas. Al observar la tasa de cobertura para escuelas primarias, solo 18% de los niños asistió a una jornada ampliada en municipalidades con menos de 20 000 habitantes, comparado a más del 26% en municipalidades con más de 20 000 habitantes. En Viena, 44% de los niños de escuela primaria ya asistían a una jornada extendida en el periodo 2017-2018 (Mitterer and Seisenbacher, 2020<sub>[77]</sub>).

Aumentar la equidad ha sido un objetivo declarado de las jornadas escolares más largas en Austria. Sin embargo, el escenario es mixto en términos de los antecedentes socioeconómicos de los alumnos que asisten a la escuela de todo el día. Si bien las escuelas primarias parecen estar socialmente mezcladas con respecto a los antecedentes educativos de los padres, esto no es así al observarse el nivel socioeconómico de las familias, siendo los niños de familias socioeconómicamente más favorecidas los que más probabilidad tienen de estar matriculados en la escuela de todo el día (nivel socioeconómico muy bajo: 37%, nivel socioeconómico muy alto: 49%). La participación de niños, con origen inmigrante, en la escuela de todo el día en el nivel primario es mayor que entre alumnos nativos, que sin embargo se explica por los patrones de asistencia en las zonas rurales. En las zonas urbanas, los niños nativos tienen más probabilidades de asistir a la escuela de todo el día que sus compañeros de origen inmigrante (Mayrhofer et al., 2019<sub>[83]</sub>; Mitterer and Seisenbacher, 2020<sub>[77]</sub>).

### *Implicaciones en materia de recursos y financiamiento*

Si bien la administración de los diferentes tipos de escuela se ha simplificado con las recientes reformas de gobernanza, la distribución de responsabilidades para dotar a las escuelas de recursos en Austria se mantiene compleja (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>). Desde 2019, los recursos humanos en escuelas federales y provinciales son administrados conjuntamente por Consejos de Educación federal-provincial, pero los presupuestos y el personal son todavía responsabilidad del gobierno federal o de las provincias, dependiendo del tipo de escuela (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>).

Los esfuerzos para ampliar la escolarización de todo el día requieren inversiones de capital en infraestructura y un aumento a largo plazo del gasto corriente. Según la distribución general de responsabilidades, la financiación para estos propósitos ha sido compartida entre el gobierno federal, las provincias y las municipalidades (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>; Bruneforth et al., 2015, pp. 62, 66<sub>[73]</sub>).

Tanto en las escuelas generales obligatorias (APS) como en las escuelas secundarias académicas (AHS-U), los padres también contribuyen con las tarifas cobradas por las escuelas y los proveedores escolares para cubrir: i) el cuidado de la tarde (*Betreuungsbeitrag*) y ii) los alimentos (*Verpflegungsbeitrag*). Los proveedores escolares deciden sobre el monto de las tarifas parentales y las reducciones con base en las necesidades sociales. En las escuelas secundarias académicas (AHS-U), la tarifa parental mensual es de EUR 88, una cantidad que se reduce si solo se asiste un número determinado de días. Para las escuelas generales obligatorias (APS), el monto de la contribución se basa en muchos casos en la tarifa parental cobrada en las escuelas federales, y las reducciones con base en las necesidades sociales son comunes. No obstante, las normas individuales difieren dependiendo del tipo de escuela y provincia (BMBWF, 2020<sub>[76]</sub>).

### La financiación de la escolarización de todo el día en las escuelas secundarias académicas

El gobierno federal financia directamente a las escuelas federales. Por lo tanto, el gobierno federal cubre el costo total de la expansión de la escolarización de todo el día en las escuelas secundarias académicas (AHS). La asignación de los costos de enseñanza se basa en una fórmula de financiación que incluye el número de alumnos y el tamaño del grupo, así como las unidades de valor asignadas, incluida la escolarización de todo el día. El gobierno federal también es responsable de financiar otro personal que trabaje en y con escuelas federales, como el personal requerido para la jornada escolar extendida.

Cuando se trata de inversiones en infraestructura y mantenimiento, los programas de desarrollo a largo plazo de las escuelas (*Schulentwicklungsprogramm*, SCHEP) apoyan la modernización de la infraestructura de las escuelas federales para ofrecer a alumnos y docentes aulas y lugares de trabajo adecuados, típicamente en periodos de 5 a 10 años, y basados en principios de orientación de resultados, transparencia y eficiencia. Las inversiones son transferidas a los propietarios de los edificios escolares, en su mayoría la Compañía Federal Inmobiliaria (*Bundesimmobilien-gesellschaft*) y las municipalidades a través del aumento de pago de alquiler. El gasto asignado por medio del programa se basa en una planificación con pronósticos a mediano y largo plazo para las necesidades de infraestructura con aportaciones de abajo hacia arriba (BMBWF, 2020<sup>[84]</sup>; OECD, 2018<sup>[85]</sup>; Nusche et al., 2016<sup>[66]</sup>).

Aprovechando las iniciativas anteriores, el último programa (SCHEP 2020) prevé EUR 2.4 mil millones para el periodo 2020-2030 para mejorar la infraestructura de las escuelas federales en línea con los nuevos requerimientos pedagógicos, consideraciones ecológicas y la evolución espacio-demográfica. Se prevé un total de unos 270 proyectos de inversión. El desarrollo de la infraestructura para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas de todo el día (por ejemplo, para el esparcimiento significativo y el autoaprendizaje fuera de las clases regulares) constituye un pilar importante de este programa de inversión, además de otras prioridades como la infraestructura digital (BMBWF, 2020<sup>[86]</sup>).

### Financiación de la escolarización de todo el día en las escuelas generales obligatorias

En el caso de las escuelas generales obligatorias, el personal docente es financiado por las provincias, no obstante, son en su mayoría fondos recaudados por el nivel federal y transferidos a través de la Ley de Ajuste Fiscal (*Finanzausgleichsgesetz*), el sistema nacional para distribuir los ingresos entre niveles de gobernanza, con base en una fórmula relacionada al número de alumnos. Pueden proporcionarse fondos adicionales para dotar de personal docente para prioridades específicas, como el apoyo a alumnos de una segunda lengua, pero también para la escuela de todo el día (OECD, 2017<sup>[87]</sup>; Nusche et al., 2016<sup>[66]</sup>).

Las normas centrales especifican la obligación de las provincias y las municipalidades de ofrecer personal de apoyo a las escuelas, pero este es regulado por las provincias a través de legislación de aplicación. Para la escolarización de todo el día, el empleo de personal para el componente de recreación de la jornada más larga (por ejemplo, educadores recreativos y educadores para apoyo de aprendizaje) es por lo tanto la responsabilidad de las municipalidades como aprovisionador de la escuela (OECD, 2019<sup>[88]</sup>; Nusche et al., 2016<sup>[66]</sup>). El aprovisionador de la escuela también es responsable de la construcción y el mantenimiento de las escuelas generales obligatorias, en consulta con las provincias y los Consejos de Educación y, por lo tanto, también para la adaptación de la infraestructura de las escuelas generales obligatorias para ofrecer una jornada escolar ampliada. Los

gobiernos provinciales tienen programas regionales para apoyar a las municipalidades en esta tarea (Nusche et al., 2016, p. 125<sup>[66]</sup>).

Para apoyar la expansión de la escolarización de todo el día, el gobierno federal paga la nómina de los docentes adicionales requeridos en las escuelas generales obligatorias y una parte del costo a los proveedores para adaptar la infraestructura escolar y emplear personal de apoyo a través de mecanismos específicos de financiación que se describen en las siguientes secciones. Mediante estas distintas formas de financiamiento, el gobierno federal ha hecho disponible un total de más de EUR 1 000 millones para la expansión de la escolarización de todo el día, el desarrollo del componente de recreación de la jornada extendida y las adaptaciones espaciales necesarias (Scheipl et al., 2019, p. 242<sup>[74]</sup>).

### Acuerdos del Artículo 15a

Para financiar y apoyar la implementación de las prioridades políticas federales, como la escolarización de todo el día, en el nivel de las provincias, el gobierno federal puede negociar acuerdos específicos con las provincias (con base en el Artículo 15a de la Constitución Federal, referido como *Vereinbarungen gemäß Artikel 15a B-VG*). En 2011 y 2013, dichos acuerdos fueron negociados para la expansión de la escolarización de todo el día en las escuelas generales obligatorias (APS) (BGBl. I Nr. 115/2011 y BGBl. I Nr. 192/2013). Los acuerdos establecieron objetivos específicos para la expansión de la escolarización de todo el día (Tabla 3), y también principios básicos para su organización (por ejemplo, el horario de cierre más temprano de los cuidados de todo el día a las 16:00h). También estipuló responsabilidades y medidas para el gobierno federal y las provincias que garanticen la expansión de la escolarización de todo el día.

Entre los ciclos escolares 2011-2012 y 2014-2015, el gobierno federal se comprometió a proporcionar un total de EUR 200.15 millones, distribuidos entre todas las provincias, para garantizar el componente del tiempo recreativo de la jornada escolar ampliada. Las provincias fueron responsables de asignar los recursos que recibieron del gobierno federal a los proveedores escolares a través de acuerdos separados. También fueron responsables de reportar el uso de los recursos, la contratación de personal y la organización de la provisión (modelo de escolarización de todo el día, número de grupos y de alumnos participantes) por escuela individual y para controlar el uso de los recursos por las municipalidades. El acuerdo igualmente preveía una evaluación después de tres años por el gobierno federal.

La mayor proporción de fondos fue destinada al personal, con un límite de EUR 8 000 anuales por grupo en la provisión de todo el día. No obstante, una cierta proporción de los recursos también podría gastarse en inversiones de infraestructura (EUR 32.4 millones en 2011 y EUR 11.85 millones en 2012), con un límite de un pago único de EUR 50 000 por grupo en la prestación de todo el día. Las inversiones en infraestructura debían priorizar la creación de espacios para la escuela de todo el día y gastarse principalmente en: i) la creación o adaptación de instalaciones para comedores y cocinas; ii) la creación o adaptación de salas de grupo para cuidados adecuados; iii) la creación o adaptación de áreas de juego e instalaciones exteriores similares; iv) la compra de equipo para las instalaciones antes mencionadas; y v) la compra de bienes muebles (por ejemplo, vajillas, cubiertos, juegos).

Este acuerdo inicial fue modificado y complementado en 2013 con un nuevo acuerdo (BGBl. I Nr. 192/2013), extendiendo los fondos hasta el ciclo escolar 2018-2019. Este nuevo acuerdo también abarcaba las escuelas privadas reconocidas públicamente y complementaba el conjunto inicial de objetivos con otros en materia de atención a alumnos con necesidades especiales, criterios de calidad para la jornada extendida, y diferentes modelos de guardería (Tabla 3). El nuevo acuerdo aportó una cantidad adicional de

EUR 78.53 millones para el año 2014 (que aunados a los EUR 37.60 millones ya previstos en el acuerdo anterior, suman un total de EUR 116.10 millones), y un total de EUR 375.40 millones para los ciclos 2015-2016 al 2018-2019.

Como en el acuerdo anterior, una cierta proporción de recursos fue asignada al personal, quedando el uso de los recursos remanentes a discreción de las provincias. Al decidir sobre las inversiones en infraestructura, las provincias debían tomar en cuenta los desarrollos demográficos, y la cantidad máxima de inversión se incrementó a EUR 55 000 por grupo. La cantidad en la prestación de todo el día para gasto en personal se aumentó de EUR 8 000 a EUR 9 000 anuales por grupo. Los recursos no utilizados por las provincias podrían prorrogarse hasta el final del periodo del acuerdo. El acuerdo también preveía una evaluación intermedia en 2016 y una evaluación final en 2019.

No obstante, las provincias no requirieron todos los fondos asignados, moviéndose hacia la escolarización de todo el día más lentamente de lo esperado por el ministerio de educación federal (Nusche et al., 2016<sub>[66]</sub>). Cuando fue claro que los recursos podrían no ser ejercidos, especialmente desde que las inversiones en infraestructura requerían planeación a más largo plazo, y con aumento en la limitación de recursos en el ministerio federal, este segundo acuerdo fue modificado en 2014 (BGBl. I Nr. 84/2014), manteniendo los mismos niveles de fondos asignados, pero trasladando a 2017 y 2018 parte de los fondos asignados originalmente a 2014. En total, el gobierno federal aportó alrededor de EUR 654.10 millones entre 2011 y 2018 para la expansión de la escolarización de todo el día (RH, 2018, p. 103ff<sub>[89]</sub>).<sup>7</sup>

Una evaluación del Tribunal Federal de Auditoría (*Rechnungshof*) identificó algunos problemas respecto a los acuerdos del Artículo 15a (RH, 2018, p. 127<sub>[89]</sub>). Según la evaluación, los acuerdos habían aumentado aún más el número de flujos de transferencias entre los gobiernos federal y provinciales en el campo de la educación; las transferencias habían resultado en un mayor costo administrativo para las provincias para distribuir y supervisar el uso de los fondos, especialmente a los proveedores privados; y los acuerdos no habían considerado la cuestión de la atención durante las vacaciones escolares.

Según los auditores, no estaba claro cómo las municipalidades, cuyo papel como proveedores de las escuelas había crecido en importancia a raíz de la expansión de la escolarización de todo el día, garantizarían el funcionamiento continuo de las guarderías. La financiación a través de los acuerdos estaba limitada en el tiempo y separada del mecanismo regular de compensación financiera.

### Ley de Inversión Educativa

En 2017, el gobierno federal creó una nueva fuente de financiación para la escolarización de todo el día con la adopción de la Ley de Inversión Educativa (*Bildungsinvestitionsgesetz*) (BGBl. I Nr. 8/2017). El objetivo estipulado de esta financiación adicional era seguir ampliando la gama disponible de escolarización de todo el día, incluyendo los modelos integrados y la atención extraescolar durante las vacaciones escolares, con metas específicas de cobertura. Inicialmente, se iban a aportar EUR 750 millones más entre los ciclos escolares 2017-2018 y 2024-2025 para cubrir las inversiones en infraestructura y gasto en personal tanto en las escuelas federales como en las provinciales.

---

<sup>7</sup> Salvo que se indique lo contrario, los valores monetarios se refieren a los valores actuales y a los valores indicados en las fuentes originales. Las cantidades en dólares estadounidenses se obtuvieron aplicando las Paridades de Poder Adquisitivo (PPA) disponibles en OECD.Stat (<https://stats.oecd.org>) y en World Bank DataBank (<https://databank.worldbank.org>).

La Ley de Inversión Educativa fue revisada sustancialmente en 2019 (*Bildungsinvestitionsgesetz Neu*) (BGBl. I Nr. 87/2019) (BMBWF, 2019<sup>[82]</sup>) tras los primeros cambios en el calendario de 2018, que ya había extendido el periodo de financiamiento hasta el 2032-2033. Los cambios buscaron garantizar la financiación continua para la oferta existente, así como también inversiones en la expansión basada en las necesidades de la escolarización de todo el día, mientras que se persiguen objetivos similares a los establecidos en los acuerdos previos concernientes a la calidad y equidad educativa y el apoyo a los padres (Tabla 3). En 2022, en la nueva Ley de Ajuste Fiscal general (*Finanzausgleichsgesetz*) está previsto que se dé una solución sostenible a la financiación de la escolarización de todo el día.

Para las escuelas generales obligatorias (APS), la nueva ley de inversión aportará un total de EUR 428 millones entre los ciclos 2019-2020 y 2032-2033 para la creación de nuevas plazas para la escolarización de todo el día. Los recursos son distribuidos del nivel federal a las provincias que, a su vez, financian a los proveedores tanto de las escuelas públicas como de las privadas reconocidas públicamente. El nuevo mecanismo financia el gasto corriente de la parte recreativa de la jornada ampliada (EUR 9 000 anuales por grupo) y la atención extraescolar durante las vacaciones escolares (EUR 6 000 anuales por grupo). Otras instituciones de atención extraescolar no pueden ser financiadas con los recursos de la Ley de Inversión Educativa. Para las inversiones de infraestructura en la escolarización de todo el día, las provincias que no han alcanzado su objetivo de escolarización de todo el día deben asignar el 75% de los recursos otorgados a través de la ley de inversión para este propósito. El 25% restante puede ser usado para financiar la oferta existente de la escolarización de todo el día.

La nueva ley de inversión también ofrece el marco legislativo para que las provincias utilicen hasta el 80% de los fondos asignados que no han sido usados bajo los acuerdos del Artículo 15a para las escuelas de todo el día existentes hasta el 2022. Para financiar el mayor número de lugares, las provincias o municipalidades deben aportar una tasa de cofinanciamiento del 30%. Una pequeña parte de los fondos no utilizados (hasta el 5%) puede ser usado para financiar el personal de apoyo, como psicólogos y trabajadores sociales (hasta el pago del 50% del costo de la nómina) (BMBWF, 2019<sup>[82]</sup>).

### *Algunas lecciones aprendidas*

El Estudio de Recursos Escolares de Austria [OECD School Resources Review study of Austria] (Nusche et al., 2016<sup>[66]</sup>) identificó algunas fortalezas y desafíos en la implementación de la escolarización de todo el día. El modelo pedagógico fue uno de los temas identificados. Aunque la disponibilidad de las escuelas de todo el día va en aumento en Austria, solo una pequeña fracción ofreció una forma integral de escolarización de todo el día, lo que promete mayores beneficios para los niños de entornos menos favorecidos. Para permitir la introducción de un programa de todo el día completamente integrado, dos tercios de los padres y docentes deben votar a favor de su implementación. Como consecuencia, si bien la demanda de escuelas de todo el día está aumentando, la mayor parte se implementa como cuidado opcional en la tarde sin un plan de estudios integrado y un enfoque de guardería. Otra cuestión que el equipo de revisión encontró en las escuelas que ofrecen escolarización de todo el día fue la falta de reflexión sobre cómo involucrar a los padres en la provisión de todo el día. Hubo alguna preocupación en las escuelas de que el compromiso parental disminuyó cuando sus niños asistieron a los programas de todo el día, probablemente basado en la suposición de que todas las necesidades educativas de sus hijos ahora serían atendidas en la escuela (Nusche et al., 2016, pp. 132, 138<sup>[66]</sup>).

En términos de recursos y financiación, el estudio sugirió que el desafío en infraestructura para hacer de la escuela de todo el día un éxito, particularmente en las zonas urbanas, no

había sido suficientemente reconocido. Los requerimientos de espacio para mantener a los niños en la escuela durante más tiempo, como instalaciones de cocina y áreas para juego, necesitaban un desarrollo acorde con la expansión de este tipo de educación escolar. La escolarización de todo el día también implica que los docentes podrían pasar más tiempo en la escuela y necesitar lugares de trabajo, equipamiento, e instalaciones para preparar la enseñanza, colaborar y usar su tiempo fuera de clase de manera más efectiva (Nusche et al., 2016, p. 144<sub>[66]</sub>). Por último, parecía existir un riesgo de desigualdad entre municipalidades, las que desempeñan un papel importante en la gestión del componente del tiempo recreativo de la escolarización de todo el día (Nusche et al., 2016, p. 100<sub>[66]</sub>).

El día escolar extendido también ha sido sujeto de análisis en los informes de seguimiento nacionales de la educación en Austria (Scheipl et al., 2019<sub>[74]</sub>; Hörl et al., 2012<sub>[75]</sub>). Más recientemente, Scheipl et al. (2019<sub>[74]</sub>) revisaron el diseño pedagógico y la habilitación de condiciones para la calidad de la escolarización de todo el día, e hicieron algunas recomendaciones para su mayor desarrollo. Al igual que en estudios anteriores, los autores resaltaron la falta de investigación nacional sobre la implementación y los efectos de la escolarización de todo el día, en particular en lo que respecta a la evidencia empírica cuantitativa de la efectividad de la jornada ampliada en relación a los objetivos (por ejemplo, el mejoramiento de las oportunidades educativas para los niños desfavorecidos). Considerando las importantes inversiones involucradas, los autores también recomendaron crear y financiar un grupo de investigación independiente y proyectos de investigación dedicados.

La evidencia existente sugiere que la calidad de la escolarización de todo el día y de cómo esta puede ser mejorada a través de la dotación de personal, recursos, organización, pedagogía, debería recibir mayor atención. Dadas las diferencias entre la educación primaria y la secundaria inferior (por ejemplo, en el tiempo dedicado a la recreación y el esparcimiento), los autores sugirieron explorar modelos específicos al tipo de escuela de las jornadas escolares extendidas. Aumentar la colaboración entre docentes y otros tipos de personal debería ser una prioridad adicional (por ejemplo, dedicando tiempo a la preparación y coordinación, desarrollo profesional común).

Un tema aparte es el alcance de las contribuciones de los padres, como los alimentos escolares, y la barrera que pueden representar para los niños desfavorecidos para asistir a la jornada ampliada (por ejemplo, de hogares monoparentales). Por último, los autores recomendaron recabar más datos sobre la escolarización de todo el día (Scheipl et al., 2019<sub>[74]</sub>). Al parecer, ha sido un desafío supervisar algunos aspectos de la escolarización de todo el día. Por ejemplo, no es clara la intensidad de la participación en la prestación de atención en la tarde. Ya que los niños pueden participar solamente en algunos determinados días, la participación puede variar de uno a cinco días semanales (Mayrhofer et al., 2019<sub>[83]</sub>).

En un informe de seguimiento anterior, Hörl et al. (2012<sub>[75]</sub>) hicieron algunas otras sugerencias. Por ejemplo, respecto a la adaptación de las instalaciones escolares, los autores sugirieron desarrollar enfoques participativos en la planeación arquitectónica. Mayor participación de los miembros de la comunidad educativa en estos procesos garantizaría que la nueva infraestructura atienda las necesidades pedagógicas y organizacionales de los alumnos y el personal (por ejemplo, para el aprendizaje, el juego y la relajación). La expansión del trabajo social en las escuelas y el compromiso con otros socios se consideró otra área importante. En general, los autores apoyaron la ampliación de la escolarización de todo el día, pero sugirieron prestar mayor atención a la calidad, como las condiciones laborales para todos los tipos de personal y su integración a la jornada escolar.



### 3.3. Chile

## Resumen

Desde las reformas orientadas al mercado realizadas en Chile en la década de 1980, las escuelas de dicho país han funcionado en un entorno relativamente descentralizado. En tanto que el Ministerio de Educación es responsable de coordinar y regular todos los aspectos de la educación escolar, incluido el plan de estudios nacional, la operación de las escuelas subvencionadas (financiadas con fondos públicos) es responsabilidad de los sostenedores de escuelas públicas y particulares, cuya función es fundamental para el sistema escolar chileno. Por consiguiente, las escuelas se encargan de implementar su proyecto educativo y de cualquier otra responsabilidad delegada por su proveedor escolar. A partir de 2015, se ha estado llevando a cabo un proceso de recentralización de las escuelas públicas, al crearse Servicios Locales de Educación Pública que paulatinamente han asumido las responsabilidades de los municipios.

En la década de 1990, como parte de un programa político general para mejorar la calidad y la equidad en esta área, se inició en Chile la ampliación del horario escolar en todos los niveles educativos. Con esta medida se esperaba obtener importantes beneficios sociales y pedagógicos; por ejemplo, más tiempo para que los docentes y los estudiantes cumplieran con los nuevos requerimientos curriculares, apoyo adicional y un entorno seguro para los estudiantes. La reforma "Jornada Escolar Completa" consistió en una intervención integral que abarcó el plan de estudios, la organización del tiempo, los grupos, los espacios físicos y la enseñanza.

Con la jornada escolar completa, el sistema escolar comenzó a abandonar la escolarización tradicional en doble turno. Si bien se reducía el año escolar, con la reforma se aumentaba la duración de la jornada escolar, así como el tiempo total de aprendizaje. El tiempo adicional se dedica a la enseñanza regular de las materias curriculares, así como a otras actividades de aprendizaje y extracurriculares que las escuelas pueden definir a su criterio. Estas actividades deberían fomentar un desarrollo más amplio de los estudiantes, pero en la práctica las escuelas suelen utilizar este tiempo para reforzar las áreas temáticas tradicionales.

La implantación de la jornada escolar completa ha sido responsabilidad de las escuelas y de los sostenedores de estas, siempre y cuando se cumplan algunos requisitos específicos. No es obligatorio que las escuelas ofrezcan la jornada completa, pero muchas sí lo hacen. En apoyo a la implantación, el gobierno ha proporcionado financiamiento, tanto para aumentar el gasto corriente como para realizar inversiones de capital ad hoc, así como asesoramiento y apoyo técnicos.

Las evaluaciones de la jornada escolar completa indican que la reforma ha impactado positivamente la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, el apoyo a los estudiantes mediante las comidas escolares y el tiempo para el trabajo conjunto entre los docentes. Al mismo tiempo, resultó difícil cambiar la organización de las escuelas y el efecto en el aprendizaje ha sido limitado. Sin embargo, en aquellas en las que se tuvo éxito, los docentes perciben la jornada escolar completa como una oportunidad para mejorar las condiciones de trabajo y el aprendizaje profesional. Las reformas más recientes relativas al desarrollo profesional de los docentes también pueden mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela de jornada completa, aunque sus efectos son aún inciertos.

### 3.3.1. Contexto

#### *Gobernanza del sistema escolar y reformas recientes*

Desde las reformas orientadas al mercado realizadas en la década de 1980, las escuelas en Chile han funcionado en un entorno relativamente descentralizado. La Constitución y la Ley General de Educación (Ley 20.370), aprobada en 2009, constituyen el marco regulador de la educación. La Ley General de Educación define los objetivos de la educación escolar, regula los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad educativa, establece requisitos mínimos para finalizar cada uno de los niveles educativos e instituye un proceso de reconocimiento de los sostenedores educativos.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) es responsable de coordinar y regular todos los aspectos relacionados con la educación, de formular políticas, desarrollar programas, definir los estándares de calidad (incluido el plan de estudios) y otorgar reconocimientos a las escuelas. Por medio de sus organismos regionales y provinciales —las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SEREMI) y los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV)—, el ministerio supervisa la aplicación de la política educativa en todo el país y brinda a las escuelas apoyo técnico y pedagógico de manera directa.

En el Ministerio de Educación, una unidad específica, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), tiene la responsabilidad de promover el desarrollo profesional de los docentes y directores de escuela chilenos. Otros tres organismos centrales — el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación—, establecidos por la Ley General de Educación en 2009, ofrecen asesoría en materia de políticas públicas y evalúan la prestación de los servicios educativos.

Dentro de este contexto central, el funcionamiento de las escuelas receptoras de fondos públicos es responsabilidad de los sostenedores de escuelas públicas y particulares subvencionadas. También hay sostenedores privados independientes que no reciben fondos públicos, los cuales operan con mucha más autonomía aunque tienen que cumplir con diversas regulaciones centrales para obtener el reconocimiento oficial (por ejemplo, seguir el currículo nacional, el proyecto educativo, la dotación de personal adecuada). Las escuelas públicas han sido gestionadas por los municipios o por corporaciones sin ánimo de lucro controladas por los municipios con autoridad delegada (Santiago et al., 2017<sup>[90]</sup>). Desde 2015, el sistema escolar público ha participado en un proceso de recentralización al crearse 70 Servicios Locales de Educación Pública y una nueva Dirección de Educación Pública: el Sistema Nacional de Educación Pública (Ley 21.040). Estos servicios han sido asumiendo gradualmente la responsabilidad del funcionamiento de las escuelas públicas. En junio de 2021 se habían establecido 11 Servicios Locales de Educación Pública que atendían a 184 000 estudiantes (MINEDUC, n.d.<sup>[91]</sup>). En el sector privado subvencionado, las escuelas son gestionadas de manera individual o en grupo por una organización sin fines de lucro.

Todos los sostenedores escolares son responsables de cumplir con los requisitos para el reconocimiento oficial de sus escuelas y mantenerlos, de organizar y gestionar a su personal, su infraestructura, su equipamiento y materiales didácticos, así como de responsabilizarse por el rendimiento académico y el uso de los recursos públicos de sus instituciones. Tal como se especifica en la Ley General de Educación, los sostenedores de escuelas tienen derecho a establecer y poner en marcha un Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como a formular planes y programas para ellas con la participación de la comunidad escolar.

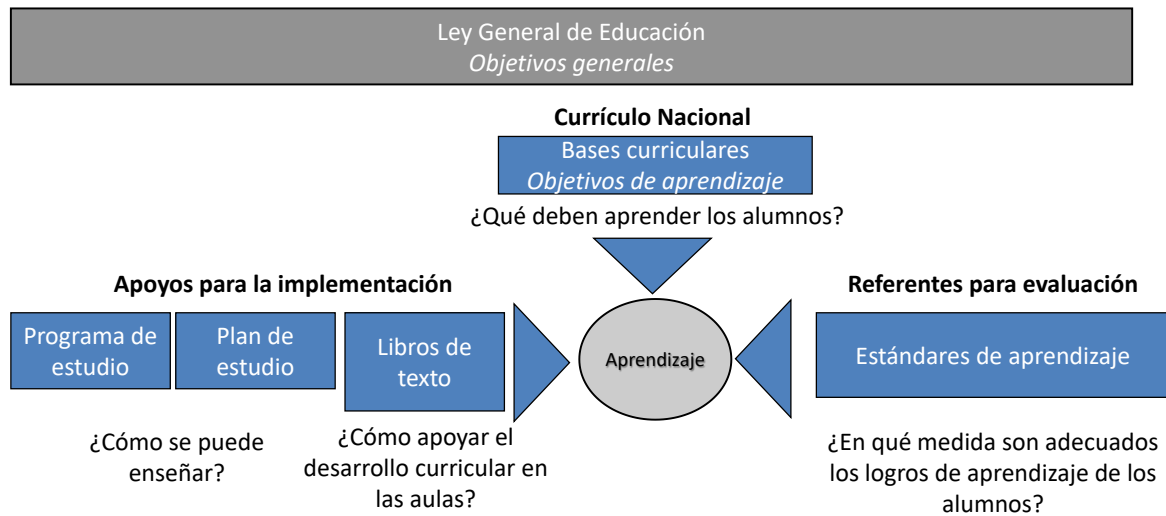
Las escuelas individuales se encargan de implementar su proyecto educativo y así ofrecer una educación que cumpla con el marco regulatorio general. Por consiguiente, las escuelas suelen ser responsables de las decisiones directamente relacionadas con la puesta en marcha del proyecto escolar; por ejemplo, el tamaño de los grupos (dentro de los tamaños mínimo y máximo regulados), el agrupamiento de los estudiantes, el apoyo a aquellos con dificultades de aprendizaje, la dirección escolar y el uso de las instalaciones escolares. Además, los sostenedores educativos pueden delegar otras tareas y responsabilidades en las escuelas, aunque conserven la responsabilidad general final del funcionamiento de estas. Por ejemplo, las escuelas pueden plantear sugerencias sobre las decisiones de dotación de personal, pero la decisión final corresponde al sostenedor de la escuela. El reparto exacto de tareas y responsabilidades entre los sostenedores y las escuelas, y, por tanto, el grado de autonomía de estas en cuanto al uso y la gestión de los recursos, dependerá siempre de cada sostenedor y de sus escuelas (Santiago et al., 2017, pp. 48ff, 162ff<sub>[90]</sub>).

Los sostenedores educativos y las escuelas definen sus propias estructuras de liderazgo escolar. El director de la escuela suele estar a cargo de gestionarla y puede recibir apoyo de un equipo directivo que incluya otras funciones de liderazgo, como el subdirector, los jefes de la unidad técnico-pedagógica a cargo del plan de estudios y los inspectores generales encargados de los aspectos de organización. Las escuelas subvencionadas deben organizar un consejo de profesores que asesore en asuntos pedagógicos, así como un consejo de estudiantes, uno de padres y uno escolar para facilitar la participación de la comunidad escolar (por ejemplo, en la definición del proyecto educativo) (Santiago et al., 2017, pp. 164ff, 175ff<sub>[90]</sub>).

Chile cuenta con un currículum nacional único definido por el Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Nacional de Educación. La Ley General de Educación define los Objetivos Generales para cada nivel educativo, es decir los lineamientos generales que rigen los instrumentos curriculares de todo el sistema escolar (Figura 7). A partir de estos Objetivos Generales, el Ministerio de Educación define las Bases Curriculares específicas para cada nivel educativo y cada materia. Las escuelas y sus sostenedores deben respetar los requisitos mínimos establecidos en las bases curriculares, pero pueden añadir alguno y desarrollar así sus propios planes y programas de estudio (Santiago et al., 2017, p. 54f<sub>[90]</sub>).

Las bases curriculares sirven como referencia para desarrollar instrumentos curriculares más detallados en cada campo de aprendizaje y asignatura: los planes de estudio, que definen las áreas curriculares por cubrir y el tiempo semanal relacionado para cada nivel y año escolar; los programas de estudio, que definen la organización didáctica para cada año escolar y ofrecen ejemplos de actividades y métodos de aprendizaje, así como los libros de texto, para que los docentes impartan el plan de estudios. Con base en el currículum nacional, los estándares de aprendizaje describen los aprendizajes que se esperan de los estudiantes en las etapas clave y constituyen la referencia para sus evaluaciones (Santiago et al., 2017<sub>[90]</sub>).

Figura 7. Objetivos generales e instrumentos curriculares en Chile



*Fuente:* Adaptado del Centro de Estudios MINEDUC (2016<sup>[92]</sup>), "Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas", p. 51, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4467> (consultado el 2 de febrero de 2021).

Una evaluación nacional estandarizada del desempeño de los estudiantes (Sistema de Medición de Calidad de la Educación, SIMCE), realizada por la Agencia de Calidad de la Educación, mide el logro de los objetivos curriculares fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios. La evaluación se utiliza para fines de diagnóstico y mejora, pero los resultados se hacen del conocimiento público y representan una "gran apuesta" para las escuelas. Por otra parte, también evalúan de manera externa a las escuelas la Agencia de Calidad de la Educación, centrada en la calidad de la educación, y la Superintendencia de Educación, centrada en el uso de los recursos y el cumplimiento de la legislación (Santiago et al., 2017, p. 65f<sup>[90]</sup>).

### *Estructura y organización del sistema escolar*

El sistema escolar chileno está organizado en tres niveles secuenciales:

- Educación parvularia o preescolar (CINE 0, niños de hasta 6 años)
- Educación básica (CINE 1 y 2, edades usuales de 6 a 13 años)
- Educación media CINE 3, edades usuales de 14 a 17 años.

La educación básica se divide en dos etapas: la educación primaria (CINE 1, grados 1 a 6) y la educación secundaria baja (CINE 2, grados 7 a 8). Desde 2003, la educación básica y la media son obligatorias hasta los 18 años (es decir, 12 años de escolarización obligatoria). A partir de 2027, la estructura del sistema escolar se ajustará para ofrecer seis años de educación primaria y seis años de secundaria.

La educación media (grados 9 a 12) se imparte en dos etapas, la segunda de las cuales ofrece dos vertientes diferenciadas. La primera etapa (grados 9 y 10) ofrece asignaturas generales y un conjunto común de cursos para todos los estudiantes. En la segunda etapa (grados 11 y 12) se puede elegir entre estudios humanista-científicos y estudios técnico-profesionales/artísticos. Las siguientes son otras dos modalidades educativas ofrecidas: la educación especial, disponible en la educación preescolar y básica; y la educación de adultos, para completar la educación básica y media (Santiago et al., 2017, pp. 55-57<sup>[90]</sup>).

En 2020, las escuelas chilenas —que pueden ofrecer uno o varios niveles educativos— matricularon a poco más de 2.9 millones de estudiantes de nivel básico y medio. Un total de 8 777 escuelas ofrecían educación básica y 3 680 escuelas ofrecían educación media (sin incluir la educación de adultos) (Centro de Estudios MINEDUC, 2021<sup>[93]</sup>).

La asistencia a las escuelas públicas ha disminuido de manera constante en relación con la de las escuelas particulares subvencionadas. En tanto que en 2004 la proporción de estudiantes matriculados en escuelas municipales era de cerca del 50%, en 2015 fue de aproximadamente 36%. La matriculación en escuelas privadas subvencionadas predomina en todos los niveles (excepto en los estudios técnico-profesionales de la educación media), aunque una proporción significativa de estudiantes acude a escuelas municipales (Santiago et al., 2017<sup>[90]</sup>). En 2020, poco más de un millón de estudiantes, es decir, el 37% de los registrados en la enseñanza obligatoria (excluidas la educación especial y la de adultos) asistieron a una escuela pública (Centro de Estudios MINEDUC, 2021<sup>[93]</sup>). La asistencia a los distintos tipos de escuelas ha dependido en gran medida del nivel de ingresos de las familias. Los estudiantes de las familias más desfavorecidas son los que más acuden a las escuelas públicas, aunque su asistencia a escuelas privadas subvencionadas es cada vez mayor (Santiago et al., 2017<sup>[90]</sup>).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales (con discapacidad y superdotados) asisten a escuelas regulares que implementan un Programa de Integración Escolar (PIE), o bien se educan en escuelas especiales. El Programa de Integración Escolar proporciona financiamiento para integrar a las escuelas de educación especial, el cual se invierte en personal especializado, desarrollo profesional o material educativo (Santiago et al., 2017, p. 132<sup>[90]</sup>). En 2020, cerca de 180 000 estudiantes estaban matriculados en una escuela especial, en tanto que alrededor de 2 100 reciben apoyo por medio del Programa de Integración Escolar (Centro de Estudios MINEDUC, 2021<sup>[93]</sup>).

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se orienta a desarrollar y mantener las lenguas y la cultura indígenas para todos los estudiantes, sea cual sea su origen étnico. El programa, desarrollado en 1996, tiene diferentes componentes relacionados con ajustes curriculares, dotación y desarrollo de personal, así como financiamiento (Santiago et al., 2017, p. 128<sup>[90]</sup>).

### ***3.3.2. Jornada Escolar Completa (JEC)***

#### *Objetivos, diseño e implementación de la reforma*

##### **Contexto y objetivos**

En la década de 1990, durante la transición de Chile a la democracia, el país emprendió un proyecto de reforma educativa a lo largo de sucesivos gobiernos, con el fin de mejorar tanto la calidad como la equidad en la educación. El cambio educativo se convirtió en una prioridad en la agenda política y los gobiernos invirtieron recursos para crear confianza y consenso en torno a las reformas y para mejorar las relaciones laborales y las condiciones profesionales de los docentes. Un proceso de reforma continuo implicaba diversos elementos, en particular los siguientes:

- Un conjunto de programas de apoyo escolar, específicos y universales, que proporcionaban recursos, materiales y formación a las escuelas con miras a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, el Programa de las 900 Escuelas, P-900; los Programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, MECE Básica, MECE Media y MECE Rural; Enlaces).

- Cambios estructurales en el sistema escolar mediante la reforma curricular a partir de 1996 y la ampliación de la jornada escolar a partir de 1997 (descrita a continuación).
- Medidas para reforzar la profesión docente (por ejemplo, vía cambios en la formación inicial de los docentes, premios a la excelencia docente y programas de estudios en el extranjero) (OECD, 2004<sup>[94]</sup>).

Como resume Bellei (2005<sup>[95]</sup>), el objetivo de la reforma educativa era desarrollar un sistema escolar que combinara una función fuerte, pero reformulada, del Estado, instrumentos de mercado adaptados a las características especiales de los servicios educativos implicados y una estructura organizacional y administrativa descentralizada. En lo que se refiere a las escuelas, los cambios fueron graduales y las iniciativas individuales estuvieron relacionadas.

En este contexto y en el marco de la política general de mejora de la calidad y la equidad, se puso en marcha la Jornada Escolar Completa (JEC) para todos los niveles educativos escolarizados, desde el tercer grado hasta el final de la educación media, excepto la educación especial y la de adultos. En 1997, con la Ley 19.352 se estableció el marco legislativo inicial, el cual se modificó en 2004 con la Ley 19.979. Mediante la escolarización de jornada completa se esperaba aportar importantes beneficios sociales y pedagógicos, entre ellos los siguientes:

- Brindar más tiempo para las actividades docentes.
- Proporcionar tiempo para responder a los requisitos relacionados con los nuevos estándares curriculares.
- Proporcionar tiempo para alternar entre el trabajo intensivo en las aulas y los periodos de descanso y actividades complementarias, con el fin de favorecer la concentración de los estudiantes de acuerdo con su edad.
- Ofrecer apoyo regular a los estudiantes, por ejemplo, en forma de apoyo para los estudios, tareas y ejercicios, talleres y laboratorios.
- Brindar la infraestructura necesaria para las diferentes actividades (por ejemplo, tutoría, talleres y ocio).
- Apoyar la identificación de los estudiantes y sus familias con las escuelas.
- Aumentar el tiempo que los estudiantes de entornos difíciles pasan en la escuela, con el fin de reducir su exposición a situaciones de riesgo y apoyar a las madres trabajadoras.
- Asegurar las mejores condiciones para un desempeño de calidad de los docentes mediante el trabajo en la escuela impartiendo enseñanza en el aula y otras actividades, como la colaboración (BCN, n.d.<sup>[96]</sup>).

La introducción de la jornada escolar completa se basó en el siguiente razonamiento: i) los cambios en el plan de estudios y la pedagogía requerirán más tiempo de docentes y estudiantes (por ejemplo, para el aprendizaje basado en proyectos, nuevas formas de evaluación, etc.), y ii) los estudiantes vulnerables requieren más tiempo para aprender (OECD, 2004<sup>[94]</sup>). Con la ampliación de la jornada escolar se suponía que el tiempo adicional que los estudiantes pasaban en la escuela los expondría a nuevas y mejores estrategias educativas y les permitiría participar en actividades extracurriculares, como los deportes y las artes, lo que les proporcionaría una experiencia de aprendizaje más integral y, por consiguiente, mejores resultados en términos de aprendizaje. Junto con el aumento

del tiempo que los estudiantes permanecen en la escuela, también se reestructuraron el espacio físico y la infraestructura escolar (Centro de Estudios MINEDUC, 2016<sub>[92]</sub>).

Además, la iniciativa de la jornada escolar completa requería que las escuelas ofrecieran el tiempo suficiente para que los docentes realizaran un trabajo técnico-pedagógico junto con sus colegas (UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sub>[97]</sub>; Ministerio de Educación, 2004<sub>[98]</sub>). Por lo tanto, la ampliación de la jornada escolar fue una intervención integral que abarcó el currículo, la organización del tiempo, los grupos y los espacios, así como la enseñanza (Elías, Walder and Portillo, 2016<sub>[99]</sub>).

En fecha más reciente, el Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género puso en práctica un programa separado (Programa 4 a 7) para brindar apoyo educativo y recreativo después de la jornada escolar a los estudiantes y así apoyar más la participación de las mujeres en el mercado laboral. Otro programa, el Programa Escuelas Abiertas, ofrece desde 2006 actividades para los estudiantes durante las vacaciones escolares (Recuadro 2) (Centro de Estudios MINEDUC, 2016<sub>[92]</sub>).

Además, las escuelas pueden ofrecer otras actividades antes y/o después de las clases, como ocio, deportes o tutoría de refuerzo, independientemente de si ofrecen ya una jornada escolar completa o no. Lo anterior parece ser más común en las escuelas particulares subvencionadas que en las públicas (OECD, 2020<sub>[100]</sub>).

### **Recuadro 2. Atención adicional y actividades educativas y recreativas para estudiantes después de la jornada escolar y durante las vacaciones escolares en Chile (Programa 4 a 7 y Programa Escuelas Abiertas)**

El Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género (SernameG), institución pública adscrita al ministerio correspondiente, gestiona un programa de apoyo a la participación de las mujeres en el mercado laboral y a la autonomía económica (Programa 4 a 7). Dicho programa, que es puesto en práctica por los municipios y los Servicios Locales de Educación, cuenta con la participación del Ministerio de Educación y de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), institución pública que otorga becas y ayudas a estudiantes de grupos desfavorecidos.

El Programa 4 a 7 presta atención integral a niños de seis a 13 años de edad, que participan en talleres educativos y de apoyo pedagógico, así como en actividades recreativas, deportivas y culturales después de la jornada escolar, por lo regular entre las 16:00 y las 19:00 horas. Al mismo tiempo, las madres de los niños participantes reciben una ayuda transversal que les permite incorporarse al mercado laboral y permanecer en él. En 2021, el programa abarcó 168 municipios de todo el país.

Por su parte, el Programa Escuelas Abiertas realiza actividades para estudiantes de los niveles preescolar y básico durante las vacaciones escolares. El programa, iniciado en 2006 bajo la dirección de la JUNAEB, se dirige a escuelas muy desfavorecidas y tiene como objetivo mantener el aprendizaje adquirido durante el curso escolar y fomentar estilos de vida saludables. Realiza actividades dirigidas por instructores certificados, así como alimentación escolar durante un periodo de 20 días en verano y 10 días en invierno, siete horas diarias de lunes a viernes.

Algunas experiencias positivas del programa tienen como base la importante participación de la comunidad. Por ejemplo, en el municipio de Recoleta, las autoridades proporcionan la infraestructura (es decir, espacios recreativos y educativos) y trabajan en conjunto con otras autoridades públicas para crear iniciativas en las que participen

organizaciones de jóvenes y personas de la tercera edad, programas para inmigrantes, organizaciones culturales y deportivas, entre otras.

Fuentes: "Chile Atiende, Programa 4 a 7", <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/12255-programa-4-a-7> y "Chile Atiende, Programa Escuelas Abiertas", <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/12295-programa-escuelas-abiertas> (consultado el 15 de enero de 2021).

### Diseño pedagógico dotación de personal para realizar las actividades

En Chile, la regulación central establecida por el Ministerio de Educación y basada en la Ley General de Educación (artículo 36) establece el marco general para la duración del año escolar, así como el calendario respectivo (por ejemplo, una semana escolar tiene cinco días, de lunes a viernes) (Decreto N° 289 de 2010). En el marco de dicha regulación, las secretarías regionales del Ministerio de Educación (SEREMI) determinan el calendario escolar para las escuelas con reconocimiento oficial en su región y supervisan su cumplimiento. Es recomendable que las escuelas y sus directores organicen las clases y otras actividades educativas de manera que cumplan con el programa y el plan de estudios, los cuales determinan las asignaturas obligatorias para cada nivel educativo y un número mínimo de horas de enseñanza dedicadas a ellas. En caso contrario, tienen libertad de organizar su horario de acuerdo con sus necesidades y su proyecto educativo (Centro de Estudios MINEDUC, 2016, p. 181<sub>[92]</sub>).

Mediante la reforma de la jornada escolar completa, el sistema escolar comenzó a abandonar la tradicional escolarización de doble turno (en la que cada turno ofrecía seis horas pedagógicas de 45 minutos cada uno a un grupo diferente de estudiantes) para pasar a la jornada escolar completa (con un total de ocho horas pedagógicas de 45 minutos cada uno) (Centro de Estudios MINEDUC, 2016<sub>[92]</sub>). De tal forma, dicha escolarización aumentó la duración de la jornada escolar en una media de 1.4 horas de reloj para los niños de los grados 3 a 12 (Dominguez and Ruffini, 2018<sub>[49]</sub>). Al mismo tiempo, según lo establecido en la regulación central, las escuelas de jornada completa tienen un año escolar más corto, de 38 semanas como mínimo, en comparación con las 40 semanas de las escuelas con otro horario (Centro de Estudios MINEDUC, 2016<sub>[92]</sub>).

En resumen, los siguientes son los efectos de la ampliación de la jornada escolar sobre el tiempo de aprendizaje:

- Se añaden 232 horas de reloj por año escolar en los grados 3 a 6 de educación básica
- Se añaden 145 horas de reloj por año escolar en los grados 7 y 8 de educación básica
- Se añaden 261 horas de reloj por año escolar en los grados 9 y 10, es decir, los dos primeros años de educación media
- Se añaden 174 horas de reloj por año escolar en los grados 11 y 12, es decir, los dos últimos años de educación media (Centro de Estudios MINEDUC, 2016<sub>[92]</sub>)

En lo referente al tiempo de aprendizaje proporcionado semanalmente, la jornada escolar completa aumenta el total de horas pedagógicas en los grados 1 a 8 a 38 horas por semana, y en los grados 9 a 12 a 42 horas por semana (Tabla 8). El cambio en el total de horas pedagógicas anuales es mayor en los seis primeros años de educación básica y en los dos primeros de educación media (27%).



Tabla 8. Horas pedagógicas en escuelas con y sin jornada completa en Chile

Nivel educativo y grado		Con jornada escolar completa				Sin jornada escolar completa		Aumento de horas al año (porcentaje)
		Horas anuales	Horas semanales	Horas semanales obligatorias	Horas semanales opcionales	Horas anuales	Horas semanales	
Educación básica	Grados 1-4	1 444	38	31.5	6.5	1 140	30	27
	Grados 5-6	1 444	38	32	6	1 140	30	27
	Grados 7-8	1 444	38	32	6	1 254	33	15
Educación media	Grados 9-10	1 596	42	36	6	1 254	33	27
	Grados 11-12 (estudios humanista-científicos)	1 596	42	36	6	1 368	36	17
	Grados 11-12 (estudios técnico-profesionales)	1 596	42	38	4	1 444	38	11
	Grados 11-12 (estudios artísticos)	1 596	42	40	2	x	x	x

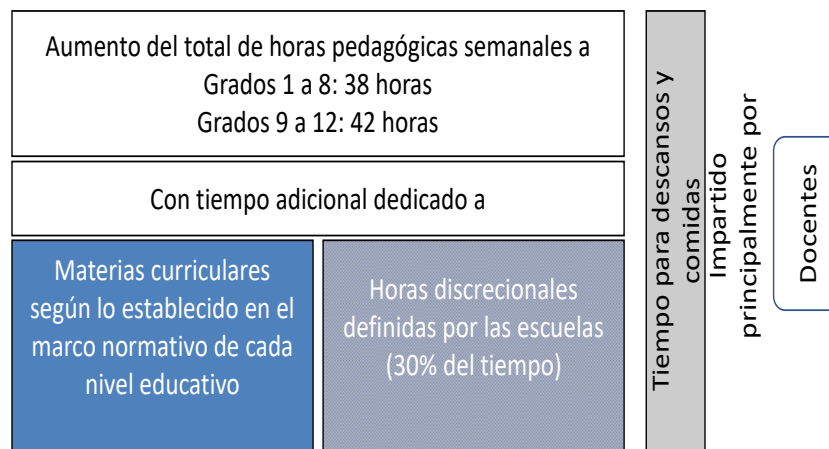
x: No aplica.

Nota: Las horas pedagógicas se refieren a periodos de 45 minutos. En la educación media, los estudios artísticos solo se imparten en jornada completa.

Fuente: Adaptado del Centro de Estudios MINEDUC (2016<sub>[92]</sub>) "Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas", p. 181, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4467> (consultado el 15 de octubre de 2020).

En lo referente al uso de este tiempo, el modelo de escolarización de jornada completa implica un aumento absoluto del tiempo disponible para las materias curriculares (según lo estipulado por el plan de estudios), así como del tiempo que las escuelas pueden definir a su criterio (horas de libre disposición) (Figure 8). Estas horas de libre disposición que las escuelas pueden utilizar para realizar actividades no relacionadas con la enseñanza (no disponibles para escuelas que no ofrecen jornada escolar completa) constituyen el 30% de las horas pedagógicas. La cantidad de tiempo disponible para descansos se calcula sobre la base de 5 minutos por cada hora pedagógica de 45 minutos, es decir 3 horas y 10 minutos a la semana. El almuerzo representa 3 horas y 45 minutos a la semana o 45 minutos al día (OECD, 2020<sub>[100]</sub>).

Figure 8. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en la escuela de jornada completa en Chile



*Nota:* Las horas pedagógicas se refieren a periodos de 45 minutos. El uso del tiempo en la escuela de jornada completa se clasifica en tres categorías principales: (i) horas totales de la jornada, (ii) horas no pedagógicas (descansos y comedores escolares) y (iii) horas pedagógicas, que se divide en: (a) horas curriculares según lo definido por el plan de estudios, y (b) horas de libre disposición, que las escuelas pueden definir con base en su proyecto educativo y los intereses de los estudiantes.

*Fuente:* Adaptado de Martinic et al. (2008<sup>[101]</sup>), "Jornada Escolar completa en Chile. Evaluación de Efectos y Conflictos en la Cultura Escolar", <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602524> (consultado el 4 de abril de 2021).

En la Tabla 9. se ilustra el aumento en la enseñanza regular de diferentes materias, según lo estipulado en el plan de estudios y la disponibilidad de horas de libre disposición para los grados 1 a 4 de educación básica. En estos grados, por ejemplo, entre las asignaturas curriculares, en la jornada escolar completa se dedica más tiempo a la educación física y el deporte (1 clase por semana), así como a la tecnología (0.5 clases por semana). Asimismo, las escuelas tienen sus clases de libre disposición (6.5 a la semana). Veamos otro ejemplo: en los grados 5 y 6, el plan de estudios de la jornada escolar completa asigna tiempo adicional a las artes visuales, la música y las ciencias naturales dentro del horario regular, además de las clases adicionales que se asignan libremente dentro de las escuelas (UCE MINEDUC, 2021<sup>[102]</sup>).

**Tabla 9. Ejemplo de asignación del tiempo de enseñanza según el plan de estudios en Chile**

Grados 1 a 4 de educación básica

	Horas anuales			Horas semanales		
	Con jornada escolar completa	Sin jornada escolar completa	Diferencia	Con jornada escolar completa	Sin jornada escolar completa	Diferencia
Lengua y comunicación	304	304	x	8	8	x
Matemáticas	228	228	x	6	6	x
Historia, Geografía y Ciencias sociales	114	114	x	3	3	x
Artes visuales	76	76	x	2	2	x
Música	76	76	x	2	2	x
Educación física y deportes	152	114	48 horas	4	3	1 hora
Orientación	19	19	x	0.5	0.5	x
Tecnología	38	19	19 horas	1	0.5	0.5 horas
Religión	76	76	x	2	2	x
Ciencias naturales	114	114	x	3	3	x
Subtotal de tiempo mínimo para las asignaturas	1 197	1 140	57 horas	31.5	30	1.5 horas
Horas de libre disposición	247	0	247 horas	6.5	0	6.5 horas
Tiempo mínimo total	1 444	1 140	304 horas	38	30	8 horas

x: no aplica.

Nota: Las horas se refieren a clases de 45 minutos.

Fuente: MINEDUC (2021<sub>[102]</sub>), "Vigencia de instrumentos curriculares Año 2021", basado en el Decreto N° 2960 de 2012 [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-241604\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-241604_recurso_pdf.pdf) (consultado el 14 de junio de 2021).

Las horas de libre disposición de las escuelas les otorgan flexibilidad con respecto al currículum nacional para diseñar y desarrollar oportunidades de aprendizaje en las distintas áreas que consideren importantes para su contexto particular, su proyecto educativo y sus estudiantes. Estas horas deben ser planificadas para beneficiar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, en consonancia con el proyecto educativo, e incluir oportunidades para que los estudiantes desarrollen su potencial en temas espirituales, éticos, afectivos, sociales, intelectuales, artísticos y físicos, y lo expresen. Las actividades pueden relacionarse con los objetivos transversales del plan de estudios o bien, ser extracurriculares. También puede priorizarse la asignación de tiempo adicional a las asignaturas curriculares con menor rendimiento, como lengua y matemáticas, y la prestación de apoyo adicional a los estudiantes. En este contexto, al ampliarse la jornada escolar no solo se pretende aumentar el tiempo de permanencia en la escuela, sino también aprovechar ese tiempo para que cada escuela desarrolle su proyecto educativo en función de la cobertura del currículo y de las horas de libre disposición (UCE MINEDUC, n.d.<sub>[103]</sub>).

En 2017, Castillo y Martínez (2017<sub>[104]</sub>) aplicaron una encuesta a las escuelas con jornada escolar completa sobre las formas en que definen y utilizan las horas pedagógicas a su criterio. Como sugiere su encuesta, los estudiantes participan poco en el proceso de definición de las actividades extracurriculares, sobre todo en el sector privado subvencionado, y este queda más bien en manos de los líderes escolares y los docentes. Según las escuelas públicas, al definir el uso de sus horas libres, toman en cuenta los intereses de los estudiantes, en tanto que las escuelas particulares subvencionadas dicen utilizar el proyecto educativo como su principal marco de referencia. Todas las escuelas parecen utilizar las horas de libre disposición para reforzar las materias tradicionales, como las matemáticas y la lengua. Sin embargo, en las escuelas públicas, una mayor parte de ellas aparentemente dedica tiempo a la educación artística y deportiva.

Asimismo, de acuerdo con el estudio, la manera como las escuelas definen y utilizan sus horas pedagógicas de libre disposición difiere según el contexto, por ejemplo, el nivel educativo o el tipo de financiamiento. Estudios anteriores sobre el uso del tiempo en las escuelas también indican que las actividades difieren con base en otros factores contextuales, como la zona geográfica y la condición socioeconómica (Aguirre and Molina, 2014<sub>[105]</sub>).

En el marco de la creación del Sistema Nacional de Educación Pública (Ley 21.040) en 2017, a los Servicios Locales de Educación se les ha asignado la responsabilidad de garantizar que las escuelas bajo su administración destinen el tiempo disponible en la jornada escolar completa a actividades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes, en armonía con sus planes y programas de estudio. Las actividades por incluir son las artísticas, culturales, deportivas, científicas o tecnológicas, entre otras (Centro de Estudios MINEDUC, 2016<sub>[92]</sub>).

Además de los cambios mencionados en la duración y la organización del día escolar, con la instauración de la jornada completa también se estipuló la posibilidad de que los sostenedores escolares pusieran a disposición de la escuela y de la comunidad en general, por ejemplo, instalaciones para realizar actividades culturales, deportivas y otras de corte educativo y social (por medio de las modificaciones adoptadas en 2004 con la Ley 19.979) (Centro de Estudios MINEDUC, 2016<sub>[92]</sub>). En consecuencia, la jornada escolar completa ha dado a estudiantes y docentes la posibilidad de aprovechar las instalaciones escolares fuera del horario regular de clase, según lo determine el equipo directivo de la escuela y se defina en su proyecto educativo.

### Implementación y orientación de la reforma

En sus orígenes, la ampliación de la jornada escolar se implementó en los grados 3 a 12, con la posibilidad de incluir también los grados 1 y 2 en entornos muy desfavorecidos; sin embargo, en la práctica, la mayoría de las escuelas y sus sostenedores pusieron en marcha la reforma en todos los grados que ofrecían (Dominguez and Ruffini, 2018<sub>[49]</sub>). Poco más de un tercio de las 9 013 escuelas subvencionadas del país adoptaron la jornada escolar completa el año en que se instituyó, sobre todo en aquellos entornos rurales en los que ya se contaba con la infraestructura necesaria, así como en otros entornos desfavorecidos, como las escuelas que participaban en el programa P-900. El resto de las escuelas introducirían la jornada escolar completa paulatinamente, con el objetivo de ampliarla a todas las escuelas subvencionadas para finales de 2002.

No obstante, la legislación posterior (Ley 19.979 aprobada en 2004), la cual incorporó algunas modificaciones a la jornada escolar completa, amplió este plazo hasta fines de 2006, estipulando plazos diferentes para las escuelas públicas y las particulares subvencionadas (OECD, 2004<sub>[94]</sub>). Avanzar en la implantación de la jornada escolar completa tardó más de lo previsto, en particular por la falta de espacio físico, el alto costo de ampliar la infraestructura necesaria en las zonas urbanas y las crecientes limitaciones de recursos por la desaceleración del crecimiento de la economía chilena a finales de la década de 1990 (García-Huidobro and Concha, 2009<sub>[106]</sub>; OECD, 2004, p. 235<sub>[94]</sub>). En 2004, el 46% de los estudiantes de educación básica y secundaria estaban matriculados en una escuela de jornada completa (Tabla 11).

Para su aplicación, las escuelas y los sostenedores de escuelas han tenido que cumplir diversos prerrequisitos y elaborar un proyecto de jornada escolar completa, para aprobación por parte del Ministerio de Educación. En el proyecto se ha tenido que exponer la justificación pedagógica del uso del tiempo y la asignación de tiempo adicional a las asignaturas curriculares (en esencia, lengua y matemáticas) y a las optativas (deportes, artes, etc.), en función del proyecto educativo de la escuela y del número de estudiantes

que participarán en la jornada escolar completa. El proyecto ha tenido que ser consultado con la comunidad escolar (docentes, padres de familia y, en la enseñanza secundaria, estudiantes) antes de presentarlo al ministerio. Si se aprueba y la escuela cumple con los requisitos de infraestructura, el equipamiento y el personal (docente, administrativo y auxiliar), la jornada completa se implanta en el siguiente curso escolar, en general en todo el centro escolar (UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sup>[97]</sup>; Bellei, 2005<sup>[95]</sup>). Cuando se instauró la jornada escolar completa, uno de los principales retos detectados fue la organización de las comidas escolares (UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sup>[97]</sup>).

La regulación estableció diversos factores para fundamentar la selección de escuelas en el programa de jornada escolar completa: ubicación geográfica, características de la población de estudiantes (su vulnerabilidad socioeconómica o educativa), calidad del proyecto educativo, monto de financiamiento solicitado por estudiante para registrarse en dicha jornada y porcentaje del financiamiento aportado por los estudiantes. Las escuelas de alto rendimiento (medido con evaluaciones estandarizadas) tuvieron la posibilidad de solicitar ser excluidas del requisito de ofrecer la jornada escolar completa (UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sup>[97]</sup>), y no tienen la obligación de hacerlo.

En 2019, el 91% de las escuelas públicas y las particulares subvencionadas en funcionamiento ofrecían jornada escolar completa en educación básica y/o media (Tabla 10.). El porcentaje de escuelas públicas con jornada escolar completa en uno o más niveles educativos es mayor que el de las escuelas privadas subvencionadas (95.6% vs. 84.4%) (cálculos de los autores basados en datos disponibles en el Centro de Estudios MINEDUC). Ese mismo año, el 82% de los estudiantes de educación básica y media asistía a una escuela de jornada completa (Tabla 11).

**Tabla 10. Número y porcentaje de escuelas con jornada completa en Chile, 2013-2019**

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Número total de escuelas	8 272	8 604	8 508	8 394	8 319	8 182	8 095
Número de escuelas de jornada escolar completa (JEC)	7 726	7 753	7 638	7 613	7 541	7 425	7 365
Porcentaje de escuelas de jornada escolar completa (JEC) (%)	88.5	90.1	89.8	90.7	90.6	90.7	91.0

*Nota:* Los datos corresponden a las escuelas públicas y particulares subvencionadas en funcionamiento que ofrecen educación básica y media, excluyendo las de educación de adultos y de educación especial. Las escuelas en Chile pueden ofrecer uno o varios niveles de educación escolar, así como jornada escolar completa en uno o varios niveles de educación escolar. No se dispone de datos de años anteriores.

*Fuente:* Cálculos de los autores, basados en datos disponibles en Datos Abiertos, Centro de Estudios, MINEDUC, <http://datosabiertos.mineduc.cl> (consultado el 4 de abril de 2021).

Tabla 11. Matrícula de estudiantes en escuelas de jornada escolar completa en Chile, 2004-2019

Año	Matrícula total	Matrícula en la escuela de jornada escolar completa (JEC)	Porcentaje de la matrícula en jornada escolar completa (JEC) (%)
2004	2 938 291	1 364 112	46.4
2005	2 955 772	1 579 928	53.5
2006	2 936 421	1 657 192	56.4
2007	2 886 830	1 724 073	59.7
2008	2 836 779	1 767 191	62.3
2009	2 811 679	1 838 768	65.4
2010	2 751 544	1 876 085	68.2
2011	2 698 811	1 919 055	71.1
2012	2 637 294	1 933 004	73.3
2013	2 601 700	1 959 124	75.3
2014	2 580 622	1 981 888	76.8
2015	2 569 968	1 999 691	77.8
2016	2 560 647	2 020 344	78.9
2017	2 568 925	2 036 706	79.3
2018	2 570 063	2 093 595	81.5
2019	2 592 921	2 124 394	81.9

*Nota:* Los datos de matrícula abarcan las escuelas públicas y privadas subvencionadas en educación básica y media, excluyendo las de educación de adultos y las de educación especial. No se dispone de datos de años anteriores.

*Fuente:* Datos proporcionados por la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, MINEDUC.

### *Implicaciones en materia de recursos y financiamiento*

Para apoyar a las escuelas y a sus sostenedores en la implementación de la jornada escolar completa, el gobierno se comprometió a brindar financiamiento y asesoramiento técnico. Asimismo, con el fin de cubrir los crecientes costos de los gastos de operación, incluida la contratación de personal adicional, se aumentó el valor de la subvención financiera. De igual manera, se otorgó financiamiento para realizar la inversión necesaria en la ampliación y/o adaptación de la infraestructura escolar (OECD, 2004<sup>[94]</sup>; DESUC, 2005<sup>[107]</sup>). Al inicio de la reforma, se estimó que se requeriría abrir casi 20 000 aulas —bien fuera adaptando las escuelas existentes o construyendo nuevas—, para dar cabida a 760 000 estudiantes (BCN, n.d.<sup>[96]</sup>). Para financiar las inversiones necesarias en la jornada escolar completa, se celebró un acuerdo que permitió aumentar en un punto porcentual el impuesto al valor agregado (Aylwin, 2016<sup>[108]</sup>).

### *Personal escolar y otros gastos corrientes*

En Chile, el Decreto con Fuerza de Ley n.º 2 de 1996 sobre la subvención del Estado a establecimientos educativos regula de forma centralizada el financiamiento de las escuelas. El Ministerio de Educación se encarga de asignar recursos financieros a los puntos prioritarios en materia de políticas públicas y de distribuirlos a los sostenedores de escuelas, que a su vez son responsables de distribuir dichos recursos entre las escuelas que administran. El principal mecanismo de financiamiento de la educación es la subvención por estudiante (Subvención de Escolaridad o Subvención de Base), ajustada al nivel y al tipo de educación. La subvención de base se complementa con diversas subvenciones más para tomar en cuenta las diferencias en los costos de la educación según el contexto; por ejemplo, la Subvención de Educación Preferencial (SEP).

Todas las subvenciones consideran montos diferenciados según la duración de la jornada escolar ofrecida (es decir, jornada completa o no). En la Tabla 12 se muestran los montos

relativos de la subvención básica escolar por estudiante y la importancia conferida a la jornada escolar en su cálculo. En 2019, el monto por estudiante en la oferta de jornada escolar completa durante los primeros seis años de educación básica fue 1.333 veces mayor que el de un estudiante en una escuela sin jornada escolar completa. Otro ejemplo es el de la Subvención Mínima Ruralidad-Piso Rural para las escuelas con 17 estudiantes o menos con la que se reconocen sus elevados costos fijos, que entrega una cantidad mínima de financiamiento público por escuela, la cual también depende de si la escuela imparte jornada completa o no (Santiago et al., 2017, pp. 83-85<sup>[90]</sup>; Centro de Estudios MINEDUC, 2016, pp. 110,130<sup>[92]</sup>).

Cuando se presentó la ley relativa a la jornada escolar completa (Ley 19.352 de 1997) en 1996, se estimó que el gasto anual adicional requerido para que todas las escuelas pudieran funcionar con un horario escolar completo era de más de 230 millones de dólares estadounidenses. Considerado desde otra perspectiva, se estimó que se necesitarían 600 000 horas de clase más al año (BCN, n.d.<sup>[96]</sup>). Según Bellei (2005<sup>[95]</sup>), el aumento de la subvención era más que proporcional a las horas de clase adicionales, lo cual facilitó la contratación de más docentes (y otros empleados) y la compra de material educativo para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

**Tabla 12. Ajustes en la subvención básica escolar para la jornada escolar completa en Chile, 2019**

Cantidades relativas por estudiante por nivel y tipo de educación

Nivel y tipo de educación		Sin jornada escolar completa	Con jornada escolar completa
Educación preescolar	1º y 2º niveles de transición	1.118	1.333
Educación básica	Grados 1 a 6	1	1.333
	Grados 7 y 8	1.077	1.337
Educación especial	Necesidades permanentes	3.171	3.992
	Necesidades transitorias	2.722	3.375
Educación media	Estudios humanista-científicos	1.195	1.577
	Estudios técnico-profesionales: Estudios agrícolas y marítimos	1.722	2.101
	Estudios técnico-profesionales: industrial	1.366	1.665
	Estudios técnico-profesionales: comercial y técnica	1.236	1.580

*Nota:* Esta tabla muestra el valor relativo de la subvención básica escolar por nivel y tipo de educación para 2019, válida a partir de marzo. La referencia (=1) es el monto por estudiante de educación básica, grados 1 a 6, en escuelas sin jornada escolar completa, el cual corresponde a CLP 59 360,00 o a un factor USE de 2.3333. La Unidad de Subvención Educativa corresponde a CPL 25 440,361. No se incluye la educación de adultos.

*Fuente:* Cálculos de los autores basados en Coordinación Nacional de Subvenciones, 2019, [https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/valor-subvenciones-MARZO-2019Ley21126Reajuste3\\_5Ley20903.pdf](https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/valor-subvenciones-MARZO-2019Ley21126Reajuste3_5Ley20903.pdf) (consultado el 4 de febrero de 2021).

### Infraestructura escolar

En el sector público, el gobierno nacional es la principal fuente de fondos para inversiones en infraestructura (por ejemplo, mediante el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR) o el Plan Estratégico de Infraestructura Escolar). El endeudamiento es menos frecuente. En el sector privado subvencionado, la mayoría de las inversiones de capital se financian mediante deuda con el sector bancario o mediante proyectos de infraestructura apoyados por el gobierno (Santiago et al., 2017, p. 86<sup>[90]</sup>; OECD, 2018<sup>[85]</sup>).

En el contexto del programa de jornada escolar completa, el Ministerio de Educación realizó grandes aportaciones para ampliar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas públicas y las subvencionadas, con el fin de cubrir los prerrequisitos necesarios para ampliar las horas de enseñanza (Aporte suplementario por costo de capital adicional). Tan solo entre 1997 y 2010, el Ministerio de Educación destinó cerca de 2 billones de pesos chilenos (en valores constantes de 2015) —equivalentes a aproximadamente 5 200 millones de dólares— a la implementación del programa de jornada escolar completa, mayoritariamente para subvenciones de infraestructura (análisis de los autores, basado en Calvo Marinkovich (2013<sub>[109]</sub>)).<sup>8</sup>

Los sostenedores de escuelas públicas y particulares subvencionadas podrían presentar propuestas de subvención a un fondo público creado específicamente para ampliar la jornada escolar, gestionado a nivel regional por los ministerios de Educación y de Planificación (Bellei, 2005<sub>[95]</sub>). Una unidad especializada perteneciente al Ministerio de Educación proporcionó apoyo para desarrollar proyectos de infraestructura y las propuestas de subvención fueron evaluadas por el Ministerio de Planificación. Se determinó un límite máximo de financiamiento por estudiante, tanto en el caso de la infraestructura como en el del material. En lo referente a las escuelas públicas, los municipios también podían aportar recursos (Aylwin, 2016<sub>[108]</sub>).

Las escuelas y sus sostenedores beneficiados con el mencionado financiamiento adicional para cubrir las inversiones de capital se obligaron a garantizar el funcionamiento de la escuela durante al menos 30 años (según lo estipulado por la Ley 19.532). Dicho requisito puede ser desestimado por el Ministerio de Educación, siempre y cuando la propiedad se utilice para otros fines educativos durante el periodo establecido. Las escuelas que tienen que cerrar por disminución de su matrícula, pero que habían recibido financiamiento para inversiones de capital, suelen utilizarse para albergar bibliotecas públicas, jardines infantiles u oficinas de gestión educativa (Centro de Estudios MINEDUC, 2016, p. 140<sub>[92]</sub>).

Como parte del programa de jornada escolar completa, se estableció la Subvención de Apoyo al Mantenimiento, con el fin de ayudar a las escuelas a cubrir los costos de mantenimiento de la infraestructura, cuyo monto depende del nivel educativo y del tipo de educación (Aylwin, 2016<sub>[108]</sub>).

En un estudio realizado por la Cámara Chilena de la Construcción en 2016 se estimó un déficit de 5 717 aulas necesarias para completar la puesta en marcha de la jornada escolar completa en todas las escuelas restantes. La inversión requerida en infraestructura escolar hasta 2025 se estimó en 10 400 millones de dólares (Mardones, 2016<sub>[110]</sub>).

### *Algunas lecciones aprendidas*

Tras la instauración de la jornada escolar completa en Chile, el Ministerio de Educación encargó que entre 2000 y 2005 se llevaran a cabo diversas evaluaciones ad hoc para valorar la implementación de la jornada ampliada en las escuelas, cómo se utilizaba el tiempo y cómo percibían la reforma las partes interesadas. Según los resultados de las evaluaciones, y como se resume en Martinic et al. (2008<sub>[101]</sub>), hubo cambios positivos en la infraestructura y el equipamiento de las escuelas gracias a la inversión pública, el apoyo a los estudiantes por medio de los comedores escolares y el tiempo para el trabajo conjunto y la colaboración

---

<sup>8</sup> El cálculo de la asignación presupuestaria se basa en las leyes de presupuesto del Ministerio de Educación para los años 1997 a 2010 (Ley de Presupuesto, Partida 09, Capítulo 01, Programa 02, Programa de Extensión de la Jornada Escolar) disponibles en la Dirección de Presupuesto del Ministerio de Finanzas (<http://www.dipres.gob.cl/598/w3-propertyvalue-2129.html>). El importe en dólares estadounidenses se calculó con base en las Paridades de Poder Adquisitivo (PPA).



entre los docentes. Asimismo, los padres de familia valoraron que sus hijos pasaran más tiempo en la escuela.

Al mismo tiempo, con las evaluaciones se descubrió que la organización y la gestión del tiempo en las escuelas no habían cambiado, y que la mayor parte del tiempo adicional disponible con las horas de libre disposición se utilizaba para reforzar las materias tradicionales en vez de promover un desarrollo más integral de los estudiantes. Por otra parte, las actividades adicionales no se habían integrado con la enseñanza regular de manera suficiente y más flexible. Por consiguiente, la instauración de la jornada escolar completa fue materia de discusión y en 2006 los debates públicos señalaron las dificultades que se enfrentaban para aplicar en términos pedagógicos la jornada escolar completa, para cambiar la cultura de las escuelas y para reorganizar el tiempo y la enseñanza con un mayor espíritu innovador (Martinic, Huepe and Madrid, 2008<sub>[101]</sub>). También se señalaron problemas relacionados con el cansancio de docentes y estudiantes (UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sub>[97]</sub>).

Ahora, 20 años después de ampliar la jornada escolar, al examinar la reforma los investigadores destacaron las mejoras obtenidas en infraestructura, pero también el impacto limitado en el aprendizaje como resultado del programa. Si bien el horario de jornada escolar completa concedió más tiempo a los docentes para el trabajo colaborativo, el aumento de horas no lectivas para ellos no había sido suficiente, ya sea para revisar y planificar las clases o para crear comunidades de aprendizaje. Por otra parte, según los investigadores, los docentes tenían pocas posibilidades de innovar y trabajar con diferentes pedagogías (Universidad de Chile, 2017<sub>[111]</sub>). Sin embargo, en algunas escuelas con proyectos educativos exitosos y estrategias de mejora escolar sostenibles, los docentes percibían la jornada escolar completa como una oportunidad de mejorar las condiciones de trabajo y el aprendizaje profesional, y de añadir más horas de docencia al principio, así como otro tipo de actividades, por ejemplo talleres, más adelante (Valenzuela, 2016<sub>[112]</sub>; Bellei et al., 2014<sub>[113]</sub>).

Sin embargo, desde que se hicieron estas valoraciones y evaluaciones, los cambios en el marco del desarrollo profesional docente modificaron el tiempo disponible de los profesores para actividades no docentes (Santiago et al., 2017<sub>[90]</sub>). En comparación con el marco anterior creado al ampliar la jornada escolar, se prevé que el nuevo marco (Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley 20.903) aportará mejores condiciones para proteger el tiempo no dedicado a la enseñanza y contribuir a impartir lecciones innovadoras y enriquecedoras. Para apoyar la implementación, el Ministerio de Educación implantó medidas específicas por medio de su unidad de desarrollo profesional docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP); esto es, orientación sobre cómo utilizar el tiempo no docente, junto con conferencias web, para el desarrollo profesional de los docentes locales, y pagos por desempeño colectivo que alientan a los equipos directivos escolares a poner en práctica actividades de desarrollo profesional durante el tiempo no docente. También se encargó llevar a cabo una investigación sobre el uso del tiempo no docente y el desarrollo profesional de los docentes (información facilitada por el Ministerio de Educación).

### 3.4. Colombia

## Resumen

Colombia fue uno de los primeros países de América Latina en iniciar la descentralización de la educación escolar y se ha convertido en uno de los sistemas más descentralizados de la región. El ministerio de educación formula las políticas y los objetivos, y es responsable de la reglamentación, el control y el asesoramiento técnico, pero la educación es impartida por los departamentos y municipios certificados para ello. Las escuelas tienen una gran autonomía curricular y pedagógica, basada en metas y objetivos establecidos a nivel central, así como en normas y directrices. No hay un plan de estudios definido a nivel nacional, y las escuelas solo tienen que cubrir una serie de áreas obligatorias y fundamentales.

Desde la década de 1970, las escuelas públicas (que se organizan en agrupaciones) suelen funcionar en doble turno de mañana y tarde para facilitar la ampliación de la oferta educativa. Aunque la legislación introdujo la ampliación de la jornada escolar en un solo turno en la década de 1990, no se aplicó plenamente. Desde 2014, los sucesivos gobiernos han dado nuevos pasos para poner en marcha una "jornada escolar única" en aras de una mayor calidad y equidad, también en relación con los alumnos de las escuelas privadas, que tradicionalmente se han beneficiado de más tiempo en la escuela. La ampliación de la jornada escolar abarca todos los niveles de la enseñanza escolar, aunque recientemente se ha dado prioridad a niveles específicos.

Las escuelas de jornada única proporcionan tiempo adicional en la instrucción regular (en las áreas obligatorias y fundamentales, así como en las áreas opcionales). Además, las escuelas deben proporcionar tiempo para otras actividades, como el recreo, las comidas y las actividades deportivas, artísticas, sociales o culturales. La duración total de la jornada escolar es responsabilidad de cada escuela. Los alumnos no pueden optar por no asistir a las diferentes actividades que se ofrecen si están matriculados en una escuela de jornada única.

Las secretarías de educación de los departamentos y municipios certificados para impartir educación son responsables de planificar e implementar la jornada única, y de realizar los ajustes necesarios en materia de pedagogía, recursos humanos, infraestructura y alimentación escolar. El gobierno central, que aporta la mayor parte de los recursos para la educación escolar, proporciona financiación para la ampliación de la jornada escolar a las Secretarías de Educación, así como asistencia técnica y apoyo, también a las escuelas. Los objetivos nacionales apuntan a 2030 para la plena implementación de la jornada escolar única en todas las escuelas públicas.

Las evaluaciones han puesto de manifiesto el potencial positivo de la reforma, concretamente, la mejora de la infraestructura escolar, la enseñanza y el aprendizaje, y los servicios complementarios, pero también las numerosas dificultades de implementación, con una falta de claridad en los objetivos educativos, y las dificultades para reorganizar el tiempo y mejorar las prácticas pedagógicas en la escuela.

### 3.4.1. Contexto

#### *Gobernanza del sistema escolar y las reformas recientes*

La educación escolar en Colombia está regulada principalmente por la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, así como por el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075) de 2015 y la Ley 715 de 2001. Mientras que el Decreto 1075 combina todos los decretos educativos promulgados antes y después de 2015, la Ley 715 regula el sistema de transferencias fiscales entre niveles de gobierno, que incluye la financiación de las escuelas.

Colombia fue uno de los primeros países de América Latina en empezar a descentralizar la educación escolar y se ha convertido en uno de los sistemas más descentralizados de la región. Tras las primeras medidas de descentralización de la educación hacia los municipios, distritos y departamentos a finales de la década de los 1980 y principios de los 1990, una reforma del sistema de transferencias fiscales del país en 2001 clarificó aún más las responsabilidades de cada nivel de gobierno. Así pues, para la educación escolar existen tres niveles de administración: el central, el territorial (regional y local) y el escolar. El marco de gobernanza es el mismo para todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta media, y las mismas autoridades son responsables de la regulación, la financiación y la prestación de la enseñanza.

A nivel central, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) formula las políticas y los objetivos, regula la oferta, establece criterios y directrices, monitorea el sistema y proporciona asesoramiento y apoyo técnico, pero no imparte directamente la educación. En los últimos años, el ministerio ha asumido un papel cada vez más importante en el diseño y la implementación de programas dirigidos a las escuelas individuales. En el ámbito de la educación escolar, el Instituto Colombiano para la Evaluación Educativa (ICFES) se encarga de la evaluación y de la educación y de la realización de investigaciones sobre la calidad de la educación.

La descentralización de la educación se ha gestionado mediante un proceso de certificación. Mientras que todos los departamentos y distritos obtuvieron el estatus de Entidad Territorial Certificada (ETC) en 2002, todos los municipios con al menos 100 000 habitantes y los municipios que se consideraron con suficiente capacidad técnica, financiera y administrativa fueron certificados en 2003. Desde entonces, otros municipios han tenido la posibilidad de solicitar la certificación y de prestar el servicio educativo. En 2020, 96 entidades territoriales estaban certificadas y contaban con su propia Secretaría de Educación: todos los 32 departamentos del país y 64 de las 1 122 entidades locales del país.<sup>9</sup>

Las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas son responsables de garantizar la cobertura y la calidad, definir y aplicar la política educativa y monitorear la calidad de la oferta en las escuelas públicas y privadas de su territorio. Administran el personal docente de sus escuelas y los recursos financieros que reciben a través de las transferencias fiscales, los ingresos propios y las regalías petroleras y mineras que se distribuyen entre los departamentos y municipios de acuerdo con un sistema central de reparto de ingresos. La prestación del servicio educativo en los municipios no certificados es responsabilidad de los departamentos, pero las autoridades educativas departamentales se coordinan con los municipios en ello. Los municipios no certificados apoyan la gestión del personal docente y proporcionan datos e información a su departamento. También

---

<sup>9</sup> Colombia tiene 1 122 municipios, 11 de los cuales tienen un estatus administrativo especial como distritos.

gestionan una pequeña cantidad de recursos financieros que reciben a través de transferencias fiscales y pueden aportar recursos propios para la infraestructura, el mantenimiento y la calidad de las escuelas.

Los planes de desarrollo que se establecen para el nivel nacional y subnacional para cada período de gobierno de cuatro años proporcionan el marco para las decisiones políticas y presupuestarias y para evaluar el logro de las metas y objetivos establecidos. Los planes de desarrollo de los departamentos y municipios deben estar alineados con el Plan Nacional de Desarrollo (PND), y en educación, los de los municipios no certificados con los de los departamentos. Los planes de desarrollo son ampliamente difundidos antes de su aprobación y consultados de forma exhaustiva con los representantes de las partes interesadas.

Para el sector educativo, el ministerio de educación establece una visión a más largo plazo mediante planes decenales de educación (Plan Nacional Decenal de Educación, PNDE). El actual plan decenal se ha establecido para 2016-2026 tras la amplia participación de la sociedad civil. Los foros educativos nacionales y locales que se celebran cada año en torno a un tema elegido sirven para compartir experiencias, reflexionar sobre el estado de la educación y presentar recomendaciones de mejora.

Las diferentes partes interesadas de la comunidad educativa participan en el debate y la política educativa, como los sindicatos de docentes, las asociaciones de estudiantes, el sector privado y las fundaciones. El mayor sindicato de docentes del país, la Federación Colombiana de Trabajadores de Educación (FECODE), ha desempeñado un papel destacado en la mejora y la protección de las condiciones de trabajo de los docentes y en la elaboración de políticas más amplias (Radinger et al., 2018, p. 48ff<sub>[114]</sub>).

Las escuelas tienen una gran autonomía curricular y pedagógica y cada escuela desarrolla y pone en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI) junto con la comunidad escolar. Las escuelas también tienen cierta autonomía presupuestaria, pero poca influencia en la selección o el despido de su personal docente, que es contratado por su Secretaría de Educación. La responsabilidad de la gestión y la administración de la escuela recae principalmente en el director de la escuela y en el consejo directivo, que está compuesto por diferentes miembros de la comunidad escolar, como los docentes, los padres y los alumnos, entre otros. Además, las escuelas deben promover la participación de toda la comunidad escolar, y para ello cuentan con un consejo académico, un comité de convivencia escolar, una asociación de padres de familia y un consejo estudiantil. En la práctica, sin embargo, parece haber margen para mejorar la participación de todos los miembros de las comunidades escolares, incluidos los desfavorecidos (Radinger et al., 2018, pp. 154ff, 173<sub>[114]</sub>).

La Constitución de Colombia de 1991 establece la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social y fija fines generales para la educación. Estos fines generales se concretan en la Ley General de Educación de 1994 en forma de objetivos generales para la educación para el trabajo y el desarrollo humano (antes conocida como educación no formal), la educación informal y la educación formal; objetivos comunes para todos los niveles de la educación formal, desde la educación preescolar hasta la educación secundaria superior; y objetivos específicos para los diferentes niveles de la educación formal (Radinger et al., 2018, p. 48<sub>[114]</sub>).

A partir de estos fines y objetivos y de los lineamientos establecidos por el ministerio de educación, las escuelas tienen gran libertad para definir su propio plan de estudios de acuerdo con su proyecto educativo y con sus recursos disponibles, lo que constituye una de las características más distintivas de la educación escolar en Colombia. No existe un currículo definido a nivel nacional. Dentro de las escuelas, la responsabilidad de la

organización, la orientación pedagógica, la implementación y la mejora continua del currículo escolar recae principalmente en el consejo académico, que incluye al equipo directivo y a los docentes.

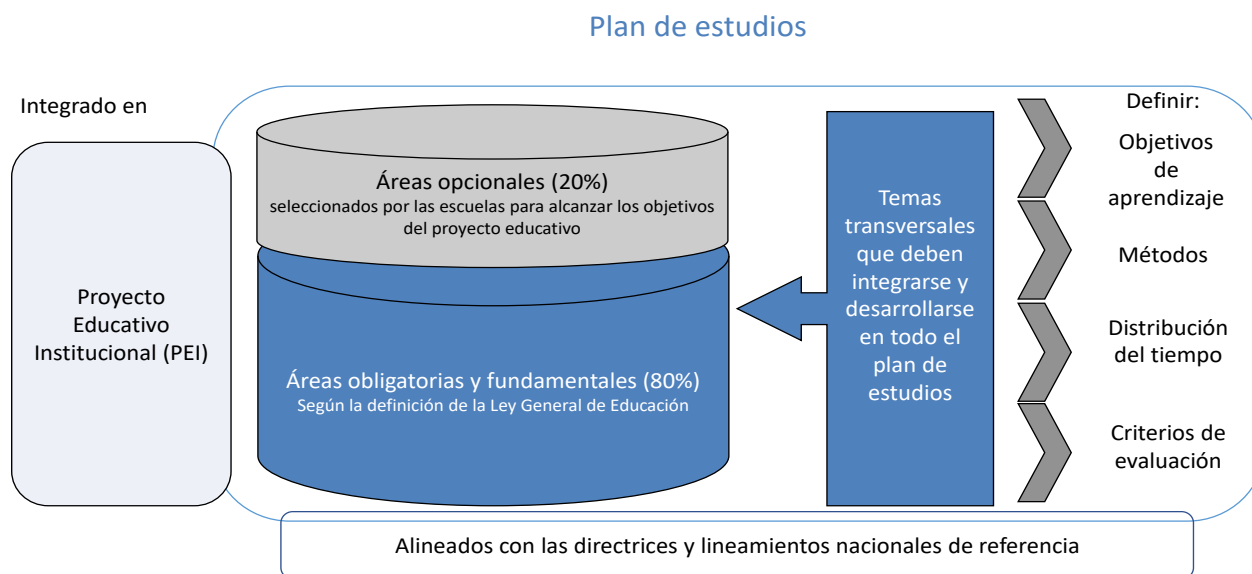
El currículo se define en forma de planes de estudio que abarcan una serie de áreas obligatorias y fundamentales (80%), así como áreas optativas (20%) (Figura 9). El plan de estudios también debe abarcar diferentes áreas temáticas transversales. Las áreas fundamentales y transversales son las mismas para todos los niveles de enseñanza. A continuación, el plan de estudios define los objetivos específicos de aprendizaje para los diferentes niveles educativos, grados y áreas, los métodos utilizados, la distribución del tiempo de instrucción y los criterios de evaluación (MEN, 2017<sub>[115]</sub>). Los docentes también suelen ser muy autónomos para tomar decisiones pedagógicas dentro de su aula y deben implementar los planes de estudio a través de la elaboración de planes de aula.

Para garantizar el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos, el ministerio de educación ha elaborado una serie de lineamientos y orientaciones para los distintos niveles educativos, materias y competencias que los centros deben tener en cuenta a la hora de diseñar sus propios planes de estudio, y que deben guiar a los docentes en su trabajo en las aulas (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>).

En las últimas tres décadas, el Instituto Colombiano para la Evaluación Educativa ha desarrollado una serie de instrumentos para medir el desempeño de las escuelas en términos de resultados de aprendizaje. Estas evaluaciones estandarizadas, denominadas Pruebas Saber, deben administrarse en los grados 3, 5 y 9 a una muestra de estudiantes y evalúan matemáticas y lenguaje en todos los grados y ciencias o ciudadanía en los grados 5 y 9. Un examen de los estudiantes en el 11º grado conlleva gran importancia para los estudiantes individuales y determina el acceso a la educación terciaria. Las evaluaciones adicionales tratan de incentivar a los estudiantes para que obtengan buenos resultados (Radinger et al., 2018, pp. 159, 164, 187<sub>[114]</sub>).

Colombia no cuenta con un organismo nacional encargado de evaluar los procesos escolares, pero los directores de escuela deben realizar autoevaluaciones y elaborar planes de mejora cada año. También hay evaluaciones del desempeño de los docentes y los directores de escuela, pero solo de los contratados según el nuevo estatuto docente. Tras una reforma del empleo de los docentes, existen dos marcos laborales principales para los docentes del sistema público, uno adoptado en 2002 y otro introducido en 1979. Existe un marco distinto para los docentes de grupos étnicos (etnoeducadores) (Radinger et al., 2018, pp. 226, 233<sub>[114]</sub>).

Figura 9. Currículo escolar y plan de estudios en Colombia



*Notas:* Las áreas obligatorias y fundamentales: ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas; y tecnología e informática. Los temas transversales incluyen Constitución e instrucción cívica; aprovechamiento del tiempo libre; protección del ambiente, la ecología y los recursos naturales; educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, los valores humanos; educación sexual; cátedra de la paz; cátedra de estudios afrocolombianos; educación económica y financiera; estilos de vida saludables; y seguridad vial.

*Fuente:* Adaptado del MEN (2017<sup>[115]</sup>), "Guía de fortalecimiento curricular", Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, DC.

### *Estructura y organización del sistema escolar*

La educación formal en Colombia se define como la educación ofrecida por instituciones aprobadas, organizada en una secuencia de ciclos y estándares curriculares progresivos, y que conduce a títulos y grados académicos. Según la Ley General de Educación, la educación formal se divide en tres niveles:

- educación preescolar, que se compone de pre-jardín, jardín, y año de transición (CINE 0, edades típicas de 3 a 5 años)
- la educación básica, que consiste en un primer ciclo de educación básica primaria (CINE 1, edades típicas de 6 a 10 años) y un segundo ciclo de educación básica secundaria (CINE 2, edades típicas de 11 a 14 años)
- la educación media (CINE 3, edad típica de 15 a 16 años).

La educación preescolar que imparten las entidades territoriales certificadas tiene una duración de 3 años, de los 3 a los 5 años de edad. También existen formas más asistenciales de educación infantil para niños de 0 a 5 años, gestionadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Entre los 6 y los 14 años de edad, los niños estudian 5 años de educación primaria y 4 años de educación secundaria básica. La educación media dura 2 años, y los estudiantes pueden elegir entre un programa académico y uno técnico. Una vez terminada la educación básica, los estudiantes pueden optar por una formación profesional impartida por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), una institución pública que ofrece programas técnicos y tecnológicos de nivel terciario y programas cortos de

formación profesional. También hay 137 Escuelas Normales Superiores, que imparten todos los niveles de la educación escolar, pero están especializadas en pedagogía y también imparten la formación inicial docente de preescolar y básica primaria. La enseñanza obligatoria dura diez años, de los 5 a los 15 años de edad, que comprenden el año de transición y toda la enseñanza básica. Recientemente, la enseñanza obligatoria se ha ampliado a la educación media, que se introducirá gradualmente hasta 2030. (Radinger et al., 2018, pp. 54ff, 152ff<sub>[114]</sub>).

La educación escolar puede ser ofrecida por escuelas públicas (matrícula oficial), privadas subvencionadas (matrícula oficial contratada) y privadas independientes (matrícula no oficial). La enseñanza pública se imparte directamente a través de las instituciones públicas gestionadas por las Secretarías de Educación certificadas. Cuando hay una capacidad limitada en términos de infraestructura o personal docente, u otra limitación, las Secretarías de Educación pueden proporcionar la educación a través de diferentes formas de contratos y asociaciones con proveedores privados, es decir, la provisión privada subvencionada. Las escuelas privadas independientes pueden cobrar la matrícula y otras tasas según la normativa del ministerio y, por lo general, no reciben financiación pública. Los padres y los alumnos son libres de elegir la escuela pública o privada de su preferencia.

De los 9.4 millones de estudiantes del sistema escolar colombiano en 2019, el 81% estaba en el sistema público, el 19% restante estaba matriculado en colegios privados independientes (MEN-SIMAT, 2021<sub>[116]</sub>).<sup>10</sup> Según una encuesta anual realizada por la agencia estadística del país, el 3% de los alumnos del sistema público asistieron ese año a una escuela contratada (DANE, 2020<sub>[117]</sub>).<sup>11</sup>

Las escuelas públicas de Colombia están organizadas en instituciones educativas (agrupaciones) que reúnen diferentes sedes educativas bajo una dirección común. A través de una institución educativa, las sedes educativas individuales pueden ofrecer solo algunos niveles de educación, pero están vinculadas con otras sedes para ofrecer a los estudiantes una oferta educativa integral desde la educación preescolar hasta la educación media. Normalmente, la sede educativa principal ofrece todos los niveles de enseñanza, mientras que las demás sedes solo ofrecen algunos niveles de enseñanza (Radinger et al., 2018, pp. 54ff, 152ff<sub>[114]</sub>). En 2019, habían 9 788 instituciones educativas con 43 956 sedes individuales (MEN-SIMAT, 2021<sub>[116]</sub>).

Otro rasgo distintivo de la educación escolar en Colombia es la existencia de una amplia gama de modalidades educativas dirigidas a las necesidades de los diferentes estudiantes. Los modelos educativos flexibles pretenden atender diferentes necesidades, desde la educación rural y de adultos hasta la educación para la paz (o educación para la reconciliación), entre otras, adaptando su currículo y pedagogía al contexto y a los alumnos que atienden. Entre ellas, la Escuela Nueva es el modelo más extendido, que imparte educación básica a niños de zonas rurales siguiendo una metodología de enseñanza multigrado. Por otra parte, el ministerio de educación da lineamientos y promueve políticas y programas para diferentes grupos vulnerables, como las víctimas del conflicto armado del país y la población desplazada, los jóvenes del sistema penal y los estudiantes rurales, entre otros.

---

<sup>10</sup> Estos datos de matrícula incluyen la educación preescolar hasta la educación media, incluyendo la educación para niños de extra-edad (aceleración de aprendizaje), pero excluyendo los grados 12 y 13 de las Escuelas Normales Superiores y la educación para adultos (ciclos adultos).

<sup>11</sup> Estos datos de matrícula incluyen la educación preescolar hasta la educación media, incluyendo los modelos educativos flexibles, pero excluyendo la educación para adultos (ciclos adultos).

Desde la década de 1970, también se ha desarrollado una política específica para la educación de los diferentes grupos étnicos del país, incluidos las comunidades afrocolombianas, indígenas y Rrom, con el fin de respetar y mantener la lengua, la cultura y los valores étnicos. La etnoeducación, regulada por el Decreto 804 de 1995, otorga a los grupos étnicos plena autonomía para organizar sus propias escuelas y planes de estudio a través de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y el derecho a la educación bilingüe. Los docentes, contratados en el marco del decreto, deben ser seleccionados preferentemente entre los miembros de la comunidad. Más recientemente, se ha puesto en marcha un proceso para dotar a los grupos étnicos de mayor autonomía mediante la creación de sus propios sistemas de educación intercultural.

Por último, el gobierno ha establecido una legislación para los derechos de las personas con discapacidad y, en ese contexto, ha adoptado una política para promover la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en la educación regular. Como parte de esta política, cada escuela debe elaborar un Plan Individual de Ajustes Razonables y realizar los ajustes curriculares, de infraestructura y de otro tipo necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, la permanencia y la promoción de todos los alumnos (Radinger et al., 2018, pp. 58, 161<sub>[114]</sub>).

### 3.4.2. Jornada Única (JU)

#### *Objetivos, diseño e implementación de la reforma*

##### Contexto y objetivos

Desde la década de 1970, las escuelas públicas en Colombia han funcionado normalmente en doble turno de unas 5 a 6 horas diarias (doble jornada), una en la mañana y otra en la tarde, para facilitar la ampliación de la oferta y la cobertura educativa. Siguiendo las recomendaciones de la Misión de Educación, Ciencia y Desarrollo (también llamada Misión de Sabios), el país pasó a introducir una jornada escolar única y extendida a principios de la década de 1990. Tal y como estipulaba la Ley General de Educación (Art. 85) en 1994, "el servicio público de educación se prestará en las instituciones educativas en una sola jornada diurna". No obstante, la ley preveía la posibilidad de que las instituciones ofrecieran un turno adicional por la tarde cuando fuera necesario, preferentemente para la educación de adultos. Los colegios debían definir sus planes de transición a la jornada única para someterlos a la aprobación de su Secretaría de Educación (Decreto 1860 de 1994), y algunas entidades territoriales certificadas, como la capital Bogotá, desarrollaron planes de implantación de la jornada única (Bonilla, 2014<sub>[118]</sub>).

Sin embargo, al final, la escolarización de jornada única nunca llegó a implantarse del todo. La crisis económica de finales de la década de 1990 redujo el espacio fiscal del país para las inversiones públicas (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>). La escasez de recursos limitó, por tanto, la capacidad de contratar personal suficiente y de ampliar la infraestructura física. La evolución demográfica y el aumento de la matrícula de los estudiantes crearon nuevos desafíos para proporcionar la infraestructura necesaria para la jornada única. Mientras que el Plan Nacional de Desarrollo para 1998-2002 (adoptado mediante la Ley 508 de 1999) seguía previendo la transición gradual a una jornada escolar más larga, las regulaciones relacionadas (Decreto 1850 de 2002) establecieron una visión menos ambiciosa y permitieron la provisión continua de múltiples turnos cuando fuera necesario (Hincapie, 2016<sub>[32]</sub>; Bonilla, 2014<sub>[118]</sub>).

Aunque las escuelas siguieron funcionando en varios turnos, se pusieron en marcha iniciativas separadas para proporcionar tiempo adicional en la escuela en forma de Jornadas Escolares Complementarias o Jornadas Escolares Extendidas (Sánchez, 2018<sub>[119]</sub>; Arango



Vallejo, 2013<sup>[120]</sup>) Estas formas de ampliación del tiempo de aprendizaje se desarrollaron para complementar la jornada escolar y, en algunos casos, para ofrecer una escolarización de jornada única. La jornada escolar complementaria suele ofrecer actividades extraescolares por la tarde, mientras que los alumnos de la jornada extendida participan en actividades relacionadas con la enseñanza y el plan de estudios, especialmente en áreas como matemáticas, ciencias y lengua. La jornada extendida será sustituida por la jornada única, mientras que las jornadas complementarias podrán seguir ofreciendo actividades extraescolares (Radinger et al., 2018, p. 161<sup>[114]</sup>; Sánchez, 2018<sup>[119]</sup>). En los últimos años, se estaba trabajando en el ministerio para articular el programa de jornada única con las jornadas escolares complementarias (por ejemplo, recopilando datos sobre las escuelas que aplican ambos programas, centrando la jornada única en proyectos pedagógicos) (MEN, 2018<sup>[121]</sup>) (véase el Recuadro 3 para mayor detalle de las jornadas escolares complementarias).

### Recuadro 3. Jornadas Escolares Complementarias en Colombia

Las jornadas escolares complementarias se introdujeron a finales de la década de 1990 y principios de la de 2000 con el Plan Nacional de Desarrollo para 1998-2002 (Ley 508 de 1999), regulado posteriormente a través de una serie de leyes y decretos (en los que se especifican los objetivos, la financiación, la focalización y la ejecución). Los recursos se proporcionaron inicialmente a través del Fondo de Vivivenda de Interés Social (FOVIS) establecido en la Ley 633 de 2000 y el Decreto 348 de 2000. En 2002, se creó un fondo dedicado a la atención integral de la infancia y a la organización de jornadas escolares complementarias (Fondo para la Atención Integral de la Niñez y Jornada Escolar Complementaria, Foniñez, (véase la Ley 789 de 2002 y el Decreto 1729 de 2008). El Decreto 1729 también reguló la organización de la jornada escolar complementaria, mientras que las circulares externas del Ministerio de Educación y de la Superintendencia de Subsidios Familiares de 2009 y 2011 proporcionaron más orientación. En 2014 se publicó una guía específica (véase (MEN, 2014<sup>[122]</sup>)).

La organización de las jornadas escolares complementarias es responsabilidad de las Cajas de Compensación Familiar, en colaboración con las Secretarías de Educación. Las Cajas de Compensación Familiar también pueden establecer alianzas con otras entidades públicas o privadas, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), organizaciones no gubernamentales y universidades.

El objetivo de la jornada escolar complementaria es contribuir al desarrollo integral, físico, cognitivo, social y emocional de los niños y jóvenes. Más específicamente, el programa busca:

- mejorar la calidad del aprendizaje, proporcionando un espacio de apoyo al aprendizaje
- proporcionar entornos de aprendizaje que ofrezcan oportunidades de conocimiento y uso de la tecnología
- reducir los riesgos de los niños y jóvenes, alejando a los alumnos de actividades improductivas y perjudiciales, promoviendo espacios que estimulen el buen uso del tiempo libre
- fomentar prácticas culturales orientadas al respeto de los derechos humanos, la valoración de las diferencias y el ejercicio de la democracia.

La jornada escolar complementaria puede darse en diferentes modalidades: i) ambiental,

ii) deportiva, iii) artística y cultural, iv) científica y tecnológica, v) de lectura y escritura (Plan Nacional de Lectura), y vi) bilingüe. Independientemente del enfoque, las actividades deben desarrollar la ciudadanía, tener un enfoque pedagógico lúdico y estar alineadas con el proyecto educativo de la escuela. Las actividades pueden organizarse dentro de la escuela, pero también fuera de ella, con una duración de entre 5 y 9 horas semanales, y deben ser dirigidas por equipos de personal que trabajen en estrecha colaboración con los docentes de un colegio. Este equipo de personal puede incluir también a docentes, pagados por las cajas de compensación familiar. De común acuerdo entre los diferentes actores (cajas de compensación familiar, Secretarías de Educación y escuelas), la jornada escolar complementaria puede incluir también actividades de refuerzo de las materias obligatorias y fundamentales.

La participación en la jornada escolar complementaria está abierta a todos los estudiantes de cualquier grado de la educación básica y media, pero los programas deben dar prioridad a los niños y jóvenes más vulnerables y en situación de riesgo, con especial atención a los niños con necesidades especiales o desplazados en el conflicto armado del país. Para priorizar la participación se utiliza indicadores del Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN). La participación en el programa extraescolar debe ser gratuita. En 2017, 632 escuelas brindaron una jornada escolar complementaria a un total de 67 035 estudiantes en 33 entidades territoriales certificadas para brindar educación (MEN, 2018, p. 66<sub>[121]</sub>; MEN, 2018, p. 74<sub>[123]</sub>).

Más recientemente, los sucesivos gobiernos han renovado sus esfuerzos para poner en marcha la jornada única, tal y como establece la Ley General de Educación. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) para el período 2014-2018 estableció una política específica al respecto (Ley 1753 de 2015, Art. 57), regulada posteriormente mediante el Decreto 501 en 2016, y descrita en profundidad en las siguientes secciones. Después de las negociaciones y discusiones con el principal sindicato de docentes (FECODE), se hicieron algunas revisiones a la organización de la escuela de jornada única junto con las revisiones a las regulaciones de las condiciones de trabajo de los maestros a través del Decreto 2105 en 2017 (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>; MEN, 2018<sub>[121]</sub>). Los Lineamientos para la implementación de la Jornada Única para escuelas y entidades territoriales fueron publicados en 2018 por el ministerio de educación (MEN, 2018<sub>[124]</sub>).

Estos esfuerzos renovados para pasar a una jornada única se han basado tanto en la equidad como en la calidad. Como se formuló en el Plan Nacional de Desarrollo para 2014-2018, una jornada escolar más larga debería abordar las desigualdades entre los estudiantes de la educación pública y los de las escuelas privadas independientes, que se benefician de más tiempo de aprendizaje y tiempo en la escuela. La jornada escolar más larga también debería promover un entorno seguro para los niños vulnerables y reducir su exposición a riesgos extraescolares como la delincuencia, las drogas y los embarazos. Además, una jornada escolar más larga debería contribuir a mejorar la calidad de la educación y el rendimiento académico de los alumnos (en particular sus competencias básicas en matemáticas, ciencias y lengua), mediante la transformación de los planes de estudio y las prácticas pedagógicas (DNP, 2015, p. 89<sub>[125]</sub>; MEN, 2018, p. 113<sub>[123]</sub>).

El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 hizo énfasis en continuar con la implementación progresiva de la jornada única de calidad "para brindar igualdad de oportunidades a los niños y jóvenes en cuanto a su tiempo para aprender, compartir y disfrutar" (DNP, 2019, p. 331<sub>[126]</sub>). Además de reforzar las competencias básicas de los alumnos, la jornada única debería ofrecerles la oportunidad de fomentar sus habilidades socioemocionales,

integrando las artes, la cultura, el deporte, la ciencia, la tecnología y la creatividad, creando un valor añadido y enriqueciendo sus proyectos de vida (DNP, 2019<sub>[126]</sub>).

La normativa para la implementación de la jornada única formuló objetivos más específicos, primero con el Decreto 501 en 2016 y luego modificado con el Decreto 2105 en 2017. En consecuencia, la jornada única busca:

- Aumentar el tiempo dedicado a las actividades académicas en la escuela para contribuir al logro de las metas y objetivos generales y específicos de la educación según el ciclo o nivel educativo.
- Fortalecer la educación en las áreas obligatorias y fundamentales establecidas por la Ley General de Educación entre los estudiantes de cualquier grado de la educación básica o media, para que puedan acceder efectivamente al conocimiento, la ciencia, la tecnología y otros bienes y valores culturales.
- Mejorar la calidad de la educación en las escuelas ofreciendo educación preescolar, básica y media.
- Fomentar un mayor uso del tiempo en las escuelas dedicado a actividades pedagógicas que promuevan la educación en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, así como el desarrollo de actividades deportivas, artísticas y culturales, el sano esparcimiento y la protección del medio ambiente.

#### Diseño pedagógico y dotación de personal para realizar las actividades

En Colombia, el calendario escolar, y específicamente el inicio y el fin del año escolar, es definido cada año por cada Secretaría de Educación, respetando los contextos regionales y las tradiciones locales, con la aprobación previa del ministerio de educación. El año escolar debe prever 40 semanas de enseñanza y 12 semanas de vacaciones. La organización de la jornada escolar y el horario dependen del director de escuela, de acuerdo con el plan de estudios de la escuela y la normativa central sobre el tiempo mínimo de instrucción. Esto incluye la duración de las clases, que pueden ser de 60 minutos, aunque también pueden ser más cortas, así como el tiempo de los descansos, que por lo tanto puede diferir entre las escuelas (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>; Sánchez, 2018<sub>[119]</sub>).

El número mínimo de horas (60 minutos) de enseñanza obligatoria ha sido establecida para cada nivel educativo por semana y año escolar (véase la Tabla 13). Como ya se ha comentado, al menos el 80% de este tiempo debe destinarse a la impartición de las áreas obligatorias y fundamentales recogidas en la Ley General de Educación, que deben quedar reflejadas en el plan de estudios y el proyecto educativo institucional (PEI) (Decreto 1850 de 2002) (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>; Sánchez, 2018<sub>[119]</sub>).

Con la introducción de la jornada escolar única, se incrementó el tiempo de instrucción, a la vez que se proporcionó tiempo adicional para el descanso y las comidas. Inicialmente, la normativa establecía además un tiempo mínimo que los alumnos debían pasar en la escuela en una sola jornada escolar (Decreto 501 de 2016). Sin embargo, esto se eliminó posteriormente, al tiempo que se redujo el aumento del tiempo de instrucción en una hora de reloj. Por lo tanto, la duración total de la jornada única no está definida y es esencialmente responsabilidad de cada escuela. Sin embargo, la jornada única debe incluir el tiempo de instrucción (en las áreas obligatorias y fundamentales, así como en las áreas optativas en forma de asignaturas o proyectos pedagógicos) tal y como se define para cada nivel educativo.

En comparación con la jornada escolar en una institución con varios turnos, hay al menos una hora más de actividades académicas al día, y el aumento del tiempo de instrucción

oscila entre el 17% en la educación media y el 25% en la educación preescolar (Tabla 13). Para un joven de 15 años, esto representa dos años más de instrucción, en comparación con un estudiante sin jornada única (MEN, 2018, p. 113<sub>[123]</sub>). Además de estas horas académicas, las escuelas deben proporcionar tiempo para otras actividades, como el recreo, las comidas y las actividades deportivas, artísticas, sociales o culturales (Figura 10). Los estudiantes no pueden optar por no asistir a la jornada única y deben participar en las diferentes actividades que se ofrecen.

**Tabla 13. Tiempo de instrucción en escuelas con y sin jornada única en Colombia**

Nivel de educación	Escuela con jornada única			Escuela sin jornada única		Aumento en horas (%)
	Horas diarias	Horas semanales	Horas anuales	Horas semanales	Horas anuales	
Preescolar	5	25	1 000	20	800	25
Educación básica primaria	6	30	1 200	25	1 000	20
Educación básica secundaria	7	35	1 400	30	1 200	17
Educación media	7	35	1 400	30	1 200	17

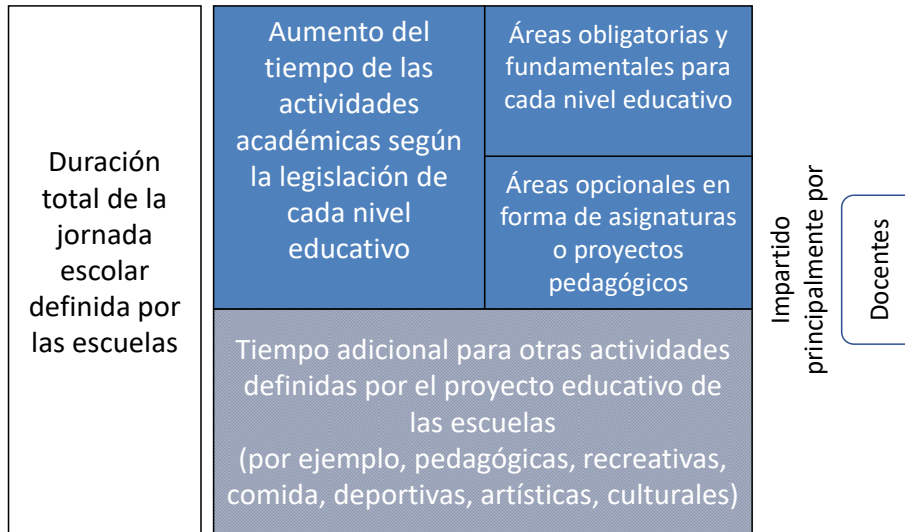
*Notas:* Las horas académicas se refieren a las horas de reloj. Para las escuelas sin jornada única, solo se definen las horas académicas semanales y anuales. En las escuelas con jornada única, también se define la duración de las actividades académicas diarias. En las escuelas con jornada única, las horas académicas difieren para los programas de educación media técnica o los programas de articulación con la educación superior o educación para el trabajo y el desarrollo humano. Estos tipos de educación media deben ofrecer 30 horas semanales en las áreas obligatorias y fundamentales, y hasta 8 horas en su especialización, es decir, un total de 38 horas.

*Fuente:* Decreto 1075 de 2015, <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930> (consultado el 10 de octubre de 2020).

Las escuelas en Colombia tienen una considerable autonomía para los asuntos curriculares y pedagógicos, tal y como se ha comentado en la sección sobre gobernanza, y son libres de organizar sus jornadas escolares de acuerdo con su plan de estudios (que es aprobado por el consejo directivo) y su proyecto educativo. Para la implantación de una jornada única, las escuelas deben revisar su plan de estudios y su proyecto educativo, y se les anima a aprovechar las posibilidades de innovación pedagógica y curricular que se derivan de un horario ampliado. Esto incluye la integración de las artes, la cultura, los deportes, la ciencia y la tecnología.

Sin embargo, las revisiones del currículo escolar y del plan de estudios deben ajustarse a los diferentes estándares y lineamientos de aprendizaje vigentes que orientan sobre los conocimientos y habilidades que deben adquirir los estudiantes y para desarrollar propuestas curriculares y métodos pedagógicos. Esto incluye, entre otros, los Estándares Básicos de Competencias (EBC), los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>). Como se aclara en las directrices del ministerio para su aplicación, la jornada única debe centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. Las diferentes actividades deben integrarse en el plan de estudios con estrategias pedagógicas y formar parte del plan de estudios (MEN, 2018<sub>[124]</sub>). Basándose en el proyecto educativo y en el plan de estudios de las escuelas, las Secretarías de Educación analizan las necesidades de personal docente y presentan los estudios técnicos correspondientes para su aprobación al ministerio de educación.

Figura 10. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en la jornada única en Colombia



*Nota:* En la educación básica y media, el tiempo de las actividades académicas debe dedicarse al desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las áreas o asignaturas optativas. En la educación preescolar, este tiempo debe dedicarse al desarrollo de los niños en los aspectos biológicos, cognitivos, psicomotores, socioafectivos y espirituales a través de experiencias pedagógicas y recreativas. El horario se define de acuerdo con el plan de estudios definido por el consejo escolar y en consonancia con el proyecto educativo institucional dentro de la autonomía escolar. La amplitud y la duración de los recreos también son definidas por las escuelas al inicio de cada año escolar.

El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 destacó el papel de la calidad educativa en el desarrollo del programa y la oferta de la jornada única de calidad. Para ello, se deben definir diferentes modelos que puedan ser escalables en todo el país, teniendo en cuenta las diferentes realidades locales. Estos modelos deben abarcar el liderazgo escolar, el desarrollo docente y el apoyo pedagógico, el uso de las capacidades disponibles, la articulación interinstitucional, el fortalecimiento de los proyectos educativos y los ambientes de aprendizaje innovadores, la alimentación escolar, el fortalecimiento de la didáctica en el aula y la mejora de los contenidos de los textos escolares (DNP, 2019, pp. 331-332<sub>[126]</sub>)

El plan de desarrollo también establece el papel de otros actores, como el ministerio de cultura que, junto con el ministerio de educación, debe promover el desarrollo de competencias artísticas, culturales y socioemocionales, como el pensamiento crítico, la apertura al cambio y la autoconciencia desde una edad temprana en el marco de la escolarización de jornada única (DNP, 2019, pp. 839-840<sub>[126]</sub>). El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) debe desarrollar su oferta para que los niños y jóvenes desarrollen sus talentos e intereses dentro de entornos seguros en consonancia con la escuela de jornada única (DNP, 2019, p. 280<sub>[126]</sub>).

#### Implementación y orientación de la reforma

La jornada única en Colombia abarca todos los niveles de la educación escolar, es decir, los niños desde los 5 años en el año de transición hasta los jóvenes de 16 años en el último año de la educación media. Sin embargo, recientemente se ha dado prioridad a niveles y años específicos en la implantación de la jornada única, en particular el preescolar y los primeros grados de la educación primaria, así como la educación media (DNP, 2019<sub>[126]</sub>).

En los dos primeros años del programa de jornada única (es decir, 2015 y 2016), el ministerio de educación abrió varias convocatorias públicas (Súbete al bus de la Jornada Única) para que las Secretarías de Educación y sus escuelas presentaran propuestas para participar en el programa, recibir recursos y pasar a la jornada única. Desde 2017, las entidades territoriales certificadas vienen desarrollando sus propias estrategias para ampliar la cobertura dentro de su capacidad y recursos disponibles (MEN, 2018, p. 112<sub>[121]</sub>)

Según lo establecido en el Decreto 501 de 2016, las entidades territoriales certificadas son responsables de planificar la implementación de la jornada única, en coordinación con el gobierno nacional y teniendo en cuenta factores financieros, económicos y demográficos; realizar los estudios técnicos y financieros relacionados y las proyecciones de costos; establecer metas a corto, mediano y largo plazo; y monitorear y evaluar la implementación. El Ministerio de educación debe hacer un seguimiento y controlar la implementación por parte de las entidades territoriales certificadas. Las escuelas son responsables de diseñar la parte pedagógica de la jornada única y de hacer los ajustes correspondientes, en coordinación con su Secretaría de Educación.

La normatividad permite la implementación gradual de la jornada única, la cual puede establecerse para ciclos o niveles educativos específicos y sedes educativas dentro de una institución educativa para el proyecto pedagógico de la escuela (Decreto 2105 de 2017).

Para la transición a la jornada escolar única, las escuelas tienen que cumplir cuatro requisitos previos:

- una infraestructura adecuada disponible
- un plan de alimentación escolar para los alumnos que incluya el almuerzo para promover un estilo de vida saludable y reducir el ausentismo y el abandono escolar
- recursos humanos suficientes para prolongar la jornada escolar
- servicios públicos operativos.

La implantación de la escolarización en jornada única debería entonces considerar ajustes en cuatro dimensiones: i) pedagogía, ii) recursos humanos, iii) infraestructura y iv) alimentación escolar.

- Como parte del **componente pedagógico**, las escuelas deben revisar y ajustar su proyecto educativo, su currículo y su plan de estudios, teniendo en cuenta una serie de elementos, como el rendimiento de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas, y los lineamientos curriculares y pedagógicos establecidos por el ministerio de educación. Los cambios en el plan de estudios deben abarcar todas las áreas de conocimiento e incluir el uso de las TIC para mejorar las competencias digitales de los alumnos. Además, las escuelas deberían revisar su enfoque de la evaluación (por ejemplo, la evaluación formativa y los criterios de promoción de los alumnos), su manual de convivencia y su plan de mejora institucional.
- En cuanto a los **recursos humanos**, las Secretarías de Educación deben analizar el personal docente necesario para la matrícula de estudiantes reportada, y evaluar la necesidad de plazas y perfiles adicionales de personal de acuerdo a los proyectos educativos y planes de estudio de las escuelas. También deben asignar a las escuelas el personal administrativo necesario. La organización de la jornada laboral de los docentes ha sido tradicionalmente uno de los aspectos más controvertidos de la transición a la jornada única (Bonilla, 2014<sub>[118]</sub>). Tal y como establece la normativa aprobada en 2017 (Decreto 2105), la carga lectiva

definida por niveles educativos sigue siendo la misma. La jornada laboral de los docentes debe organizarse de manera continua, pero no tiene por qué ser la misma para todos los docentes de una institución educativa.

- En cuanto a la infraestructura escolar, las Secretarías de Educación deben priorizar la capacidad disponible y reorganizar la oferta educativa, como por ejemplo trasladar a los alumnos del turno de tarde al de mañana. Se ha creado un programa de infraestructura escolar y un fondo de infraestructura (más información al respecto en las próximas secciones sobre financiación) para financiar las inversiones en edificios escolares (por ejemplo, bibliotecas, comedores, zonas de recreo, instalaciones administrativas, salas de reuniones, etc.).
- La normativa del **Programa de Alimentación Escolar** (PAE) también incluye disposiciones específicas para la escolarización en jornada única (por ejemplo, prioridad en la asignación de recursos para las escuelas con jornada única, creación de la infraestructura necesaria para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos, etc.).

Para facilitar la transición a la jornada escolar única, el ministerio de educación ha invertido en el desarrollo de las capacidades de las Secretarías de Educación y de las escuelas mediante asistencia técnica y apoyo pedagógico (MEN, 2018, pp. 111-112<sub>[121]</sub>; MEN, 2019, p. 51<sub>[127]</sub>). En esta dirección se ha venido trabajando para garantizar una jornada única pertinente y de calidad, con un enfoque particular en el uso importante del tiempo para apoyar a los estudiantes en su desarrollo integral y en la consolidación de sus proyectos de vida, a través de experiencias de aprendizaje enriquecedoras que integran las artes, la cultura, el deporte, la ciencia y la tecnología. Entre las acciones recientes emprendidas por el ministerio de educación se encuentra la evaluación del estado de implementación de la jornada única a nivel de escuelas, territorios y del país en su conjunto en las diferentes dimensiones y el desarrollo de los planes de mejora correspondientes (MEN, 2020<sub>[128]</sub>; MEN, 2020<sub>[129]</sub>).

Para apoyar a los docentes y a las escuelas en sus proyectos y estrategias pedagógicas, se han diseñado herramientas metodológicas y didácticas, y se han elaborado materiales educativos para reforzar las competencias socioemocionales de los alumnos. Se ha ofrecido a los docentes formación en línea para que actualicen sus competencias, y se está desarrollando un diplomado específico sobre Estrategias Pedagógicas para una Jornada Escolar de Calidad (MEN, 2020<sub>[128]</sub>; MEN, 2020<sub>[129]</sub>).

Las escuelas con un horario de jornada única también han recibido más apoyo y asesoramiento directo. En 2020, se proporcionó apoyo integral a 295 escuelas con jornada única, mientras que otras 40 escuelas recibieron apoyo centrado en el aprendizaje y la pedagogía en contextos rurales. Otras 102 escuelas rurales recibieron apoyo en la integración de los deportes y la recreación en su plan de estudios, en coordinación con el ministerio del deporte. También se prestó apoyo a casi todas las Secretarías de Educación para que se impartiera una jornada única mediante el estudio en el hogar debido a la pandemia de COVID-19 (MEN, 2020<sub>[128]</sub>; MEN, 2020<sub>[129]</sub>).

El Plan Nacional de Desarrollo para 2014-2018 fijó el año 2030 como objetivo para que todas las escuelas funcionen con un horario de jornada única (las escuelas de las zonas urbanas ya deberían alcanzar este objetivo en 2025). El plan también fijó objetivos intermedios para la proporción de alumnos que asisten a una jornada única, buscando alcanzar el 20% de los alumnos en 2017, y el 30% de los alumnos en 2018 (DNP, 2015<sub>[125]</sub>).

Sin embargo, el progreso fue mucho más lento de lo previsto, en particular debido a los desafíos en la infraestructura y los recursos disponibles para emplear el personal necesario, y ampliar la provisión de nutrición en la escuela a través del Programa de Alimentación Escolar (PAE) del país. La proporción de estudiantes matriculados en la escuela de jornada única se mantuvo relativamente estable durante el período 2014-2016. En 2017, algo menos de una de cada cinco escuelas públicas o privadas subvencionadas ofrecieron una jornada única a más de 730 000 alumnos, es decir, alrededor del 10% de los alumnos matriculados en la educación escolar (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>; MEN, 2018<sub>[121]</sub>).

El Plan Nacional de Desarrollo para 2018-2022 estableció una nueva meta para el gobierno de duplicar el número de estudiantes en la escuela de jornada única, llevando la proporción de la matrícula al 24% (1.8 millones de estudiantes) para 2022, con metas intermedias establecidas para años específicos (Tabla 14). El plan de desarrollo hizo hincapié en una implementación gradual y progresiva con un enfoque en los contextos más vulnerables, priorizando el preescolar, los primeros grados de la escuela primaria y la educación media (DNP, 2019<sub>[126]</sub>). En 2020, la matriculación en la escuela de jornada única había alcanzado más de 1.1 millones de alumnos, es decir, el 16% de los estudiantes (Tabla 14 y Tabla 15). Algo menos de una de cada tres escuelas públicas (30.7%), y el 14.6% de las sedes educativas, ofrecían ese año una jornada escolar completa (Tabla 16) (datos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional).

**Tabla 14. Matrícula de estudiantes en la escuela de jornada única en Colombia, 2015-2020**

Plan Nacional de Desarrollo	Año	Meta de cobertura (%)	Matrícula total	Matrícula en jornada única	Proporción de la matrícula en jornada única (%)
2014-2018	2015	4	7 333 953	316 917	4.3
	2016	9	7 324 024	512 169	7.0
	2017	20	7 296 553	730 411	10.0
	2018	30	7 294 310	992 888	13.6
2018-2022	2019	15	7 335 447	1 116 793	15.2
	2020	18	7 378 718	1 180 012	16.0
	2021	21	..	..	..
	2022	24	..	..	..

...: no disponible.

*Nota:* Reflejando el alcance de la normativa, la matrícula de estudiantes incluye la oferta pública y la privada subvencionada (matrícula oficial, matrícula oficial contratada), desde el año de transición hasta el 11° grado.

*Fuente:* Datos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).



Tabla 15. Matrícula de estudiantes en jornada única en Colombia, 2015-2020, por nivel educativo

Año	Año de transición			Educación básica primaria		
	Matrícula total	Matrícula en jornada única	Proporción de la matrícula en jornada única (%)	Matrícula total	Matrícula en jornada única	Proporción de la matrícula en jornada única (%)
2015	560 487	17 738	3.2	3 438 128	113 034	3.3
2016	556 824	31 159	5.6	3 405 647	182 699	5.4
2017	560 693	47 599	8.5	3 362 785	257 489	7.7
2018	563 198	61 670	10.9	3 319 979	327 551	9.9
2019	561 311	75 829	13.5	3 313 535	372 185	11.2
2020	560 845	83 826	14.9	3 295 615	400 338	12.1
	Educación básica secundaria			Educación media		
Año	Matrícula total	Matrícula en jornada única	Proporción de la matrícula en jornada única (%)	Matrícula total	Matrícula en jornada única	Proporción de la matrícula en jornada única (%)
2015	2 512 192	134 537	5.4	823 146	51 608	6.3
2016	2 521 611	193 887	7.7	839 942	104 424	12.4
2017	2 526 994	256 731	10.2	846 081	168 592	20.0
2018	2 564 094	322 184	12.6	847 039	281 483	33.2
2019	2 605 652	366 047	14.0	854 949	302 732	35.4
2020	2 642 337	379 281	14.4	879 921	316 567	36.0

*Nota:* La matrícula de estudiantes incluye la oferta pública y la privada subvencionada del gobierno (matrícula oficial, matrícula oficial contratada), desde el año de transición hasta el 11° grado. Esto refleja el alcance de la normativa a la que se dirige el programa de jornada única.

*Fuente:* Datos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Tabla 16. Número y proporción de escuelas con jornada única en Colombia, 2015-2020

Año	Número de instituciones educativas	Número de instituciones educativas con jornada única	Proporción de instituciones educativas con jornada única	Número de sedes educativas	Número de sedes educativas con jornada única	Proporción de sedes educativas con jornada única
2015	9 897	490	5.0	43 088	900	2.1
2016	9 882	1 107	11.2	43 417	2 280	5.3
2017	9 871	1 705	17.3	43 979	3 475	7.9
2018	9 813	2 618	26.7	44 006	5 359	12.2
2019	9 788	2 779	28.4	43 956	5 973	13.6
2020	9 350	2 872	30.7	43 853	6 403	14.6

*Nota:* Instituciones educativas (agrupaciones escolares) y sedes educativas en el sector oficial.

*Fuente:* Datos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

### *Implicaciones en materia de recursos y financiamiento*

La implementación de la jornada única requiere recursos sustanciales, especialmente en infraestructura y equipamiento, pero también para los gastos operativos y el personal adicional –docentes y no docentes–. Se requieren más recursos, como para la provisión adecuada de comidas escolares y el desarrollo profesional de los docentes y líderes escolares (Radinger et al., 2018<sup>[114]</sup>). El Plan Nacional de Desarrollo para 2018-2022 estimó inversiones adicionales de COP 3.8 billones (alrededor de USD 2.8 mil millones) (año de referencia: 2017) para reducir el déficit restante de 25 000 aulas necesarias para la escolarización en jornada única (DNP, 2019, p. 685<sup>[126]</sup>). A modo de comparación, el presupuesto total de inversión asignado para todos los proyectos de educación preescolar y escolar para el año 2020 ascendía a 1.7 billones de pesos (alrededor de 1.3 mil millones de dólares) (MEN, 2020, p. 184<sup>[129]</sup>).

### Personal escolar y otros gastos corrientes

La financiación de la educación escolar pública está muy centralizada, ya que el presupuesto nacional aporta casi el 90% de los recursos totales destinados a la educación. El principal mecanismo de financiación es el Sistema General de Participaciones (SGP), un sistema de reparto de ingresos entre el gobierno central y los gobiernos subnacionales para ayudarles a desempeñar algunas de sus funciones. La distribución de los recursos es específica para cada sector. Si bien la metodología de distribución de los recursos está regulada por la ley, esta otorga al gobierno central una gran flexibilidad para modificar periódicamente la forma en que distribuye los recursos entre las entidades territoriales encargadas de impartir la educación (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>).

La asignación de recursos para la educación se basa en dos criterios: i) la prestación del servicio educativo, para asegurar la entrega de una canasta básica de servicios a todos los estudiantes de la educación pública, incluyendo la educación de adultos; y ii) los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación. El componente de prestación del servicio educativo es el más importante, distribuyendo los recursos en relación con la matrícula efectiva de los estudiantes, para ser gastados principalmente en la nómina del personal. Para cada entidad territorial certificada, el costo medio per cápita, basado en el costo de mantener la nómina actual de docentes y directores de escuela, se añade al gasto administrativo máximo aprobado, basado en la matrícula del año anterior. Con base en el costo promedio per cápita para cada entidad territorial certificada, se estiman las relaciones de costos para cada nivel educativo con base en una relación técnica para la relación de docentes y estudiantes/aula por nivel educativo a nivel nacional.

Para financiar los mayores costos de operación que requiere la implementación de la jornada única, la asignación para la prestación del servicio educativo contempla un 20% adicional por estudiante en este tipo de oferta a las entidades territoriales certificadas (Radinger et al., 2018, pp. 87-94<sub>[114]</sub>). Sin embargo, el aumento real de los costos efectivos de funcionamiento no fue claro y fue muy debatido entre los interesados, especialmente por la mayor asignación de horas lectivas, y otro personal para cubrir actividades más allá de la *enseñanza* (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>).

### Infraestructura escolar

Para implementar los requerimientos de infraestructura para la jornada única, el ministerio de educación desarrolló un Plan Nacional de Infraestructura Educativa (PNIE) en coordinación con las entidades territoriales. La importancia estratégica de esta iniciativa para la introducción de la jornada única fue confirmada por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), órgano asesor del país en materia de política económica y social, en el Documento 3831 de 2015.

El plan tiene tres objetivos principales: i) asegurar que las condiciones de infraestructura para implementar la jornada única estén en línea con los mejores estándares mínimos; ii) generar un nuevo marco institucional para gestionar los proyectos de infraestructura que optimice el uso de los recursos financieros; y iii) mejorar los sistemas de información y datos relacionados con temas de infraestructura.

Para el primer objetivo, se realizó un estudio nacional que identificó la necesidad de construir más de 50 000 nuevas aulas en todo el país para cumplir con ese objetivo de cobertura universal de la escolarización en jornada única para 2030. También se establecieron nuevos estándares de calidad para los proyectos de infraestructura, denominados Colegio 10 (por ejemplo, en cuanto a las instalaciones requeridas, que deben incluir una biblioteca, laboratorios, comedor y cocina, áreas deportivas y de recreación, etc.) (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>). La inversión total en infraestructura requerida para la

cobertura universal de la jornada única se estimó en COP 7.3 billones (alrededor de USD 6 mil millones) (año de referencia: 2014). Para cumplir con el objetivo de aumentar la cobertura en la escuela de jornada única al 30% en 2018, como se establece en el Plan Nacional de Desarrollo para 2014-2018, el gobierno buscó proporcionar 31 000 nuevas aulas, ya sea mediante la construcción de nuevas escuelas o la ampliación, reconstrucción o renovación de las existentes. La inversión requerida para este hito se estimó en 4.5 billones de pesos colombianos (unos 3.7 mil millones de dólares) (año de referencia: 2014) (MEN, 2018, p. 80<sub>[123]</sub>)

Para atender el segundo objetivo del programa, asegurar los recursos para financiar la infraestructura y los equipos necesarios para que los niños cuenten con espacios seguros y adecuados para el aprendizaje, se creó el Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE) mediante la Ley 1753 en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Art. 59) en 2018. Posteriormente se reglamentó el funcionamiento del fondo mediante el Decreto 1525 de 2015. En 2019, la legislación del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 (Ley 1955, Art. 184) introdujo algunas modificaciones. Este fondo ha sido diseñado para cumplir tres tareas: i) consolidar los recursos de diferentes fuentes y canalizarlos hacia inversiones en infraestructura educativa; ii) administrar los recursos de manera eficiente; y iii) priorizar y seleccionar los proyectos ubicados en las zonas de mayor impacto potencial.

El FFIE es un fondo especial del ministerio de educación diseñado para gestionar los recursos disponibles, desarrollar instrumentos de financiación, canalizar fondos de diferentes fuentes, coordinar a los actores público-privados a nivel nacional y subnacional, y aprobar proyectos público-privados sujetos a la disponibilidad de fondos. El fondo recibe recursos públicos ordinarios del ministerio de educación para financiar la infraestructura educativa; aportes del Sistema General de Regalías (SGR), siendo el ministerio de educación el ejecutor de estos recursos; aportes de las entidades territoriales certificadas; y los excedentes de la asignación educativa del Sistema General de Participaciones (SGP).

En el caso de que el fondo de infraestructuras disponga de recursos adicionales, se puede solicitar crédito interno o externo, con garantía del Estado; en estos casos, la financiación se establece a través de una asociación público-privada. Las diferentes fuentes de financiamiento público operan como un instrumento denominado patrimonio autónomo, que se rige por normas privadas y está conformado por todos los recursos comprometidos por las diferentes instituciones que contribuyen a esta iniciativa. El desarrollo de parte de los requerimientos de infraestructura para la escuela de jornada única bajo el esquema de asociación público-privada reduce la inversión directa del sector público. Inicialmente, se estimó que el 13% de las nuevas aulas y recursos adicionales serían financiados bajo esta modalidad.

En el marco del programa de escolarización en jornada única, el FFIE convoca concursos públicos para que las Secretarías de Educación y las escuelas presenten sus proyectos de inversión. Las entidades territoriales certificadas deben cofinanciar el 30% del costo de las inversiones, pero en el caso de los departamentos más desfavorecidos esa contribución se reduce al 15% y en las zonas rurales al 10%. En circunstancias especiales, como emergencias o desastres naturales, el FFIE puede financiar el 100% de la inversión (Radinger et al., 2018, pp. 106-108<sub>[114]</sub>; Sánchez, 2018<sub>[119]</sub>). Cualquier proyecto financiado por el FFIE debe incluir ajustes razonables para el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Un diagnóstico del estado de las obras de infraestructura existentes reveló graves deficiencias en un gran número de proyectos de infraestructura en curso en el marco del Plan Nacional de Infraestructura y financiados a través del FFIE, en particular retrasos en la ejecución de los proyectos, sobrecostos y disparidades en la calidad de las infraestructuras entregadas. Los retrasos han estado relacionados con una serie de

cuestiones, como la concentración de los proyectos en un número reducido de proveedores, las dificultades de planificación y cofinanciación por parte de los municipios y departamentos, y el propio mecanismo de financiación, y han tenido efectos negativos en la educación de los niños afectados por los proyectos de infraestructura (Semana, 2019<sub>[130]</sub>). Para superar los retrasos existentes y avanzar en nuevos proyectos de infraestructura, el ministerio de educación ha venido realizando ajustes en la administración del fondo (por ejemplo, creando una cuenta para imprevistos que cubra los sobrecostos relacionados con los retrasos, promoviendo la participación de contratistas locales, mejorando la transparencia en la ejecución de los proyectos y fortaleciendo la coordinación con las entidades de control). Se han reasignado y reactivado proyectos de infraestructura incompletos (MEN, 2020<sub>[128]</sub>; MEN, 2020<sub>[129]</sub>).

El ministerio de educación también puede apoyar iniciativas de acuerdo con las prioridades del gobierno de turno y su respectivo Plan Nacional de Desarrollo a través de su presupuesto de inversión y programas relacionados. Dado que dichos programas y el monto de los recursos involucrados dependen de las prioridades de cada gobierno central, no son una fuente regular de financiación para las entidades territoriales (Radinger et al., 2018, pp. 95-96<sub>[114]</sub>). Para apoyar la implementación de la jornada única, el marco normativo contempló la posibilidad de que el ministerio de educación transfiriera recursos del presupuesto nacional a las entidades territoriales certificadas para la jornada única a través del Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media.

#### *Algunas lecciones aprendidas*

El Estudio de Recursos Escolares de la OCDE de Colombia destacó una serie de aspectos positivos de la reforma (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>). Si bien la reforma implica una inversión importante para proporcionar las instalaciones y el personal necesarios para ofrecer espacio y tiempo para la instrucción y otras actividades, se consideró una oportunidad para mejorar las condiciones de la infraestructura escolar pública en el país, así como una oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. También se consideró una oportunidad para mejorar los servicios complementarios indispensables para la implementación de la jornada única, como las comidas escolares. Al mismo tiempo, el programa constituye una oportunidad para probar un modelo de coordinación interinstitucional que puede servir en el futuro para planificar y aplicar diversas estrategias de mejora escolar plurianuales. La jornada única es, además, probablemente una mejora con respecto a la organización del aprendizaje en varios turnos, que puede dar lugar a una reducción de las horas de enseñanza, un entorno de aprendizaje más estresante y unas oportunidades más limitadas para las clases de recuperación o enriquecidas.

Teniendo en cuenta las diferencias entre las zonas rurales y urbanas, se consideró que la dimensión infraestructural del programa podría tener un mayor impacto en las escuelas rurales, donde las condiciones básicas, como el saneamiento, el acceso al gas y la electricidad, y la disponibilidad de bibliotecas o laboratorios, suelen ser mucho peores que en las urbanas. La rápida implantación de la escolarización en jornada única también es más factible en las escuelas rurales en términos de infraestructura, ya que es más probable que dispongan del espacio necesario para acoger a los alumnos que las escuelas urbanas. Las escuelas urbanas suelen estar ya al límite de su capacidad actual, dada también la organización de la jornada escolar en doble turno. Al mismo tiempo, los contextos rurales plantean sus propios retos para la implantación de una jornada única (por ejemplo, los alumnos tienen dificultades para llegar a la escuela, los alumnos tienen que trabajar fuera del horario escolar).

Sin embargo, la Revisión también identificó muchos desafíos en relación con la implementación de la jornada única, tanto en términos de las estrategias pedagógicas como de la financiación de la iniciativa. Un primer reto estaba relacionado con las dificultades generales del país para mejorar la planificación y la aplicación a largo plazo de las principales políticas nacionales. Esto tenía que ver con la sostenibilidad del programa, ya que se trata de una política que debe ser ratificada por los sucesivos gobiernos en el contexto de una situación fiscal ajustada, al tiempo que se aprovechan las lecciones aprendidas durante los periodos de aplicación anteriores.

Un segundo reto importante se refería a las necesidades de infraestructura (estimación del déficit de aulas, por ejemplo), que se elaboró inicialmente sobre la base de la oferta educativa existente y no de las necesarias para resolver los problemas restantes de cobertura educativa, especialmente en la educación media. Por ejemplo, el número de aulas del 11° grado equivalía a solo el 68.7% de las aulas del 9° grado o a solo el 39.7% de las aulas del 5° grado, a pesar de que los niños deberían permanecer en jornada única durante toda su escolaridad. La ampliación de la enseñanza obligatoria significa que las escuelas necesitarán más aulas hasta el 11° curso. Al mismo tiempo, los cambios demográficos sugieren una disminución de la población en edad escolar (de alrededor del 10.5% para 2030), lo que complica la planificación de las necesidades de infraestructura. Además, la financiación periódica de los costos de mantenimiento y sustitución no se ha tenido debidamente en cuenta en el sistema de financiación existente.

Un tercer desafío fue identificado en la financiación adecuada de los servicios complementarios del programa, como las comidas escolares. Las Secretarías de Educación se encargaban de proporcionar únicamente el almuerzo. Sin embargo, dado que el programa requiere que los estudiantes estén en la escuela durante más tiempo, los estudiantes, especialmente los más desfavorecidos, necesitarán más de una comida para garantizar una nutrición adecuada y asegurar la contribución potencial del programa. En el momento de la Revisión, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) seguía estando con un grave subfinanciamiento en la mayoría de las entidades territoriales certificadas (Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>). No obstante, en el momento de redactar este documento, se estaban tomando medidas para fortalecer el programa de comidas escolares y abordar las preocupaciones en su administración (por ejemplo, mediante la creación de una unidad administrativa sobre alimentación escolar), y entre 2017 y 2019 se había ampliado la cobertura de las comidas escolares, en particular en las escuelas de jornada única y rurales (MEN, 2020<sub>[128]</sub>).

Por último, no solo es necesario que las escuelas dispongan de recursos suficientes, sino que también deben centrarse en los procesos pedagógicos, los ambientes de las aulas y las capacidades locales para que el programa tenga un impacto positivo en la calidad educativa. Se ha visto que la implantación de la escolarización en jornada única requiere rápidamente un aumento del número de docentes y, por tanto, de los gastos de nómina, así como de los futuros gastos de seguridad social y pensiones, para cubrir las horas de enseñanza adicionales. En el momento de la revisión, una parte del tiempo adicional de la jornada única era proporcionada por docentes que hacían horas extra. Una reforma de esta envergadura puede entonces reducir también el espacio fiscal para las inversiones en la calidad de la enseñanza. Además, aunque las consideraciones pedagógicas se han establecido como condiciones para que las escuelas establezcan una jornada única, pueden implicar una aplicación más lenta que la prevista inicialmente en las metas y objetivos del gobierno (Radinger et al., 2018, pp. 115-116<sub>[114]</sub>; Sánchez, 2018<sub>[119]</sub>).

En cuanto a la dimensión pedagógica y los beneficios de la jornada escolar única, la Revisión también señaló las dificultades en el uso del tiempo de los docentes en las aulas y las escuelas. Como informaron los docentes durante la visita de la Revisión, la jornada escolar más larga interfería con las actividades de grupo de los docentes, como los círculos

de aprendizaje, y disminuía el tiempo para intercambiar experiencias y trabajar junto a sus compañeros. Los docentes, que se cree que a veces tienen otro trabajo además de su puesto de docente, parecían oponerse a las jornadas escolares más largas.

En el momento de la Revisión, tampoco parecía estar claro a nivel escolar cómo utilizar el tiempo extra, una cuestión que parece esencial dada la ausencia de un plan de estudios nacional y la considerable autonomía curricular de las escuelas. Según los estándares internacionales, el tiempo de instrucción en Colombia ya era muy alto en comparación con otros países, aunque en gran medida se debe a un largo año escolar. Mientras que algunos directores de escuela mencionaron que las horas adicionales deberían utilizarse para reforzar las competencias fundamentales (en matemáticas y lenguaje), los docentes y también algunos estudiantes mencionaron que las jornadas escolares más largas no deberían proporcionar más de lo mismo, sino la oportunidad de practicar deportes y participar en actividades culturales, buscando una educación más integral (Radinger et al., 2018, pp. 190-191<sub>[114]</sub>).

Por ello, la Revisión recomendó dotar de recursos adecuados y garantizar la sostenibilidad financiera del programa de jornada única, dando prioridad a las zonas desfavorecidas y rurales para su posterior implantación. Para ello, se consideró esencial determinar los costos reales de la implementación, más allá de la identificación de los costos de inversión y equipamiento, que era el componente más avanzado de la iniciativa. En general, la Revisión recomendó ser cauteloso en el proceso de implementación de la escuela de jornada única.

Estos hallazgos son similares a los de García et al. (2018<sub>[131]</sub>), que destacaron que la jornada única representa una oportunidad para cumplir con una promesa de larga data de proporcionar a los alumnos de la escuela pública una jornada escolar de duración similar a la de los estudiantes de las escuelas privadas. Según su análisis, la escuela de jornada única también representa una oportunidad para que los alumnos profundicen su aprendizaje en competencias básicas (por ejemplo, en matemáticas, idiomas y ciencias), desarrollen competencias cívicas y socioemocionales y reduzcan la participación en comportamientos de riesgo. Sin embargo, esta política se considera costosa y difícil, debido a los problemas de disponibilidad de infraestructuras, organización del tiempo de los alumnos y docentes en la escuela y diseño de las actividades.

Los autores destacaron que las actividades adicionales deben reflejar diferentes tipos de oportunidades de aprendizaje, que respondan a las necesidades de los alumnos de una escuela en particular y que requieran la participación de las Secretarías de Educación responsables. Dependiendo del contexto, las actividades podrían, por ejemplo, proporcionar tutoría en matemáticas y español, o aumentar el tiempo que los estudiantes dedican a áreas como los deportes, las artes o la cultura. La disponibilidad de profesores representa otro reto, dada la ya elevada carga lectiva de los profesores como parte de sus condiciones de empleo y contrato.<sup>12</sup> En este contexto, la prolongación de la jornada escolar no debería exigir a los docentes un tiempo de enseñanza adicional, sino que se les debería hacer participar de otras maneras durante la jornada escolar (García, Maldonado and Rodríguez, 2018<sub>[131]</sub>).

Una primera evaluación de impacto de los efectos a corto plazo de la escolarización en jornada única sobre el aprendizaje y la retención de los alumnos, utilizando un diseño de diferencias en diferencias, sugirió efectos positivos sobre la calidad educativa,

---

<sup>12</sup> Los docentes con contrato indefinido tienen un horario de trabajo de 40 horas semanales, lo que les obliga a estar en la escuela durante 30 horas semanales y a dedicar entre 22 y 25 horas al tiempo de contacto con los alumnos (García, Maldonado and Rodríguez, 2018<sub>[131]</sub>; Radinger et al., 2018<sub>[114]</sub>).

especialmente en el lenguaje. Entre 2012 y 2016, la proporción de estudiantes en el nivel mínimo en la evaluación estandarizada para el quinto grado mostró una reducción de 2.5 puntos porcentuales, con un aumento en la proporción de estudiantes con un nivel avanzado en 1.8 puntos porcentuales. En el 9º grado, el porcentaje de alumnos con resultados insuficientes se redujo en un punto porcentual. El impacto fue mayor para los alumnos de contexto desfavorecido. Sin embargo, en el área de matemáticas se encontró un efecto negativo en el tercer curso, con una reducción de 1.4 puntos porcentuales en el porcentaje de alumnos con un nivel satisfactorio. No se encontraron efectos para las tasas de deserción y repetición (Vega Carvajal, 2018<sub>[132]</sub>). Una segunda evaluación encargada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) que replica este estudio con datos más recientes sugiere efectos mixtos similares, identificando efectos positivos en las evaluaciones estandarizadas de 5º grado de lenguaje y 9º de matemáticas, pero ningún efecto en 3º de lenguaje (Econometría-SEI, 2019<sub>[133]</sub>).

La evaluación también incluía un componente cualitativo, que analizaba el proceso de implementación de la jornada escolar única en relación con los objetivos de la iniciativa, e identificaba los puntos fuertes o las buenas prácticas, los puntos débiles, los déficits o los cuellos de botella para la implementación. Los alumnos parecían estar motivados para permanecer más tiempo en su escuela y el programa parecía mitigar los riesgos de exposición a daños en su tiempo libre. Los padres valoraron el trabajo de los docentes con los alumnos y la alimentación escolar redujo los costos financieros. Al mismo tiempo, se encontró que las escuelas con jornada única se concentran demasiado en las áreas básicas, lo que genera fatiga entre los alumnos y reduce el tiempo para la enseñanza en otras áreas, como las artes y los deportes. También hubo problemas de articulación entre el ministerio y las Secretarías de Educación (por ejemplo, para gestionar las inversiones en infraestructura y dotar a las escuelas de suficientes docentes con el perfil adecuado). Entre otras cosas, el estudio recomendó transmitir un mensaje claro sobre los significados y objetivos de la jornada única, reforzar el apoyo a las escuelas en la implementación de la jornada escolar única y promover el equilibrio entre la enseñanza y el ocio (Econometría-SEI, 2019<sub>[133]</sub>).

### 3.5. Dinamarca

## Resumen

En Dinamarca, la responsabilidad del marco y los objetivos generales de la educación escolar corresponde al gobierno central; por su parte, la responsabilidad absoluta del funcionamiento de las escuelas corresponde a los gobiernos municipales (de educación primaria y secundaria inferior, las llamadas *Folkeskole*) y a las propias escuelas (de educación secundaria superior). En fecha más reciente, el gobierno nacional se propuso asumir un papel más visible en la mejora de la calidad del sistema escolar, al apoyar una cultura de gestión, evaluación y valoración del desempeño, así como en el desarrollo de capacidades a nivel local.

En 2013, el gobierno central puso en marcha una reforma para mejorar la calidad y la equidad en la educación pública primaria y secundaria y, más en concreto, para impulsar a todos los estudiantes a alcanzar su potencial, reducir la influencia de su entorno en su rendimiento, fomentar la confianza y mejorar el bienestar de los estudiantes. Uno de los elementos centrales de la reforma de la *Folkeskole* fue "una jornada escolar más larga y variada" para esta etapa de la educación escolar.

Con la ampliación del tiempo de aprendizaje como parte de la reforma mencionada, el gobierno aumentó el número mínimo de clases de las asignaturas curriculares, en particular el danés y las matemáticas, así como de otras asignaturas, por ejemplo, inglés, naturaleza y tecnología, y música. Además, con la prolongación de la jornada escolar se incorporó el concepto de aprendizaje asistido para abrir paso a la innovación pedagógica de las escuelas y apoyar el aprendizaje de los estudiantes, y se establecieron el ejercicio físico y el apoyo con la tarea escolar como elementos fundamentales de la jornada escolar. Se realizaron otros cambios orientados a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, la mayor participación de la comunidad local y la integración de personal de otros tipos en las escuelas.

En el contexto general de gobernanza de la *Folkeskole*, la implementación de la jornada escolar más larga y variada es responsabilidad de los municipios en conjunto con las escuelas, y ambos gozan de gran libertad para definir el contenido y la forma de las jornadas ampliadas. El ministerio de educación brindó orientación sobre los nuevos requerimientos y asesoramiento sobre cómo introducir los diferentes elementos en la enseñanza y la práctica pedagógica. Para dar seguimiento a la implementación de la reforma, el ministerio de educación también puso en marcha un programa integral de evaluación y ha elaborado un mapa anual de la duración de la jornada escolar.

Según evaluaciones realizadas en torno a la reforma, la ampliación de la jornada escolar ofrece oportunidades a las escuelas y a los estudiantes, pero sus efectos dependen de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje que se logren y de cómo se adapten los docentes y directores escolares a la nueva organización de la jornada escolar. Las evaluaciones también indican que se requiere contar con más tiempo para evaluar plenamente los efectos de la reforma, y que el liderazgo escolar es un importante requisito previo para el éxito.



### 3.5.1. Contexto

#### *Gobernanza del sistema escolar y reformas recientes*

En Dinamarca, el gobierno central es responsable de la estructura general y de los objetivos de las escuelas de atención de la primera infancia o guarderías, la educación primaria y secundaria, así como de la media superior. Dentro de estos marcos generales y la legislación nacional, el funcionamiento financiero y organizacional de las guarderías y de la educación primaria y secundaria públicas, las *Folkeskole*, es responsabilidad plena de los municipios. Las escuelas de educación media superior son instituciones autónomas con diferentes contextos y perfiles académicos. Como instituciones autónomas, ellas financian la puesta en práctica de uno o varios programas educativos mediante subvenciones provenientes del gobierno central concedidas principalmente con base en el número de estudiantes (el llamado "sistema de taxímetro"). El director de una escuela de educación media superior tiene la responsabilidad general de su funcionamiento y sus actividades y responde a un consejo, cuyos miembros son nombrados por los docentes y los estudiantes y representan el perfil específico de la institución. Todas las escuelas de enseñanza media superior deben trabajar con un sistema de aseguramiento de la calidad y son supervisadas por el Ministerio de Infancia y Educación (OECD, 2017<sup>[87]</sup>; Nusche et al., 2016<sup>[134]</sup>; Houlberg et al., 2016<sup>[135]</sup>).

Para profundizar más en la educación pública primaria y secundaria, este sector del sistema escolar se regula de conformidad con la Ley *Folkeskole*. La regulación relacionada con dicha ley establece los objetivos generales de la educación primaria y secundaria, las responsabilidades de los diferentes niveles de gobierno, las asignaturas por impartir y los objetivos en materia de competencia y las áreas de habilidades y conocimientos: los llamados "Objetivos Comunes" (*Fælles Mål*). El Ministerio de Infancia y Educación es responsable, en términos generales, de: a) establecer el marco jurídico, regulatorio y financiero; b) dirigir la *Folkeskole*; c) supervisar la calidad general de la educación, y d) garantizar que los municipios y las escuelas lleven a cabo las políticas educativas del gobierno.

De acuerdo con lo establecido por la Ley de la *Folkeskole* y el ministerio de educación, los municipios deciden cómo organizar sus escuelas, fijan metas y objetivos locales, determinan la base financiera disponible para sus escuelas y especifican los parámetros educativos exactos (por ejemplo, planes de estudios, número de clases impartidas, clases adicionales, relación docentes-estudiantes, etc.). Los municipios gestionan la evaluación externa de las escuelas públicas y el seguimiento de los resultados. También tienen la capacidad de poner en marcha sus propias iniciativas y programas especiales (por ejemplo, estructurar servicios locales de asesoría sobre el aprendizaje) (Nusche et al., 2016<sup>[134]</sup>).

Por su parte, las escuelas son responsables de impartir la enseñanza con apego a los objetivos nacionales de la *Folkeskole* y los requisitos de su municipio, así como de planificar y organizar su programa educativo. En cada escuela, los directores son los responsables de las áreas administrativa y educativa. Presentan propuestas relativas a las actividades escolares y el presupuesto dentro del marco financiero establecido por el municipio. Gestionan a su personal y a los docentes, toman decisiones sobre el horario de trabajo de estos y distribuyen tareas y responsabilidades. También toman todas las medidas concretas en torno a los estudiantes y se aseguran de que la enseñanza sea estimulante, responda a sus necesidades y fomente su aprendizaje.

Las escuelas y los docentes tienen bastante autonomía con respecto al contenido de la enseñanza dentro del marco nacional que establece los requisitos para alcanzar los objetivos y las evaluaciones del aprendizaje. Si bien los Objetivos Comunes (*Fælles Mål*), plantean

un conjunto de avances de aprendizaje vinculantes, metas de rendimiento y directrices curriculares, y describen cómo pueden alcanzarse los objetivos, por lo general no hay un currículo nacional estricto que defina el contenido específico de la enseñanza.

La comunidad escolar participa en la organización y operación de las escuelas mediante consejos escolares conformados por padres de familia, estudiantes y docentes. Los consejos escolares aprueban el presupuesto escolar y el material didáctico, y estipulan los principios de operación de la escuela (por ejemplo, organización de la enseñanza, duración de la jornada escolar, oferta de asignaturas optativas, colaboración entre la escuela y el hogar, información a los padres y madres sobre los avances de sus hijos). Los municipios consultan a los consejos escolares sobre asuntos relacionados con su escuela. Consejos pedagógicos opcionales, formados por todo el personal de la escuela con funciones pedagógicas, pueden brindar asesoría a sus directivos, en tanto que los consejos de estudiantes ofrecen una plataforma para que estos expresen su opinión sobre las escuelas (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>; Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>).

Si bien tradicionalmente las autoridades nacionales han intervenido poco en la gobernanza de la *Folkeskole*, se han propuesto participar más en asegurar la calidad del sistema educativo al apoyar una cultura de gestión, evaluación y valoración del rendimiento, así como el desarrollo de capacidad local. Entre los ejemplos de herramientas y procesos puestos en marcha para facilitar un estilo flexible de dirección se encuentran los objetivos nacionales de rendimiento y las medidas para alcanzar el logro y el bienestar de los estudiantes; los avances nacionales en términos de aprendizaje y las directrices curriculares en forma de Objetivos Comunes; los exámenes obligatorios después del 9º grado, y las evaluaciones nacionales y planes individuales de estudiantes

Además, el gobierno formó un equipo de asesores en educación para apoyar a los municipios y las escuelas, desarrolló una infraestructura informática para fomentar el uso de datos y fundó nuevas instituciones, como el Instituto Danés de Evaluación (*Danmarks Evalueringsinstitut*, EVA). Las herramientas, procesos y estructuras mencionados constituyen la estructura en la cual operan los municipios, las escuelas, los directores y los docentes. Por ejemplo, los Objetivos Comunes, las evaluaciones nacionales y los planes individuales de estudiantes influyen en la forma en que los docentes deben planificar sus técnicas pedagógicas (Nusche et al., 2016, pp. 41-42, 105f<sub>[134]</sub>).

### *Estructura y organización del sistema escolar*

El sistema escolar danés está organizado en tres ciclos: atención de la primera infancia (guardería) no obligatoria para niños de 0 a 5 años de edad (CINE 0), educación primaria y secundaria inferior obligatorias para niños de 6 a 16 años (CINE 1-2) y educación secundaria superior para jóvenes de 16 a 19 años (CINE 3).

Todos los niños de seis años de edad comienzan su educación escolar con un año de preescolar obligatorio (grado 0). Al finalizar, continúan con nueve años de educación primaria y secundaria, lo que constituye la educación obligatoria y se completa con un examen de fin de estudios obligatorio. En los grados 8 a 10, los estudiantes tienen la opción de cambiar a escuelas de continuidad (*Efterskole*), es decir internados privados que ofrecen educación secundaria inferior. Los padres tienen libertad para decidir si sus hijos terminan la educación obligatoria en una *Folkeskole* pública que imparte educación primaria y secundaria inferior de manera integrada, en una escuela privada o mediante la educación en casa (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>). En 2020, cerca de 650 000 estudiantes estaban matriculados en la educación primaria y secundaria inferior, grados 0 a 9. Alrededor de 30 000 estudiantes asistían a una escuela o internado de continuidad privado (grados 8 a 10) (Statistics Denmark, 2021<sub>[136]</sub>).

La mayoría de los niños asisten a una *Folkeskole*, aunque el porcentaje de quienes acuden a colegios privados (*Friskoler* y *grundskoler* privados) ha ido en aumento (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>). En 2020, cerca de 119 000 estudiantes —o el 18.3%— de los grados 0 a 9, asistieron a una escuela privada (Statistics Denmark, 2021<sub>[136]</sub>). Las escuelas privadas danesas, que reciben financiamiento público y pueden cobrar cuotas de matrícula, determinan los objetivos de la enseñanza que imparten, pero tienen que ofrecer una formación equivalente a la de la *Folkeskole*. Son muy diversas y tanto los estudiantes de entornos socioeconómicos débiles como también fuertes asisten a ellas, aunque estudios realizados muestran que, de media, los estudiantes de escuelas privadas pertenecen a un entorno socioeconómico más favorecido que el de los estudiantes de la *Folkeskole* (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>).

Una vez finalizado el 9º grado, los estudiantes tienen la opción de cursar voluntariamente el 10º si así lo desean, ya sea en una escuela pública o privada o en una escuela privada o internado de continuidad. Pueden hacerlo si no se sienten preparados para cursar la educación secundaria superior, si necesitan más tiempo para elegir su carrera posterior o para dedicarse a su desarrollo personal y social, por ejemplo. Datos recabados indican que es bastante habitual que los estudiantes cursen un año adicional de forma voluntaria (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>). En 2020, alrededor de 37 000 estudiantes cursaron el 10º grado voluntario; el 59.1% de ellos lo hicieron en una escuela privada o internado de continuidad (*Efterskole*) y el 22.5% en una *Folkeskole* pública (Statistics Denmark, 2021<sub>[136]</sub>).

La educación secundaria superior (o educación para jóvenes) aprovecha las cualificaciones adquiridas por los estudiantes en la *Folkeskole* y se espera que todos los jóvenes la completen. Dicho nivel educativo se divide en programas generales y programas de formación profesional. Los generales preparan a los estudiantes principalmente para acceder a la educación terciaria; por su parte, los de formación profesional, que constan de periodos de asistencia a la escuela alternados con periodos de formación práctica en una empresa, preparan a los estudiantes principalmente para dedicarse a un oficio o trabajar en una industria específica (Nusche et al., 2016, p. 72ff<sub>[134]</sub>). En 2020, cerca de 145 400 estudiantes cursaron la enseñanza secundaria superior general, en tanto que alrededor de 113 500 asistieron a un programa de formación profesional (Statistics Denmark, 2021<sub>[136]</sub>).

Según la Ley de la *Folkeskole*, los estudiantes tienen derecho a recibir una formación acorde con sus necesidades y las escuelas tienen que ofrecer una formación diferenciada que represente un reto para todos los estudiantes. Uno de los objetivos de las escuelas públicas danesas es reducir al mínimo el impacto socioeconómico de los estudiantes. Dinamarca también se comprometió a aumentar la inclusión de niños con necesidades especiales en la *Folkeskole* regular, aunque se renunció a los objetivos numéricos en materia de inclusión previamente establecidos y se ha puesto en marcha una evaluación de la inclusión y la educación especial. La decisión de atender necesidades especiales corresponde a la dirección de la escuela y al municipio, implica que la unidad de consulta pedagógica y psicológica (*pædagogisk psykologisk rådgivning*) realice evaluaciones, e incluye a padres de familia, estudiantes y docentes en apego a los estándares generales estipulados en la Ley de la *Folkeskole*. A partir de la evaluación, los estudiantes reciben apoyo educativo en clases regulares, clases especiales o escuelas de educación especial (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Nusche et al., 2016, p. 76<sub>[134]</sub>).

### 3.5.2. Una jornada escolar más larga y variada: *Den længere og mere varierede skoledag*

#### *Objetivos, diseño e implementación de la reforma*

##### Contexto y objetivos

En junio de 2013, el gobierno danés instauró una reforma de la *Folkeskole* sustentada en un amplio acuerdo político para mejorar la educación pública primaria y secundaria inferior (UVM, 2013<sub>[137]</sub>). La reforma se ha implementado desde el curso escolar 2014-2015.

Para fundamentar la reforma, el gobierno estableció tres objetivos nacionales relacionados con la calidad y la equidad:

- La *Folkeskole* debe estimular a todos los estudiantes a alcanzar su máximo potencial.
- La *Folkeskole* debe reducir la influencia del entorno social en los resultados académicos.
- La confianza en la *Folkeskole* y el bienestar de los estudiantes deben reforzarse mediante el respeto a los conocimientos y la práctica profesionales que imperan en ella.

Estos tres objetivos se concibieron con miras a establecer una dirección clara y un alto nivel de ambición para el desarrollo de la educación pública primaria y secundaria inferior, así como a proporcionar un marco claro para la evaluación sistemática y continua de la reforma. Los tres objetivos nacionales se implementaron siguiendo cuatro metas claras, sencillas y cuantificables que constituyen la base para el diálogo y el seguimiento del desarrollo del rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes en todos los niveles.

Con el fin de cumplir los tres objetivos nacionales, la reforma de la *Folkeskole* establecida en 2014 se centró a grandes rasgos en tres áreas principales de mejora. La primera, analizada en las siguientes secciones, fue la implantación de una jornada escolar más larga y variada, con más y mejor enseñanza y aprendizaje. Las otras dos se referían a un mejor desarrollo profesional de los docentes, del personal pedagógico y de los directores escolares, así como a objetivos escasos y claros y a la simplificación de los estándares y regulaciones (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>).

##### Diseño pedagógico y dotación de personal para realizar las actividades

En Dinamarca, la legislación establece un número mínimo de clases para los diferentes grados (en bloques de grados: 1 a 3, 4 a 6 y 7 a 9), así como un límite máximo de tiempo pedagógico total para todos los grados (artículos 14 b y 16 de la Ley de *Folkeskole*). La duración de estas clases se mide en horas de reloj y el tiempo total de clase incluye los descansos. Si bien la legislación determina también el inicio del año escolar y el de las vacaciones de verano (sección 14a de la Ley de la *Folkeskole*), las escuelas de educación primaria y secundaria inferior gozan de libertad para organizar su año escolar, siempre y cuando impartan el número mínimo de clases. Habitualmente, la mayoría de las escuelas funcionan durante 200 días lectivos en un periodo de 40 semanas. Las propias escuelas pueden también organizar su horario semanal, el cual difiere de una a otra. Las clases suelen comenzar entre las 8:00 y las 8:15 de la mañana y terminar a más tardar a las 16:00 para que los estudiantes tengan tiempo para el esparcimiento después de la escuela, y para compartir con familiares y amigos (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; UVM, 2020<sub>[138]</sub>; Houlberg et al., 2016<sub>[135]</sub>).

Con la ampliación del tiempo pedagógico como parte de la reforma de la *Folkeskole* de 2014, el gobierno aumentó el número mínimo de clases como sigue:

- 1 200 clases por año durante el año de educación preescolar obligatoria (grado 0) hasta el grado 3. Posteriormente esta cifra se redujo a 1 110 clases por año, según se describe en los siguientes párrafos.
- 1 320 clases al año para los grados 4 a 6.
- 1 400 clases al año para los grados 7 a 9.

En 40 semanas del año escolar, esto equivale a una semana escolar media:

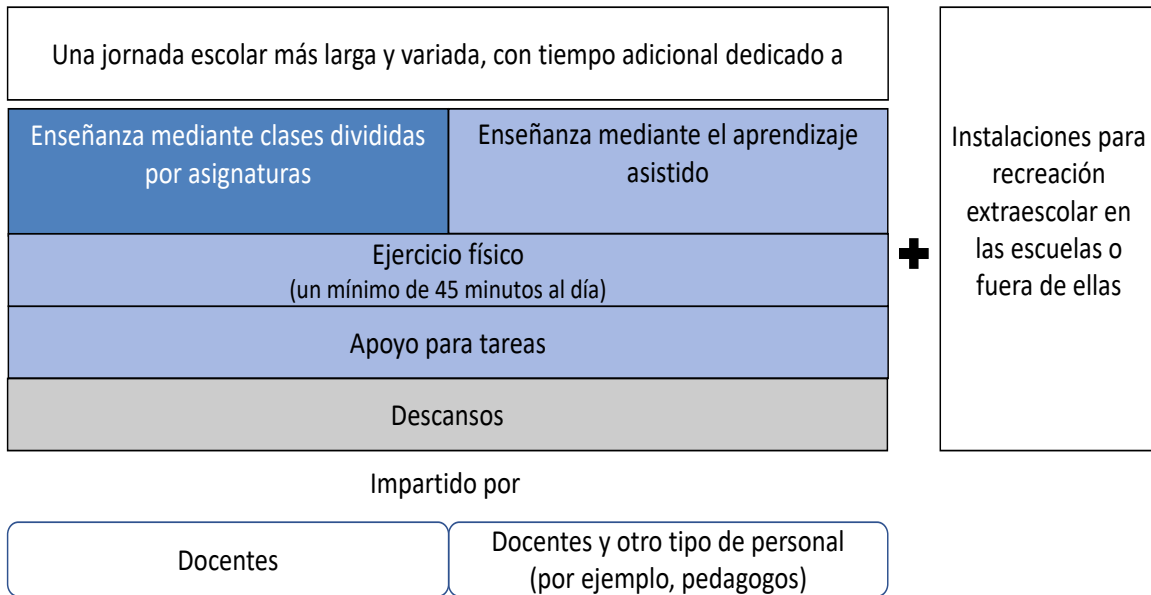
- De 30 horas para los grados 0 a 3 (cifra que posteriormente se redujo a 27.8 horas semanales).
- De 33 horas para los grados 4 a 6.
- De 35 horas para los grados 7 a 9 (Houlberg et al., 2016<sub>[135]</sub>; UVM, 2020<sub>[138]</sub>).

Si bien el monto del incremento es distinto para cada grado, en promedio significó aproximadamente 280 clases más por año, o siete horas por semana para todos los estudiantes de educación obligatoria, desde el año de preescolar obligatorio hasta finalizar la secundaria inferior (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>). Con este número mínimo de clases, los estudiantes permanecen en la escuela de seis a siete horas al día y por lo regular la jornada termina cerca de las 14:00 horas para los más pequeños y las 15:00 horas para los mayores. Según lo determine la escuela, algunos días pueden ser más cortos y otros más largos (UVM, 2020<sub>[138]</sub>).

En 2019, las regulaciones del tiempo pedagógico puestas en marcha con la reforma se ajustaron para el año de preescolar y los tres primeros grados de primaria. Desde el año escolar 2019-2020, se espera que los niños de los grados 0 a 3 permanezcan en la escuela 2.15 horas menos que antes, es decir, 27.8 horas semanales en lugar de 30. En lo que se refiere al año escolar, esta medida reduce el número de clases de 1 200 por año a 1 110. De ser necesario, los municipios pueden acortar aún más la jornada escolar para los niños de 0 a 3 años. Esta reducción del tiempo pedagógico permitirá que el personal apoye a las aulas con enseñanza en equipo. Los consejos escolares, a quienes las escuelas rinden cuentas, supervisan y aprueban la conversión de estos recursos escolares para la enseñanza en equipo. En los demás grados, las escuelas pueden solicitar la reducción de la jornada escolar, para lo cual se requiere también la aprobación del municipio (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; UVM, 2020<sub>[140]</sub>).

Sin embargo, la reforma no solo cambió la duración de la jornada escolar para los estudiantes, sino también la forma de organizarla. En esencia, la jornada escolar más larga y variada brinda más tiempo para impartir clases divididas por asignaturas, en particular danés y matemáticas, pero también otras como inglés, naturaleza y tecnología, y música; introduce el concepto y el tiempo dedicado al "aprendizaje asistido", e integra en la jornada escolar los deportes, el ejercicio y el movimiento a diario, así como apoyo con la tarea escolar (Figura 11). Como parte de la jornada ampliada se implantaron otros cambios para garantizar que los estudiantes alcancen un alto nivel de aprendizaje, por ejemplo, mediante la aclaración y simplificación de los Objetivos Comunes; una mayor libertad para ofrecer asignaturas optativas e incorporar clases de deportes de élite y talento musical; una mayor participación de clubes deportivos, centros culturales y empresas locales ("una escuela abierta"); el desarrollo de competencias de los consejos escolares para aumentar la participación de padres de familia y estudiantes, así como medidas para mejorar el ambiente en las aulas (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>; World Bank, 2019<sub>[139]</sub>).

**Figura 11. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en la jornada escolar más larga y variada en Dinamarca**



*Nota:* El ejercicio físico y el apoyo con la tarea escolar pueden integrarse en las clases divididas por asignaturas, es decir, en la enseñanza regular, o en el aprendizaje asistido. El ejercicio físico también puede brindarse en conjunto con la comunidad local, como asociaciones y clubes deportivos. No hay regulaciones sobre la duración de los descansos, que dependen de una decisión local. Por lo común, la mayoría de las escuelas prevén utilizar cerca de una hora al día, o 200 horas al año, para los descansos. La reforma de la jornada escolar más larga y variada también incorporó otros elementos y cambios en la forma como las escuelas organizan la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, mediante una mayor participación de los clubes deportivos, los centros culturales y las empresas locales. Las instalaciones para el esparcimiento en horario extraescolar (*Skolefritidsordning og Fritidshjem*, SFO) son asignadas por los municipios.

La implementación de una jornada escolar más larga y variada tenía como objetivo aumentar el tiempo destinado al aprendizaje, tanto para clases divididas por asignaturas como para el aprendizaje asistido durante el resto de la jornada escolar (Houlberg et al., 2016<sub>[135]</sub>). Los cambios se diseñaron para brindar a los municipios y las escuelas la posibilidad de organizar la enseñanza de forma innovadora y mejor, por ejemplo, mediante la enseñanza de cada asignatura pero también de diversas asignaturas (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>). En cuanto al tiempo de enseñanza en clases divididas por asignaturas, la Ley de la *Folkeskole* estipula cuántas horas al año deben tomar los estudiantes de determinadas asignaturas, a saber, danés y matemáticas (para todos los grados) e historia (para los grados 3 a 9). Para el resto de las asignaturas, se recomienda un cierto número de clases por grado. El número mínimo total de horas de clases regulares que las escuelas deben impartir equivale a la suma del número mínimo de clases y del número de clases recomendado para las distintas asignaturas (Tabla 17) (Houlberg et al., 2016<sub>[135]</sub>; UVM, 2020<sub>[141]</sub>).

**Tabla 17. Distribución del tiempo de aprendizaje anual en las diferentes áreas de estudio según el plan de estudios de la Folkeskole en Dinamarca, 2020-2021**

	Número de horas al año									
	Grado 0	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Grado 6	Grado 7	Grado 8	Grado 9
Humanidades	x	420	390	360	360	450	480	480	540	540
Ciencias naturales	x	180	210	210	240	210	210	330	300	300
Asignaturas prácticas/música	x	150	180	240	180	270	240	120	60	60
Optativas	x	x	X	x	x	x	x	60	60	60
Horas anuales de enseñanza (mínimo)	600	750	780	810	870	930	930	990	960	960
Aprendizaje asistido y tiempo de descanso	510	360	330	300	450	390	390	410	440	440
Tiempo total de aprendizaje anual (mínimo)	1 110	1 110	1 110	1 110	1 320	1 320	1 320	1 400	1 400	1 400

x: no aplica.

*Nota:* Las horas se refieren a horas de reloj. El área de Humanidades incluye danés, inglés, alemán o francés, historia, cristianismo y estudios sociales. Ciencias naturales incluye matemáticas, naturaleza/tecnología, geografía, biología y física/química. Las asignaturas prácticas y musicales incluyen deportes, música, artes visuales, artesanía y diseño. La cantidad de tiempo pedagógico de las diversas asignaturas es la recomendada, excepto para el danés (330 horas en los grados 1 y 2 240 horas en el grado 3 y 210 horas en los grados 4 a 9), matemáticas (150 horas en cada grado) e historia (30 horas en el grado 3 y 60 horas en los grados 4 a 9). En estas tres asignaturas, el tiempo pedagógico es obligatorio. Las asignaturas optativas prácticas y musicales son obligatorias para los grados 7 y 8. Además, hay tres temas obligatorios (educación vial, salud y educación sexual, y educación y empleo) sin un número determinado de horas asignadas que deben impartirse como parte de las demás asignaturas en todos los grados. No hay regulaciones relativas a la duración de los descansos, lo cual se determina a nivel local. El aprendizaje asistido ofrece tiempo para que los estudiantes profundicen en su formación y desarrollen sus habilidades sociales y emocionales. Las actividades suelen adoptar tres formas: tiempo adicional vinculado con la enseñanza regular, actividades separadas durante la semana escolar que van más allá de las asignaturas tradicionales y jornadas escolares completas dedicadas a asignaturas optativas específicas. El tiempo total de aprendizaje anual no debe ser mayor de 1 400 horas, excepto para los estudiantes con más de una materia optativa.

*Fuente:* UVM (2020<sub>[141]</sub>), "Timetal (minimumstimetal og vejledende timetal) for fagene i folkeskolen. Skoleåret 2020/2021" [Horas (mínimas e indicativas) para las asignaturas de primaria y secundaria. Año escolar 2020-2021], <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf20/jan/200117-timetalsoversigt-20-21-ua.pdf> (consultado el 3 de marzo de 2021).

El aprendizaje asistido, que no formaba parte de la jornada escolar antes de la reforma, deberá proporcionar tiempo para que los estudiantes profundicen en su formación y desarrollen competencias sociales y emocionales. Por lo regular, las actividades asumen tres formas: tiempo adicional vinculado con las clases divididas en asignaturas, actividades separadas durante la semana escolar que van más allá de las asignaturas tradicionales, jornadas escolares completas dedicadas a cursos optativos específicos. El tiempo disponible para el aprendizaje asistido es el que queda después de cubrir la enseñanza de asignaturas específicas y los descansos (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; UVM, 2020<sub>[138]</sub>).

La jornada ampliada incluye dos elementos más: el ejercicio físico y el apoyo con la tarea escolar:

- Como parte de la jornada escolar, es recomendable que los estudiantes participen durante cerca de 45 minutos al día en promedio en actividades deportivas y de ejercicio para así fortalecer su motivación, aprendizaje y desarrollo. Las actividades pueden incorporarse en las clases regulares o en el aprendizaje

asistido (por ejemplo, carreras matutinas, juegos con pelota o movimiento utilizado en forma pedagógica para trabajar los contenidos), u organizarse de manera más prolongada y continua en colaboración con la comunidad local (Houlberg et al., 2016<sub>[135]</sub>; World Bank, 2019<sub>[139]</sub>).

- Desde el año escolar 2015-2016, para los municipios y las escuelas es obligatorio ofrecer apoyo con la tarea escolar como parte de la jornada escolar ampliada, con el propósito de reducir el impacto de la condición socioeconómica en el aprendizaje de los estudiantes. El apoyo con la tarea puede integrarse a lo largo de la jornada escolar, bien sea como parte de la enseñanza regular de las asignaturas o del aprendizaje asistido, y deberá ofrecer actividades que se adapten a los estudiantes con necesidades diferentes. No obstante, es posible que los estudiantes aún tengan que hacer tarea en casa (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; UVM, 2020<sub>[142]</sub>).

Como ya se explicó, la jornada escolar más larga y variada generó mayores expectativas respecto de la forma en que las escuelas organizan su enseñanza y aprendizaje. A sabiendas de que el mero aumento del tiempo pedagógico no ayudaría a alcanzar los objetivos fijados, la reforma estableció expectativas relativas a la organización del tiempo de trabajo de los docentes y a una mayor colaboración entre estos y el personal de la escuela. Asimismo, la reforma trajo consigo cambios en la dotación de personal; ahora habrá un mayor número de pedagogos en las escuelas, aunque la enseñanza dividida en asignaturas deberá ser impartida por docentes. Los pedagogos son profesionales formados para ofrecer apoyo en todas las etapas del desarrollo humano, desde el nacimiento hasta la vejez, y se centran en el desarrollo integral (intelectual, social, emocional, ético y estético) de niños y jóvenes. Según el contexto en el que trabajen, podrían compararse con los instructores de actividades recreativas, los facilitadores de juegos o los trabajadores sociales (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>).

De conformidad con la Ley de la *Folkeskole*, los municipios pueden decidir si las escuelas deben establecer instalaciones para que los estudiantes pasen su tiempo de esparcimiento después de la jornada escolar (*Skolefritidsordning*), y su forma de operación. El director de la escuela es responsable en términos educativos y administrativos de la forma y el contenido del tiempo de esparcimiento pasado en la escuela (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>). También hay instalaciones para el tiempo de esparcimiento fuera de la escuela, que están a cargo de los servicios de guardería de los municipios (*Fritidshjem*).

### Implementación y orientación de la reforma

La reforma de la *Folkeskole* se puso en marcha a partir del año escolar 2014-2015, tras realizar los cambios necesarios en la regulación de la Ley de la *Folkeskole*. Las modificaciones en la duración y la organización de la jornada escolar se instauraron a partir de ese año en todas las escuelas públicas de educación primaria y secundaria inferior, desde el grado 0 al 9. Sin embargo, algunos cambios —en particular la obligación de los municipios y las escuelas de proporcionar apoyo con la tarea escolar— solo se pusieron en práctica a partir de un momento posterior, en tanto que otras regulaciones se han ajustado con el tiempo (la duración del tiempo pedagógico requerido en los grados 0 a 3) (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>).

En el contexto general de gobernanza de la *Folkeskole* descrito al principio de este estudio de caso y en el marco pedagógico en términos de horas lectivas que las escuelas deben brindar, los responsables de implementar la jornada escolar ampliada en Dinamarca son los municipios, en conjunto con las escuelas, y tienen gran libertad para definir el contenido y la forma de las jornadas más largas. El Ministerio de Infancia y Educación apoya a los



municipios y a las escuelas con orientación sobre los nuevos requisitos, asesoramiento sobre la manera de incorporar los distintos elementos en la práctica docente y pedagógica, y difusión de las herramientas, conocimientos y experiencias adquiridos (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Statsrevisorerne, 2018<sub>[143]</sub>).

Para dar seguimiento y apoyar la implementación de la reforma, el ministerio de educación también inició un programa de evaluación e investigación integral, y ha supervisado y establecido la duración de la jornada escolar cada año. Según las encuestas, en comparación con años anteriores, en 2019 disminuyó el porcentaje de escuelas con jornadas ampliadas, disminución relacionada con la opción de acortar el tiempo destinado al aprendizaje asistido y utilizar los recursos liberados para otros fines, como la enseñanza en equipo ese año. La recopilación de datos para el año escolar 2020-2021 fue afectada por la pandemia de COVID-19; sin embargo, los resultados de la encuesta, que abarca al 70% de las escuelas públicas de primaria y secundaria inferior, muestran que el 65% de ellas eligieron la opción de acortar la jornada escolar en los grados 1 a 3, y el 79% en los grados 4 a 9. La mayoría de las escuelas utilizaron los recursos adicionales para la enseñanza en equipo (STUKUVM, 2020<sub>[144]</sub>).

Las encuestas también ofrecen información sobre la implementación de los distintos elementos de la jornada más larga y variada, como el aprendizaje asistido y el apoyo con la tarea escolar. Por ejemplo, la última encuesta con datos disponibles reveló que en 2020 muchas escuelas programaron dos horas para el apoyo con la tarea escolar (44% a 48% de ellas, dependiendo del grado), a menudo integradas en la enseñanza dividida en asignaturas (52% a 59%), y utilizadas a primera hora de la tarde (63% a 71%). En lo que se refiere al aprendizaje asistido, la encuesta brinda información sobre el tipo de personal que lo imparte, por ejemplo. Es impartido en conjunto por docentes y pedagogos en una de cada dos escuelas y principalmente por pedagogos en cerca del 20% de ellas (STUKUVM, 2020<sub>[144]</sub>).

### *Implicaciones en materia de recursos y financiamiento*

Según la Ley de la *Folkeskole* y salvo que la ley establezca lo contrario, los municipios son responsables de todos los gastos de la enseñanza obligatoria. Los municipios deciden por su cuenta qué sistema de financiamiento utilizar con las escuelas bajo su responsabilidad, pero el Ministerio de Infancia y Educación ha establecido ciertos requisitos mínimos (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>). Los municipios utilizan diversos modelos y mecanismos para esta asignación. Algunos se limitan a asignar una cantidad determinada por estudiante, en tanto que la mayoría toman en cuenta de alguna manera la condición socioeconómica de los estudiantes o de los barrios que habitan. Las escuelas tienen un alto grado de autonomía respecto del uso del financiamiento escolar, para lo cual consultan con su consejo escolar. Los municipios tienen la capacidad de establecer algunas regulaciones y directivas más que el gobierno central, pero, sobre todo, los directores de escuela son limitados por regulaciones nacionales relativas al tamaño de los grupos, la cantidad de horas de enseñanza en el año escolar y en las diferentes asignaturas, así como el derecho individual de los estudiantes a que su educación concuerde con sus necesidades (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>).

Los propios municipios tienen ingresos provenientes de los impuestos locales y reciben subvenciones del gobierno central. Si bien algunas de ellas se asignan para promover determinadas prioridades políticas, la más importante es una cantidad global para cubrir cualquier tipo de gasto (corriente y de capital), incluidos sectores no relacionados con la educación. Dicha subvención central se negocia anualmente entre el gobierno central y el gobierno local de Dinamarca (KL), la parte interesada y las autoridades de los municipios daneses. En las negociaciones se abarca el nivel de la subvención del gobierno central y

también los cambios en la tasa de impuesto sobre la renta local. El acuerdo establece los objetivos para el siguiente año fiscal en términos de los resultados económicos del municipio y del desarrollo de sus diferentes servicios. Asimismo, define el marco económico general para el año siguiente y el nivel de gasto global en servicios e inversiones de capital. La asignación de la suma global incondicional a los municipios individuales sigue un modelo de asignación presupuestaria del Ministerio de Asuntos Sociales y del Interior, que contempla ciertas características de los municipios individuales (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>; Statsrevisorerne, 2018<sub>[143]</sub>).

Desde 2013, la implantación de la reforma de la *Folkeskole* de 2014 ha sido parte importante de las negociaciones entre el gobierno central y el KL, y es el primero el que fija el rumbo hacia los objetivos nacionales establecidos en dicha reforma. La jornada escolar más larga y variada es esencial en la reforma; para financiar su implementación, el gobierno central asignó un total de DKK 1.8 mil millones (2014-2017), instauró una subvención para el desarrollo de competencias de los docentes y los líderes escolares (DKK 1 mil millones entre 2013 y 2020), y aumentó permanentemente la subvención global anual en DKK 407 millones (Nusche et al., 2016, p. 81<sub>[134]</sub>). Según la oficina nacional de auditoría de Dinamarca, se estimó que la reforma aumentaría el gasto público total en educación primaria y secundaria inferior cerca de DKK 6 mil millones entre 2013 y 2020, y alrededor de DKK 430 millones por año después. A modo de comparación, en 2016-2017 el gasto total de los municipios en la *Folkeskole* ascendió a cerca de DKK 41 mil millones (Statsrevisorerne, 2018<sub>[143]</sub>).<sup>13</sup>

### Personal escolar

En el Estudio de Recursos Escolares de la OCDE 2016 se señaló que la reforma se centró en la mejora de la calidad escolar de acuerdo con los recursos disponibles, y el sistema escolar danés logró implementarla de manera ambiciosa con objetivos claros para mejorar el aprendizaje, la motivación y el bienestar de los estudiantes sin un aumento considerable del gasto global (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>).

La jornada escolar se amplió en Dinamarca sin contratar docentes adicionales en ese momento. Como se mencionó en la sección anterior, tradicionalmente los niños y los jóvenes han asistido a diferentes clubes de esparcimiento o juveniles organizados en la escuela o fuera de ella, una vez finalizada la jornada escolar y durante algunas vacaciones escolares (*Skolefritidsordning og Fritidshjem*, SFO). Al ponerse en práctica la jornada más larga, el tiempo que los estudiantes permanecían en estos programas extraescolares disminuyó y sus recursos se asignaron a las escuelas, las cuales pudieron emplear a más pedagogos (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>).

Aunque no está relacionado con la reforma en sí, un cambio previo en las disposiciones sobre el horario de trabajo de los docentes también aportó recursos para el cambio de la jornada escolar. En abril de 2013, el Parlamento danés aprobó una ley (Ley n.º 409) que especificaba cómo se usarían las horas de trabajo de los profesores. Pese a que desde hace tiempo las condiciones de trabajo en Dinamarca son definidas por empleadores y empleados sin interferencia de las regulaciones, la ley se aprobó porque el Sindicato Danés de Docentes (*Danmarks Lærerforening*) y el gobierno local de Dinamarca (KL) —que representa a los municipios como empleadores— no lograron llegar a un acuerdo colectivo (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>). En el momento de redactar este informe, se había celebrado un nuevo convenio colectivo sobre la jornada laboral de los docentes.

---

<sup>13</sup> En 2014 dichos gastos se calcularon con base en los estimados entonces vigentes de la evolución de los precios y los salarios.

La Ley n.º 409 enmendó el anterior acuerdo sobre el horario de los profesores, que otorgó a todos determinada cantidad de tiempo de preparación para cada clase, independientemente de su asignatura o su experiencia. La intención era facilitar un mejor uso del personal en las escuelas, alentar a los docentes a utilizar su tiempo de preparación con mayor eficacia y permitir a los líderes escolares trasladar los recursos a donde se necesiten. Por ejemplo, en este marco, los directores de las escuelas podrían asignar menos horas de clase a los docentes recién titulados y más a los experimentados. En virtud de la Ley n.º 409, el horario de trabajo de los docentes no había cambiado, pero se esperaba que dentro del habitual, enseñaran, de media, unas dos horas más a la semana que antes del nuevo acuerdo (18.3 horas a la semana vs 16.3 horas) (Nusche et al., 2016<sup>[134]</sup>).

Tras la aplicación de la Ley n.º 409, la mayoría de los municipios emitieron directrices sobre la aplicación de la ley en las escuelas (por ejemplo, relativas a las horas de presencia obligatoria y las posibilidades de trabajar desde casa). Más de la mitad de los municipios habían implantado requisitos para que los docentes estuvieran presentes cada día en la escuela durante un tiempo, independientemente de su número de horas lectivas. Varios municipios determinaron un límite máximo de horas de clase para los docentes. En general, aparentemente los municipios aumentaron el número de clases impartidas por profesor y aquellos con índices ya elevados de horas lectivas por profesor los mantuvieron (Nusche et al., 2016<sup>[134]</sup>).

Como parte del presupuesto estatal para 2021 instaurado con el proyecto de Ley de Finanzas para 2020, el gobierno acordó asignar 400 millones de coronas danesas adicionales al año como parte de las subvenciones centrales, destinadas a contratar más docentes para apoyar la mejora de la calidad en las escuelas y distribuidas entre los municipios en función de su matrícula. Corresponde a las escuelas decidir cómo utilizar este personal adicional, ya sea para la enseñanza en equipo, para reducir el tamaño de los grupos o para dar tiempo a los docentes, por ejemplo. Está previsto que a partir de 2023 el financiamiento adicional aumente a 807 millones de coronas danesas al año (UVM, 2020<sup>[145]</sup>).

### *Algunas lecciones aprendidas*

En el Estudio de Recursos Escolares de Dinamarca de la OCDE, realizado en 2016, se determinó que la ampliación de la jornada escolar como parte de la reforma de la *Folkeskole* de 2014 ofrecía oportunidades para las escuelas y los estudiantes. Se consideró que la presencia de los docentes en la escuela durante más tiempo ayudaría a los estudiantes a aprender y facilitaría una mayor colaboración entre los docentes y los demás miembros del personal, por ejemplo. Sin embargo, en términos generales, la revisión indicó que los efectos del cambio en el aprendizaje de los estudiantes dependerían de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje obtenidos durante las horas adicionales, y de la adaptación de los docentes y los líderes escolares a la nueva organización de la jornada escolar, así como a las disposiciones sobre el horario de trabajo implantadas por la Ley n.º 409. En la revisión se señalaron los riesgos para la calidad y la equidad del aprendizaje, en función de cómo se adapten las escuelas a la nueva organización (Nusche et al., 2016<sup>[134]</sup>).

En lo que respecta al cambio en la organización del horario de trabajo, los docentes, los directores de escuela y los representantes del sindicato de docentes y de la asociación de directores escolares expresaron su preocupación por la falta de claridad en el proceso de cambio de la organización del trabajo en las escuelas. El tiempo de preparación de algunos docentes se redujo, lo cual ocasionó dificultades a su escuela. No obstante, en el momento de redactar este informe, el sindicato de docentes y los municipios, en su calidad de empleadores, habían celebrado un nuevo acuerdo sobre el horario de trabajo; a su vez, el

financiamiento adicional a partir de 2021 destinado a contratar más docentes en el marco de la Ley de Finanzas permitirá asignar a los docentes más tiempo de preparación.

Además, como parte de la reforma, el gobierno se propuso reducir la cantidad de tarea para los estudiantes y, en su lugar, utilizar algunas de las horas extra en la escuela para cubrir el material que antes se hacía en casa. En este contexto, en la Revisión se manifestó que las escuelas debían encontrar el equilibrio adecuado en el contenido de las horas lectivas adicionales en las escuelas, utilizando el tiempo para fomentar un mayor aprendizaje por parte de los estudiantes objeto de la reforma, sin efectos negativos en la equidad (por ejemplo, complementar y no sustituir el aprendizaje en el aula) (Nusche et al., 2016<sub>[134]</sub>).

En un estudio de métodos mixtos sobre los efectos de la jornada escolar más larga y variada entre 2014 y 2018, realizado como parte de las evaluaciones de seguimiento de la reforma realizadas por el ministerio de educación, se concluyó que se requiere más tiempo para la plena implementación de todos los elementos de la reforma (Myrup Jensen et al., 2020<sub>[146]</sub>). Los municipios, las escuelas y los docentes tienen amplia libertad para definir el contenido de la jornada ampliada y la forma de ponerla en práctica. Según el estudio, menos de la mitad de las escuelas habían logrado avanzar mucho en la instauración de (partes de) la reforma, aunque la del aprendizaje asistido y el apoyo con la tarea escolar había aumentado en comparación con 2016.

Si bien los docentes y pedagogos tienen una visión más positiva de la evolución de la reforma y sus elementos a lo largo de los años, informaron que les faltaba tiempo de preparación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en forma significativa. Por ejemplo, los docentes encuestados para el estudio mencionaron las ventajas de la flexibilidad para utilizar las horas de aprendizaje asistido con distintos fines. Al mismo tiempo, aparentemente es difícil preparar la práctica pedagógica de modo que apoye el aprendizaje de una asignatura específica. En general, el liderazgo escolar parece ser un factor importante para la ejecución (por ejemplo, al establecer prioridades y un plan y una estrategia claros) (Myrup Jensen et al., 2020<sub>[146]</sub>).

La colaboración entre docentes y pedagogos —uno de los objetivos de la reforma— se fortaleció. Según las entrevistas cualitativas, esto se debió a que lograron comprender mejor el trabajo de cada uno. En las escuelas en las que hubo buena colaboración, docentes y pedagogos también obtuvieron mayor satisfacción en el trabajo y reconocieron las competencias mutuas. En cuanto al aprendizaje de los estudiantes, en el estudio no se encontraron indicios claros de que la reforma tuviera un impacto positivo. Tampoco parece que haya mejorado el rendimiento de los estudiantes en riesgo (Myrup Jensen et al., 2020<sub>[146]</sub>).

### 3.6. Portugal

#### Resumen

La gobernanza del sistema escolar portugués está bastante centralizada: el Ministerio de Educación define, coordina, aplica y evalúa las decisiones políticas en materia de educación escolar. Algunas competencias se han ido transfiriendo gradualmente a los municipios en el marco de un proceso más amplio de descentralización, al tiempo que se ha promovido la autonomía de las escuelas públicas, aunque sobre todo en lo que respecta a las responsabilidades educativas. Los planes de estudio se definen a nivel nacional, aunque las escuelas tienen cierta libertad para contextualizar el aprendizaje.

En 2005, el Ministerio de Educación introdujo una serie de reformas y medidas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los cuatro primeros años de la educación escolar, que incluían la prolongación de la jornada escolar mediante la "escuela a tiempo completo" y actividades de enriquecimiento del currículo. Este cambio pretendía ofrecer nuevas oportunidades para que los alumnos desarrollaran diferentes competencias y adaptar los horarios escolares a las necesidades de las familias trabajadoras, reduciendo así también las desigualdades. En los últimos años, el gobierno ha comenzado a desarrollar planes para extender la escuela a tiempo completo a etapas posteriores del sistema escolar, y se estableció un pequeño programa piloto en los grados 5 y 6 en 2020.

La introducción de la escuela a tiempo completo no modificó la cantidad de instrucción regular estipulada en el plan de estudios, pero exige que las escuelas permanezcan abiertas hasta al menos las 17:30h, que ofrezcan actividades educativas durante un mínimo de ocho horas al día y que ofrezcan un programa extracurricular además del tiempo de instrucción del plan de estudios, dirigido principalmente por monitores. Aunque las escuelas deben ofrecer estas horas adicionales de enriquecimiento curricular, su asistencia es voluntaria para los alumnos.

La gestión de las actividades de enriquecimiento y de los recursos y el personal correspondientes es responsabilidad de las "entidades promotoras", normalmente los municipios. Las escuelas (así como las asociaciones de padres y las organizaciones privadas) también pueden actuar en esta función para que todos los niños de la escuela pública puedan asistir a una jornada ampliada. A nivel central, la introducción de las escuelas de jornada completa ha sido apoyada mediante un proceso de seguimiento continuo. La infraestructura escolar fue una de las cuestiones más complejas en la implantación de la escuela a tiempo completo, por lo que la reorganización de la red de escuelas fue un elemento importante, al proporcionar escuelas más grandes y bien equipadas, y apoyar el abandono de la escolarización de doble turno.

Las evaluaciones de la introducción de la escuela a tiempo completo sugieren que el programa tuvo un impacto en la apertura de las escuelas a la comunidad, la cultura escolar y la participación, la experiencia con el trabajo en equipo y la organización del tiempo y el espacio para cumplir los objetivos compartidos. Se identificaron retos, entre otros, en la articulación de la enseñanza regular y las actividades de enriquecimiento, la integración de nuevos tipos de personal en la cultura escolar y sus condiciones de trabajo y formación.

### 3.6.1. Contexto

#### *Gobernanza del sistema escolar y reformas recientes*

La gobernanza del sistema escolar en Portugal está bastante centralizada. El Ministerio de Educación (*Ministério da Educação*) establece las principales políticas relativas a los programas educativos, el plan de estudios, los exámenes nacionales, la contratación y el despliegue de los docentes, la distribución de fondos a la escuela pública y la normativa para la financiación pública de los proveedores privados. Mientras que el Ministerio de Educación define, coordina, aplica y evalúa las decisiones políticas en materia de educación escolar, una serie de organismos centrales entre los que se distribuyen los servicios del ministerio apoyan la aplicación de las políticas. Otro ministerio, el de Trabajo, Solidaridad y Seguridad Social (*Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social*), que también es responsable de regular y financiar partes de la educación infantil y de la educación de adultos, colabora en el establecimiento de las normas que rigen los programas de formación profesional en la educación media.

Los órganos consultivos específicos, en particular el Consejo Nacional de Educación (*Conselho Nacional de Educação*) y el Consejo Escolar (*Conselho Escolar*), informan de la elaboración de la política educativa y promueven la participación de todas las partes interesadas en la educación, incluidas las escuelas. También se suele consultar a otras partes interesadas, como los municipios y las asociaciones de docentes y de padres. Los sindicatos de docentes han desempeñado un papel importante en el desarrollo de la profesión y deben ser consultados por ley en asuntos relacionados con las condiciones de trabajo de los docentes (Liebowitz et al., 2018, p. 56ff<sub>[147]</sub>).

A pesar del grado relativamente alto de centralización, algunas responsabilidades de financiación y gestión de las escuelas públicas se han ido transfiriendo gradualmente al nivel local como parte de los esfuerzos de descentralización más amplios tras la instauración de la democracia en 1974.<sup>14</sup> De hecho, la educación escolar fue uno de los primeros sectores en iniciar un proceso de descentralización que también ha incluido otros sectores públicos, como el sistema de salud y el transporte. Las nuevas responsabilidades de los municipios se han centrado en áreas como la gestión de las instalaciones y el equipamiento de las infraestructuras escolares, la gestión del personal no docente y la prestación de servicios auxiliares, como las comidas escolares, dejando la política educativa y la gestión del profesorado en manos del Ministerio de Educación (Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>).

A lo largo de las últimas décadas, las responsabilidades se han transferido a través de diferentes tipos de contratos y acuerdos entre el Ministerio de Educación y los municipios individuales, dando a éstos la posibilidad de decidir si asumen o no mayores responsabilidades. Si bien las medidas en curso para descentralizar la financiación y la gestión se han centrado en particular en el primer ciclo de la educación básica (llamada en otros lugares escuela primaria) y la educación preescolar, más recientemente se han ampliado a toda la educación obligatoria (Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>; Ministério da

---

<sup>14</sup> Portugal tiene 308 municipios (concelhos), que se subdividen en 3 091 parroquias civiles (freguesias). Los municipios también pueden delegar responsabilidades a las parroquias civiles en la distribución de fondos, recursos y servicios a las escuelas. Sin embargo, las parroquias sólo desempeñan un papel más importante en la provisión de educación en la capital del país, Lisboa. No hay gobiernos regionales además de las Regiones Autónomas de las Azores y Madeira.

Educação, 2018<sub>[148]</sub>). Desde 2019, los municipios tienen competencias sobre los edificios y el personal no docente desde la educación preescolar hasta la media.<sup>15</sup>

Portugal también ha emprendido esfuerzos para promover la autonomía de las escuelas públicas, aunque sobre todo con respecto a las responsabilidades educativas. En 2008 se reforzaron las responsabilidades de los órganos de gobierno de las escuelas públicas y se estableció un marco más profesional para la gestión de las mismas (Decreto-Ley n.º 75 de 2008). En la actualidad, el órgano formal de gobierno de cada escuela pública es el Consejo General (*Conselho Geral*), compuesto por diferentes representantes de las escuelas. El consejo es responsable de la selección del director de la escuela, de la aprobación del plan de mejora educativa y de la realización de evaluaciones internas (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>)

El director de la escuela es responsable de la gestión pedagógica, cultural, administrativa y financiera de la escuela y de la elección de su equipo directivo. En la administración de la escuela, el equipo directivo está asistido por personal representado en un consejo pedagógico (*Conselho Pedagógico*) y un consejo administrativo (*Conselho Administrativo*). Las asociaciones de padres representan y promueven los intereses de los apoderados para la educación de sus hijos (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>).

Si bien la autonomía escolar se enmarcaba originalmente en términos de participación y democracia local, la visión ha enfatizado cada vez más el vínculo entre la autonomía pedagógica y curricular y el éxito escolar. Desde 2001, las escuelas públicas tienen derecho a adaptar partes del plan de estudios a sus necesidades específicas, según la normativa (Decreto-Ley n.º 6 de 2001). La autonomía de las escuelas públicas no se extiende, en general, a la gestión de los recursos financieros y la dotación de personal de las escuelas, aunque las escuelas públicas pueden solicitar más autonomía en estas áreas en forma de contratos de autonomía con el Ministerio de Educación, sujetos a evaluaciones externas positivas de la escuela y a su renovación después de un período de cuatro años. Sin embargo, la cobertura de estos contratos es limitada y no han cambiado significativamente la organización escolar o la práctica en el aula (Liebowitz et al., 2018, pp. 135f, 219f<sub>[147]</sub>; Ministério da Educação, 2018<sub>[148]</sub>).

La Constitución de la República Portuguesa (1976) dicta el derecho legal de todos los ciudadanos a acceder a la educación y establece los principios básicos de la educación y los deberes correspondientes del Estado (artículos 43 y 72-75). La Ley de Bases del Sistema Educativo, que constituye el referente principal para la política educativa (Ley n.º 46, aprobada en 1986 con pequeñas modificaciones desde entonces) reincorpora los principios consagrados en la Constitución y los traduce en los objetivos y la organización del sistema escolar (Liebowitz et al., 2018, p. 49<sub>[147]</sub>). Los planes de estudio de la educación básica y media (más información sobre la organización del sistema escolar en la siguiente sección) son definidos a nivel nacional por el Ministerio de Educación. Aunque las escuelas públicas han tenido cierta libertad para impartir el currículo nacional, la autonomía curricular en general ha sido limitada, también debido a la disponibilidad de recursos. La amplia cobertura y el carácter prescriptivo de los planes de estudios nacionales han tendido a restringir la autonomía pedagógica y la innovación, especialmente en los grados con exámenes nacionales (Liebowitz et al., 2018, p. 222<sub>[147]</sub>; Santiago et al., 2012, p. 31<sub>[149]</sub>).

Los exámenes nacionales tienen lugar al final de la educación básica en el 9º grado de portugués y matemáticas, así como al final de la educación media general (11º y 12º grado) como requisito para graduarse en la escuela media. Las evaluaciones nacionales (*provas de*

---

<sup>15</sup> La legislación importante incluye el Decreto Ley n.º 144 de 2008 y el Decreto Ley n.º 21 de 2019.

*avalição*) se llevan a cabo en la educación básica, en la mitad de cada ciclo educativo (Grados 2, 5 y 8). Mientras que los regímenes de pruebas anteriores se centraban en medir el rendimiento particular de los alumnos y los centros educativos, estas evaluaciones se utilizan principalmente para supervisar el sistema en general. Los docentes reciben información específica sobre el rendimiento de los alumnos; las familias y los alumnos informes cualitativos que describen las habilidades de los alumnos (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Liebowitz et al., 2018, p. 53<sub>[147]</sub>).

La rendición de cuentas de las escuelas ha tenido tradicionalmente una fuerte dimensión normativa centrada en el cumplimiento de la legislación, pero en los últimos veinte años se ha establecido un sistema de evaluación escolar centrado en la mejora de las escuelas. Las escuelas están obligadas a autoevaluarse y son evaluadas externamente por la inspección escolar en un ciclo de cinco años; el tercer ciclo de evaluación comenzó en 2018-2019. Los docentes y los directores de los centros también están sujetos a evaluaciones individuales, aunque normalmente no se han aplicado en los últimos años (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Liebowitz et al., 2018, p. 136<sub>[147]</sub>).

Tras amplias consultas a las partes interesadas sobre las habilidades y conocimientos que deben adquirir los alumnos y un proyecto piloto de autonomía y flexibilidad curricular con un grupo selecto de escuelas, en 2018 se adoptó una reforma de los planes de estudio nacionales (Decreto-Ley n.º 55 de 2018). Los nuevos marcos curriculares se están aplicando gradualmente desde el curso escolar 2018/19 en cada una de las etapas del sistema escolar portugués, proceso que debería completarse en 2021/22 (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Liebowitz et al., 2018, pp. 49, 209<sub>[147]</sub>).<sup>16</sup>

El perfil del alumno (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) proporciona el marco de referencia nacional de las competencias, la visión, los principios y los valores que todos los alumnos deben desarrollar a lo largo de la escolaridad obligatoria para ser ciudadanos activos y aprendices a lo largo de la vida en el siglo XXI. Los Objetivos Esenciales de Aprendizaje (*Aprendizagens Essenciais*) proporcionan orientaciones para la enseñanza y la evaluación sobre los conocimientos, las capacidades y las actitudes que los alumnos deben adquirir en cada asignatura o materia, normalmente en función del grado o ciclo educativo. La ciudadanía y el desarrollo de los alumnos son un componente transversal del currículo en todos los niveles educativos. Al igual que los marcos anteriores, los nuevos currículos de la educación básica incluyen también un tiempo de apoyo al estudio (*Apoio ao Estudo*) y un complemento curricular (*Oferta Complementar*) que deben desarrollar los centros educativos (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>).

Para contextualizar el aprendizaje, las escuelas pueden adaptar hasta un 25% del tiempo de enseñanza a las necesidades e intereses de sus alumnos, y articular las prioridades curriculares y fomentar el trabajo interdisciplinar combinando las asignaturas y disciplinas existentes. Esto permite, por ejemplo, la combinación de una clase de historia y portugués en una clase de humanidades que abarque contenidos similares de forma integrada, o la organización del calendario escolar de forma innovadora. Por ejemplo, las escuelas pueden ofrecer algunas asignaturas de forma más intensiva, pero solo durante una parte del año, o pueden dividir el año escolar en dos semestres, en lugar del formato trimestral tradicional. Como parte del nuevo marco curricular, los alumnos de educación media tienen, además, más opciones para elegir su trayectoria intercambiando y/o sustituyendo asignaturas según

---

<sup>16</sup> El nuevo marco curricular se aplicó en los grados 1, 5, 7 y 10 en 2018/2019, es decir, los primeros años del primer, segundo y tercer ciclo en la educación básica y el primer año de la educación media, respectivamente. Se aplicará en los años siguientes en los siguientes años escolares.



una serie de opciones disponibles (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>; Ministério da Educação, 2018<sub>[148]</sub>).

Las escuelas privadas subvencionadas deben cumplir las normas nacionales en el nivel pedagógico y académico de sus planes de estudio, mientras que las escuelas privadas independientes pueden seguir el plan de estudios nacional u ofrecer una alternativa aprobada por los servicios de inspección escolar. Todas las escuelas privadas pueden determinar lo que se enseña en al menos el 20% del tiempo de instrucción y elegir los libros de texto y otros materiales de aprendizaje sin la aprobación previa del gobierno (Liebowitz et al., 2018, p. 135<sub>[147]</sub>).

### *Estructura y organización del sistema escolar*

El sistema escolar portugués está organizado en tres niveles secuenciales: educación preescolar, educación básica y educación media. La educación preescolar se ofrece a los niños de entre 3 y 5 años, tanto en escuelas públicas como privadas subvencionadas. Desde 2015, se ofrecen 2 años de educación preescolar no obligatoria de forma gratuita a todos los niños de 4 años. La educación obligatoria suele comenzar a los 6 años, cuando los niños se matriculan en las escuelas básicas. La educación básica (*ensino básico*) se organiza en tres ciclos de estudio, con distinta duración:

- El primer ciclo –llamado también educación primaria– comprende los cuatro primeros años de educación básica bajo la responsabilidad de un solo docente (CINE 1, grados 1 a 4, edades típicas de 6 a 9 años).
- El segundo ciclo dura dos años y se organiza en clases interdisciplinarias bajo la responsabilidad de un docente por asignatura (CINE 1, grados 5 y 6, edades típicas de 10 a 11 años).
- El tercer ciclo de la educación básica, comparable al primer ciclo de la educación secundaria en otros países y de 3 años de duración, profundiza en la especialización del currículo con un docente responsable de cada área o grupo de materias relacionadas (CINE 2, grados 7 a 9, edades típicas de 12 a 14 años).

Al final del tercer ciclo, los alumnos (normalmente de 15 años) pasan a la educación media (CINE 3). La educación obligatoria se amplió a partir de 2009-2010 y, desde entonces, la educación formal es obligatoria para los alumnos hasta los 18 años o hasta que completen la educación media (Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>). En 2019-2020, había alrededor de 1.27 millones de alumnos en la educación básica y media, con 901 000 alumnos en los ciclos de educación básica y 373 000 alumnos en la educación media. Unos 239 000 niños más asistían a la educación preescolar (DGEEC-DSEE, 2021<sub>[150]</sub>).<sup>17</sup>

La enseñanza media se organiza en dos modalidades: educación general y profesional. En la modalidad general, los alumnos eligen entre cuatro líneas de cursos científico-humanísticos y un conjunto de cursos tecnológicos (que se están eliminando gradualmente). Algo más de la mitad de los alumnos se matriculan en cursos científico-humanísticos, seleccionando una de las cuatro áreas curriculares: ciencias y tecnologías, ciencias sociales y económicas, lenguas y humanidades, o artes visuales. Mientras que el área científico-humanística está orientado a la continuación de los estudios en el nivel terciario, otros ofrecen cursos de orientación profesional. Los cursos profesionales (*professionais*), los cursos de aprendizaje (*cursos de aprendizagem*), los cursos artísticos especializados

---

<sup>17</sup> Estos datos sobre las características generales del sistema escolar portugués se refieren únicamente al Portugal continental, excluyendo las Regiones Autónomas de las Azores y de Madeira, que gestionan su propio sistema educativo con independencia del Ministerio de Educación.

(*cursos artísticos especializados*), los cursos de educación y formación (*cursos de educação e formação*) y los cursos vocacionales (*cursos vocacionais*), recientemente suprimidos, están orientados principalmente a la integración en el mercado laboral.

Una cantidad no menor de los alumnos asiste a la educación básica en el marco de programas específicos distintos de la vía curricular ordinaria, adaptados a sus perfiles. Se trata de cursos artísticos especializados de nivel básico, cursos de educación y formación, itinerarios curriculares alternativos y cursos preprofesionales, adaptados a las culturas e intereses específicos de los alumnos en dificultades. La educación básica y media en Portugal también ofrece una amplia gama de cursos para la cualificación de los adultos y para los que posiblemente abandonen temprano la escuela (Eurydice, 2020<sub>[67]</sub>; Liebowitz et al., 2018, p. 50ff<sub>[147]</sub>).

Tanto los proveedores públicos como los privados garantizan la oferta escolar en Portugal. La red de escuelas públicas se organiza principalmente en grupos que integran escuelas de diferentes niveles educativos en una organización bajo la misma dirección. Las agrupaciones escolares suelen reunir entre cinco y nueve sedes o unidades escolares individuales, pero las agrupaciones van desde dos hasta 30 sedes. Una pequeña parte de los alumnos asiste a escuelas no agrupadas, casi todas ellas imparten únicamente educación media. La organización de la oferta de escuelas públicas en agrupaciones refleja un importante proceso de consolidación iniciado en 2005, que pretendía reducir el número de escuelas aisladas, prevenir la exclusión social y ampliar la capacidad pedagógica y la eficiencia de las redes escolares más grandes. El establecimiento de agrupaciones escolares también pretendía facilitar las transiciones entre los niveles educativos y mejorar la comunicación entre las autoridades centrales y las escuelas, ya que ahora solo hay algo más de 800 escuelas públicas en Portugal (Liebowitz et al., 2018, pp. 53ff, 130ff<sub>[147]</sub>). En 2019-2020, 3 386 unidades escolares públicas ofrecieron el primer ciclo de educación básica, 859 unidades escolares públicas ofrecieron el segundo ciclo y 1 073 unidades escolares públicas ofrecieron el tercer ciclo. La educación media se impartió en 546 unidades escolares públicas (DGEEC-DSEE, 2021<sub>[150]</sub>).

La red de escuelas públicas matricula a la mayoría de los alumnos, pero la proporción de los que asisten a las escuelas públicas varía con el nivel de educación de los alumnos (53% en preescolar, 87% en educación básica y 78% en educación media en 2019/20) (DGEEC-DSEE, 2021<sub>[150]</sub>). La matriculación en las escuelas públicas sigue un conjunto de criterios definidos legalmente. Más allá de la oferta educativa pública, existe una red relativamente amplia de escuelas privadas. La oferta privada se autofinancia en su mayor parte a través de las cuotas de asistencia que se cobran a las familias de los alumnos, pero también hay proveedores privados que operan con financiación gubernamental y con una variedad de modelos de financiación contratada, especialmente en el nivel de preescolar, que se ha enfrentado a presiones para ampliar la capacidad (Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>). En 2019-2020, había 1 212 escuelas privadas contratadas por el gobierno para proporcionar educación preescolar a unos 70 000 niños (DGEEC-DSEE, 2021<sub>[150]</sub>). La oferta privada subvencionada está destinada a cubrir las carencias de la oferta pública de escolarización en lugares con exceso de demanda o alejados, áreas artísticas especializadas o educación especial (Liebowitz et al., 2018, pp. 55, 98, 133, 149<sub>[147]</sub>).

La equidad y la inclusión son los principios rectores de la política educativa en Portugal. Para ayudar a alcanzar estos objetivos, las autoridades centrales proporcionan apoyo adicional, generalmente mediante programas específicos (por ejemplo, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, TEIP). La ley de educación inclusiva también establece los principios para la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas regulares, con el objetivo de promover la equidad. La educación de los alumnos identificados con necesidades especiales se imparte casi exclusivamente en las escuelas

regulares, y las escuelas de educación especial cumplen casi exclusivamente una función de centros de recursos para la inclusión. Los alumnos solo pueden asistir a una institución distinta cuando las limitaciones de aprendizaje son lo suficientemente graves y bajo la aprobación del Ministerio de Educación (Liebowitz et al., 2018, pp. 49, 142<sub>[147]</sub>).

### 3.6.2. *Escuela a tiempo completo: Escola a Tempo Inteiro*

#### *Objetivos, diseño e implementación de la reforma*

##### Contexto y objetivos

En 2005, el Ministerio de Educación comenzó a introducir una serie de reformas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el primer ciclo, es decir, los cuatro primeros años, de la educación básica. Las medidas incluían principalmente:

- la reorganización y consolidación de la red de escuelas descrita en el apartado anterior
- la prolongación de la jornada escolar mediante la escuela a tiempo completo (*Escola a Tempo Inteiro*) y el acceso a actividades de enriquecimiento curricular (Actividades de Enriquecimiento Curricular, AEC)
- la financiación de la alimentación y el transporte escolares
- la creación de programas de desarrollo profesional para docentes de matemáticas, portugués y ciencia experimental
- la definición de las orientaciones curriculares, estableciendo un mínimo de horas dedicadas a la enseñanza de las materias fundamentales del plan de estudios (Matthews et al., 2009<sub>[151]</sub>).

La introducción de una jornada escolar extendida y las actividades de enriquecimiento curricular relacionadas con ella se han implementado con la adopción de la Orden Gubernamental n.º 12.591 en 2006, aprovechando la experiencia positiva de otra iniciativa que amplió las clases de inglés a los alumnos de 3º y 4º grados (*Programa de Generalização do Ensino de Inglês*, Orden Gubernamental n.º 14753 de 2005). El programa de enseñanza a tiempo completo se introdujo específicamente con dos objetivos principales:

- ofrecer nuevas oportunidades para que los alumnos desarrollen diversas competencias a través de una serie de actividades optativas y de apoyo a los alumnos, reduciendo así también las desigualdades socioculturales
- adaptar los horarios escolares a las necesidades de las familias trabajadoras y de bajos ingresos, fomentando así también la justicia social y reduciendo la carga que supone para las familias la atención extraescolar (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Matthews et al., 2009<sub>[151]</sub>).

Desde su comienzo, el marco normativo de la escuela a tiempo completo y las actividades de enriquecimiento curricular se han revisado en diferentes ocasiones.<sup>18</sup> En la actualidad,

---

<sup>18</sup> Los últimos reglamentos que definen las normas que deben observarse en el funcionamiento de las escuelas públicas de educación preescolar y del 1er ciclo de educación básica, así como la prestación de actividades de animación y de apoyo a la familia (*Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação PréEscolar*, AAAF), el componente de apoyo a la familia (*Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico*, CAF) y las actividades de enriquecimiento curricular (*Atividades de Enriquecimento Curricular*, AEC) se publicaron en 2015 con la Ordenanza n.º 644- A de 2015. Junto con los marcos curriculares (Decreto-Ley n.º 55 de 2018) y el reglamento anual de

el programa se considera parte de una estrategia más amplia que articula el funcionamiento de la escuela con el apoyo social a las familias y proporciona atención y actividades lúdicas pedagógicas a los niños. Otros componentes de esta estrategia son la atención a los niños de educación preescolar antes y después de las actividades educativas correspondientes (*Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar*, AAAF) y la atención a los niños de los cuatro primeros años de educación básica antes y después de la jornada escolar regular (*Componente de Apoio à Família*, CAF) (DGE, 2020<sub>[152]</sub>).

Aunque todas estas estrategias se centran específicamente en la educación preescolar y los primeros años de la educación básica, las etapas posteriores de la educación escolar también pueden ofrecer a los alumnos tiempo adicional en la escuela. Los alumnos de los ciclos posteriores de la educación básica pueden asistir a clases de refuerzo y a actividades extraescolares, ya sea en escuelas públicas o centros comunitarios de forma gratuita, o en instituciones privadas de pago. Del mismo modo, los alumnos de educación media suelen asistir a clases tutoriales o actividades extraescolares opcionales en una escuela pública o en una institución privada. Además, un programa nacional de deporte en las escuelas (*Desporto Escolar*) ofrece actividades deportivas en casi todas las escuelas públicas a los alumnos a partir del segundo ciclo de la educación básica. En el marco de este programa –el mayor proyecto educativo plurianual del país– los alumnos permanecen en la escuela después de la jornada escolar regular y pueden participar gratuitamente en 36 deportes diferentes con más de 7 000 equipos en todos los municipios.

Aunque la duración de la jornada escolar difiere para cada alumno en función del nivel educativo, de los programas escolares y de los intereses y necesidades de las familias, cada vez son más los alumnos que almuerzan en la escuela y complementan el tiempo lectivo con actividades adicionales fuera del plan de estudios habitual (Ministério da Educação, 2018<sub>[148]</sub>; Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>).

Más recientemente, el gobierno portugués ha comenzado a desarrollar planes para extender la escuela a tiempo completo al segundo y tercer ciclo de la educación básica, es decir, los grados 5 a 9 para los jóvenes de 10 a 14 años (Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>; Ministério da Educação, 2018<sub>[148]</sub>). Esto fue incluido como un objetivo en el programa de gobierno adoptado para 2019 a 2023, relacionado con el objetivo de reducir las desigualdades en la educación. Específicamente, el gobierno busca "implementar programas de enriquecimiento y diversificación curricular en las escuelas públicas que se basen en la enseñanza del arte, de diferentes lenguas extranjeras y de otras materias, como la programación, contribuyendo gradualmente a un principio de educación a tiempo completo en toda la educación básica" (Governo da República Portuguesa, 2019<sub>[153]</sub>). En 2020, se estableció un proyecto piloto a pequeña escala para probar la escuela a tiempo completo en los grados 5 y 6, con vistas a un mayor despliegue en las escuelas a partir de 2022 (Dias Cordeiro, 2020<sub>[154]</sub>).

### Diseño pedagógico y dotación de personal para realizar las actividades

En Portugal, el Ministerio de Educación es responsable de definir el calendario escolar, con un año escolar que suele comenzar a mediados de septiembre y terminar a mediados de junio, proporcionando un mínimo de 180 días de instrucción. El ministerio también define el tiempo de instrucción obligatorio para los diferentes niveles de educación, tal como se establece en el Decreto-Ley n.º 55 de 2018 (Tabla 18). En la educación básica, la cantidad de tiempo de instrucción se define para las diferentes asignaturas y disciplinas en términos de horas semanales mínimas (horas de reloj o minutos), con base en el currículo nacional,

---

organización del año escolar (*Despacho de organização do ano letivo*), constituyen el principal marco normativo para la organización de la escuela a tiempo completo.

por ciclo y grado. La Tabla 19 ofrece un ejemplo de la distribución de horas entre disciplinas para el primer ciclo. En la enseñanza media, la especificación del tiempo de instrucción difiere sustancialmente entre las distintas modalidades. Sin embargo, en general, el tiempo de instrucción para los cursos científico-humanísticos se define también en horas semanales mínimas, mientras que para los cursos profesionales se define simplemente un número total de horas de instrucción para los tres años de estudio (Ministério da Educação, 2018<sub>[148]</sub>).

**Tabla 18. Requerimientos de tiempo de instrucción en diferentes niveles de enseñanza en Portugal**

Nivel educativo		Grado	Carga de trabajo semanal (minutos)	Carga de trabajo semanal (horas)	Carga de trabajo por ciclo (horas)	
Educación básica	1er. ciclo	Grados 1 y 2	1 500	25	x	
		Grados 3 y 4	1 500	25	x	
	2do. ciclo	Grado 5	1 350	22.5	x	
		Grado 6	1 350	22.5	x	
	3er. ciclo	Grado 7	1 500	25	x	
		Grado 8	1 500	25	x	
		Grado 9	1 500	25	x	
	Educación media	Científico-humanístico	Grado 10	1 530 a 1 620	25.5 a 27	x
			Grado 11	1 530 a 1 620	25.5 a 27	x
Grado 12			1 035	17.25	x	
Profesional		Grado 10	x	x	3 100 a 3 440	
		Grado 11	x	x		
		Grado 12	x	x		

x: no aplicable.

*Nota:* Este cuadro describe el tiempo de instrucción vinculado al nuevo marco curricular que se está aplicando gradualmente desde 2018-2019. Las horas se refieren a horas de reloj.

*Fuente:* Decreto-Ley n.º 55/2018 del 6 de julio,

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf) (consultado el 12 de diciembre de 2020).

Dentro de estas horas mínimas de enseñanza regular y de su autonomía y flexibilidad curricular, las escuelas son libres de organizar su horario y sus clases como consideren oportuno. Como se ha descrito anteriormente, las escuelas pueden definir hasta el 25% de su tiempo de instrucción (es decir, de la carga de trabajo total por grado en un año escolar en la educación básica y la educación media general, y de la carga de trabajo total en los cursos profesionales en la educación media). Además, los centros educativos disponen de recursos específicos de personal a través del tiempo no lectivo de los docentes y de una asignación de tiempo de personal (*crédito horario*) que pueden utilizar para actividades de instrucción además del plan de estudios regular. Aunque estas horas se dedican principalmente a la tutoría individual o en pequeños grupos, también pueden utilizarse para otros fines, como prácticas más innovadoras. Por ejemplo, puede tratarse de dividir una clase en dos grupos con docentes diferentes para un trabajo más experimental (Liebowitz et al., 2018, pp. 219-220<sub>[147]</sub>; Ministério da Educação, 2018<sub>[148]</sub>).

**Tabla 19. Asignación del tiempo de instrucción según el currículo en el primer ciclo de la educación básica en Portugal**

Componentes del currículo		Horas de instrucción semanal	
		Grados 1 y 2	Grados 3 y 4
Portugués	Ciudadanía y desarrollo TIC (Áreas transversales del plan de estudios)	7	7
Matemáticas		7	7
Medioambiente		3	3
Educación artística (artes visuales, drama/teatro, danza, música)		5	5
Educación física			
Apoyo al estudio ( <i>Apoio ao Estudo</i> )		3	1
Oferta complementaria			
Inglés		x	2
<b>Total</b>			<b>25</b>
Educación moral y religión		1	1

x: no aplicable.

*Nota:* Las horas lectivas semanales indicadas (horas reloj) constituyen una referencia para cada componente del plan de estudios. Cada escuela gestiona, en el ámbito de su autonomía, los tiempos de la matriz curricular, de modo que el total del tiempo de enseñanza incorpora el tiempo inherente al intervalo entre actividades con la excepción del almuerzo. El Apoyo al Estudio (*Apoio ao Estudo*) es una forma de aprendizaje con apoyo, basada en la integración de varios componentes del currículo, centrada en la investigación y en el tratamiento y selección de la información. La oferta complementaria es creada por la escuela y tiene su propia identidad y documentos curriculares.

*Fuente:* Decreto-Ley n.º 55/2018 del 6 de julio,

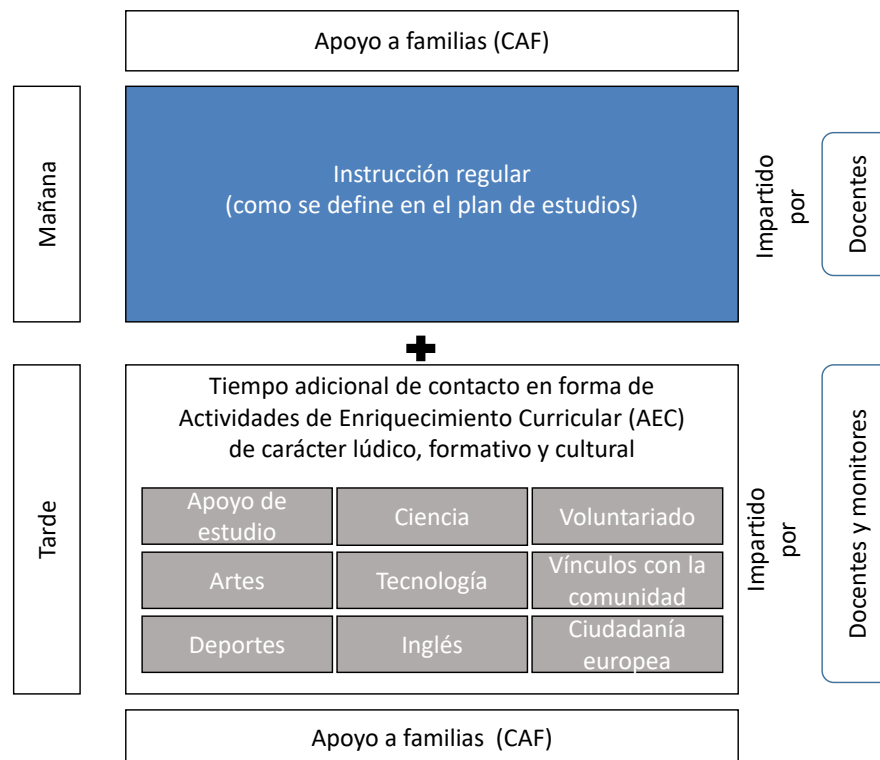
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf) (consultado el 12 de diciembre de 2020).

La introducción de la escuela a tiempo completo no modificó, de hecho, la cantidad de horas lectivas semanales estipuladas en el plan de estudios. En cambio, el horario de jornada extendida exige que las escuelas permanezcan abiertas hasta al menos las 17:30h, que ofrezcan actividades educativas durante un mínimo de ocho horas al día y que ofrezcan un programa extracurricular además del tiempo de instrucción en el plan de estudios (*Atividades de Enriquecimento Curricular*, AEC) (Figura 12). Así, los niños que asisten a la escuela a tiempo completo empiezan a las 9:00h y terminan a las 17:30h, aunque también pueden empezar antes y terminar más tarde. La reforma mantuvo el equivalente a 5 horas de enseñanza al día, y añadió en promedio alrededor de 1 hora al día para actividades de enriquecimiento, así como tiempo disponible para el almuerzo.<sup>19</sup>

Si bien las escuelas deben proporcionar estas horas adicionales para el enriquecimiento del currículo, la asistencia de los alumnos es voluntaria. Sin embargo, una vez matriculados, los alumnos se comprometen a asistir durante todo el curso escolar. Si es necesario, los niños pueden ser atendidos a través de las actividades de apoyo a la familia (CAF) descritas anteriormente, proporcionando actividades pedagógicas adicionales antes y después de la instrucción en el plan de estudios y la participación en actividades de enriquecimiento, normalmente por una cuota (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Ministério da Educação, 2018<sub>[148]</sub>).

<sup>19</sup> Las últimas regulaciones especifican un rango para el que se deben ofrecer actividades de enriquecimiento adicionales en los diferentes grados: en 1º y 2º grado entre 5 y 7.5 horas semanales, y en 3º y 4º grado entre 3 y 5.5 horas por semana. Las actividades de enriquecimiento solo pueden ofrecerse durante más de 5 y 3 horas, respectivamente, cuando el tiempo de instrucción semanal sea inferior al definido en el plan de estudios (Ordenanza n.º 644-A de 2015).

**Figura 12. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en la escuela a tiempo completo en Portugal**



*Nota:* El apoyo a familias (*Componente de Apoio à Família, CAF*) proporciona atención adicional a los niños de los cuatro primeros años de educación básica antes y después de la jornada escolar regular.

Al planificar las actividades, hay que considerar los recursos disponibles en la comunidad y tener en cuenta las necesidades de los niños con necesidades especiales. El número de niños en un grupo debe basarse en el tipo de actividad y el espacio, así como en la normativa general sobre el tamaño de las clases. Por regla general, las actividades de enriquecimiento deben tener lugar por la tarde, después de la instrucción en el plan de estudios (Ordenanza n.º 644-A de 2015). Algunas escuelas han desarrollado horarios alternativos, integrando las actividades extracurriculares en la instrucción regular, aunque esto puede ser difícil cuando no todos los alumnos asisten a la jornada extendida (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>).

Al comienzo del programa, la gama de actividades de enriquecimiento previsto pretendía: i) ofrecer una enseñanza obligatoria en inglés; ii) ofrecer un tiempo obligatorio de apoyo al estudio (*Apoio ao Estudo*), durante el cual los niños podían hacer sus deberes, por ejemplo; iii) y ofrecer otras actividades en áreas específicas, como deportes y arte. Mientras que algunas actividades, como el inglés y el apoyo al estudio, eran totalmente nuevas, otras ya formaban parte del plan de estudios, con la expectativa de que se utilizaran métodos más innovadores. Para ayudar a garantizar la calidad básica de las actividades, el Ministerio de Educación publicó directrices curriculares, por ejemplo en deportes o música (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Matthews et al., 2009<sub>[151]</sub>).

En la práctica, sin embargo, la naturaleza de las actividades de enriquecimiento organizadas en las escuelas ha variado, dependiendo de las opciones locales, pero también de los recursos disponibles en términos de personal, materiales e infraestructura. En algunos casos, esto ha estado motivado por la libertad de idear actividades adicionales y los niños han experimentado las actividades como interesantes y desafiantes. Las actividades han

sido distintas de las previstas en el plan de estudios regular, adoptando la forma de juegos, cuentos, construcciones colectivas, cantos, bailes y teatro, por ejemplo. En otros casos, las actividades han ampliado más bien el contenido del plan de estudios, dando lugar a un tiempo de instrucción excesivo para los niños. Esto también puede estar relacionado con las escasas oportunidades de aprendizaje sobre cómo estructurar y poner en práctica las actividades (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Matthews et al., 2009<sub>[151]</sub>)

Una normativa más reciente subraya que las actividades de enriquecimiento deben "tener un carácter eminentemente lúdico, formativo y cultural". El tipo de actividades ofrecidas debe centrarse, entre otros, en los deportes, las artes, la ciencia y la tecnología, las conexiones de la escuela con la comunidad, la solidaridad y el voluntariado, y la dimensión europea en la educación. La oferta debe adaptarse al contexto particular de la escuela, proporcionando un equilibrio entre los intereses de los alumnos, el perfil y la formación del personal que las imparte y los recursos materiales y de otro tipo disponibles (Ordenanza n.º 644-A de 2015). Esto también se ha enfatizado en la comunicación del Ministerio de Educación a las escuelas y municipios como "entidades promotoras" de las actividades (Ofic-Cir/DGE/2016/3210 y carta de la DGE sobre AEC del 28 de junio de 2017).

El departamento de estadística del Ministerio de Educación realiza una encuesta anual sobre la oferta de actividades de enriquecimiento curricular. Según los datos disponibles para 2020-2021, y al igual que en años anteriores, las tres actividades más populares entre los alumnos están relacionadas con los deportes (62% de los alumnos en la escuela a tiempo completo), las artes (58% de los alumnos) y el inglés (16% de los alumnos) (DGEEC, 2021<sub>[155]</sub>).

En términos de personal, las actividades de enriquecimiento son dirigidas principalmente por monitores, que son contratados y empleados directamente por una "entidad promotora", normalmente la escuela o el municipio (más información sobre esto en la siguiente sección). Cuando la entidad promotora es el municipio, la escuela debe participar en el proceso de contratación. Los monitores deben tener las calificaciones necesarias, según lo determine el director de la escuela (Ordenanza n.º 644-A de 2015). El uso de monitores para la ejecución de las actividades buscaba promover una variedad de enfoques pedagógicos y garantizar la viabilidad financiera de la escuela a tiempo completo. En el primer ciclo de la educación básica, un solo docente es responsable de una clase, a diferencia de lo que ocurre en las demás etapas de la educación escolar. La escuela a tiempo completo ofrecía así también la oportunidad de aportar distintos tipos de experiencias a los niños. Los monitores suelen ser jóvenes con una cualificación profesional en educación, que pueden estar a la espera de conseguir un contrato permanente a través del concurso nacional de contratación anual del país.<sup>20</sup> Al mismo tiempo, los docentes temporales contratados que garantizan una mayor flexibilidad en la dotación de personal de las escuelas han asumido el papel de monitores cuando se necesitaban menos docentes para las clases regulares (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Matthews et al., 2009<sub>[151]</sub>).

Cuando los docentes permanentes no llevan una carga docente completa de clases regulares, también pueden dirigir actividades de enriquecimiento (Ordenanza n.º 644-A de 2015). Este uso del personal docente de las escuelas busca optimizar el uso de los recursos ya disponibles en las escuelas. La asignación de docentes permanentes a actividades de enriquecimiento fue, por ejemplo, una opción para reducir los costos en el contexto de las

---

<sup>20</sup> Portugal emplea a los docentes en un sistema de dos vías, con docentes permanentes que, salvo mala conducta, tienen derecho permanente a un puesto dentro de un centro escolar, y docentes que son contratados anualmente de manera temporal, la mayoría de los cuales vuelven a presentarse al concurso nacional de contratación cada año.



crecientes restricciones presupuestarias tras la crisis financiera de 2008, y para mantener la oferta escolar a tiempo completo (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>).

En el ciclo 2019-2020, las actividades de enriquecimiento curricular en la escuela pública fueron llevadas a cabo por 2 636 docentes empleados en la escuela, cada uno de los cuales dedicó en promedio 2.4 horas semanales a estas actividades, y 17 532 monitores, cada uno de los cuales trabajó una media de 2.6 horas semanales (DGEEC, 2021<sub>[155]</sub>).

### Implementación y orientación de la reforma

Aunque se ha puesto en marcha un proyecto piloto para ampliar la jornada escolar en etapas posteriores de la educación escolar, y todas las escuelas puedan ofrecer tutoría a los alumnos, así como actividades extracurriculares, la introducción de la escuela a tiempo completo se ha dirigido al primer ciclo de la educación básica, es decir, a los niños de 6 a 9 años de los grados 1 a 4, desde el comienzo de la iniciativa en 2006. Para la organización de las actividades de enriquecimiento curricular que constituyen el núcleo del horario escolar a tiempo completo, el Ministerio de Educación ha establecido un marco general, proporcionando orientación sobre las responsabilidades para la definición de los horarios, los tipos de actividades y el perfil del personal que las dirige (Ordenanza n.º 644 A de 2015) (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>)

La gestión de las actividades de enriquecimiento y de los recursos y personal correspondientes es responsabilidad de las "entidades promotoras", normalmente los municipios. En esta función, los municipios establecen un acuerdo de colaboración con la escuela (por ejemplo, definiendo las actividades y su personal y duración), siendo las escuelas las responsables de planificar y evaluar la oferta extraescolar de acuerdo con su proyecto educativo, siguiendo las orientaciones del consejo pedagógico y en consulta con el municipio. En el caso de que los municipios prefieran no asumir la responsabilidad de una entidad promotora, las escuelas suelen actuar en esta función para que los niños de todos los colegios públicos puedan asistir a la jornada ampliada. También otros organismos, especialmente las asociaciones de padres y las organizaciones privadas, pueden funcionar como entidad promotora, dependiendo del contexto local (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Matthews et al., 2009<sub>[151]</sub>). En 2019-2020, al igual que en años anteriores, la gran mayoría de las entidades promotoras fueron, sin embargo, municipios (39%) o escuelas (36%) que, en conjunto, representan dos tercios de todos los proveedores (DGEEC, 2021<sub>[155]</sub>).

Independientemente de la entidad promotora que coordine el programa de enriquecimiento curricular, las asociaciones de padres y/o las organizaciones privadas también suelen participar en la provisión de las actividades adicionales que complementan la enseñanza regular. Esto puede contribuir a apoyar la participación en la jornada ampliada y facilitar su gestión y organización (por ejemplo, mediante una mayor flexibilidad en la contratación de monitores y la gestión de los pequeños gastos que requieren las actividades en comparación con las normas establecidas por la administración pública).

A nivel central, la introducción de la escuela a tiempo completo y el enriquecimiento curricular se ha apoyado mediante un proceso de seguimiento continuo. En primer lugar, esto tomó la forma de una Comisión de Acompañamiento del Programa (*Comissão de acompanhamento do programa*), que incorpora al director general de innovación y desarrollo curricular y a los directores regionales de educación. Desde 2015, una Comisión Coordinadora (*Comissão Coordenadora*), compuesta por representantes de diferentes departamentos del Ministerio de Educación, ha asumido esta responsabilidad. Los procesos de seguimiento han implicado normalmente la consulta de las partes interesadas y de expertos, visitas a una muestra de escuelas y la recopilación de datos para analizar la oferta actual, y han dado lugar a informes de evaluación anuales y a recomendaciones de mejora (DGE, 2020<sub>[152]</sub>).

En cuanto al despliegue de la oferta escolar de tiempo completo, casi todas las escuelas públicas ofrecen la jornada extendida para los niños del primer ciclo de la educación básica, y la demanda de las familias ha sido muy alta. En 2020-2021, el 81% de los alumnos de los cuatro primeros años de educación básica asistieron a la escuela a tiempo completo y a las actividades extraescolares correspondientes, lo que supone un descenso con respecto a los años anteriores, posiblemente explicado por la pandemia de COVID-19 (Tabla 21) (DGEEC, 2021<sub>[155]</sub>).

En el primer ciclo de la educación básica, el 10% de las escuelas todavía ofrecen una provisión de doble turno, donde algunos grupos de alumnos tienen clases solo por la mañana, mientras que otros asisten solo por la tarde. Este tipo de provisión se da especialmente en los suburbios densamente poblados de Lisboa (Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>). Sin embargo, a partir del año escolar 2020-2021, todas las escuelas deberán ofrecer un horario completo en el primer ciclo, tal y como estipula el Ministerio de Educación, ofreciendo diferentes turnos solo en circunstancias excepcionales y justificadas, en particular cuando la infraestructura escolar no sea suficiente para el número de clases, y de acuerdo con la comunidad escolar, incluidos los padres (Viana, 2020<sub>[156]</sub>).

**Tabla 20. Número y porcentaje de escuelas con educación a tiempo completo en Portugal, 2015-2016 / 2020-2021**

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total number of schools	3 549	3 455	3 484	3 429	3 355	3 354
Número de escuelas a tiempo completo	3 540	3 446	3 479	3 411	3 347	3 340
Porcentaje de escuelas a tiempo completo (%)	99.7	99.7	99.9	99.5	99.8	99.6

*Nota:* Los datos se refieren a la educación pública. No se dispone de datos de años anteriores.

*Fuente:* DGEEC (n.d.<sub>[157]</sub>), "Atividades de Enriquecimento Curricular", <https://www.dgeec.mec.pt/np4/99> (consultado el 14 de junio de 2021).

**Tabla 21. Matriculación de alumnos en la educación a tiempo completo en Portugal, 2015-2016 / 2020-2021**

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Total de alumnos matriculados en el 1er. ciclo de educación básica	331 764	327 262	324 085	319 409	313 716	315 498
N.ºero de alumnos matriculados en escuelas a tiempo completo	291 726	282 579	278 360	272 765	269 658	254 216
Porcentaje de alumnos matriculados en escuelas a tiempo completo (%)	87.9	86.3	85.9	85.4	86.0	80.6

*Nota:* Los datos se refieren a la educación pública. No se dispone de datos de años anteriores.

*Fuente:* DGEEC (n.d.<sub>[157]</sub>), "Atividades de Enriquecimento Curricular", <https://www.dgeec.mec.pt/np4/99> (consultado el 14 de junio de 2021).

### *Implicaciones en materia de recursos y financiamiento*

En Portugal, el gobierno central ejecuta la mayoría de las decisiones estratégicas en función del presupuesto anual del Estado y la educación no es una excepción. El gobierno central es la principal fuente de financiación de todos los niveles de la educación escolar y, aunque se han delegado cada vez más responsabilidades en los niveles inferiores de gobierno, la mayoría de las decisiones de financiación las toma el ministerio de educación (Liebowitz et al., 2018, p. 41ff<sub>[147]</sub>).

## Personal escolar y otros gastos corrientes

La financiación del gasto educativo corriente de las escuelas públicas en Portugal se realiza a través de una serie de mecanismos de asignación que distribuyen y transfieren fondos a los municipios o a las escuelas. El grueso de la financiación se transfiere directamente del Ministerio de Educación a las escuelas para cubrir las nóminas del personal docente. Las escuelas reciben subvenciones asignadas para pagar los salarios de los docentes en todos los niveles educativos. El monto de las subvenciones centrales a las escuelas para la nómina del personal docente se basa en un proceso que determina las cifras de personal docente en un año determinado, teniendo en cuenta los perfiles del personal asignado centralmente a las escuelas y las tablas salariales del personal. Las escuelas también reciben subvenciones para cubrir los gastos de funcionamiento (por ejemplo, relacionados con los servicios públicos), procedentes del gobierno central y de los municipios, según acuerdos específicos y el ciclo y nivel de enseñanza. Además de estos presupuestos regulares, las escuelas pueden solicitar recursos adicionales de programas específicos, normalmente para la equidad y en forma de asignaciones de personal adicionales y desarrollo profesional relacionado (OECD, 2019<sup>[88]</sup>; Liebowitz et al., 2018, pp. 91, 92<sup>[147]</sup>; OECD, 2017<sup>[87]</sup>).

Como se ha descrito en el apartado sobre la gobernanza del sistema escolar, los municipios han ido asumiendo progresivamente mayores responsabilidades en la gestión y financiación de los centros escolares públicos, aunque esto ha variado según los niveles y ciclos del sistema escolar y según los municipios. Más recientemente, la posibilidad de que los municipios asuman responsabilidades de financiación y gestión se ha ampliado para abarcar todas las etapas del sistema escolar. Las responsabilidades sobre la contratación de personal no docente, por ejemplo, se han repartido entre el Ministerio de Educación y los municipios según las etapas educativas específicas. Desde 2019, los municipios han tenido la opción de asumir la responsabilidad de contratar y pagar al personal no docente en todos los ciclos de la educación básica y la educación media, de acuerdo con los planes de dotación de personal definidos centralmente con periodicidad anual. Del mismo modo, la provisión de comidas escolares ha sido gestionada por los municipios en la educación básica y la educación preescolar, a veces mediante la contratación de otros socios, pero esto puede abarcar todos los niveles de la educación si los municipios deciden asumir nuevas responsabilidades.

Para cumplir con sus responsabilidades, los municipios utilizan recursos recaudados tanto a través de los impuestos locales como de los fondos transferidos desde el gobierno central a través del *Fundo Social Municipal*, un mecanismo de transferencia fiscal que distribuye los recursos entre los municipios anualmente según una fórmula y una discreción administrativa basada en la justificación del gasto por parte de las autoridades locales. Los municipios tienen discreción sobre el uso de estos fondos asignados centralmente, siempre y cuando se asignen a amplias áreas de financiación. En 2021, el importe de los fondos transferidos a través del Fondo Social Municipal ascendió a EUR 163 millones (DGAL, 2021<sup>[158]</sup>). Además, los municipios pueden recibir subvenciones como parte de programas específicos o a través de contratos y convenios individuales con el ministerio. Tras las nuevas medidas de descentralización de la financiación y la gestión en materia de educación, se ha puesto en marcha un mecanismo adicional de transferencia fiscal para financiar las nuevas responsabilidades (*Fundo de Financiamento da Descentralização*).

La oferta de actividades extraescolares en el marco de la jornada escolar ampliada ha sido un área importante en la que los municipios han asumido responsabilidades clave, además de la responsabilidad de trazar y gestionar la red escolar local. Para llevar a cabo las actividades necesarias para la escuela a tiempo completo, los municipios han recibido financiación a través del Fondo Social Municipal, que incluye los gastos corrientes y los

gastos del personal docente para las actividades de enriquecimiento del plan de estudios como una posible área de gasto.

El marco de las actividades de enriquecimiento curricular incluye además una financiación específica para los municipios (y otras entidades promotoras, excepto las escuelas), con periodicidad anual, para cubrir los gastos de funcionamiento correspondientes, en particular el personal. El importe de la subvención se basa en el número de alumnos matriculados por actividad y en el número de horas ofrecidas durante el curso escolar, dentro de un límite máximo global de EUR 150 por alumno en los grados 1 y 2, y de EUR 90 por alumno en los grados 3 y 4. Cuando las escuelas en las que se llevan a cabo las actividades disponen de recursos de personal para el funcionamiento de una actividad, es decir, docentes permanentes que han cumplido su tiempo mínimo de enseñanza regular, los recursos correspondientes se deducen de la subvención financiera. No hay costos para los padres y las familias por la participación de sus hijos en las actividades (Ordenanza n.º 644 A de 2015). En los primeros años del programa, parecía haber diferencias significativas en la eficiencia con que los municipios utilizaban los recursos financieros puestos a disposición por el ministerio (Matthews et al., 2009<sub>[151]</sub>), pero no se dispone de información más reciente al respecto.

### Infraestructura escolar

Al igual que con la financiación de los gastos corrientes, la responsabilidad de gestionar y distribuir la financiación de capital se reparte entre los niveles central y local. Mientras que el Ministerio de Educación se ha encargado de invertir en las escuelas de educación media y en el tercer ciclo de la educación básica, los municipios han sido generalmente responsables de la gestión y el mantenimiento de los edificios escolares en el nivel preescolar y en los dos primeros ciclos de la educación básica (Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>). Como parte de las recientes iniciativas para promover aún más la descentralización, las competencias de las autoridades locales también se han ampliado para la inversión, el equipamiento, la conservación y el mantenimiento de los edificios escolares en toda la educación básica y media, con la excepción de algunas escuelas particulares, aunque los municipios son libres de asumir estas responsabilidades adicionales o no. Esto incluye el equipamiento de las escuelas según las especificaciones técnicas establecidas por el ministerio (por ejemplo, instalaciones de cocina y comedor, equipamiento deportivo, de laboratorio, musical y tecnológico).

Las inversiones de las autoridades centrales y locales adoptan la forma de decisiones ad hoc o de programas de inversión en infraestructuras, ambos basados en la evaluación de las necesidades y los costos estándar, que tienen en cuenta el tipo de educación y la naturaleza de la intervención. En el caso de algunas escuelas de nivel medio, la construcción y el mantenimiento de las infraestructuras se financian mediante un programa de inversión coordinado por Parque Escolar, una empresa pública creada para mejorar las instalaciones de las escuelas de educación media (OECD, 2018<sub>[85]</sub>; Liebowitz et al., 2018<sub>[147]</sub>).

La infraestructura escolar era uno de los problemas más complejos para la implementación de la escuela a tiempo completo y de las actividades de enriquecimiento curricular, ya que más de la mitad de las escuelas impartían el primer ciclo de la educación básica en doble turno y carecían de instalaciones para albergar una jornada escolar más larga. La mayoría de las escuelas habían sido construidas para clases de cinco horas y carecían de infraestructuras apropiadas para otro tipo de actividades como la música, los deportes y las artes, o para jugar, relajarse y dormir. En la fase inicial de la escuela a tiempo completo, esto podía limitar el tipo de actividades de los niños, que ocuparían la misma habitación todo el día, todos los días. Al mismo tiempo, podrían encontrarse soluciones locales en estos casos (por ejemplo, utilizando las instalaciones municipales), aunque el transporte y

la supervisión de los niños podrían ser difíciles (World Bank, 2019<sup>[139]</sup>; Matthews et al., 2009<sup>[151]</sup>).

Más o menos al mismo tiempo que se introducía la escuela a tiempo completo, el Ministerio de Educación, en consulta con los municipios y las escuelas, hizo un nuevo esfuerzo por reorganizar la red escolar existente, que se había vuelto demasiado grande para un número cada vez menor de alumnos. En una década, se cerraron casi la mitad de las escuelas públicas del país, la mayoría de ellas primarias en zonas rurales, y casi todas las escuelas públicas se reorganizaron en grupos escolares, como se describe en la sección sobre la estructura del sistema escolar. Este proceso de reestructuración de la red escolar fue un elemento importante en la implementación de una jornada escolar más larga, proporcionando escuelas más grandes y bien equipadas (por ejemplo, instalaciones deportivas, científicas y bibliotecas), y apoyó el abandono de las escuelas de doble turno. Al mismo tiempo, la introducción de la jornada escolar extendida supuso un apoyo para los padres cuyos hijos asistirían y se desplazarían a la escuela más allá de su comunidad, y un incentivo para el cambio en el marco de la reforma de la red escolar (OECD, 2018, p. 146<sup>[85]</sup>; Matthews et al., 2009<sup>[151]</sup>).

El Ministerio de Educación proporcionó ayuda financiera a los municipios, que podían solicitar cofinanciación para mejorar y adaptar las instalaciones escolares y cubrir los costos del transporte escolar en caso necesario. El Fondo Estructural Europeo proporcionó recursos adicionales para los programas de construcción. Aproximadamente 800 escuelas se beneficiaron de esta financiación hasta 2013 y otras 300 han recibido ayudas para infraestructuras desde entonces. En total, el gobierno central invirtió EUR 1100 millones, complementados por EUR 900 millones de fondos europeos, más los costos asumidos por los municipios (World Bank, 2019<sup>[139]</sup>).

Sin embargo, la planificación y la gestión de la red y las infraestructuras escolares siguen siendo un desafío, dada la compleja demanda de sedes escolares, que varía entre las localidades rurales y las urbanas. Por un lado, existe una gran demanda de sedes escolares, en la que también influyen los planes de ampliación de la escolarización a tiempo completo y de aumento de la participación de los niños, así como los objetivos de ampliación del acceso a la educación infantil, media y de adultos. Por otro lado, el descenso masivo de la población en edad escolar hace que la demanda de sedes escolares sea mucho menor (Liebowitz et al., 2018, p. 158<sup>[147]</sup>).

### *Algunas lecciones aprendidas*

Una evaluación externa de la introducción de la escuela de tiempo completo en 2013, que incluyó encuestas con docentes, directores, municipios, alumnos y familias, entre otros, sugirió que el programa ha tenido un impacto en la apertura de las escuelas a la comunidad, la cultura escolar y la participación, la experiencia con el trabajo en equipo y la organización del tiempo y el espacio para cumplir con los objetivos compartidos. Al mismo tiempo, las actividades de enriquecimiento no siempre han estado bien articuladas con la enseñanza regular y el proyecto educativo de la escuela, y las actividades de enriquecimiento han corrido a veces el riesgo de desplazar y sustituir componentes más creativos del plan de estudios, especialmente los deportes y las artes. En cuanto a los alumnos, el programa tuvo un impacto positivo en la autonomía y las competencias sociales, la transición al segundo ciclo de la educación básica, el aumento de los niveles de motivación y la satisfacción con la escuela. Las familias se mostraron muy satisfechas con diferentes aspectos del programa, como la calidad del personal y el tiempo adicional disponible para los alumnos (Fialho et al., 2013<sup>[159]</sup>).

Una evaluación anterior, de 2009, trató de identificar las prácticas innovadoras y buenas en la implementación de las actividades de enriquecimiento curricular a partir de entrevistas

con los distintos actores involucrados (alumnos, docentes, monitores, líderes escolares), una observación de las actividades y documentación local (Abrantes, Campos and Alves Ribeiro, 2009<sub>[160]</sub>). En general, los resultados del estudio sugirieron que la escuela a tiempo completo tuvo un impacto en diferentes dimensiones de la vida escolar, y requirió adaptaciones en el marco administrativo, organizativo, curricular y pedagógico de las escuelas.

El estudio identificó la importancia de definir los principios para organizar las actividades de enriquecimiento curricular dentro de la comunidad escolar, reforzar la participación de los padres y otras instituciones locales, proporcionar formación a los monitores para mejorar las prácticas profesionales, mejorar las condiciones de trabajo del personal, aclarar la relación de las actividades con el currículo nacional y facilitar la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. El estudio también sugirió integrar mejor a los monitores en la cultura organizativa de la escuela, fomentando la apropiación local del currículo nacional, creando espacios de calidad y reforzando la relación entre docentes y monitores (Abrantes, Campos and Alves Ribeiro, 2009<sub>[160]</sub>).

Como sugiere la experiencia de la escuela a tiempo completo, la contratación de monitores para las actividades extraescolares no siempre ha estado exenta de dificultades. Los contratos de duración determinada, que van de un mes a un año, a menudo a tiempo parcial y con una remuneración inferior, han estado relacionados con una alta rotación, lo que ha influido en la calidad y la continuidad de las actividades. La integración de los monitores en las escuelas también ha sido un reto, lo que ha provocado la frustración del personal. Los monitores deben ser guiados y supervisados por los docentes, pero estos tienden a no implicarse en el trabajo de los monitores y pueden no estar en la escuela durante esas horas, ya que las actividades suelen tener lugar después de la enseñanza y no entre las clases (World Bank, 2019<sub>[139]</sub>; Matthews et al., 2009<sub>[151]</sub>).

### 3.7. Uruguay

## Resumen

El sistema escolar uruguayo está muy centralizado y la responsabilidad principal de la política educativa corresponde a la Administración Nacional de Educación Pública y su Consejo Directivo Central. Estos, a su vez, coordinan las actividades de cuatro direcciones de educación individuales que sustentan el desarrollo y la implementación de las políticas en sectores específicos del sistema escolar. Si bien limitada, las escuelas públicas tienen autonomía para gestionar sus recursos, así como para modificar su plan de estudios, lo cual difiere según el nivel educativo.

Las "escuelas de tiempo completo" de Uruguay representan uno de los primeros métodos más sistemáticos de ampliación del horario de enseñanza escolar en América Latina. Tras la instauración inicial y experimental de escuelas primarias de tiempo completo a finales de la década de 1980, a finales de la de 1990 se desarrolló e institucionalizó el modelo pedagógico y organizacional. Su objetivo principal era fomentar el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, en particular de aquellos más vulnerables, mediante una educación más fructífera e integral. Tras las dificultades para ampliar las escuelas de tiempo completo, se introdujo un modelo alternativo en forma de "escuelas de tiempo extendido", cuya implementación requiere menos recursos. Tomando en cuenta la experiencia en la educación primaria, y con miras a dar continuidad a los estudiantes en su formación educativa, los modelos de escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido también se han comenzado a implantar en la educación media desde 2011 y 2016, respectivamente.

Las diferentes ampliaciones del tiempo pedagógico que ofrecen los modelos de tiempo completo y de tiempo extendido aumentan la jornada escolar en distinta medida dependiendo de dónde se apliquen. El tiempo adicional no aumenta la formación regular contemplada en el plan de estudios; más bien, se destina a diferentes tipos de actividades de enriquecimiento, así como al consumo de alimentos y el esparcimiento. También se cubren elementos adicionales para lograr un cambio en las escuelas, como la educación bilingüe, el desarrollo de los docentes y tiempo para que estos colaboren en el caso de las escuelas primarias de tiempo completo. Todos los modelos de escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido operan con tipos específicos de personal, como jefes de talleres y trabajadores sociales.

En consonancia con la gobernanza centralizada del país, la responsabilidad de planificar la oferta y la red educativas, incluidas la transformación de las escuelas en instituciones de tiempo completo o de tiempo extendido o la construcción de nuevas escuelas con ese fin, corresponde a las direcciones de educación, con la aprobación del consejo central. Los requerimientos de personal de las escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido se reflejan en las asignaciones centrales de recursos a las escuelas; por su parte, los ajustes de infraestructura se han financiado mediante programas de inversión y préstamos internacionales.

En Uruguay predomina el consenso de que es conveniente seguir aumentando el tiempo pedagógico, sobre todo en la educación primaria. El Plan Nacional de Educación 2010-2030 hace hincapié en el impacto positivo de las escuelas de tiempo completo y se concuerda ampliamente en la naturaleza de las actividades extracurriculares (idiomas, tecnología, esparcimiento y apoyo individual). Al mismo tiempo, la implantación del modelo de escuelas de tiempo completo o de tiempo extendido enfrenta cierta resistencia.

Pese a las diferentes formas de ampliar la jornada escolar desarrolladas, hasta ahora no se han realizado evaluaciones exhaustivas para determinar la eficacia de cada una de ellas en los resultados educativos.

### 3.7.1. Contexto

#### *Gobernanza del sistema escolar y reformas recientes*

La gobernanza del sistema escolar en Uruguay está muy centralizada. La principal responsabilidad de formular y aplicar las políticas de educación escolar corresponde a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la cual funciona de manera autónoma. La ANEP, dirigida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), es plenamente responsable de desarrollar y aplicar la política de educación escolar en el país (Santiago et al., 2016<sub>[161]</sub>).

El CODICEN coordina el trabajo de cuatro direcciones de educación, cada una de las cuales toma la mayoría de las decisiones administrativas y curriculares e interviene significativamente en el desarrollo y la ejecución de políticas para partes específicas del sistema: i) educación preescolar y primaria (Dirección General de Educación Inicial y Primaria, DGEIP), ii) educación secundaria (Dirección General de Educación Secundaria, DGES), iii) educación técnica y profesional (Dirección General de Educación Técnico Profesional, DGETP), iv) formación de docentes (Consejo de Formación en Educación, CFE).<sup>21</sup> Se han desarrollado algunas iniciativas para delegar más autonomía a nivel regional, pero las diferentes direcciones tienen aún la última palabra en casi todos los asuntos administrativos y pedagógicos de su subsistema.

El CODICEN define las directrices generales para todos los niveles y tipos de educación, incluida la supervisión de las escuelas privadas. También se encarga de elaborar el presupuesto educativo y de aprobar tanto los planes de estudio como los estatutos del personal docente y no docente desarrollado en los subsistemas. Además, el CODICEN decide si se establecen nuevas escuelas (y dónde) y tiene autoridad sobre el calendario escolar. El CODICEN coordina el trabajo de las direcciones de educación y su nivel jerárquico es más alto, pero al mismo tiempo, las direcciones se consideran autónomas en sus áreas de responsabilidad. Cada una de dichas direcciones desarrolla planes de estudio, gestiona a su personal docente y no docente, establece procesos de supervisión de las instituciones públicas, gestiona los recursos financieros y presenta las previsiones presupuestarias al CODICEN.

Dos autoridades adicionales se encargan de aspectos específicos de la administración del sistema escolar y de la primera infancia: a) el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que regula parte de la educación privada de la primera infancia y preprimaria, y participa en menor escala en la coordinación de políticas, y b) el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), que interviene en la regulación y administración de la educación de la primera infancia y la preprimaria. Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) se encarga de evaluar la calidad de todo el sistema escolar, desde la educación preescolar hasta la media superior (Santiago et al., 2016, pp. 44f, 72f<sub>[161]</sub>).

<sup>21</sup> La organización de las direcciones de educación dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) sigue los cambios legislativos implantados en 2020 con la Ley de Urgente Consideración (Ley n.º 19.889) que concentran aún más la autoridad en el Consejo Directivo Central (CODICEN). Anteriormente, las responsabilidades estaban desconcentradas en consejos de educación: CEIP, CES, CETP y CFE.



En tanto que las escuelas privadas cuentan con considerable autonomía para la gestión de sus recursos, las públicas tienen un nivel limitado de autonomía para gestionar sus presupuestos y su personal. Las dotaciones de personal, al igual que la selección y distribución de docentes, se determinan de manera centralizada para cada escuela, y las direcciones de educación proporcionan materiales educativos y otros servicios directamente a las escuelas, lo cual significa que gestionan los principales componentes de los gastos operativos. Las escuelas solo gestionan un presupuesto muy reducido ("caja chica") para gastos operativos menores (por ejemplo, material de limpieza y reparaciones leves) proporcionado por las direcciones (Santiago et al., 2016, p. 131<sub>[161]</sub>).

Por lo general, el trabajo pedagógico, organizacional y comunitario de las escuelas públicas es gestionado por el director de la escuela, en conjunto con su equipo de liderazgo escolar. Los padres de familia, los estudiantes y la comunidad pueden participar en asuntos escolares, como la colaboración con asociados externos y la organización de actividades sociales y culturales, mediante los Consejos de Participación; sin embargo, algunas escuelas aún carecen de esa estructura. Además, los padres de familia pueden organizarse y contribuir por medio de las asociaciones respectivas, usualmente centradas en recaudar fondos adicionales para los centros escolares. En términos generales, y también en comparación con la primaria, los padres de familia participan relativamente poco en la educación media (Santiago et al., 2016, p. 171<sub>[161]</sub>).

En la Ley General de Educación (Ley n.º 18.437 de 2008) se establece el objetivo general del sistema educativo y se definen las metas generales de cada nivel educativo. Las direcciones de educación respectivas definen los planes de estudio nacionales para cada nivel y tipo de educación, previa consulta con los docentes, expertos en educación y encargados de los servicios de inspección escolar, y en apego a las directrices establecidas por el CODICEN. Las escuelas públicas tienen poca autonomía para modificar su plan de estudios y están obligadas a poner en práctica los programas educativos especificados por la dirección competente.

En la educación media, las escuelas tienen mayor flexibilidad mediante el Espacio Curricular Abierto en el nivel de educación media básica, así como clases opcionales en algunos programas de media superior. Al mismo tiempo, el contenido de la mayoría de los programas de estudio y los documentos relacionados no están definidos con claridad y no siempre se comunican los avances y los resultados de aprendizaje previstos. Esto otorga a las escuelas y los docentes un amplio margen de interpretación y de decisión sobre objetivos, contenidos y métodos más específicos (Santiago et al., 2016, pp. 78, 188<sub>[161]</sub>). Desde 2016 se puso en marcha un proceso para desarrollar un nuevo marco curricular para todo el país (Marco Curricular de Referencia Nacional, MCRN) (Ley n.º 30, Resolución n.º 4) (ANEP, n.d.<sub>[162]</sub>).

En términos generales, las escuelas privadas se apegan al plan de estudios nacional, pero tienen la facultad de elegir los cursos que ofrecen y suelen complementar el plan de estudios con actividades extracurriculares. También disponen de un considerable margen de maniobra para determinar el contenido de los cursos, la evaluación de los estudiantes y los libros de texto que se utilizarán (Santiago et al., 2016, p. 73<sub>[161]</sub>).

A partir de 2016, cada dos años el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEEd) pone en marcha una nueva evaluación nacional de estudiantes (Aristas) para cada nivel educativo en escuelas públicas y privadas. En ella se valora el aprendizaje de los estudiantes en las áreas de lectura y matemáticas en los grados 3 y 6, es decir, en el punto medio y el final de la educación primaria, así como en el grado 9, el punto final de la educación media básica (INEEd, n.d.<sub>[163]</sub>). Además, una plataforma en línea operada por la ANEP ofrece a docentes de educación primaria y media básica evaluaciones formativas de los estudiantes en las asignaturas básicas (Sistema de Evaluación de Aprendizaje) (Santiago

et al., 2016, p. 58<sub>[161]</sub>). No se dispone de un marco de referencia integral para la evaluación escolar y cada dirección de educación es responsable de organizar la inspección escolar correspondiente a su subsistema. Sin embargo, en todos los niveles y tipos de educación escolar, las inspecciones se centran en la evaluación del personal individual y no en la de la escuela en su conjunto (Santiago et al., 2016, p. 166<sub>[161]</sub>).

### *Estructura y organización del sistema escolar*

El sistema escolar en Uruguay se organiza en cuatro etapas consecutivas, gestionadas por las diferentes direcciones de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP):

- Primera infancia y educación inicial (CINE 0, niños de cero a 36 meses y de tres a cinco años de edad, respectivamente); responsables: DGEIP e INAU (para la primera infancia).
- Educación primaria (CINE 1, grados 1 a 6, por lo regular, de seis a 11 años de edad); responsable: DGEIP.
- Educación media básica (CINE 2, grados 7 a 9, por lo regular de 12 a 14 años de edad); responsables: DGES y DGETP.
- Educación media superior (CINE 3, grados 10 a 12, por lo regular de 15 a 17 años de edad); responsables: DGES y DGETP.

La asistencia a la escuela es obligatoria a partir de los cuatro años de edad (es decir, el segundo año de educación preescolar) hasta finalizar la educación media superior. La educación primaria dura seis años y se imparte con diferentes modalidades de enseñanza. En 2019, las escuelas urbanas comunes, que brindan la oferta regular, atendieron a cerca de 243 000 estudiantes de los grados 1 a 6 en 1 971 instituciones (ANEP and CEIP, 2020<sub>[164]</sub>). Por su parte, las escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido brindan horas adicionales para realizar actividades de enriquecimiento en la jornada escolar. A partir de la siguiente sección de este estudio de caso se analizan las ofertas de este tipo. Las escuelas de prácticas son semejantes a las escuelas comunes, pero reciben a estudiantes en formación docente que requieren hacer sus prácticas. Las escuelas *Aprender* se ubican en entornos socioeconómicos desfavorecidos y reciben recursos adicionales. Las escuelas rurales (que también imparten educación preescolar y media básica) operan en zonas rurales poco pobladas (Santiago et al., 2016<sub>[161]</sub>).

Al ingresar en el nivel medio básico, los estudiantes eligen entre dos tipos principales de programas: el de educación general y el de formación técnica profesional. Al igual que en la educación primaria, en la educación media básica se trabaja con diferentes modalidades, como la escuela de tiempo completo y la de tiempo extendido, las cuales también se analizan en detalle en este estudio de caso. La formación profesional básica ofrece una modalidad para que los estudiantes de al menos 15 años de edad que no han terminado la secundaria adquieran un certificado profesional en un área de su elección y avancen a la educación media superior.

Ya en la educación media superior, los estudiantes eligen entre tres modalidades: educación general, educación técnica o formación profesional. Tanto en el nivel medio básico como en el superior, la gran mayoría de los estudiantes finalizan un programa general. Los programas generales se imparten en las escuelas secundarias, y los técnicos y profesionales, en las escuelas técnicas y agrarias (Santiago et al., 2016<sub>[161]</sub>). En 2019, cerca de 226 000 estudiantes estaban matriculados en educación media general, impartida por 304 instituciones, (ANEP and CES, 2020<sub>[165]</sub>) y alrededor de 102 000 asistían a un programa técnico o profesional en este nivel educativo (CETP, 2019<sub>[166]</sub>).

Con excepción de la capital, Montevideo, y algunos departamentos de los alrededores, la educación pública es la norma en Uruguay y la elección de escuela es posible sobre todo entre las públicas. Con algunas excepciones en la educación de la infancia temprana y la preescolar, en general las escuelas privadas no son financiadas con fondos públicos y exigen el pago de cuotas, aunque están exentas del pago de impuestos (Santiago et al., 2016<sub>[161]</sub>).

En la educación primaria, los niños y sus familias pueden elegir asistir a una escuela de educación especial (organizada por tipo de necesidad especial) o asistir a una escuela de educación especial y también a una regular; es decir, pueden dividir su tiempo entre las dos escuelas, asistir a ambas o pasar solo algún tiempo en una escuela de educación especial. Las disposiciones para la educación especial también incluyen aulas en escuelas regulares con grupos de inclusión, docentes de apoyo y médicos en escuelas regulares, y asistencia en el hogar, de ser necesario. No hay disposiciones específicas para estudiantes con necesidades especiales en la educación media, aunque se ofrecen algunos programas para ellos dentro del sistema escolar regular (Santiago et al., 2016, pp. 61-63<sub>[161]</sub>).

### ***3.7.2. Escuelas y Liceos de Tiempo Completo y Extendido***

#### *Objetivos, diseño e implementación de la reforma*

##### Contexto y objetivos

Desde la década de 1990, en muchos países de América Latina y el Caribe la ampliación del tiempo pedagógico en la escuela ha sido prioritaria para mejorar la calidad de la educación y reducir las brechas de rendimiento. El Programa Escuelas de Tiempo Completo (ETC) de Uruguay es uno de los primeros enfoques sistemáticos de este tipo en la región (ANEP, 2017<sub>[167]</sub>).

El programa, centrado en la educación primaria, arrancó a finales de la década de 1980 al establecerse las primeras siete escuelas de tiempo completo que operarían en forma experimental. A finales de la década de 1990, tras establecer otras escuelas de tiempo completo al transformar escuelas de entornos con capacidad de sobra (por ejemplo, escuelas al aire libre o escuelas rurales), el modelo pedagógico y organizacional del programa se siguió desarrollando e institucionalizando. En 1998, el órgano central de gobierno de la administración de educación pública, con la adopción de la Resolución n.º 21 de la Ley 90, el CODICEN definió las directrices y los criterios que rigen el modelo pedagógico de escuelas de tiempo completo hasta la actualidad (ANEP, 2017<sub>[167]</sub>).

Dos factores dieron pie a la implantación del programa de escolarización de tiempo completo en Uruguay. En primer lugar, los resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizaje de 1996 revelaron diferencias drásticas en el rendimiento de los estudiantes según su condición socioeconómica. En segundo lugar, el país comenzó a sufrir cambios demográficos importantes —una rápida disminución del número de habitantes y la correspondiente disminución de la matrícula de estudiantes de primaria—, los cuales crearon un entorno favorable en cuanto a recursos (Alfaro, Evans and Holland, 2015<sub>[20]</sub>). El objetivo principal de la escolarización de tiempo completo era la equidad, pues su objetivo era fomentar el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, en particular de los más vulnerables, mediante una educación más fructífera e integral. Tal como se estipula en la Resolución n.º 21 de la Ley 90, con la instauración de la escuela de tiempo completo se "busca contribuir a la equidad social, beneficiando en primer lugar a los niños más vulnerables con una educación enriquecida y más completa". Se esperaba que las mejoras en el aprendizaje contribuyeran, en el corto plazo, a mejorar las

transiciones, a reducir la repetición y, en el largo plazo, a optimizar los resultados en el mercado laboral y en los ingresos (World Bank, 2019<sup>[139]</sup>; ANEP, 2017<sup>[167]</sup>).

El desarrollo del programa de escuelas de tiempo completo fue parte de un proceso más amplio de reforma educativa conocido como Reforma Rama, instaurado en 1995. Dicho proceso se proponía mejorar los resultados de los estudiantes en las evaluaciones nacionales; reducir la repetición de curso y la deserción escolar, presentes sobre todo entre los estudiantes desfavorecidos; actualizar la formación de los docentes, y mejorar la gestión escolar. Además de la ampliación de la jornada escolar en algunas escuelas, la reforma implicaba poner en marcha diversas medidas, como cambios en las comidas escolares y establecimiento de nuevos centros de formación de docentes en todo el país (UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sup>[97]</sup>). Casi en paralelo a la implantación de esta reforma, se puso en marcha el Programa Educativo de Verano para la educación primaria, que ampliaba el año escolar 28 días durante el verano, siguiendo los proyectos propuestos por algunas escuelas (Recuadro 4).

#### Recuadro 4. Programa Educativo de Verano en Uruguay

En 1996 arrancó el Programa Educativo de Verano para la educación primaria, que ampliaba el año escolar 28 días durante el verano, gestionado por la dirección de educación responsable (DGEIP), y apegado a proyectos propuestos por algunas escuelas. Las actividades comunes incluyen actividades extracurriculares y apoyo para mejorar los resultados en lengua y matemáticas (Santiago et al., 2016, p. 83<sup>[161]</sup>). Sus objetivos son aumentar el tiempo pedagógico y fortalecer las escuelas, sin perder el ambiente de vacaciones escolares. Cada año las escuelas solicitan participar en el programa y presentan el proyecto educativo que desarrollarán sus docentes. Todas las escuelas ofrecen comidas escolares (Programa de Alimentación Escolar, PAE). Además, algunas ponen en práctica un componente llamado "Experiencia de Primer Ciclo", en el que un docente trabaja con 15 niños de primer y segundo grados para desarrollar sus competencias lingüísticas. Dependiendo de sus avances, los estudiantes podrían completar el año —si no lo hicieron en diciembre—, a juicio del equipo docente. El programa atiende a todas las escuelas primarias que lo soliciten, de modo que su cobertura está condicionada a su difusión (INEEd, 2016, p. 65<sup>[168]</sup>). En 2020, participaron en él cerca de 13 000 niños de 130 escuelas.

En 2010, tras 15 años de aplicación de la política, se habían construido (o establecido mediante la conversión y adaptación de instituciones existentes) 168 escuelas de tiempo completo y un nuevo gobierno adoptó la ampliación del tiempo pedagógico como elemento central de sus programas de reforma; con la medida, la escolarización de tiempo completo se convirtió en una política nacional. Como la Ley General de Educación (Ley n.º 18.437 de 2008) dejó claro en términos de regulación, deberá garantizarse que la ampliación del tiempo pedagógico y de las actividades curriculares quede a disposición de los estudiantes de educación primaria y media básica como parte de la educación obligatoria, y deberán desarrollarse planes con este fin.

Sin embargo, como se verá más adelante en la sección sobre la puesta en práctica, la ampliación ha sido lenta y se implantó un modelo alternativo para extender la jornada escolar en la educación primaria. Desde entonces se ha utilizado este nuevo modelo, conocido como Escuelas de Tiempo Extendido (ETE) y regulado de conformidad con la Circular n.º 108 de 2013, de tal manera que las escuelas seleccionadas no requieren infraestructura adicional (Alfaro, Evans and Holland, 2015<sup>[20]</sup>). En consecuencia, las escuelas de tiempo extendido ofrecen una alternativa a las de tiempo completo y su objetivo

es también ampliar el tiempo pedagógico como una forma de apoyar el acceso a la educación y la permanencia en ella, mejorar el rendimiento y desarrollar competencias de otro tipo para todos los estudiantes. A través del tiempo adicional en la escuela, el modelo se propone también satisfacer las necesidades de las familias y apoyarlas en lo que respecta al cuidado de los niños (ANEP, n.d.<sub>[169]</sub>; CEIP, n.d.<sub>[170]</sub>).

Tomando en cuenta la experiencia en la educación primaria, y para brindar continuidad a los estudiantes que pasan a la media básica, en 2011 arrancó también un modelo de escuela de tiempo completo en este nivel educativo, el cual inicialmente atendió a 150 estudiantes (escuela secundaria San Luis del departamento de Canelones). Al igual que en la educación primaria, se implantó un modelo de tiempo extendido, aunque dirigido tanto a la educación general en el nivel media básica como media superior. El concepto y los objetivos de ambos modelos son "crear espacios educativos con formatos escolares que desestructuren los tiempos y espacios institucionales y ofrezcan a los jóvenes la posibilidad de adquirir otros aprendizajes, desarrollar su creatividad, participar en actividades recreativas y deportivas, experimentar diferentes expresiones de la cultura y participar en acciones solidarias, entre otras". La ampliación del tiempo pedagógico debe beneficiar en especial a estudiantes vulnerables, al brindarles mayor apoyo y experiencias culturales en la escuela (CES, n.d.<sub>[171]</sub>). En la educación media general, opera también el Proyecto Tutorías, el cual se aplica desde 2008 y otorga apoyo individualizado, recursos y tiempo pedagógico a estudiantes desfavorecidos seleccionados por las escuelas (INEEd, 2016, pp. 66, 141<sub>[168]</sub>).

#### Diseño pedagógico y dotación de personal para realizar las actividades

El Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) está a cargo de fijar el calendario escolar, de decidir la fecha de inicio y la fecha de finalización de las clases, y de definir el número de días o semanas lectivos para los diversos niveles y programas educativos durante un año escolar. En la escuela primaria deben cubrirse 180 días de clases al año; en la práctica, los estudiantes pueden asistir menos o más días de los que se especifican. En la educación media debe cubrirse un mínimo de 32 semanas de clases al año (Santiago et al., 2016<sub>[161]</sub>; UNESCO IBE, 2010<sub>[172]</sub>), aunque el número real suele ser mayor. Con base en información proporcionada por el INEEd, en el año escolar 2019, por ejemplo, se cubrieron 36 semanas en media básica y 33 semanas en educación media superior.

Excepto en la educación preescolar y primaria, los planes y programas educativos nacionales especifican el número de clases semanales para las asignaturas y áreas de aprendizaje (véase en la Tabla 22 el ejemplo detallado de la educación secundaria):

- En la media básica general se imparte un total de 39 clases de 45 minutos por semana, es decir, 29.25 horas de reloj de clase semanales.
- En la educación media superior general se imparte un total de 34 a 36 clases de 45 minutos cada una, según el grado; es decir, entre 25.5 y 26.5 horas de reloj de clase semanales.
- Asimismo, en los programas técnicos o profesionales de la educación media básica y media superior, en los planes de estudio para las diferentes asignaturas que conforman las distintas especialidades se especifica el número de clases (INEEd, 2016<sub>[168]</sub>).

En la educación preescolar y primaria, solo se especifica un número total de cuatro horas de reloj de clase diarias, incluida media hora de descanso (esto es, 20 horas semanales). Si bien en los planes de estudio previos se definía también el tiempo dedicado a determinadas materias, el último currículo publicado en 2009 (Programa de Educación Inicial y Primaria)

ya no establece la organización o asignación de horas a las diferentes disciplinas (Feldman and Palamidessi, 2015<sub>[173]</sub>).

**Tabla 22. Requerimientos de tiempo pedagógico en el programa de estudios para la educación media básica general en Uruguay**

Asignatura	Clases semanales (45 minutos)		
	Grado 7	Grado 8	Grado 9
Español	4	4	2
Matemáticas	4	4	4
Literatura	x	x	4
Inglés	4	4	4
Historia	3	3	3
Geografía	3	3	2
Biología	3	3	3
Física	3	3	3
Química	x	x	3
Taller de TIC	4	4	x
Educación visual, plástica y dibujo	2	2	2
Educación sonora	2	2	2
Espacio curricular abierto	2	2	x
Espacio para estrategias pedagógicas inclusivas	2	2	1
Educación física recreativa	3	3	3
Educación social y cívica	x	x	3
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>39</b>

x: no aplica.

*Nota:* El plan de estudios definido en 2006 (Plan de la Reformulación 2006 ciclo básico) se dirige a jóvenes que terminan la educación primaria. El plan abarca tres años, consta de 39 clases semanales y está organizado por asignaturas. El Espacio Curricular Abierto se instaura mediante proyectos adecuados al contexto de cada comunidad escolar. Se cuenta con programas de estudio adicionales y currículos relacionados para grupos específicos de estudiantes, por ejemplo, aquellos con extra-edad: Plan 1996, Plan 2009, Plan 2012, Plan 2013. *Fuente:* DGES (n.d.<sub>[174]</sub>), "Propuesta Educativa. Programas de asignaturas", <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20234> (consultado el 10 de abril de 2020).

Los diferentes horarios ampliados de clases ofrecidos mediante los modelos de escuela de tiempo completo y de tiempo extendido aumentan la jornada escolar en diferente medida en las instituciones que los implementan (Tabla 23). En educación primaria, las escuelas urbanas comunes, las escuelas de práctica y las escuelas *Aprender*, trabajan solo con el currículo regular (es decir, una jornada escolar de cuatro horas, incluidos los descansos), bien sea por la mañana o por la tarde, según el turno que ofrezcan, en tanto que las rurales imparten cinco horas de clase al día. Por el contrario, las escuelas de tiempo completo añaden 3.5 horas de enriquecimiento curricular a la educación regular (lo que equivale a una jornada escolar de 7.5 horas) y las escuelas de tiempo extendido agregan 3 horas adicionales al día (es decir, una jornada escolar de 7 horas) (INEEd, 2016<sub>[168]</sub>).

En la educación media básica general, la jornada escolar regular suele durar 6 horas y en la media superior cerca de 5 horas, impartiendo las materias incluidas en el plan de estudios (INEEd, 2016<sub>[175]</sub>). En las escuelas de tiempo completo de este nivel educativo, los estudiantes permanecen ocho horas al día y participan en actividades adicionales de enriquecimiento. En los modelos de tiempo extendido, los estudiantes de media tienen por

lo menos dos horas adicionales de enriquecimiento a la semana. En ambos casos, esto incluye los descansos y las comidas (CES, n.d.<sub>[171]</sub>).

**Tabla 23. Tiempo pedagógico para estudiantes en diferentes niveles y tipos de educación en Uruguay**

Escuela primaria				
Tipo de escuela	Horas por día de clases	Número mínimo de días de clases	Horas por año escolar	Diferencia en el tiempo pedagógico con respecto a la escuela urbana común (porcentaje)
Escuela urbana común	4	180	720	x
Escuela <i>Aprender</i>	4	180	720	x
Escuela de práctica	4	180	720	x
Escuela de tiempo completo	7.5	180	1 350	88
Escuela de tiempo extendido	7	180	1 260	75
Escuela rural	5	180	900	25
Enseñanza media básica (general)				
Tipo de escuela	Horas por semana de clases	Número mínimo de semanas de clases	Horas por año escolar	Diferencia en el tiempo pedagógico con respecto a la escuela con plan de estudios regular (porcentaje)
Escuela con plan de estudios regular	30	32	960	x
Escuela de tiempo extendido	40	32	1 280	33.3
Escuela de tiempo extendido	32	32	1 024	6.7
Educación media superior (general)				
Tipo de escuela	Horas por semana de clases	Número mínimo de semanas de clases	Horas por año escolar	Diferencia en el tiempo pedagógico con respecto a la escuela con plan de estudios regular (porcentaje)
Escuela con plan de estudios regular	25	32	800	X
Escuela de tiempo extendido	27	32	864	8

x: no aplicable.

*Nota:* Las horas se refieren a horas de reloj. En la educación media general, las horas por semana de clases se calculan con base en la duración de los días de clase regulares (6 horas en media básica, y aproximadamente 5 horas en media superior); las horas por año escolar se calculan con base en un número mínimo de semanas y días de clase, aunque el número de semanas y días reales de un año escolar pueden diferir. Los modelos de tiempo completo y de tiempo extendido en todos los niveles educativos imparten el tiempo pedagógico regular establecido en el plan de estudios, más actividades de otro tipo, incluidos la comida y los descansos. El plan de estudios regular de media general se refiere al Plan reformulación 2006. La tabla no muestra todos los tipos de programas de media básica general.

*Fuente:* Adaptado del cuadro A.5 del INEE (2021<sub>[176]</sub>), "Identificación de los elementos que inciden en la asignación de recursos en los liceos públicos", <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/publicaciones-del-ineed.html> (consultado el 4 de junio de 2021).

En sus inicios, las escuelas de primaria de tiempo completo solo ofrecían más tiempo pedagógico dentro de la jornada escolar, así como los alimentos, pero no alteraban el plan de estudios y la infraestructura. Sin embargo, tras un proceso de consulta en el que participaron autoridades educativas, la inspección escolar, docentes y expertos, en 1998 se puso en marcha un modelo modificado que incluía un nuevo enfoque o propuesta pedagógica. El modelo final incluía la educación bilingüe, la formación docente y tiempo para que los docentes analizaran, planificaran y evaluaran su trabajo con sus compañeros.

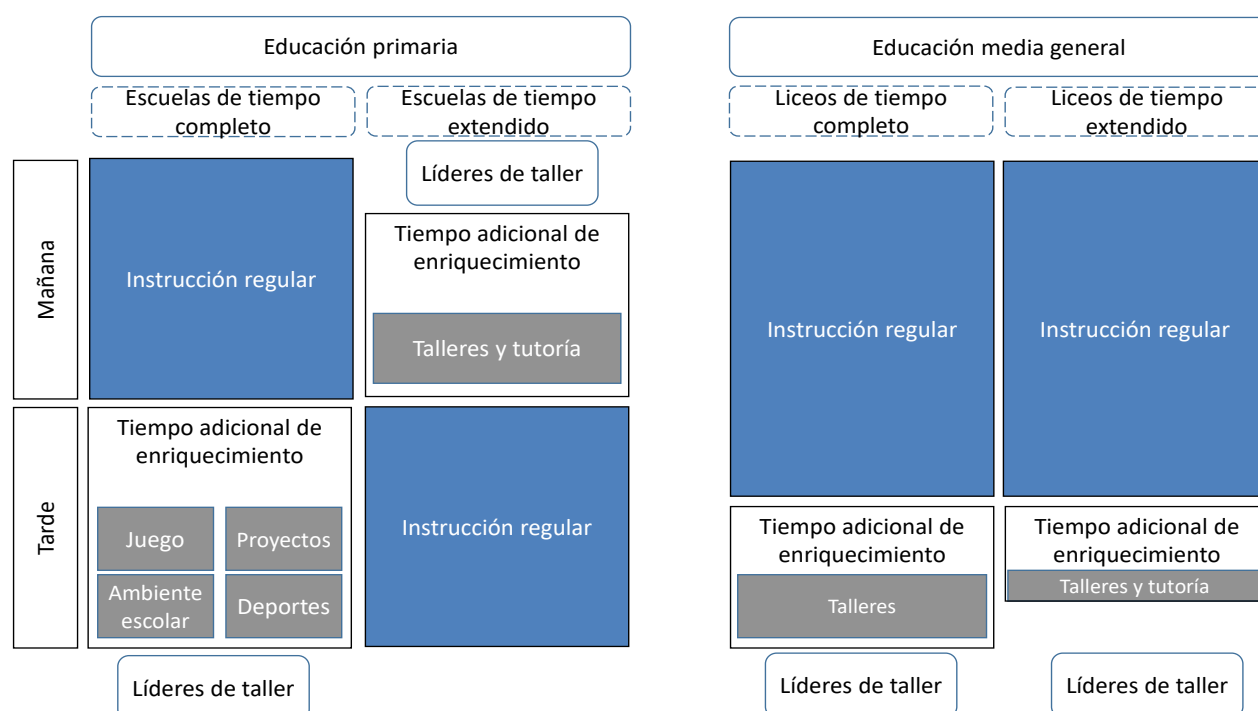
También incluía un sólido componente en materia de infraestructura y el suministro de materiales educativos para las escuelas (Alfaro, Evans and Holland, 2015<sup>[20]</sup>). En resumen, el modelo final se estructuró en torno a cuatro pilares: i) ampliación de la jornada escolar, ii) un enfoque pedagógico específico, iii) formación docente y iv) inversiones en infraestructura escolar (ANEP, 2017<sup>[167]</sup>).

En cuanto al uso del tiempo adicional, es recomendable que las escuelas primarias de tiempo completo promuevan los objetivos del plan de estudios y apoyen el aprendizaje de los estudiantes por la vía de proyectos, juegos organizados y asambleas estudiantiles (Figura 13). El horario diario deberá organizarse destinando el 75% del tiempo a actividades (clases o proyectos) y el 25% a las comidas y al descanso. Las escuelas gozan de libertad para organizar su horario como deseen de acuerdo con su proyecto pedagógico, pero las de tiempo completo suelen empezar a las 08:30 y terminar a las 16:00. En caso necesario, las escuelas pueden prolongar la jornada una hora más para cubrir las necesidades de los padres que trabajan y brindar atención (incluida la posibilidad de bañarse), nutrición y apoyo académico a los niños durante ese periodo. Sin embargo, esto ha resultado difícil en la práctica por razones relacionadas con el personal (World Bank, 2019<sup>[139]</sup>).

La mañana deberá dedicarse a la enseñanza regular del plan de estudios. En términos generales, los docentes trabajarían con su grupo en dos clases de 90 minutos, separadas por un descanso de 15 minutos. Por la tarde, las escuelas pueden ofrecer un enriquecimiento curricular y pedagógico, distinto de las clases regulares, en el cual participen todos los estudiantes. Las actividades complementarias consisten en una hora de juego, por lo menos tres veces a la semana durante 45 minutos; talleres o proyectos, dos horas al día; y evaluaciones de convivencia (clima escolar), 45 minutos a la semana. Los proyectos se relacionarían con el plan de estudios, sobre todo con las ciencias naturales y sociales, y culminarían con un proyecto final. Las asambleas de estudiantes ayudarán a resolver conflictos y contribuir a una buena convivencia. La semana de clases también debe asignar tiempo para los deportes (1.5 horas por semana). La jornada escolar completa ofrece tres comidas —desayuno, almuerzo y merienda— que se consideran parte del tiempo pedagógico (por ejemplo, fomento de un estilo de vida saludable) (CEIP, n.d.<sup>[170]</sup>; World Bank, 2019<sup>[139]</sup>; UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sup>[97]</sup>).



**Figura 13. Componentes pedagógicos y uso del tiempo en las escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido en Uruguay**



*Nota:* Además de personal especializado para realizar los talleres, las escuelas secundarias de tiempo completo también ofrecen un equipo socioeducativo para los estudiantes conformado por un psicólogo, un trabajador social y un pedagogo, entre otros. Los talleres pueden constar de actividades de deportes, música o de segunda lengua.

El enfoque pedagógico de las escuelas primarias de tiempo completo debe ser innovador y basarse en los principios siguientes:

- elaboración y comprensión de textos escritos como tema transversal a la enseñanza
- desarrollo de competencias de solución de problemas mediante la capacidad de búsqueda y procesamiento de información
- uso de elementos lúdicos en la enseñanza, como juegos y proyectos grupales, orientados a mantener a los estudiantes motivados para aprender
- equilibrio entre el trabajo colectivo en pequeños grupos y el trabajo individual autónomo
- establecimiento de objetivos de aprendizaje claros y evaluaciones y autoevaluaciones frecuentes para consolidar y mejorar el aprendizaje
- aseguramiento de un entorno escolar general con reglas claras y consensuadas que ofrezca a los estudiantes afecto y experiencias vitales nuevas para ellos, con el fin de que adquieran confianza y autoestima (CEIP, n.d.<sup>[170]</sup>; World Bank, 2019<sup>[139]</sup>; UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sup>[97]</sup>).

Las escuelas primarias de tiempo completo reciben apoyo de docentes especializados en la realización de actividades y talleres adicionales (arte, música, deportes e inglés, por ejemplo) (Santiago et al., 2016, p. 168<sup>[161]</sup>). El programa también incluye políticas

específicas para el personal, como incentivos salariales para que los docentes y directores trabajen en escuelas de tiempo completo (aumento salarial del 5% para los directores respecto de las escuelas urbanas comunes) y formación específica para docentes y directores de escuela (INEEd, 2016, pp. 154, 164<sub>[168]</sub>). Las reuniones de "coordinación" especializadas (que, por lo demás, solo se llevan a cabo en las escuelas *Aprender de educación primaria*) ofrecen un tiempo para la colaboración profesional dentro de la escuela (2.5 horas semanales) (Santiago et al., 2016, p. 254<sub>[161]</sub>).

Por su parte, las escuelas primarias de tiempo extendido trabajan con el horario curricular regular de 20 horas a la semana (es decir, 4 horas al día), a las cuales se añaden 15 horas de talleres a la semana (es decir, 3 horas al día) en áreas como deportes, música, artes o segunda lengua. Las escuelas eligen las actividades que ofrecerán de acuerdo con el contexto, las necesidades y los recursos locales, y que son dirigidas por personal especializado y por los jefes de los talleres. Los estudiantes que están matriculados en la escuela participan de forma obligatoria. La jornada escolar suele cubrirse de 10:00 a 17:00 horas, con actividades extracurriculares por la mañana y la enseñanza de materias del plan de estudios por la tarde. Los niños tienen dos comidas al día (desayuno y almuerzo o merienda) (INEEd, 2016, p. 63<sub>[168]</sub>; CEIP, n.d.<sub>[177]</sub>).

En la secundaria, en el modelo de escuela de tiempo completo, los estudiantes permanecen en la escuela ocho horas al día. Además de las clases regulares de las materias curriculares, los estudiantes pueden participar en tutorías y talleres, por ejemplo, de arte y cultura. Las actividades son propuestas por los jefes de los talleres y, si bien son opcionales para los estudiantes, una vez que se inscriben en ellas, tienen que asistir. Se hace especial hincapié en la participación de las familias, en la salud y la nutrición. Las estructuras curriculares son más flexibles y deberían implicar un trabajo más transversal e interdisciplinario, nuevos métodos y prácticas pedagógicas, así como nuevos recursos didácticos y contenidos educativos. Además, los docentes pueden trabajar en parejas o en grupos de tres. Las escuelas secundarias de tiempo completo también requieren una mezcla específica de personal, la cual incluye un equipo socioeducativo compuesto por un psicólogo, un trabajador social y un pedagogo, entre otros. Para coordinar el trabajo del personal, las escuelas disponen de cuatro horas de coordinación por semana (CES, n.d.<sub>[171]</sub>; INEEd, 2019<sub>[178]</sub>; INEEd, 2021<sub>[176]</sub>).

Las escuelas secundarias de tiempo extendido en el nivel de media básica general ofrecen al menos dos horas de tutoría y talleres por semana (por ejemplo, orientación vocacional, jardinería, informática y robótica). Aunque las actividades difieren de una escuela a otra, los estudiantes deberán elegir por lo menos una. Con el uso de talleres (que se desarrollan en función de las necesidades de los estudiantes) como estrategia educativa se pretende poner fin al uso tradicional del tiempo y el espacio. La participación de la comunidad es otro factor esencial para enriquecer la oferta curricular, y las asociaciones y clubes sociales y deportivos tendrían que contribuir a desarrollar el proyecto pedagógico, al ofrecer espacios para realizar las actividades extracurriculares. Al igual que las escuelas secundarias de tiempo completo, las secundarias de tiempo extendido cuentan con personal de una categoría específica (por ejemplo, jefes y coordinadores de talleres) (CES, n.d.<sub>[171]</sub>; INEEd, 2019<sub>[178]</sub>; INEEd, 2021<sub>[176]</sub>).

### Implementación y orientación de la reforma

Como ya se describió, la ampliación del tiempo pedagógico en Uruguay se dirigió primero a la educación primaria y a los niños de seis a 11 años de edad, para luego abarcar también la educación media general. Sin embargo, como se analiza en los párrafos siguientes, en la práctica, las jornadas escolares más largas son aún la excepción en las secundarias generales. Dado que las escuelas primarias también ofrecen educación preescolar, las

jornadas escolares más largas pueden ser accesibles para niños de cuatro y cinco años de edad, con un horario similar pero con actividades apropiadas para su edad, como el aprendizaje basado en el juego y el uso de espacios al aire libre como zonas de juego (World Bank, 2019<sup>[139]</sup>).

La responsabilidad de planificar la oferta y la red educativas corresponde a las direcciones de educación e involucra áreas como los servicios de inspección escolar, planificación, arquitectura y departamentos de alimentación escolar. Por lo común, la inspección es importante en esta articulación. La transformación de las escuelas en modelos de tiempo completo o tiempo extendido o la construcción de nuevas escuelas para este fin son tareas a cargo de las direcciones de educación, pero con la aprobación del Consejo Directivo Central (CODICEN) (INEEd, 2021<sup>[176]</sup>; Santiago et al., 2016<sup>[161]</sup>).

Aunque en sus inicios las escuelas primarias de tiempo completo se establecieron en entornos con capacidad de sobra (por ejemplo, las de zonas rurales), posteriormente la dirección responsable (DGEIP) las seleccionaba de conformidad con dos criterios principales, a saber, la desventaja socioeconómica y el crecimiento de la población local. Aunque el programa se dirige a entornos desfavorecidos, también abarcó a aquellos más favorecidos, para así evitar el riesgo de usar etiquetas negativas y el estigma que estas conllevan. También se tomó en cuenta la viabilidad de la puesta en marcha (por ejemplo, la disponibilidad de espacio suficiente) y la oferta actual de escuelas con jornadas más largas. En la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), una unidad especializada, la Coordinación del Proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, está a cargo de coordinar el programa y de gestionar el desarrollo posterior del modelo pedagógico (ANEP, 2017<sup>[167]</sup>; CEIP, n.d.<sup>[170]</sup>; UNESCO-IIEP and SEP, 2010<sup>[97]</sup>).

Asimismo, la transformación de las escuelas primarias en modelos de tiempo extendido exige un análisis del entorno y las necesidades por cubrir, en el cual participen distintos departamentos de la dirección de educación primaria (DGEIP). Ello implica reflexionar sobre los siguientes aspectos: características de la comunidad escolar, incluidos estudiantes y docentes; aceptación de la modalidad propuesta; el personal docente y su preparación en diferentes ámbitos, y la infraestructura disponible (Circular n.º 108 de 2013) (CEIP, n.d.<sup>[177]</sup>). Las escuelas de tiempo extendido se ubican en todos los niveles socioeconómicos (INEEd, 2019<sup>[178]</sup>).

En lo que atañe a las escuelas secundarias de tiempo completo y de tiempo extendido, la dirección responsable (DGES) y sus departamentos de planificación y evaluación educativas, en consulta con otros departamentos y autoridades relevantes, así como con los directores de dichas escuelas, deciden si ponen o no en marcha estos modelos. La decisión suele referirse a: i) la implantación del modelo en una escuela ya en funcionamiento o ii) la construcción de una escuela para ese modelo concreto. Cuando la decisión de ampliar la jornada escolar se refiere a una escuela ya en operación, se considera la coincidencia entre los requisitos de la propuesta pedagógica y las capacidades de las escuelas. La demanda puede ser otro factor por considerar. Ambos modelos se dirigen a estudiantes vulnerables en riesgo de deserción escolar, por lo que también deberían tomarse en cuenta las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil (por ejemplo, a partir de encuestas demográficas o índices de sociovulnerabilidad); sin embargo en la práctica ha sido difícil realizarlo dada la disponibilidad de datos sobre la situación socioeconómica de los estudiantes (INEEd, 2019<sup>[178]</sup>; INEEd, 2021<sup>[176]</sup>).

Uruguay deja en manos de las familias la elección de la escuela pública para sus hijos y, por lo regular, los estudiantes asisten a la escuela de su barrio. En el nivel de primaria, la demanda actual de escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido supera la oferta. En estos casos, los estudiantes con un/a hermano/a en la misma escuela tienen prioridad en el proceso de admisión, seguidos por los estudiantes residentes en la zona donde se ubica la

escuela o cuyos padres trabajan en ella en el momento de la matriculación. Las escuelas de tiempo completo también sopesan los ingresos del hogar y la situación laboral de la madre en su proceso de admisión (Santiago et al., 2016, p. 77<sub>[161]</sub>).

En diversos presupuestos nacionales quinquenales y planes relativos a la educación se establecieron los objetivos de aumentar la oferta de escolarización de tiempo completo y de tiempo extendido. Como parte del Plan Presupuestario 2015-2019, la ANEP estableció objetivos anuales respecto del porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas de tiempo completo en el periodo 2016-2020, por ejemplo (Santiago et al., 2016, p. 143<sub>[161]</sub>). En el más reciente Plan Presupuestario (2020-2024) se hace particular hincapié en la necesidad de continuar aumentando la participación de niños desfavorecidos en jornadas escolares más largas, así como la ampliación del tiempo pedagógico en la enseñanza secundaria (ANEP, 2020<sub>[179]</sub>).

De acuerdo con las tendencias de la oferta y la cobertura, el número de escuelas primarias de tiempo completo creció considerablemente: de 46 escuelas en 1995 ascendió a 104 en 2005, y desde entonces a 284 (Tabla 24). El número de estudiantes de las primarias de tiempo completo y de tiempo extendido casi se duplicó en los 10 años recién pasados y ahora suma más de 49 000 (Tabla 25). El porcentaje de matriculación en escuelas de tiempo extendido ha aumentado lentamente con el tiempo, pero la matriculación se ha acelerado en los últimos años (ANEP and CEIP, 2020<sub>[164]</sub>). En cuanto a las jornadas escolares más largas en la educación media general, el modelo de tiempo completo aún se aplica en un porcentaje muy limitado; en 2019 se inició en siete escuelas más; 24 escuelas ofrecieron tiempo extendido ese año (ANEP and CES, 2020<sub>[165]</sub>). La gran escasez de docentes en el país ha representado un obstáculo para implementar la jornada escolar completa (INEEd, 2016, p. 128<sub>[168]</sub>; Santiago et al., 2016, p. 243<sub>[161]</sub>).

En Uruguay prevalece un amplio consenso sobre la conveniencia de aumentar aún más el tiempo pedagógico, sobre todo en la educación primaria, que se imparte en pocas horas lectivas en comparación con otros países. En el Plan Nacional de Educación 2010-2030 se resalta el impacto positivo de las escuelas de tiempo completo y la naturaleza de las actividades extracurriculares (idiomas, tecnología, ocio y apoyo individual) es motivo de aceptación general. Sin embargo, algunos partidos políticos han planteado propuestas para ampliar el año escolar (de 180 a 200 días) en lugar del horario (INEEd, 2016, p. 175<sub>[168]</sub>).

Al mismo tiempo, la transformación de las escuelas de doble turno en escuelas de tiempo completo o de tiempo extendido también enfrenta cierta resistencia. Por un lado, no todos los docentes prefieren trabajar tiempo completo en el sector público, pues muchos de ellos trabajan en varias escuelas, incluso en el sector privado. Por otro lado, no todas las familias prefieren enviar a sus hijos a una escuela de tiempo completo. En particular, algunas de las más favorecidas prefieren seleccionar y contratar docentes particulares (por ejemplo, en la materia de inglés) (INEEd, 2016, p. 137<sub>[168]</sub>).

En la Revisión de la OCDE sobre Uruguay se recomendó que ampliar los programas como lo hacen las escuelas primarias de tiempo completo y de tiempo extendido debería seguir siendo una prioridad nacional para así aumentar el tiempo pedagógico de los estudiantes de entornos desfavorecidos (Santiago et al., 2016<sub>[161]</sub>).

**Tabla 24. Número y porcentaje de escuelas de tiempo completo y tiempo extendido en Uruguay, 2002-2019**

			2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Educación primaria	Escuela de tiempo completo	Número de escuelas	92	95	102	104	109	111	120	132	134	
		Porcentaje de escuelas (%)	9.3	9.6	10.4	10.6	11.8	21.1	13.0	14.3	14.3	
				2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	Escuela de tiempo extendido	Número de escuelas	157	170	188	198	205	209	271	220	228	
		Porcentaje de escuelas (%)	16.9	18.2	20.0	21.1	22.0	22.5	23.4	23.9	24.8	
				2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	Escuela de tiempo extendido	Porcentaje de escuelas (%)	..	..	29	34	37	40	47	49	56	
		Porcentaje de escuelas (%)	..	..	3.1	3.6	4.0	4.3	5.1	5.3	6.1	
				2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	Educación media general	Liceo de tiempo completo	Número de escuelas	..	..	..	..	1	5	6	6	7
Porcentaje de escuelas (%)			..	..	..	..	0.4	1.9	2.3	2.3	2.6	
			2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Liceo de tiempo extendido		Número de escuelas	x	x	x	x	x	12	15	24	24	
		Porcentaje de escuelas (%)	x	x	x	x	x	4.5	5.7	9.1	8.8	

x: no aplicable .. : no disponible.

*Nota:* En el caso de la educación media general, las estimaciones se basaron exclusivamente en datos de la educación media básica (12-14 años de edad), el principal grupo destinatario del programa.

*Fuente:* Datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), a partir de información proveniente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

**Tabla 25 Matrícula de estudiantes en escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido en Uruguay, 2002-2019**

			2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
Educación primaria	Escuela de tiempo completo	Número de estudiantes matriculados	17 589	18 494	20 326	20 844	21 994	21 834	23 924	25 748	25 660		
		Porcentaje de estudiantes matriculados (%)	5.7	5.9	6.5	6.7	7.2	7.3	8.2	9.0	9.2		
				2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
	Escuela de tiempo extendido	Número de estudiantes matriculados	x	2 239	3 559	4 566	5 583	5 840	7 700	7 745	8 751		
		Porcentaje de estudiantes matriculados (%)	x	0.8	1.4	1.8	2.2	2.4	3.2	3.2	3.6		
				2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
	Educación media general	Liceo de tiempo completo	Número de estudiantes matriculados	164	199	200	230	212	8 81	1 033	1 220	1 312	
			Porcentaje de estudiantes matriculados (%)	0.13	0.16	0.16	0.19	0.18	0.72	0.84	1.03	1.15	
					2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
		Liceo de tiempo extendido	Número de estudiantes matriculados	x	x	x	x	x	7 745	7 648	10 165	9 319	
Porcentaje de estudiantes matriculados (%)			x	x	x	x	x	6.31	6.20	8.57	8.16		

x: no aplicable.

*Nota:* En el caso de la educación media general, las estimaciones se basan exclusivamente en datos de la educación media básica (12-14 años de edad), el principal grupo destinatario de este programa.

*Fuente:* Datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), a partir de información proveniente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

### *Implicaciones en materia de recursos y financiamiento*

#### Personal escolar y otros gastos corrientes

En la ANEP, la asignación de recursos docentes a las escuelas se basa principalmente en la proyección del número de estudiantes matriculados, tomando en cuenta la modalidad que utiliza la escuela y los programas y ciclos que ofrece. La estimación permite a las autoridades educativas calcular el número de grupos de estudiantes (clases) que debe tener cada escuela y así definir los recursos pedagógicos que se le asignan. El número de horas

de trabajo de los docentes también depende del tipo de escuela (por ejemplo, en las urbanas comunes cada docente tiene 20 horas y en las de tiempo completo, 40 horas). A las escuelas también se les asignan horas de otros docentes (de apoyo o de TIC), así como de otro personal (psicólogos o trabajadores sociales). A su vez, en materia de gastos de operación las decisiones discrecionales corresponden a las autoridades centrales, ya que distribuyen materiales a las escuelas y pagan directamente sus facturas de servicios (por ejemplo, agua, calefacción, electricidad). En la enseñanza primaria, al asignarse material a las escuelas también se toma en cuenta su modalidad (incluida la tiempo completo) (Santiago et al., 2016<sub>[161]</sub>; INEEd, 2016, p. 111<sub>[168]</sub>).

En la Tabla 26 se presentan las estimaciones de costos unitarios de las escuelas que operan con diferentes jornadas escolares para 2018 (escuela urbana de tiempo completo en comparación con la común, con base en una matrícula de 225 estudiantes, considerando los requerimientos regulares de ambos tipos de escuelas). Los costos unitarios de las escuelas de tiempo completo fueron 81% más altos que los de las comunes y ascendieron a UYU 94 680 por estudiante al año (cifra equivalente a USD 3 945), en comparación con cerca de UYU 52 181 (USD 2 174) al año en las escuelas urbanas comunes. En las escuelas de tiempo extendido, no se cuenta con datos disponibles para 2018, pero para 2014 se estimó que los costos recurrentes de las escuelas de tiempo extendido eran un 54% más altos que los de las escuelas comunes (INEEd, 2016, pp. 62-63<sub>[168]</sub>).

El monto de los salarios por estudiante aumentó en forma anual, sobre todo por la ampliación del número de horas por estudiante atendido (5.1% en educación inicial y primaria por año, mostrando el mayor incremento). Este crecimiento respondió, entre otros factores, a la expansión de las escuelas con tiempo pedagógico extendido (horarios de tiempo completo y de tiempo extendido), pero también a la disminución de la relación de estudiantes por docente (asociada al descenso demográfico y a la repetición), y a la expansión de los programas de apoyo focalizado (como los maestros comunitarios y los maestros Ceibal) (INEEd, 2016, p. 87<sub>[168]</sub>).

**Tabla 26. Estimación de los costos de las escuelas urbanas comunes y de las escuelas urbanas de tiempo completo en Uruguay, 2018**

COSTOS ANUALES (UYU) 2018					
ESCUELA URBANA COMÚN					
	Artículo	Cantidad	Costo unitario	Costo total	Porcentaje en el gasto (%)
Gastos de personal	Director de la escuela	1	909 272	909 272	
	Secretario	1	622 378	622 378	
	Docente (20 horas)	9	622 378	5 601 402	
	Docente de educación física (20 horas)	1	622 378	622 378	
	Docente de taller (15 horas)	1	432 280	432 280	
	Asistente de servicios auxiliares (30 horas)	2	350 229	700 458	
	Asistente técnico (grado 2, escala D)	1	373 133	373 133	
	Sustitución			982 526	
	GASTOS TOTALES DE PERSONAL			10 243 827	87
Otros gastos corrientes	Comidas	225	2 171	488 475	
	Subsidio de transporte para los docentes			87 177	
	Otros gastos	225	4 095	921 375	
	TOTAL DE OTROS GASTOS CORRIENTES			1 497 027	13

	GASTO TOTAL			11 740 854	
	INSCRIPCIÓN DE ESTUDIANTES			225	
	GASTO POR ESTUDIANTE			52 182	
<b>ESCUELA URBANA A TIEMPO COMPLETO</b>					
	Artículo	Cantidad	Costo unitario	Costo total	Porcentaje en el gasto (%)
Gastos de personal	Director de la escuela	1	1 256 907	1 256 907	
	Secretario	1	1 139 354	1 139 354	
	Docente a tiempo completo (40 horas)	9	1 139 354	10 254 186	
	Docente de educación física (20 horas)	1	622 378	622 378	
	Docente de taller (15 horas)	1	432 280	432 280	
	Docente de inglés (20 horas)	1	622 378	622 378	
	Auxiliar de servicios auxiliares (comedor) (40 horas)	2	503 488	1 006 976	
	Asistente de servicios auxiliares (30 horas)	2	350 229	700 458	
	Asistente técnico (grado 2, escala D) (30 horas)	1	373 133	373 133	
	Sustitución			1 719 298	
		<b>GASTOS TOTALES DE PERSONAL</b>			<b>18 127 348</b>
Otros gastos corrientes	Comidas	225	8 651	1 946 475	
	Subsidio de transporte para los docentes			103 523	
	Otros gastos	225	5 003	1 125 675	
	<b>TOTAL DE OTROS GASTOS CORRIENTES</b>			<b>3 175 673</b>	<b>15</b>
	GASTO TOTAL			21 303 021	
	INSCRIPCIÓN DE ESTUDIANTES			225	
	GASTO POR ESTUDIANTE			94 680	

*Notas:* Gastos de personal: calculados con un salario medio de grado 4. Los costos de las sustituciones se calculan en función del porcentaje de ejecución del año anterior. Comidas: calculadas según el servicio tradicional, más la compra de leche. UYU: pesos uruguayos, en valores actuales.

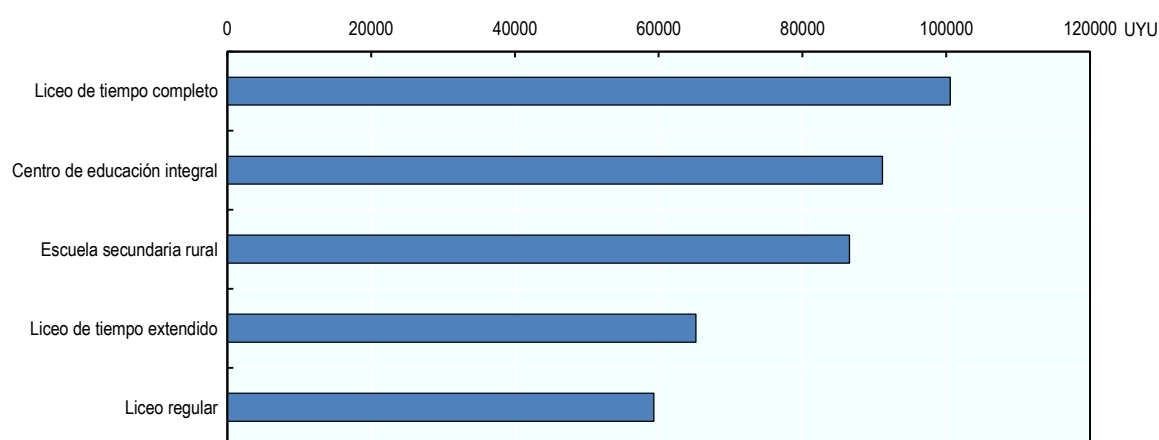
*Fuente:* ANEP (2018<sub>[180]</sub>), "Anuario Estadístico 2017",

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPP/Anuario%20estad%C3%ADstico%202017.pdf> (consultado el 14 de agosto de 2020).

También en la educación secundaria, las modalidades ofrecidas influyen directamente en los costos salariales de las escuelas por estudiante (INEEd, 2021<sub>[176]</sub>; INEEEd, 2021<sub>[181]</sub>). Si se observa el costo salarial por estudiante por tipo de escuelas secundarias, las escuelas secundarias de tiempo completo tienen el mayor costo por estudiante, seguidas por las escuelas secundarias rurales e integradas, donde esto se explica por la baja proporción de estudiantes por docentes y, por lo tanto, por los altos costos fijos. En los centros de secundaria de tiempo completo, los costos elevados se explican por las horas adicionales de los docentes, incluidas las de coordinación, así como por las asignaciones adicionales de personal (INEEd, 2019<sub>[178]</sub>).



**Figura 14. Costo salarial anual por estudiante en diferentes tipos de educación secundaria general en Uruguay, 2017**



*Nota:* UYU: pesos uruguayos, en valores actuales.

*Fuente:* INEEd (2019<sub>[178]</sub>), "Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018", <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf> (consultado el 14 de agosto de 2020).

### Infraestructura escolar

Las escuelas primarias de tiempo completo son, en promedio, más pequeñas que otras escuelas. Esto se ha debido a una política específica para reducir el tamaño de las nuevas escuelas, bajo el supuesto de que facilita las condiciones de trabajo, gestión y aprendizaje. Bajo esta premisa, muchas escuelas de tiempo completo se construyeron para albergar una media de 200 estudiantes (8 aulas para los grados 1 a 6 de primaria, y dos años de preescolar; una ratio de 25 estudiantes por clase). Las escuelas primarias urbanas que no funcionan en tiempo completo o de tiempo extendido utilizan la infraestructura del edificio en dos turnos (un grupo de estudiantes asiste 4 horas por la mañana y otro por la tarde) (INEEd, 2016<sub>[168]</sub>).

Un programa de inversión dedicado (Programa de Apoyo a la Enseñanza Primaria Pública, PAEPU), que se financia a través de préstamos del Banco Mundial y que también proporciona recursos específicos para el desarrollo profesional de los docentes de las escuelas de tiempo completo, ha apoyado los ajustes de la red escolar para ofrecer la escolarización de tiempo completo desde mediados de los años noventa hasta la actualidad. En 2019, se gastaron unos 274 millones de UYU (10.8 millones de USD) en el componente de infraestructura del programa (datos proporcionados por el INEEd, año de referencia: 2019). Existe un programa similar para la educación media en cooperación con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Los fondos de este Programa de Apoyo a la Educación Media y Formación en Educación (PAEMFE) también se han utilizado para la transformación y creación de escuelas secundarias generales de tiempo completo y de tiempo extendido (INEEd, 2016, p. 118<sub>[168]</sub>; OECD, 2018<sub>[85]</sub>).

En las escuelas urbanas, el descenso demográfico se ha traducido en una disminución del tamaño de las clases que, sin llegar a los extremos de las ratios de las escuelas rurales, han alcanzado niveles muy inferiores al tamaño de referencia establecido (25 estudiantes por grupo). Ante esto, la dirección de educación ha ido fusionando grupos en escuelas comunes de doble turno para transformarlas en escuelas de tiempo completo o de tiempo extendido, con un requerimiento mínimo o nulo de infraestructura adicional. En definitiva, se ha aprovechado el declive demográfico para ampliar el tiempo lectivo a costa de un aumento

de la ratio estudiante-docente dentro de unos límites regulados (INEEd, 2016, pp. 115, 137<sub>[168]</sub>).

En general, la ampliación del pedagógico requiere un aumento considerable de la inversión en infraestructura y un aumento significativo del gasto corriente, principalmente para la remuneración del personal. Por lo tanto, una continuación de la política requiere, para optimizar los recursos existentes, posiblemente elevar la proporción de estudiantes por clase en las escuelas donde es relativamente baja o, al menos, inferior al máximo "deseable" establecido para las escuelas primarias, a fin de minimizar las necesidades de infraestructura y las horas de enseñanza adicionales (INEEd, 2016, p. 175<sub>[168]</sub>).

#### *Algunas lecciones aprendidas*

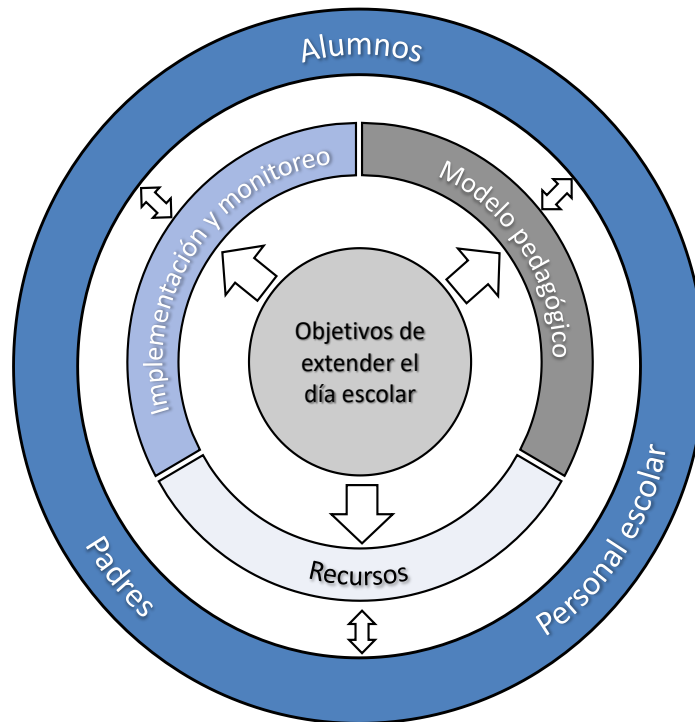
Si bien se han creado diferentes formas de modelos de jornada escolar extendida, hasta el momento no hay evaluaciones exhaustivas que identifiquen la efectividad de cada uno en los resultados educativos (INEEd, 2016, p. 175<sub>[168]</sub>). Esto también se refiere en particular al impacto de las jornadas escolares más largas en la educación media general (ANEP, 2020<sub>[179]</sub>). Sin embargo, una evaluación reciente trató de analizar el efecto de la jornada escolar completa sobre el rendimiento en lectura, escritura y matemáticas en los grados 3 y 6, la transición educativa a la educación secundaria, así como la satisfacción, la motivación y las expectativas de los estudiantes. Como sugiere la evaluación, en comparación con los estudiantes de las escuelas urbanas comunes, los estudiantes de la enseñanza de tiempo completo progresaron más durante tres años en matemáticas y escritura, aunque los efectos fueron moderados. No hubo efectos diferenciales en las ganancias en lectura. Del mismo modo, las trayectorias educativas no difirieron entre los estudiantes de las escuelas comunes y las de tiempo completo. Los estudiantes y las familias de ambos tipos de escuelas informaron de altos niveles de satisfacción con su oferta educativa, aunque las percepciones fueron aún más positivas en la escuela de tiempo completo (ANEP, 2017<sub>[167]</sub>).

## 4. Implicaciones de política

Los cambios en la duración y la organización de la jornada escolar siempre deben tener en cuenta los contextos particulares y deben basarse en la evidencia y en el debate social y político. Sobre la base de la literatura de investigación y la experiencia de los países estudiados, este documento destaca que las reformas del tiempo de aprendizaje requieren una evaluación cuidadosa de los posibles beneficios, desventajas y compromisos antes de embarcarse en un cambio tan significativo. Aumentar la duración de la jornada escolar puede ser una estrategia eficaz para algunas escuelas y sistemas escolares, pero no para todos, y otras políticas pueden ofrecer medios más eficientes para lograr los mismos objetivos.

La Figura 15 ilustra una forma de estructurar las reflexiones sobre la ampliación de la jornada escolar y sus implicaciones para la política y las partes interesadas. Como se describe en las secciones introductorias del documento y en los estudios de caso, la ampliación de la jornada escolar puede servir para una serie de objetivos diferentes relacionados con los resultados económicos, sociales o académicos. Estos objetivos deben guiar las respuestas de los responsables políticos a las cuestiones relacionadas con las diferentes dimensiones del diseño de la política: su modelo pedagógico, sus implicaciones en materia de recursos y la implementación y el seguimiento de la reforma.

Figura 15. Modelo de reflexión sobre las políticas de extensión del día escolar



A continuación, se enumeran algunas de las preguntas clave relacionadas con cada una de estas tres dimensiones en el modelo de reflexión:

#### *Modelo pedagógico*

- ¿Qué actividades se ofrecen, cuándo, dónde, y por y para quién?
- ¿Cómo se alinean la instrucción curricular regular y otros tipos de actividades?
- ¿Quién es el responsable de diseñar las actividades y determinar el uso del tiempo (incluyendo los recesos y los alimentos)?
- ¿Cómo se complementan las jornadas escolares ampliadas con otras actividades extraescolares para niños y jóvenes?

#### *Recursos*

- ¿Qué cambios son necesarios en la dotación de personal de las escuelas, en los espacios y materiales educativos y en los servicios complementarios, como las comidas escolares?
- ¿Cuál es el impacto probable de la reforma sobre los costos de funcionamiento y las inversiones en infraestructura? ¿Cómo afectan a estas estimaciones de costos otros factores, como la evolución demográfica y otras políticas?
- ¿Quién es responsable de la financiación de la reforma? ¿Cómo deben ajustarse los mecanismos de financiación?
- ¿Cómo puede apoyarse a las autoridades y hacerlas responsables de su planificación y uso de los recursos?

*Implementación y monitoreo*

- ¿Cuál es el plazo previsto para ampliar la jornada escolar?
- ¿A qué niveles educativos, grupos de alumnos y tipos de escuelas está dirigido?
- ¿Cómo se apoya a las escuelas para que ofrezcan actividades de calidad (por ejemplo, mediante buenas condiciones de trabajo y aprendizaje profesional)?
- ¿Cómo se supervisan los efectos de la reforma y los problemas de implementación?

La ampliación de la jornada escolar puede tener efectos profundos en el personal de las escuelas, los alumnos y los padres. Al mismo tiempo, estos actores desempeñan un papel importante en el diseño de las reformas de la jornada escolar y en el éxito de su aplicación, como se ilustra en el anillo exterior de la Figura 15.

A la luz de este marco y sobre la base de los estudios de caso analizados anteriormente, las siguientes secciones presentan algunas lecciones que pueden orientar los debates y las reflexiones sobre el diseño de las políticas en los sistemas que consideran extender y reorganizar su jornada escolar. Entre ellas se encuentran:

- Reflexionar sobre los objetivos de una jornada escolar más larga y desarrollar un modelo pedagógico que se adapte a estos objetivos, con la participación de docentes, padres y alumnos en su diseño.
- Garantizar la calidad de las diferentes actividades que se ofrecen en las escuelas, desde la enseñanza regular hasta los programas extra-curriculares.
- Poner en marcha las reformas de forma gradual y cuidadosa, y supervisar y evaluar su impacto.
- Estimar los costos y ajustar los mecanismos de financiación y gobernanza para garantizar una financiación adecuada y sostenible.

#### **4.1. Reflexionar sobre los objetivos de una jornada escolar más larga y desarrollar un modelo pedagógico que se adapte a estos objetivos, con la participación de profesores, padres y alumnos**

Las políticas de ampliación de la jornada escolar pueden perseguir una serie de objetivos, desde el apoyo al aprendizaje y desarrollo de los alumnos, las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje, y una mayor equidad en las oportunidades educativas, hasta facilitar a los padres que trabajan la posibilidad de conciliar sus responsabilidades familiares y su vida profesional. Los países deben reflexionar detenidamente sobre sus metas y objetivos para la prolongación de la jornada escolar a fin de informar sobre cómo debe utilizarse el tiempo adicional en las escuelas. En algunos contextos, no está claro cómo utilizar el tiempo adicional en las escuelas y las diferentes partes interesadas pueden tener diferentes prioridades, lo que puede complicar el logro de los objetivos políticos establecidos.

La ampliación de la jornada escolar afecta a los docentes, los padres y los alumnos de diferentes maneras. En el caso de los docentes, la ampliación de la jornada escolar suele requerir una mayor presencia en las escuelas, lo que supone un desafío para las formas tradicionales de trabajo. También puede suponer la contratación de nuevos tipos de personal con experiencias y perfiles diferentes, lo que puede cambiar la organización y la cultura de las escuelas. Para los alumnos, la prolongación de la jornada escolar afecta a la forma en que utilizan su tiempo en la escuela y supone menos horas disponibles para la familia, los amigos, el esparcimiento y las actividades extraescolares. Del mismo modo,

para los padres, los cambios en la duración de la jornada escolar influyen en el tiempo que tienen disponible para la vida familiar y el trabajo, respectivamente, y en la gestión y organización de los horarios de sus hijos. No siempre coincidirán las distintas necesidades e intereses.

Por lo tanto, las reflexiones sobre la ampliación de la jornada escolar deberían tener en cuenta cómo afectaría un cambio de este tipo a los diferentes miembros de la sociedad y las comunidades, e implicarlos en el diseño y la implementación mediante procesos de consulta amplios y continuos, tanto a nivel nacional como local. Como muestra el diseño de las jornadas escolares más largas en los países de los estudios de caso, la ampliación de la jornada ofrece una importante oportunidad para repensar las escuelas y la forma en que podrían apoyar a los alumnos en su aprendizaje y desarrollo, lo que debería aceptarse plenamente y figurar en los debates sobre la ampliación de la jornada escolar.

**Tabla 27. Metas y objetivos de las jornadas escolares extendidas en los países estudiados**

Pais	Nombre de la política	Año	Principales objetivos políticos para el aprendizaje de los estudiantes	Otros principales objetivos políticos
Austria	<i>Ganztagsschule</i>	2008	Calidad, Equidad	Balance entre la familia y el trabajo
Chile	<i>Jornada Escolar Completa</i>	1997	Calidad, Equidad	Innovación pedagógica y curricular
Colombia	<i>Jornada Única</i>	2014	Calidad, Equidad	Innovación pedagógica y curricular
Dinamarca	<i>Den længere og mere varierede skoledag</i>	2014	Calidad, Equidad	Innovación pedagógica y curricular
Portugal	<i>Escola a Tempo Inteiro</i>	2006	Calidad, Equidad	Balance entre la familia y el trabajo
Uruguay	<i>Escuelas y Liceos de tiempo completo y extendido</i>	1998 / 2011	Equidad	Innovación pedagógica y curricular

*Nota:* Austria creó las bases legales para las escuelas de jornada completa en 1993, pero ha sido una prioridad política desde 2008. Del mismo modo, en Colombia, las bases legales se establecieron en 1994, pero el programa de escuela de jornada única en su forma actual comenzó en 2014. En Colombia, la jornada única también busca promover el aprendizaje y el desarrollo desde una perspectiva de atención y gestión educativa integral. En Dinamarca, la reforma formó parte de una reforma más amplia de la educación primaria y del primer ciclo de la educación secundaria. Uruguay ha ampliado la jornada escolar completa a la educación media desde 2011.

Como ilustran las diferentes iniciativas para ampliar la jornada escolar analizadas en este documento, los diseños de las jornadas escolares más largas difieren mucho, también en función de los diferentes objetivos políticos. Por ejemplo, en los casos en los que la atención se centra en los beneficios sociales para las familias trabajadoras (por ejemplo, Austria y Portugal), las estrategias serán diferentes a los contextos que ponen mayor énfasis en el fomento del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (por ejemplo, Chile, Colombia y Dinamarca). En línea con estos diferentes objetivos, los cambios harán énfasis en un aumento del tiempo para la enseñanza regular o para otros tipos de aprendizaje y actividades, todo lo cual influye a su vez en las necesidades de personal, infraestructura y recursos.

Al mismo tiempo, las reformas para ampliar la jornada escolar pueden no exigir que se ofrezca el mismo tipo de modelo pedagógico a todos los alumnos y las escuelas. Las necesidades de los alumnos y las familias pueden, por ejemplo, diferir entre las zonas rurales y las urbanas, dadas las diferentes estructuras familiares, los acuerdos para el cuidado de los niños y las actividades extraescolares. Del mismo modo, las necesidades

pueden diferir entre los niños más pequeños en la escuela primaria y los adolescentes en la educación media. Como sugiere la literatura de investigación existente, añadir tiempo a las escuelas (especialmente tiempo de instrucción) tiene efectos diferentes para los distintos estudiantes. Ofrecer una rica gama de actividades orientadas a las necesidades específicas de los distintos alumnos, incluidos los que corren el riesgo de tener un bajo rendimiento, parece un enfoque que merece la pena explorar (por ejemplo, clases de recuperación, programas de enriquecimiento, experiencias al aire libre y en el mundo real).

Esto se relaciona con las preguntas y decisiones sobre el reparto de responsabilidades para la ampliación del tiempo en las escuelas, y el papel de las escuelas, las autoridades educativas y los agentes locales. También enlaza con las preguntas y la decisión sobre las modalidades de participación y matriculación de los alumnos en las actividades adicionales (por ejemplo, si deben participar de forma voluntaria, cómo admitir a los alumnos en caso de que las actividades estén saturadas, etc.).

Las autoridades y las escuelas deberían supervisar cómo afectan los cambios en la jornada escolar a los diferentes grupos de alumnos, cómo satisfacen sus necesidades e intereses, pero también cómo afectan a su motivación, niveles de estrés y fatiga. Como se destaca en el breve resumen de la investigación en la Sección 2, es importante tener en cuenta que más tiempo de aprendizaje puede en realidad conducir a la fatiga y el aburrimiento entre los estudiantes y el agotamiento entre los docentes (Marcus et al., 2020<sup>[41]</sup>; Patall, Cooper and Batts Allen, 2010<sup>[6]</sup>). En este contexto, el diseño de las jornadas ampliadas requiere también una reflexión sobre el papel de las tareas escolares y sobre si deben incorporarse a la jornada escolar y cómo.

Antes de emprender la reforma de la jornada escolar, es esencial identificar los efectos de la ampliación de la jornada escolar en las necesidades de recursos humanos que implica dicho cambio. Será útil examinar las necesidades de personal y los posibles cambios en la combinación de personal, también a la luz de los objetivos políticos específicos. Como demuestran los estudios de caso, las reformas suelen perseguir múltiples objetivos, entre ellos el desarrollo integral del alumno, y tratan de apoyar especialmente a los alumnos desfavorecidos. Esto puede requerir diferentes perfiles además de los docentes, como educadores sociales y psicólogos. Asimismo, las actividades extraescolares pueden requerir conocimientos específicos (por ejemplo, para las artes o los deportes). Algunos países, como Portugal y Uruguay, han optado entonces por emplear otro tipo de personal para ofrecer nuevos tipos de actividades a los alumnos en lugar de la enseñanza habitual, y también han creado nuevos programas de desarrollo y cualificación para dicho personal (por ejemplo, en Austria para los educadores de tiempo libre). La incorporación de diferentes perfiles de personal puede ser especialmente impactante en la educación primaria, donde en algunos contextos un solo docente puede ser responsable de una clase de alumnos.

Dependiendo de su diseño, las reformas pueden afectar al mercado laboral y a las condiciones de trabajo de los docentes de diferentes maneras y requieren al mismo tiempo una reflexión sobre la organización del tiempo de trabajo de los profesores (por ejemplo, si las reformas reducirían el tiempo de trabajo, si requerirían horas adicionales del personal existente o personal adicional no disponible, si las reformas aumentarían el tiempo no lectivo, etc.). Por lo tanto, a la hora de definir las necesidades de personal y los perfiles necesarios para las diferentes actividades, la consulta con los docentes y los sindicatos de profesores es una condición previa importante para el éxito, para evitar posibles conflictos en las relaciones laborales, pero también para garantizar que se cumplan los objetivos de la reforma (por ejemplo, ofrecer diferentes tipos de actividades con personal diferente en lugar de más horas curriculares con los docentes).

Por último, los planes para ampliar la duración de la jornada escolar deben estar bien articulados con otras ofertas existentes de atención extraescolar, incluidas las ofrecidas por otras autoridades, para garantizar que los recursos se utilicen de forma eficaz y que los distintos programas (que pueden tener objetivos diferentes) satisfagan las necesidades de los alumnos y las familias. De hecho, en Dinamarca, el cambio hacia una jornada escolar más larga y variada se vio facilitado por el traslado de recursos y personal de las actividades extraescolares disponibles a las nuevas actividades de la jornada escolar.

Del mismo modo, los recientes planes para aumentar la cobertura en la escuela de jornada completa en Austria han prestado mayor atención al aprovechamiento de la atención extraescolar existente en forma de guarderías. En otros casos, como el de Colombia y Uruguay, se han desarrollado con el tiempo modelos adicionales de ampliación del tiempo de aprendizaje que proporcionan más tiempo de aprendizaje pero que requieren menos recursos (por ejemplo, personal e infraestructura debido a los diferentes modelos pedagógicos y al tiempo proporcionado). Al mismo tiempo, en Chile y Portugal, se han creado tipos adicionales de provisión para proporcionar más apoyo a las familias y a los padres o tutores para cuidar a los niños antes del comienzo y después del final de la jornada escolar ampliada.

**Tabla 28. Diseño pedagógico y dotación de personal de las jornadas escolares extendidas en los países estudiados**

País	Nombre de la política	Año	Modelo pedagógico				Dotación de personal
			Aumento del tiempo de instrucción regular	Tiempo para las actividades extracurriculares	Tiempo de aprendizaje asistido	Regulación central de los descansos y la recreación	
Austria	<i>Ganztagsschule</i>	2008	No	Sí	Sí, tiempo de aprendizaje individual o por asignaturas	No	Docentes para la enseñanza regular y el tiempo de aprendizaje, otros tipos de personal para otras actividades (por ejemplo, educadores de tiempo libre)
Chile	<i>Jornada Escolar Completa</i>	1997	Sí	Sí	No regulado	No	Docentes para todas las actividades
Colombia	<i>Jornada Única</i>	2014	Sí	Sí	No regulado	No	Docentes para todas las actividades
Dinamarca	<i>Den længere og mere varierede skoledag</i>	2014	Sí	No	Sí, aprendizaje asistido y ayuda con las tareas escolares	Sí	Docentes para la enseñanza regular, docentes y otros tipos de personal para otras actividades (por ejemplo, pedagogos)
Portugal	<i>Escola a Tempo Inteiro</i>	2006	No	Sí	Sí, apoyo al estudio	Sí	Docentes para la enseñanza regular, docentes y otros tipos de personal para otras actividades (por ejemplo, supervisores)
Uruguay	<i>Escuelas y Liceos de tiempo completo y extendido</i>	1998 / 2011	No	Sí	Sí, tutoría en las escuelas de educación media	Sí	Docentes para la enseñanza regular, docentes y otros tipos de personal para otras actividades (por ejemplo, coordinadores)

*Notas:* El "tiempo de aprendizaje asistido" incluye, por ejemplo, la ayuda con las tareas escolares y las tutorías. En Austria, las actividades extraescolares durante el tiempo libre de los alumnos las definen los municipios y las escuelas, y deben estar dedicadas al descanso y al desarrollo individual en actividades creativas, artísticas, musicales o deportivas. En Chile, las escuelas disponen de un número de horas discrecionales para definir las actividades. En Colombia, las escuelas deben proporcionar tiempo para otras actividades, como el recreo, las comidas y las actividades deportivas, artísticas, sociales o culturales, además de la instrucción regular. En algunos municipios y departamentos certificados para impartir educación, otro tipo de personal participa en las actividades que se ofrecen a través de la jornada única, en colaboración con las cajas de compensación familiar del país (por ejemplo, Bogotá, Cundinamarca y Sincelejo). En Dinamarca, la jornada escolar más larga y variada ofrece más tiempo para impartir clases divididas por asignaturas, aprendizaje con apoyo, deportes y ejercicio, así como ayuda para las tareas escolares. En Portugal, las actividades extraescolares deben tener un carácter lúdico, formativo y cultural y centrarse en las siguientes actividades: deportes, artes, ciencia y tecnología, conexiones de las escuelas con la comunidad, voluntariado y la dimensión europea en la educación. En Uruguay, en el nivel primario, las actividades adicionales se concretan en juegos, proyectos y evaluaciones del clima escolar. En la educación media, las actividades se centran en la tutoría y los talleres (por ejemplo, de arte y cultura).



## **4.2. Garantizar la calidad de las diferentes actividades que se ofrecen como parte de la jornada escolar, desde la enseñanza regular hasta los programas extracurriculares.**

Para aprovechar los beneficios potenciales de las reformas de la jornada escolar, su implementación debe tener en cuenta la calidad de las diferentes actividades que tienen lugar durante la jornada escolar ampliada (por ejemplo, mediante la adaptación de los espacios físicos, las normas sobre el tamaño de los grupos, los requisitos de cualificación del personal, las disposiciones sobre la alimentación escolar y la asignación de recursos y materiales). Pasar más tiempo en las escuelas no conduce automáticamente a un mayor aprendizaje, como demuestran los efectos altamente heterogéneos identificados en la literatura de investigación (véase la Sección 2 para una revisión), y queda mucho por entender sobre sus efectos en otros resultados también. Es fundamental que la ampliación de la jornada escolar, que conlleva una importante inversión de recursos, incluya disposiciones específicas sobre el uso eficaz del tiempo adicional para alcanzar sus objetivos.

Los cambios en la organización de las escuelas inevitablemente llevarán tiempo y requerirán el apoyo de las autoridades educativas, tal y como ilustran las evaluaciones realizadas en países con estudios de caso como Dinamarca. Los docentes, los directores de las escuelas y otros tipos de personal (cuando se les contrata para realizar actividades adicionales) deben tener la oportunidad de desarrollar sus prácticas pedagógicas para que el tiempo de clase y otras actividades se utilicen eficazmente y respondan a las necesidades de los alumnos. De hecho, en algunos de los países estudiados, el desarrollo de las habilidades de los docentes ha sido una parte integral de las jornadas escolares más largas (por ejemplo, Dinamarca y Uruguay) o ha recibido mayor atención en los últimos años (por ejemplo, Colombia). Preparar a las escuelas y a su personal para que se relacionen eficazmente con los padres también parece importante para garantizar el apoyo continuo a los niños y su aprendizaje en casa. La ampliación de la jornada escolar debería implicar también un diálogo con los formadores de docentes y las instituciones de formación de profesores, sobre cómo incorporar las necesidades de formación derivadas de la reforma en los programas de formación inicial y continua.

De manera general, dado el impacto de las jornadas escolares más largas en las necesidades de personal, tanto en número como en perfiles, es esencial considerar cómo se atrae y se prepara a los diferentes tipos de personal para sus funciones, tanto a través de condiciones de trabajo favorables como de una formación de alta calidad. Para garantizar una alta calidad en las actividades pedagógicas y extracurriculares, también es necesario prestar suficiente atención a la cualificación y la formación, así como a las condiciones de trabajo de todo tipo de personal, no solo de los profesores (OECD, 2019<sub>[88]</sub>). En algunos de los países estudiados, por ejemplo, las condiciones contractuales desfavorables del personal responsable de las actividades adicionales parecen haber provocado una elevada rotación del personal y han perjudicado su motivación (por ejemplo, Portugal).

El liderazgo escolar tiene un papel crucial para el éxito de la gestión pedagógica y organizativa de las jornadas escolares ampliadas. Esto es particularmente cierto en contextos en los que las escuelas tienen un amplio grado de autonomía para definir las actividades adicionales ofrecidas durante la jornada extendida (por ejemplo, Chile y Colombia). Estas libertades ofrecen a las escuelas y a sus comunidades la oportunidad de reflexionar sobre su currículo y sus actividades y prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, la autonomía curricular y pedagógica requiere un marco adecuado y recursos suficientes a disposición de las escuelas (ya sea en forma de financiación o de dotación de personal) y políticas de evaluación. Por ejemplo, tanto en Chile como en Colombia, las evaluaciones

estandarizadas ponen especial atención en áreas específicas de aprendizaje, lo que ha creado incentivos para centrar el tiempo adicional en el aprendizaje de estas áreas, aunque los objetivos de las reformas hayan sido mucho más amplios. En general, en la mayoría de los países estudiados ha sido un reto alcanzar los objetivos pedagógicos de las reformas y ofrecer actividades que complementen la enseñanza regular.

Los formuladores de políticas también deben considerar cómo articular los diferentes elementos de la jornada escolar ampliada (por ejemplo, cómo apoyar la colaboración entre el personal que imparte la enseñanza regular y el que realiza actividades adicionales en función de los diferentes horarios de trabajo). Esto ha sido un reto en algunos países estudiados, como Austria y Portugal. Otros países, como Uruguay, han abordado este reto proporcionando un tiempo dedicado a que los diferentes miembros del personal coordinen su trabajo en la semana. Al mismo tiempo, una jornada escolar más larga que introduce otros tipos de personal representa una oportunidad para desarrollar equipos de múltiples profesiones y para el aprendizaje y el intercambio profesional, que debería fomentarse y aprovecharse.

### **4.3. Poner en marcha las reformas de forma gradual y minuciosa, y monitorear y evaluar su impacto**

En términos generales, las políticas de ampliación de la jornada escolar deberían ser conservadoras y realistas en lo que se refiere a sus objetivos de ampliar las tasas de cobertura a lo largo del tiempo. El proceso de implementación debe ser gradual y sustentado mediante procesos de seguimiento y evaluación.

Como muestran los estudios de caso con datos disponibles, la ampliación de la jornada escolar por lo regular conlleva costos importantes relacionados con la inversión en infraestructura escolar y con el aumento del gasto corriente en personal, así como en servicios auxiliares, por ejemplo, las comidas escolares. Al mismo tiempo, según se señala en la literatura de investigación y los estudios de casos, los beneficios académicos de una jornada escolar ampliada no siempre son proporcionales a los costos que esta implica, aunque, por supuesto, los objetivos de estas jornadas pueden ir más allá del rendimiento académico. Un método más gradual de implementación permitiría realizar un ensayo piloto, supervisar los efectos y realizar ajustes en el proceso, lo que podría implicar la definición de un punto de referencia de indicadores de impacto pertinentes para evaluar cómo evolucionan con la reforma. Por ejemplo, Dinamarca y Portugal pusieron en marcha mecanismos de evaluación sistemática para recopilar información sobre los cambios en la jornada escolar, incluidas las percepciones de las partes interesadas. Por su parte, otros países incluidos en los estudios de caso recurrieron a evaluaciones más *ad hoc*.

Como también muestran los estudios de caso, aumentar la cobertura de la matrícula de estudiantes en las escuelas de jornada ampliada por lo común requiere un tiempo considerable. En todos los países, excepto en Dinamarca, en el momento de elaborar este informe, la jornada escolar ampliada aún no se aplicaba en todos los niveles educativos a los que se dirigían las respectivas reformas, pese a que estas se iniciaron hace varios años. Las políticas relativas a la jornada completa y de escuela de tiempo completo en Chile y Uruguay, por ejemplo, se remontan a finales de la década de 1990. En varios de los países estudiados –como Austria, Chile y Colombia– fue necesario ajustar los ambiciosos objetivos de implantación de la jornada ampliada y prorrogar los plazos.

Las dificultades para alcanzar los objetivos fijados podrían relacionarse, por ejemplo, con factores como cambios en el contexto presupuestario y las restricciones fiscales, una capacidad técnica limitada (por ejemplo, para planificar y ejecutar complejas inversiones en infraestructura), la escasez de recursos humanos (docentes y personal de otros tipos) y

los cuestionamientos de las partes interesadas (por ejemplo, docentes, padres de familia, autoridades locales). En Chile, Portugal y Uruguay, por ejemplo, la escasez de personal entorpeció la realización de algunas actividades. En consecuencia, los esfuerzos emprendidos para ampliar la jornada escolar deberían ajustar las expectativas y establecer plazos realistas, aprovechando al máximo la implementación más gradual mediante una gestión proactiva, al tiempo que se anticipan y abordan posibles problemas, como la escasez de personal (por ejemplo, mediante alianzas con la comunidad local para disponer de conocimientos expertos).

Una forma de adoptar un enfoque más gradual en la implantación de jornadas escolares ampliadas es centrar las actividades en niveles concretos del sistema escolar, como la educación primaria, en consonancia con los objetivos de política. Eso ayudaría a gestionar los escasos recursos fiscales y a asignarlos justo donde se espera que beneficien más a los alumnos y a sus familias. Portugal y Uruguay constituyen dos ejemplos de dicho enfoque. Ambos países se centraron en los niveles educativos más bajos al poner en marcha una jornada escolar ampliada en 1998 y 2006, respectivamente, y es solo hasta fechas más recientes que desarrollaron iniciativas para implementar la jornada escolar ampliada en etapas posteriores de la educación escolar. Austria y Dinamarca también dirigieron la reforma a sectores específicos de sus sistemas escolares, en tanto que Chile y Colombia pusieron en marcha sus modelos de jornada completa y jornada única a todos los niveles de la educación escolar.

Otra opción es destinar los escasos recursos disponibles a las escuelas y estudiantes desfavorecidos con mayor probabilidad de beneficiarse de una jornada escolar ampliada. Las experiencias aquí analizadas indican que las escuelas de jornada extendida ofrecen la oportunidad de mejorar las condiciones de aprendizaje de las escuelas más desfavorecidas (por ejemplo, mediante inversiones en infraestructura), de brindar un entorno seguro y actividades extraescolares que de otro modo no estarían disponibles para todos los alumnos, y de apoyar a las familias con mayor dificultad para equilibrar el trabajo y el cuidado de los hijos (por ejemplo, las monoparentales). De hecho, una mayor equidad ha sido un importante objetivo de política en todos los países estudiados, aunque las prácticas de focalización y las estrategias pedagógicas subyacentes han variado de un país a otro. Uruguay es un caso interesante, ya que se propone alcanzar los objetivos de equidad al tiempo que evita crear un estigma respecto de las escuelas de tiempo completo y tiempo extendido, al no restringir este modelo a escuelas y estudiantes desfavorecidos.

Las reformas también pueden dirigirse a áreas específicas de la educación escolar con exceso de capacidad, como las escuelas rurales, en las que ya se cuenta con la infraestructura necesaria. Por ejemplo, en Chile, Uruguay y Portugal, la disminución del número de estudiantes y la evolución de la red escolar facilitaron la implementación de la jornada escolar ampliada mediante la reasignación y redistribución del personal y las instalaciones escolares. A medida que disminuye la matrícula, los recursos que quedan disponibles pueden utilizarse de diferentes maneras, incluso para ampliar el tiempo pedagógico.

En general, los planes de ajuste a una jornada escolar ampliada tendrán que considerar minuciosamente las necesidades de infraestructura y también de personal. Para ello deberán tomarse en cuenta las tendencias demográficas y sus efectos en diferentes niveles del sistema escolar, así como las diversas zonas geográficas y partes del país, por ejemplo, las ciudades y las zonas rurales. Asimismo, es preciso considerar cómo otras políticas aplicadas al mismo tiempo podrían afectar la demanda, por ejemplo, las que se orientan a aumentar la matriculación en la primera infancia y/o en la educación media. Por ejemplo, en Colombia y Portugal prever la demanda de plazas escolares y hacer los planes

pertinentes se percibe como un reto en el contexto de las tendencias demográficas y las políticas educativas.

**Tabla 29. Alcance y población objetivo de la jornada escolar ampliada en los países estudiados**

País	Nombre de la política	Año	Alcance	Población objetivo	Seguimiento y evaluación
Austria	<i>Ganztagsschule</i>	2008	CINE 1-2	No definido	Evaluaciones <i>ad hoc</i>
Chile	<i>Jornada Escolar Completa</i>	1997	CINE 1-3	Estudiantes desfavorecidos	Evaluaciones <i>ad hoc</i>
Colombia	<i>Jornada Única</i>	2014	CINE 1-3	No definido	Evaluaciones <i>ad hoc</i>
Dinamarca	<i>Den længere og mere varierede skoledag</i>	2014	CINE 1-2	No definido	Programa de evaluación sistemática
Portugal	<i>Escola a Tempo Inteiro</i>	2006	CINE 1	No definido	Programa de evaluación sistemática
Uruguay	<i>Escuelas y Liceos de tiempo completo y extendido</i>	1998 / 2011	CINE 1-2	Estudiantes desfavorecidos	Evaluaciones <i>ad hoc</i>

*Nota:* En Austria se previeron evaluaciones vinculadas con los mecanismos de financiamiento, pero en la práctica se diseñaron de manera más concreta (por ejemplo, a través del Tribunal Federal de Auditoría o los Informes Nacionales de Seguimiento). En Chile, en los primeros años del proceso de implementación, las evaluaciones fueron encargadas por el Ministerio de Educación y llevadas a cabo por instituciones de educación superior. En Colombia, las evaluaciones están a cargo del Departamento Nacional de Planeación (DNP). Dinamarca puso en marcha un programa nacional de evaluación y seguimiento para valorar el impacto de la reforma de manera sistemática. En Portugal, se constituyeron comités específicos para supervisar la implantación de las escuelas de jornada completa. En Uruguay, las evaluaciones han sido realizadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

#### **4.4. Estimar costos y ajustar mecanismos financieros y de gobernanza para garantizar un financiamiento adecuado y sostenible**

Los costos de la jornada escolar ampliada dependen de los objetivos fijados y del diseño pedagógico correspondiente (es decir, la duración e índole de las actividades ofrecidas y el tipo de personal empleado para emprenderlas), así como del alcance de la reforma (es decir, los niveles educativos a los que se dirige). No obstante, según los estudios de caso con datos disponibles, los costos por lo común son considerables, tanto por la inversión en infraestructura escolar como por el aumento del gasto corriente en personal y en servicios auxiliares, como las comidas escolares. Si previamente la educación se impartía en varios turnos durante el mismo día, es probable que la inversión en infraestructura sea particularmente elevada (por ejemplo, en Chile, Colombia y Uruguay).

En cuanto al gasto corriente, por ejemplo, la financiación adicional por estudiante brindado por el gobierno central para los niños matriculados en una escuela con jornada escolar ampliada oscila entre el 20% por cada uno en Colombia (donde se formula como un incentivo para que las Secretarías de Educación implanten la jornada única) y el 33% por cada uno para los sostenedores escolares en Chile. En Uruguay, la diferencia en los costos reales por estudiante asciende al 81% por cada uno en la primaria de tiempo completo, en comparación con una escuela urbana común. Además de otros factores como la asignación de personal para las actividades, esto refleja las diferencias en la cantidad de tiempo añadido a la jornada escolar.

De igual forma, el costo de las inversiones de capital dirigidas a ajustar la infraestructura y las instalaciones escolares puede ser considerable. En Colombia, la inversión total requerida en infraestructura para alcanzar la cobertura universal de la jornada única se estimó en 7.3 billones de pesos colombianos (cerca de 6 000 millones de dólares) (año de

referencia: 2014), lo que equivale a la construcción de alrededor de 51 134 aulas necesarias para implementar la jornada escolar ampliada (MEN, 2018<sub>[123]</sub>).

Disponer de estimaciones confiables de los costos que la ampliación de la jornada escolar implica ayuda a garantizar que esta se ponga en marcha de acuerdo con los objetivos políticos establecidos. Por consiguiente, las iniciativas deben determinar los costos reales de la implementación, más allá de identificar los costos de inversión en infraestructura y equipamiento. Dichas estimaciones necesariamente tomarán en cuenta el perfil de los miembros del personal que ofrecerá el tiempo de contacto adicional en la escuela. Según el diseño pedagógico y los recursos disponibles, esto puede incluir una mayor asignación de horas de clase, pero también de otros profesionales y colaboradores. Además, es fundamental estimar los costos de los servicios auxiliares, en particular las comidas escolares, para poner en marcha las jornadas escolares ampliadas de manera adecuada.

Las asignaciones de financiamiento existentes para el gasto corriente, como subvenciones para el personal, deben aumentarse permanentemente en consonancia con estas estimaciones de costos, aunque quizá se requiera desarrollar nuevos mecanismos de financiamiento regular (por ejemplo, para las comidas escolares). Para promover un uso eficiente de los recursos, algunos países, entre ellos Portugal, pusieron en vigor requisitos para aprovechar al personal ya disponible en las escuelas (por ejemplo, cuando los docentes tienen una carga lectiva libre) antes de contratar colaboradores adicionales. Como se señaló en el punto anterior, dado que la demanda de escuelas de jornada ampliada también es afectada por los cambios demográficos, es preciso vigilar con atención la necesidad de contar con nuevas aulas en los distintos niveles educativos.

Por lo general, en los aspectos de financiamiento y gestión de la educación escolar, así como en las políticas de ampliación del horario de clases, intervienen múltiples niveles de gobierno. Con excepción de Uruguay, cuya administración escolar está muy centralizada, en todos los países estudiados las autoridades centrales y subnacionales comparten responsabilidades. De hecho, en algunos de estos países, como Austria o Portugal, la creación de la jornada escolar ampliada impulsó a los municipios a intervenir más en la prestación de servicios educativos y la gestión del personal escolar.

Es conveniente que las responsabilidades de financiamiento y puesta en práctica de la jornada escolar ampliada –bien sea en materia de organización y funcionamiento de las actividades, adecuación y suministro de espacio físico o suministro de alimentos– se reflejen adecuadamente en los mecanismos de financiamiento de las escuelas, como las transferencias fiscales. Esto puede facilitar la implementación de la jornada escolar completa y garantizar a las autoridades subnacionales que disponen de manera estable de los recursos requeridos para cumplir con sus responsabilidades al respecto. En algunos países incluidos en los estudios de caso, como Austria y Colombia, a las partes interesadas les preocupaba que el financiamiento no bastara o no se incorporara a la asignación de fondos estables. Es recomendable que los mecanismos de financiamiento faciliten la planificación a mediano plazo de las autoridades y las escuelas encargadas de organizar las actividades adicionales en la nueva jornada escolar ampliada.

En algunos contextos puede solicitarse a los padres de familia que contribuyan a los costos adicionales de la jornada escolar ampliada, en particular en lo referente a actividades extraescolares o comidas escolares (por ejemplo, en Austria). Para evitar la desigualdad al excluir a quienes pueden resultar más beneficiados de la participación, el alcance de las aportaciones de los padres debería regularse y controlarse de manera estricta (por ejemplo, cubriendo el costo total de la participación de estudiantes desfavorecidos).

Tabla 30. Financiamiento de la ampliación de la jornada escolar en los países estudiados

País	Nombre de la política	Año	Mecanismos de financiación del personal y del gasto corriente	Mecanismos de financiación de las inversiones en infraestructura	Aportaciones de los padres
Austria	<i>Ganztagsschule</i>	2008	Reflejado en las asignaciones de personal por parte del gobierno central a escuelas federales; Financiamiento focalizado del gobierno central a las provincias, y de las provincias a los municipios para escuelas provinciales	Programa de inversión en infraestructura para escuelas federales; Financiamiento focalizado del gobierno central a las provincias, y de las provincias a los municipios para escuelas provinciales	Sí
Chile	<i>Jornada Escolar Completa</i>	1997	Aumento de la subvención escolar del gobierno central a sostenedores de escuelas	Programa de inversión en infraestructura (licitación)	No
Colombia	<i>Jornada Única</i>	2014	Aumento de las transferencias fiscales por parte del gobierno central a las entidades territoriales certificadas	Programa de inversión en infraestructura (licitación); Asociaciones público-privadas	No
Dinamarca	<i>Den længere og mere varierede skoledag</i>	2014	Reflejado en la subvención global del gobierno central para autoridades locales, y cofinanciada con recursos locales	x	No
Portugal	<i>Escola a Tempo Inteiro</i>	2006	Reflejado en la subvención global del gobierno central para autoridades locales; Posibilidad de solicitar financiamiento anual focalizado de las autoridades centrales; Cofinanciamiento con recursos locales	Programa de inversión en infraestructura (licitación); Cofinanciación local; Financiamiento por parte de los Fondos Sociales Europeos	No
Uruguay	<i>Escuelas y liceos de tiempo completo y extendido</i>	1998 / 2011	Reflejado en las asignaciones de personal adicionales por parte del gobierno central a las escuelas	Programa de inversión en infraestructura, financiado con préstamos internacionales	No

x: no aplicable.

## Anexo A.

Tabla A A.1. Organización de la jornada escolar y de las actividades extraescolares en países seleccionados de la OCDE

País	Organización de la jornada escolar	Actividades adicionales antes y después de clases
Australia	La organización de la jornada escolar varía según las jurisdicciones y también entre las escuelas. Por lo general, el número y la duración de cada clase quedan a discreción de las escuelas. Por lo general, la jornada escolar consta de 4 a 6 clases en la educación primaria y de 5 a 8 clases en la educación secundaria inferior. Los descansos también quedan a la discreción de las escuelas, pero por lo general estas tienen un breve recreo por la mañana y un receso más largo para el almuerzo.	Por lo general, las escuelas pueden ofrecer actividades adicionales organizadas en el ámbito escolar de acuerdo con las directrices de la política sobre el horario de trabajo fuera de la escuela. Suelen implicar el uso de las instalaciones de las escuelas fuera del horario escolar. En algunas jurisdicciones, las actividades pueden ser organizadas por organizaciones externas comerciales o sin ánimo de lucro. En otros estados o territorios son ofrecidas voluntariamente por docentes o padres (u otros voluntarios). Algunas escuelas primarias pueden ofrecer "atención fuera del horario escolar" a los alumnos. Suelen contar con personal adicional al de las escuelas, y los padres suelen pagar una cuota para que sus hijos asistan a estos cuidados.
Canadá	Las horas de inicio y finalización de la jornada escolar varían en cada escuela, generalmente, comienzan entre las 8:00 y las 9:00 y terminan entre las 14:30 y las 15:30. Normalmente hay entre 4.5 y 5.75 horas de instrucción, dependiendo del grado. En la educación primaria, suele depender del docente y/o de las escuelas la distribución del tiempo de instrucción dentro del día para lograr los resultados del plan de estudios. En la educación secundaria inferior suele haber de 4 a 6 periodos al día, pero esto varía, ya que en algunas jurisdicciones el número de lecciones por día queda a discreción de las escuelas. En la educación secundaria superior también suele haber de 4 a 6 periodos diarios. La duración de los periodos puede oscilar entre 45 minutos y 1.5 horas.	En todas las jurisdicciones, las escuelas pueden ofrecer actividades adicionales antes y después de las clases. Normalmente, esto se gestiona a nivel de las escuelas y los tipos de actividades varían según la escuela. Las actividades incluyen el cuidado de los niños antes y después de la escuela (en el nivel primario), deportes, clubes y ayuda para los alumnos. La atención a los alumnos antes y después de la escuela suele ser gestionada por personal cuyos salarios son pagados por los padres que acceden a estos servicios. Las actividades también pueden ser ofrecidas y organizadas en las escuelas por grupos comunitarios.
República Checa	En el marco de las normas generales establecidas por la legislación y el plan de estudios, los directores de las escuelas deciden la organización del horario diario. Las clases suelen empezar a las 8:00, pero el director de la escuela puede cambiar la hora de inicio, siempre que no sea antes de las 7:00. La última clase debe terminar, como muy tarde, a las 17:00 horas. El director de la escuela debe permitir que los alumnos entren en la escuela al menos 20 minutos antes del comienzo de las clases de la mañana y de la tarde, respectivamente. Una clase dura 45 minutos. Los estudiantes pueden tener un máximo de 6 clases por la mañana y 6 clases por la tarde. El número máximo de horas semanales está fijado por la Ley de Educación y el número mínimo por el horario del plan de estudios marco. En la educación primaria, la jornada escolar media tiene de 4 a 5 clases, dependiendo del grado, y en la educación secundaria inferior unas	El tiempo para las actividades extraescolares no está estipulado y la oferta de actividades queda a discreción de las escuelas. Existen dos tipos de programas escolares para desarrollar los intereses personales en las escuelas básicas, que están regulados por la ley ( <i>Školní družina</i> y <i>Školní klub</i> ). Además, algunas escuelas ofrecen otras actividades de tiempo libre como deportes, cursos de arte o manualidades, etc., pero esto no está regulado por la ley ni por los documentos curriculares. También hay otras instituciones que ofrecen programas extraescolares.

	6 clases.	
Inglaterra (Reino Unido)	<p>Todas las escuelas son libres de decidir cuándo debe empezar y terminar su jornada escolar. No hay requisitos legales específicos sobre la duración de la jornada escolar. Los órganos de gobierno de todas las escuelas subvencionadas (es decir, las escuelas públicas) son responsables de decidir cuándo deben empezar y terminar las sesiones de cada día escolar. Los órganos de gobierno también son responsables de decidir la duración de cada clase y los horarios de la sesión de la mañana, el descanso del mediodía y la sesión de la tarde. Sin embargo, el Reglamento de Educación (Jornada Escolar y Año Escolar) (Inglaterra) de 1999 obliga a las escuelas subvencionadas a dividir la jornada escolar en dos sesiones, separadas por un descanso en la mitad del día. Aparte de esto, tampoco hay requisitos o recomendaciones legales específicos para los descansos entre las clases.</p>	<p>Las escuelas son libres de ofrecer actividades adicionales antes y después de las clases. El Departamento de Educación promueve la oferta de actividades fuera del horario escolar en las que los niños participan voluntariamente. Abarcan una amplia gama de actividades (clubes de desayuno, clubes extraescolares y actividades extraescolares como el deporte), y también ayudan a satisfacer las necesidades de cuidado de los niños de los padres.</p>
Estonia	<p>La Ley de Escuelas Básicas y de Secundaria Superior estipula solo una carga de trabajo semanal para los alumnos. En el nivel primario, la carga máxima de trabajo semanal de un estudiante varía entre 20 clases en el primer grado y 30 clases en el sexto grado. En el nivel de secundaria inferior, la carga de trabajo semanal máxima varía entre 30 y 32 clases, dependiendo del grado. La carga de trabajo de los alumnos puede especificarse en el horario diario de las escuelas o, en su caso, en un plan de estudios individual. Las clases en las escuelas comienzan a las 8:00 o más tarde. Si no hay suficientes plazas de alumnos en las escuelas, la enseñanza puede organizarse en dos turnos. La jornada escolar en el segundo turno tiene que terminar como máximo a las 19:00 horas.</p>	<p>El horario diario de las escuelas lo establece el director de la escuela y estipula la secuencia y la duración de la enseñanza y de las actividades extraescolares de apoyo al programa escolar, como las actividades organizadas en grupos de "jornada larga", grupos de pasatiempos y talleres. La organización del trabajo y el horario diario de un grupo de jornada larga serán establecidos por el director de la escuela, fijando un tiempo para las tareas, el recreo al aire libre y el ocio. La supervisión y la instrucción y orientación pedagógica durante el tiempo libre, la realización de las tareas, los pasatiempos y el desarrollo de los intereses se ofrecen a los alumnos como actividades extracurriculares organizadas en un grupo de jornada larga. Sobre la base de una propuesta del consejo de administración, una escuela organizará la formación de un grupo de día largo conjuntamente con el propietario de la escuela. En las actividades extraescolares, los alumnos tienen derecho a utilizar las obras de ingeniería civil, las salas y la biblioteca de su escuela, así como los equipos de enseñanza y aprendizaje, las instalaciones deportivas, técnicas y otras instalaciones de la escuela, de acuerdo con el reglamento interno de la misma.</p>
Irlanda	<p>Las escuelas primarias planifican sus horarios de acuerdo con el Marco de Tiempo Semanal Mínimo Sugerido: Alfabetización y aritmética nacional para el aprendizaje y la vida (2011-2020). Para los años obligatorios de la educación primaria (es decir, los grados 1 a 6), la jornada completa para los alumnos (incluidos los descansos) es de 5 horas y 40 minutos. La jornada escolar para los años no obligatorios de la enseñanza primaria (es decir, las clases de preescolar) es de una hora menos. Las escuelas de secundaria deben cumplir un mínimo de 28 horas de instrucción a la semana. Lo más habitual es que las escuelas ofrezcan una semana de 42 periodos, cada uno de los cuales dura 40 minutos, pero no hay ninguna regulación sobre la duración de las clases. En los programas generales de secundaria, la organización de la semana lectiva suele ser la misma, aunque las escuelas pueden construir la semana de forma diferente entre sí. Los periodos de clase (generalmente de 40 minutos cada uno) pueden configurarse como una combinación de ocho o nueve por día, o a veces una escuela puede tener nueve periodos en cuatro días de la semana y uno más corto (medio día) de seis periodos en un día para permitir las actividades extracurriculares.</p>	<p>Las escuelas primarias pueden ofrecer actividades deportivas, musicales y teatrales, además de la oferta curricular normal en estas áreas. Estas actividades suelen tener lugar a la hora del almuerzo o antes o después de las escuelas y suelen ser ofrecidas de forma voluntaria por el personal de las escuelas. En las escuelas de secundaria, estas actividades también suelen ser ofrecidas de forma voluntaria por el personal de las escuelas. Estas actividades no pueden incluirse en el mínimo de 28 horas lectivas semanales y no se financian con cargo a los presupuestos educativos del Estado, salvo en los casos en que las escuelas tienen un estatus desfavorecido, lo que proporciona algunos recursos para apoyos y actividades extraescolares.</p>
Italia	<p>Las escuelas tienen autonomía en la organización de su jornada escolar. En el nivel de primaria, no se establece el número de clases que debe asignarse a cada asignatura (flexibilidad horizontal, excepto para religión y segunda y otras lenguas). En secundaria inferior y superior,</p>	<p>Las escuelas son autónomas a la hora de ofrecer actividades adicionales, por ejemplo, la enseñanza adicional de una segunda lengua extranjera o la profundización de materias ya incluidas en el plan de estudios. Estas actividades adicionales aumentan el número mínimo de horas previsto</p>



	<p>el número de clases que se imparten durante un día depende del horario diario establecido para cada clase, lo que significa que puede variar (una clase corresponde a 60 minutos). En general, un día de 5 horas incluye de 3 a 5 clases. Por ejemplo, el italiano, las matemáticas y la educación deportiva suelen impartirse durante dos horas consecutivas (2 clases). En este caso, en una jornada de 5 horas, los alumnos reciben solo 3 asignaturas (por ejemplo, italiano, matemáticas e inglés). También puede ocurrir que en un día asistan a 5 clases de diferentes asignaturas. Un día de 4 horas incluye de 2 a 4 clases y un día de seis horas puede incluir de 3 a 6 clases.</p>	<p>por la normativa. Las escuelas también pueden ofrecer estas asignaturas adicionales solo a algunas de las clases del centro, con el fin de ampliar la oferta y dar a las familias la oportunidad de elegir el horario y el plan de estudios que mejor se adapte a sus necesidades y a las de sus hijos. Las escuelas suelen ofrecer cursos de remediales en el nivel de secundaria superior, ya que, a los alumnos con deficiencias en algunas asignaturas en este nivel, se les suspende la evaluación hasta que hayan superado un examen de recuperación. En los niveles de primaria y secundaria inferior suele haber actividades pre y postescolares organizadas por organizaciones externas dentro de las escuelas. Estas actividades se organizan para satisfacer las necesidades de los padres que trabajan y necesitan dejar a sus hijos en las escuelas antes o después de las clases oficiales.</p>
Japón	<p>Las Disposiciones Generales de los Estándares Curriculares Nacionales establecen que cada escuela puede desarrollar sus propios horarios de clase que proporcionan estructuras flexibles de acuerdo con las circunstancias de los estudiantes, la escuela y la comunidad local y de acuerdo con las características de cada asignatura y actividad de aprendizaje.</p>	<p>Muchas escuelas de secundaria inferior ofrecen actividades extraescolares después de las clases. Las disposiciones generales de las normas del plan de estudios nacional para las escuelas secundarias inferiores establecen que las actividades deben familiarizar a los participantes con los deportes, la cultura y la ciencia, contribuir a la motivación para el aprendizaje y cultivar el sentido de la responsabilidad, los sentimientos de solidaridad, etc. Las escuelas deben prestar atención a la pertinencia de las actividades extraescolares para el plan de estudios como parte de la educación escolar y a la adopción de métodos operativos adecuados (por ejemplo, mediante la cooperación con la comunidad local y la asociación con diversos tipos de organizaciones, como los centros de educación social).</p>
Corea	<p>En la escuela primaria, los alumnos tienen una media de 4 a 6 clases al día; y en la escuela secundaria, una media de 6 a 8 clases al día. Por lo general, las clases van seguidas de un breve descanso de 10 minutos. Las clases en bloque pueden organizarse para combinar las horas de clase en bloques de tiempo más grandes. Estas clases combinadas van seguidas de descansos más largos.</p>	<p>La mayoría de las escuelas de primaria y secundaria ofrecen actividades extraescolares. Las actividades extraescolares varían en su naturaleza e incluyen arte, música, cocina, estudio de lenguas extranjeras, danza, deportes y otras áreas de interés para los estudiantes. En la escuela de nivel secundaria, las escuelas pueden ofrecer cursos de recuperación como actividades extraescolares. Los directores toman la decisión final sobre todos los asuntos relacionados con las actividades extraescolares, teniendo en cuenta las condiciones de las escuelas después de haber discutido con el consejo escolar y los miembros del comité.</p>
Nueva Zelanda	<p>Las escuelas deben estar abiertas para impartir clases durante al menos dos horas por la mañana y dos horas por la tarde para cumplir el requisito de estar abiertas durante media jornada (artículo 65B de la Ley de Educación de 1989), lo que implica un mínimo de cuatro horas por día completo. No hay restricciones explícitas sobre el número de lecciones que deben impartirse durante este periodo mínimo, ni sobre el periodo más largo durante el cual las escuelas están abiertas cada día.</p>	<p>Las actividades adicionales pueden ser organizadas por las escuelas (docentes, otros miembros del personal o contratistas que realicen actividades de forma voluntaria o remunerada) o por terceros a los que la escuela permite acudir a las instalaciones para ofrecer actividades u otros servicios a los alumnos. El gobierno proporciona financiación adicional para los Centros de Apoyo al Estudio, que proporcionan apoyo adicional a los alumnos de los últimos años de la educación primaria/intermedia (es decir, grados 7 y 8), en particular a los de las comunidades socioeconómicamente desfavorecidas. Estos centros son gestionados por las escuelas o grupos comunitarios, y funcionan fuera del horario escolar normal.</p>
Polonia	<p>De acuerdo con la normativa ministerial sobre seguridad e higiene en las escuelas e instituciones públicas y no públicas, el horario escolar debe organizarse de forma que las clases se distribuyan equitativamente entre los días de clase, dentro de una semana escolar estándar de cinco días.</p>	<p>Las escuelas tienen que organizar actividades adicionales para el desarrollo de los intereses y las capacidades/talentos de los alumnos, y la legislación prevé horas a discreción del director de la escuela para este fin (2 horas semanales en los grados 1 a 3, y 3 horas semanales en los grados 4 a 8). Además, las escuelas primarias están obligadas a ofrecer guarderías para los alumnos que permanecen más tiempo en la escuela. También las guarderías (<i>Swietlica</i>) ofrecen actividades extraescolares y para niños y jóvenes, ofreciendo actividades que deben apoyar los intereses y el desarrollo de los alumnos.</p>

España	<p>En la enseñanza primaria, la semana escolar consta de 25 horas y cada día se suele dividir en sesiones de mañana y tarde (de 9:00/10:00 a 12:00/13:00 y de 14:30/15:30 a 16:00/17:00) con un descanso entre ambos periodos. Sin embargo, las comunidades autónomas y las escuelas tienen cierto grado de autonomía para organizar la jornada escolar, y algunas han optado por adoptar una jornada continua (de 9:00 a 14:00). Suelen impartirse 5 clases de una hora, aunque hay algunas diferencias entre las distintas jurisdicciones. En la educación media, la semana escolar consta de 30-32 horas. La jornada escolar, normalmente de 8:30 a 15:00, suele dividirse en 6 o 7 lecciones, e incluye un descanso a mitad de la jornada, que no se considera tiempo de instrucción</p>	<p>Las escuelas pueden estar abiertas después del horario escolar para ofrecer cursos de recuperación y actividades extraescolares. Las actividades extraescolares se definen como relacionadas con áreas como las siguientes: idiomas extranjeros, TIC, deportes, bellas artes, talleres de lectura y escritura, actividades de estudio dirigidas, etc. Al mismo tiempo, los municipios son responsables del mantenimiento de las escuelas de educación preescolar, primaria y especial y pueden utilizar este tiempo para otras actividades educativas, culturales, deportivas o sociales, previa autorización de las autoridades educativas de la jurisdicción. Por ley, las administraciones educativas, deportivas y municipales deben colaborar para facilitar el doble uso de las instalaciones deportivas tanto de las escuelas como de los municipios. Además, en las escuelas de preescolar y primaria se organizan actividades de atención a los niños antes y/o después del horario escolar, que pueden incluir desayunos y juegos, a veces en colaboración con los municipios.</p>
--------	--	---

*Fuente:* “Annex 3 Sources, Methods and Technical notes, Indicator D1: How does time spent by students vary over the years” en OECD (2020<sub>(100)</sub>), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/69096873-en> (consultado el 10 de abril de 2021).

## Referencias

- Abrantes, P., R. Campos and A. Alves Ribeiro (2009), *Actividades de Enriquecimiento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*, CIES-ISCTE, Lisbon, [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec\\_estudos\\_de\\_caso\\_2008\\_2009.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_estudos_de_caso_2008_2009.pdf) (consultado el 1 December 2020). [160]
- Aguirre, E. and A. Molina (2014), “Oportunidades educativas y calidad integral en el sistema escolar chileno: Un análisis de las características y distribución de los talleres extraprogramáticos”, *Informes para la Política Educativa*, No. 5, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile, <http://www.cpce.cl/ipe> (consultado el 6 October 2020). [105]
- Alfaro, P., D. Evans and P. Holland (2015), “Extending the school day in Latin America and the Caribbean”, *Policy Research Working Paper*, No. 7309, World Bank Group, Washington DC, <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7309>. [20]
- Almeida, R. et al. (2016), “Assessing the impacts of Mais Educação on educational outcomes: Evidence between 2007 and 2011”, *Policy Research Working Paper*, No. 7644, World Bank Group, Washington, DC, <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7644>. [27]
- Andersen, S., M. Humlum and A. Nandrup (2016), “Increasing instruction time in school does increase learning”, *PNAS*, Vol. 113/27, pp. 7481-7484, <https://doi.org/10.1073/pnas.1516686113>. [25]
- ANEP (2020), *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*, Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf> (consultado el 12 April 2021). [179]
- ANEP (2018), *Anuario Estadístico 2017*, Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPP/Anuario%20estad%20C3%ADstico%202017.pdf>. [180]
- ANEP (2017), *Evaluación de impacto de las escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013 – 2016*, Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, <https://www.anep.edu.uy/15-d/evaluaci-n-impacto-escuelas-tiempo-completo> (consultado el 15 October 2020). [167]
- ANEP (n.d.), *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*, <https://mcrn.anep.edu.uy> (consultado el 4 April 2021). [162]
- ANEP (n.d.), *Oferta educativa*, <https://pcentrales.anep.edu.uy/oferta-educativa> (consultado el 16 April 2021). [169]
- ANEP and CEIP (2020), *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria Estado de Situación 2019*, Administración Nacional de Educación Pública, Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Montevideo, <https://www.anep.edu.uy/estadisticas-evaluaciones/monitores-educativos> (consultado el 6 October 2020). [164]

- ANEP and CES (2020), *Monitor Educativo Liceal Año 2019*, Consejo de Educación Secundaria, Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, Montevideo, <https://www.anep.edu.uy/estadisticas-evaluaciones/monitores-educativos> (consultado el 6 October 2020). [165]
- Arango Vallejo, M. (2013), *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*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, DC, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/8EstudioJornadaUnicaVersionPDF.pdf> (consultado el 4 December 2020). [120]
- Atteberry, A. and A. McEachin (2020), “School’s out: The role of summers in understanding achievement disparities”, *American Educational Research Journal*, Vol. 58/2, pp. 239-282, <https://doi.org/10.3102/0002831220937285>. [11]
- Aylwin, M. (2016), *Gestión e Implementación de la Jornada Escolar Completa en Chile. Presentación 1o. Seminario Internacional Jornada Escolar Completa Secundaria, MINEDU Perú*, <http://www.minedu.gob.pe/seminariojec/pdf/laura-maria-aylwin-chile.pdf> (consultado el 30 November 2020). [108]
- Battistin, E. and E. Meroni (2016), “Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy”, *Economics of Education Review*, Vol. 55, pp. 39-56, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.003>. [29]
- BCN (n.d.), *Historia de la Ley N° 19.532 crea régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación*, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Valparaíso, <https://www.bcn.cl/historiadelaley/historia-de-la-ley/vista-expandida/6762> (consultado el 3 April 2021). [96]
- Bellei, C. (2009), “Does lengthening the school day increase students’ academic achievement? Results from a natural experiment in Chile”, *Economics of Education Review*, Vol. 28/5, pp. 629-640, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.01.008>. [26]
- Bellei, C. (2005), “Twenty years of secondary education policy in Chile, 1980-2000: From self-regulating market to public commitment”, in Carióla, M., C. Bellei and I. Núñez Prieto (eds.), *Twenty years of secondary education policy in Chile*, UNESCO-IIEP, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133062>. [95]
- Bellei, C. et al. (2014), *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*, Lom Ediciones, Universidad de Chile, UNICEF, Santiago de Chile, [http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/libro/B\\_Loaprendienlaescuela/mobile/index.html](http://www.ciae.uchile.cl/docs/LoAprendiEscuela/libro/B_Loaprendienlaescuela/mobile/index.html) (consultado el 21 April 2021). [113]
- Berthelon, M. and D. Kruger (2011), “Risky behavior among youth: Incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile”, *Journal of Public Economics*, Vol. 95/1, pp. 41-53, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.09.004>. [42]
- Bishop, J., W. Worner and L. Weber (1988), “Extending the school day: An evaluation study of a seven-period class schedule”, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 14/3, pp. 361-380, [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(88\)90029-6](https://doi.org/10.1016/0191-491X(88)90029-6). [39]
- BMWF (2020), *Checkliste zur Errichtung einer ganztägig geführten Schule. Infos für Schulleitungen und Schulerhalter*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Vienna, [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:259ea492-cd93-4ad7-b840-488b69ef34eb/gts\\_gruendung\\_checkliste.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:259ea492-cd93-4ad7-b840-488b69ef34eb/gts_gruendung_checkliste.pdf) (consultado el 7 April 2021). [81]

- BMWF (2020), *Ganztägige Schulformen oder schulische Tagesbetreuung*, [76]  
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gts.html> (consultado el 6 October 2020).
- BMWF (2020), *Schulbau*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/schulbau.html> [84]  
 (consultado el 6 October 2020).
- BMWF (2020), *Schulentwicklungsprogramm 2020. SCHEP 2020*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Vienna, <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:466ff77-3f83-4632-928c-b53c0b12c9c9/schep2020.pdf> (consultado el 6 October 2020). [86]
- BMWF (2019), *Autonomiepaket*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> (consultado el 6 October 2020). [71]
- BMWF (2019), *Bildungsreform 2017*, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html> [69]  
 (consultado el 6 October 2020).
- BMWF (2019), *Richtlinien zum Bildungsinvestitionsgesetz. Gemäß § 6 des Bildungsinvestitionsgesetzes, BGBl. I Nr. 8/2017 idF. BGBl. I Nr. 87/2019*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Vienna, [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:12b3bd3e-2c24-48ee-8dca-ade950506d0e/big\\_rl.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:12b3bd3e-2c24-48ee-8dca-ade950506d0e/big_rl.pdf) (consultado el 6 October 2020). [82]
- BMWF (2018), *Betreuungspläne für ganztägige Schulformen. Ein Leitfaden*, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Vienna, [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:01809dd3-13c2-469e-886d-7504890ebe72/betreuungsplaene\\_lf.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:01809dd3-13c2-469e-886d-7504890ebe72/betreuungsplaene_lf.pdf) (consultado el 6 October 2020). [80]
- BMWF (2018), *Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Vienna, <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:349f2d1c-695e-4637-9480-712ceb4c5d0d/autonomiehandbuch.pdf> (consultado el 6 October 2020). [70]
- Bonilla, L. (2014), “Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia”, in Sánchez Jabba, A. and A. Otero (eds.), *Educación y Desarrollo Regional en Colombia*, Banco de la República, Bogotá, DC, <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll18/id/17> (consultado el 16 April 2021). [118]
- Borrero Escobar, S. (2017), “Longer school days, less teenage mothers: Evidence from Colombia”, *Documentos CEDE*, No. 61, Universidad de los Andes, Facultad de Economía, Bogotá, DC, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3069039>. [43]
- Brown, C. et al. (2005), *Getting smarter, becoming fairer: A progressive education agenda for a stronger nation*, Center for American Progress and Institute for America’s Future, Washington DC, <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/kf/TASKFORCEREPORTFINAL.PDF> (consultado el 4 September 2020). [47]
- Bruneforth, M. et al. (2015), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools Country Background Report for Austria*, Bundesministerium Bildung und Frauen, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Institut für Höhere Studien, Vienna, <http://www.oecd.org/edu/school/schoolresourcesreview.htm>. [73]
- Bundeskanzleramt (2020), *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024*, Bundeskanzleramt, Vienna, <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:7b9e6755-2115-440c-b2ec-cbf64a931aa8/RegProgramm-lang.pdf> (consultado el 2 December 2020). [79]
- Calvo Marinkovich, A. (2013), *La Implementación de la Jornada Escolar Completa en una de red de colegios efectivos: El caso la Red de la Sociedad de Instrucción Primaria. Tesis para optar al grado de Magister en Economía*, <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115322> (consultado el 16 April 2021). [109]

- Castillo, H. and M. Martínez (2017), “¿En qué usan los establecimientos sus horas de libre disposición? Análisis de la Encuesta Horas de Libre Disposición 2017 en establecimientos con Jornada Escolar Completa”, *Documentos de Trabajo*, No. 11, Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Santiago, Chile, <https://centroestudios.mineduc.cl>. [104]
- Cattaneo, M., C. Oggenfuss and S. Wolter (2017), “The more, the better? The impact of instructional time on student performance”, *Education Economics*, Vol. 25/5, pp. 433-445, <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1315055>. [38]
- CEIP (n.d.), *Proyecto de Escuelas de Tiempo Completo*, <http://www.ceip.edu.uy/programas/tiempo-completo> (consultado el 6 April 2021). [170]
- CEIP (n.d.), *Proyecto de Escuelas de Tiempo Extendido*, <https://www.dgeip.edu.uy/programas/tiempo-extendido/> (consultado el 5 April 2021). [177]
- Centro de Estudios MINEDUC (2021), *Resumen Estadístico de la Educación 2020*, Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Santiago, Chile, [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-14\\_2021.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-14_2021.pdf) (consultado el 19 April 2021). [93]
- Centro de Estudios MINEDUC (2016), *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas, informe preparado por el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación*, Ministerio de Educación, Santiago, Chile, <http://www.oecd.org/edu/school/schoolresourcesreview.htm>. [92]
- Cerdan-Infantes, P. and C. Vermeersch (2007), “More time is better: An evaluation of the full-time school program in Uruguay”, *Policy Research Working Paper*, No. 4167, World Bank Group, Washington DC, <https://doi.org/10.1596/1813-9450-4167>. [34]
- CES (n.d.), *Extensión del tiempo pedagógico*, Consejo de Educación Secundaria, Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, Montevideo, [https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/tiempo%20extendido/Doc\\_en\\_profundidad\\_de\\_TC\\_y\\_TE.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/tiempo%20extendido/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf) (consultado el 6 October 2020). [171]
- CETP (2019), *Reporte de matrícula 2019*, Consejo de Educación Técnica Profesional, Universidad del Trabajo, Montevideo, [https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-10/REPORTE\\_DE\\_MATRI\\_2019.pdf](https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-10/REPORTE_DE_MATRI_2019.pdf) (consultado el 2 December 2020). [166]
- Contreras, D. and P. Sepúlveda (2017), “Effect of lengthening the school day on mother’s labor supply”, *World Bank Economic Review*, Vol. 31/3, pp. 747-766, <https://doi.org/10.1093/wber/lhw003>. [51]
- Cooper, H. et al. (1996), “The effects of summer vacation on achievement test scores: A Narrative and meta-analytic review”, *Review of Educational Research*, Vol. 66/3, pp. 227-268, <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>. [13]
- Cruz, T., A. Loureiro and E. Sa (2017), “Full-time teachers, students, and curriculum: The single-shift model in Rio de Janeiro”, *Policy Research Working Paper*, No. 8086, World Bank Group, Washington, DC, <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8086>. [28]
- DANE (2020), *Educación formal (EDUC)*, <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal> (consultado el 15 March 2021). [117]
- Dee, T. and M. West (2011), “The non-cognitive returns to class size”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 33/1, pp. 23-46, <https://doi.org/10.3102/0162373710392370>. [58]

- DESUC (2005), *Informe Final Evaluación Jornada Escolar Completa*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Estudios Sociológicos, Santiago, Chile, [http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion\\_Cultura\\_Escolar/Informe\\_final\\_jec.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Informe_final_jec.pdf) (consultado el 6 October 2020). [107]
- DGAL (2021), *O Fundo Social Municipal*, <http://www.portalautarquico.dgal.gov.pt/pt-PT/financas-locais/transferencias/municipios/#searchTabs2> (consultado el 1 June 2021). [158]
- DGE (2020), *Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*, <https://www.dge.mec.pt/aec-atividades-de-enriquecimento-curricular> (consultado el 30 November 2020). [152]
- DGEEC (2021), *Nota de Apresentação. Atividades de Enriquecimento Curricular, 2020/2021*, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Lisbon, [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=161&fileName=DGEEC\\_DEEBS\\_AEC2021\\_Nota\\_apresentacao.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=161&fileName=DGEEC_DEEBS_AEC2021_Nota_apresentacao.pdf) (consultado el 30 November 2020). [155]
- DGEEC (n.d.), *Atividades de Enriquecimento Curricular*, <https://www.dgeec.mec.pt/np4/99> (consultado el 14 June 2021). [157]
- DGEEC-DSEE (2021), *Estatísticas da Educação 2019/2020*, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Lisbon, <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96> (consultado el 2 December 2020). [150]
- DGES (n.d.), *Propuesta Educativa. Programas de asignaturas*, <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20234> (consultado el 10 April 2021). [174]
- Dias Cordeiro, A. (2020), “Escola a tempo inteiro “só com mais professores”, avisam os directores”, *O Público*, <https://www.publico.pt/2020/01/17/sociedade/noticia/escola-tempo-inteiro-so-professores-avisam-directores-1900712> (consultado el 30 November 2020). [154]
- DNP (2019), *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, DC, <https://www.dnp.gov.co>. [126]
- DNP (2015), *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país*, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, DC, <http://www.dnp.gov.co>. [125]
- Dobbie, W. and R. Fryer (2013), “Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City”, *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 5/4, pp. 28-60, <https://doi.org/10.1257/app.5.4.28>. [59]
- Dominguez, P. and K. Ruffini (2018), “Long-term gains from longer school days”, *IRLE Working Paper*, No. 103-18, UC Berkeley Institute for Research on Labor & Employment, Berkeley, CA, <http://irle.berkeley.edu/files/2018/10/Long-Term-Gains-from-Longer-School-Days.pdf> (consultado el 9 September 2020). [49]
- Durlak, J., R. Weissberg and M. Pachan (2010), “A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents”, *American Journal of Community Psychology*, Vol. 45, pp. 294-309, <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>. [40]
- Econometría-SEI (2019), *Evaluación de operaciones y de resultados del programa Jornada Única que permita analizar el proceso de implementación y los resultados generados en los beneficiarios*, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, DC, <https://sinergiapp.dnp.gov.co/#Evaluaciones/EvalFin/1170>. [133]
- Elías, R., G. Walder and A. Portillo (2016), “Más tiempo, mejores resultados? Un análisis crítico de las investigaciones sobre jornada escolar extendida en América Latina”, in Cueto, S. (ed.), *Innovación y calidad en educación en América Latina*, ILAIPP, Lima. [99]

- Engzell, P., A. Frey and M. Verhagen (2021), “Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic”, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 118/17, <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>. [4]
- Eurydice (2020), *Database of National Education Systems*, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en). [67]
- Feldman, D. and M. Palamidessi (2015), *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), Montevideo. [173]
- Felfe, C., M. Lechner and P. Thiemann (2016), “After-school care and parents’ labor supply”, *Labour Economics*, Vol. 42, pp. 64-75, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.06.009>. [52]
- Fialho, I. et al. (2013), *Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP UE), Évora, [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio\\_final\\_aec\\_site.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_final_aec_site.pdf) (consultado el 1 December 2020). [159]
- Figlio, D., K. Holden and U. Ozek (2018), “Do students benefit from longer school days? Regression discontinuity evidence from Florida’s additional hour of literacy instruction”, *Economics of Education Review*, Vol. 67, pp. 171-183, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.06.003>. [18]
- Fredrick, W. and H. Walberg (1980), “Learning as a function of time”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 73/4, pp. 183-194, <https://doi.org/10.2307/27539747>. [56]
- Fryer, R. (2017), “The production of human capital in developed countries: Evidence from 196 randomized field experiments”, in *Handbook of Economic Field Experiments*, <https://doi.org/10.1016/bs.hefe.2016.08.006> (consultado el 7 August 2020). [23]
- Gambaro, L., J. Marcus and F. Peter (2019), “School entry, afternoon care, and mothers’ labour supply”, *Empirical Economics*, Vol. 57, pp. 769-803, <https://doi.org/10.1007/s00181-018-1462-3>. [55]
- García-Huidobro, J. and C. Concha (2009), *Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena*, CEPPE, Santiago, Chile, <https://web.archive.org/web/20160418160401/http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf> (consultado el 30 November 2020). [106]
- García, S., C. Fernández and C. Weiss (2013), “Does lengthening the school day reduce the likelihood of early school dropout and grade repetition: Evidence from Colombia”, *Documentos de Trabajo Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*, No. 7, Universidad de los Andes, Bogotá, DC, <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/8754> (consultado el 16 April 2021). [33]
- García, S., D. Maldonado and C. Rodríguez (2018), “Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y recomendaciones de política”, *Documentos de Trabajo Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*, No. 56, Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo, Universidad de los Andes, Bogotá, DC, <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/40724> (consultado el 12 April 2021). [131]
- Gómez Fernández, M. (2019), “Educación y crimen: el impacto de la ampliación de la jornada escolar sobre la criminalidad en Bogotá alrededor de los colegios”, *Documentos CEDE*, No. 14, Universidad de los Andes, Facultad de Economía, Bogotá, DC, <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/41078>. [44]
- Governo da República Portuguesa (2019), *Programa do XXII Governo Constitucional. 2019-2023*, <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/governo/programa-do-governo> (consultado el 30 November 2020). [153]



- Gromada, A. and C. Shewbridge (2016), “Student Learning Time: A Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, No. 127, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jm409kqkqh-en>. [8]
- Hincapie, D. (2016), “Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia”, *IDB Working Paper Series*, No. 679, Inter-American Development Bank, Washington, DC, <https://doi.org/10.18235/0000268>. [32]
- Hjalmarsson, R., H. Holmlund and M. Lindquist (2014), “The effect of education on criminal convictions and incarceration: Causal evidence from micro-data”, *The Economic Journal*, Vol. 125, pp. 1290-1326, <https://doi.org/10.1111/eoj.12204>. [46]
- Hörl, G. et al. (2012), “Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft”, in Herzog-Punzenberger, B. (ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, Leykam, Graz, <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-7>. [75]
- Houlberg, K. et al. (2016), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Denmark*, Danish Institute for Local and Regional Government Research (KORA), Copenhagen, <http://www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm> (consultado el 30 November 2020). [135]
- Huebener, M., S. Kuger and J. Marcus (2017), “Increased instruction hours and the widening gap in student performance”, *Labour Economics*, Vol. 47, pp. 15-34, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.04.007>. [37]
- INEED (2021), *Identificación de los elementos que inciden en la asignación de recursos en los liceos públicos*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo, <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Elementos-que-inciden-en-la-asignacion-de-recursos-a-los-liceos-publicos.pdf> (consultado el 20 May 2021). [176]
- INEED (2021), *Un análisis de la asignación de recursos humanos a los liceos públicos de Uruguay*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo, <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Un-analisis-de-la-asignacion-de-recursos-humanos-a-los-liceos-publicos.pdf> (consultado el 31 May 2021). [181]
- INEED (2019), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo, <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf> (consultado el 6 October 2020). [178]
- INEED (2016), *Los salarios docentes (2005-2014)*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo, [https://www.ineed.edu.uy/images/Los\\_salarios\\_docentes\\_en\\_uruguay\\_2005-2014.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Los_salarios_docentes_en_uruguay_2005-2014.pdf) (consultado el 12 April 2021). [175]
- INEED (2016), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Uruguay*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Montevideo, <http://www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm> (consultado el 30 November 2020). [168]
- INEED (n.d.), *Aristas*, <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/aristas.html> (consultado el 20 April 2021). [163]
- IQS (2020), *Informelle Kompetenzmessung (IKM)*, <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm> (consultado el 8 October 2020). [68]
- Jacob, B. and L. Lefgren (2003), “Are idle hands the devil’s workshop? Incapacitation, concentration, and juvenile crime”, *The American Economic Review*, Vol. 93/5, pp. 1560-1577, <https://doi.org/10.1257/00028280322655446>. [45]

- Kraft, M. (2015), “How to make additional time matter: Integrating individualized tutorials into an extended day”, *Education Finance and Policy*, Vol. 10/1, pp. 81-116, [16]  
[https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00152](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00152).
- Kraft, M. and G. Falken (2021), “A Blueprint for Scaling Tutoring Across Public Schools”, *EdWorkingPapers*, No. 20-335, Annenberg Institute, Brown University, Providence, RI, [2]  
<https://doi.org/10.26300/dkjh-s987>.
- Lavy, V. (2015), “Do differences in schools’ instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries”, *The Economic Journal*, Vol. 125/588, pp. 397-424, [22]  
<https://doi.org/10.1111/eoj.12233>.
- Levin, H. (1986), “Are longer school sessions a good investment?”, *Contemporary Policy Issues*, Vol. 4/3, [57]  
 pp. 63-75, <https://doi.org/10.1111/j.1465-7287.1986.tb00851.x>.
- Levin, H. and M. Tsang (1987), “The economics of student time”, *Economics of Education Review*, [10]  
 Vol. 6/4, pp. 357-364, [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(87\)90019-7](https://doi.org/10.1016/0272-7757(87)90019-7).
- Liebowitz, D. et al. (2018), *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*, OECD Reviews of School [147]  
 Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264308411-en>.
- Llach, J., C. Adrogué and M. Gigaglia (2009), “Do longer school days have enduring educational, [48]  
 occupational, or income effects? A natural experiment in Buenos Aires, Argentina”, *Economía*,  
 Vol. 10/1, pp. 1-43.
- Marcus, J. et al. (2020), “Increased instruction time and stress-related health problems among school [41]  
 children”, *Journal of Health Economics*, Vol. 70, <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102256>.
- Mardones, C. (2016), “Estudio estima que faltan 5.717 salas para implementar en 100% la Jornada Escolar [110]  
 Completa”, *La Tercera*, <https://accioneducar.cl/la-tercera-estudio-estima-que-faltan-5-717-salas-para-implementar-en-100-la-jornada-escolar-completa/> (consultado el 2 December 2020).
- Martinic, S., D. Huepe and A. Madrid (2008), “Jornada Escolar completa en Chile. Evaluación de Efectos y [101]  
 Conflictos en la Cultura Escolar”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1/1, pp. 124-  
 139, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602524>.
- Matthews, P. et al. (2009), *Policy measures implemented in the first cycle of compulsory education in [151]  
 Portugal (International evaluation)*, Ministry of Education, Office for Education Statistics and  
 Planning, Lisbon, <http://www.oecd.org/education/school/42065538.pdf> (consultado el 6 October 2020).
- Mayrhofer, L. et al. (2019), “Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems”, in Oberwimmer, K. et al. (eds.), [83]  
*Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und  
 Indikatoren*, Leykam, Graz, <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1-C>.
- MEN (2020), *Informe de gestión 2019*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, DC, [128]  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385377\\_recurso\\_12.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_12.pdf) (consultado el  
 6 October 2020).
- MEN (2020), *Informe de Gestión 2019 - 2020. Rendición de cuentas y agradecimiento.*, Ministerio de [129]  
 Educación Nacional, Bogotá, DC, [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-402288\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-402288_recurso_1.pdf) (consultado el 15 March 2021).
- MEN (2019), *Informe de gestión 2018*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, DC, [127]  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-362777\\_recurso\\_12.docx](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-362777_recurso_12.docx).

- MEN (2018), *Infome de gestión 2017*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, DC, [121]  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-362777\\_recurso\\_10.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-362777_recurso_10.pdf).
- MEN (2018), *Informe de Gestión 2014-2018*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, DC, [123]  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385377\\_recurso\\_10.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_10.pdf) (consultado el 12 March 2021).
- MEN (2018), *Lineamientos para la implementación de la Jornada Unica en Colombia durante 2018*, Ministerio Nacional de Educación, Bogotá, DC, [124]  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-367130\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-367130_recurso.pdf).
- MEN (2017), *Guía de fortalecimiento curricular*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, DC, [115]  
[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/guia\\_fortalecimiento\\_curricular.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/guia_fortalecimiento_curricular.pdf)  
 (consultado el 14 December 2020).
- MEN (2014), *Guía para la implementación de la Jornada Escolar Complementaria*, Fundación Carvajal, Santiago de Cali, [122]  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-358656\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-358656_foto_portada.pdf).
- MEN-SIMAT (2021), *Sistema Integrado de Matrícula de Educación Preescolar, Básica y Media*, [116]  
<http://bi.mineduacion.gov.co:8380/eportal/web/planeacion-basica> (consultado el 16 March 2021).
- Meroni, E. and G. Abbiati (2016), “How do students react to longer instruction time? Evidence from Italy”, [30]  
*Education Economics*, Vol. 24/6, pp. 592-611, <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1122742>.
- Meyer, E. and C. Van Klaveren (2013), “The effectiveness of extended day programs: Evidence from a randomized field experiment in the Netherlands”, *Economics of Education Review*, Vol. 36, pp. 1-11, [24]  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.04.002>.
- MINEDUC (n.d.), *Educación Pública*, <https://educacionpublica.cl> (consultado el 1 June 2021). [91]
- Ministério da Educação (2018), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Portugal*, Ministério da Educação, Lisbon, [148]  
<http://www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm> (consultado el 30 November 2020).
- Ministerio de Educación (2004), *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos. Informe para la Oficina Internacional de Educación.*, Ministerio de Educación, Santiago, Chile, [98]  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/National\\_Reports/ICE\\_2004/chile.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/National_Reports/ICE_2004/chile.pdf)  
 (consultado el 30 November 2020).
- Mitterer, K. and M. Seisenbacher (2020), “Fact Sheets: Pflichtschule und Tagesbetreuung Grundlagen und Finanzierung”, *KDZ-Studien*, KDZ - Zentrum für Verwaltungsforschung, Vienna, [77]  
<https://www.kdz.eu/de/wissen/studien/fact-sheets-pflichtschule-und-tagesbetreuung> (consultado el 6 October 2020).
- Myrup Jensen, V. et al. (2020), *Den længere og mere varierede skoledag – En analyse af reformens elementer*, VIVE, Copenhagen, [146]  
<https://www.vive.dk/da/udgivelser/den-laengere-og-mere-varierede-skoledag-14679> (consultado el 6 October 2020).
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, [66]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>.
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, [134]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264262430-en>.

- OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>. [5]
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>. [100]
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [15]
- OECD (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [1]
- OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>. [88]
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>. [61]
- OECD (2018), *OECD Family Database*, <http://www.oecd.org/social/family/database>. [50]
- OECD (2018), *PISA 2018 Database*, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database> (consultado el 2 February 2021). [60]
- OECD (2018), *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264306707-en>. [85]
- OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [87]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [64]
- OECD (2015), *PISA 2015 Database*, <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database> (consultado el 2 February 2021). [65]
- OECD (2014), “Does Homework Perpetuate Inequities in Education?”, *PISA in Focus*, No. 46, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5jxrhqhtx2xt-en>. [62]
- OECD (2011), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>. [21]
- OECD (2004), *Reviews of National Policies for Education: Chile 2004*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264106352-en>. [94]
- Padilla-Romo, M. and F. Cabrera-Hernández (2019), “Easing the constraints of motherhood: The effects of all-day schools on mothers’ labour supply”, *Economic Inquiry*, Vol. 57/2, pp. 890-909, <https://doi.org/10.1111/ecin.12740>. [53]
- Park, H. et al. (2016), “Learning beyond the school walls: Trends and implications”, *Annual Review of Sociology*, Vol. 41/1, pp. 231-252, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074341>. [17]
- Patall, E., H. Cooper and A. Batts Allen (2010), “Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009)”, *Review of Educational Research*, Vol. 80/3, pp. 401-436, <https://doi.org/10.3102/0034654310377086>. [6]

- Quinn, D. et al. (2016), “Seasonal dynamics of academic achievement inequality by socioeconomic status and race/ethnicity: Updating and extending past research with new national data”, *Educational Researcher*, Vol. 45/8, pp. 443-453, <https://doi.org/10.3102/0013189X16677965>. [12]
- Radinger, T. et al. (2018), *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264303751-en>. [114]
- Reimers, F. and A. Schleicher (2020), *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 Pandemic is Changing Education*, OECD, [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education\\_continuity\\_v3.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf) (consultado el 24 September 2020). [3]
- RH (2018), *Bericht des Rechnungshofes. Tagesbetreuung von Schülerinnen und Schülern.*, Rechnungshof, Vienna, <https://www.rechnungshof.gv.at> (consultado el 6 October 2020). [89]
- Rice, J., R. Croninger and C. Roellke (2002), “The effect of block scheduling high school mathematics courses on student achievement and teachers’ use of time: Implications for educational productivity”, *Economics of Education Review*, Vol. 21/6, pp. 599-607, [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00045-0). [14]
- Rivkin, S. and J. Schiman (2015), “Instruction time, classroom quality, and academic achievement”, *The Economic Journal*, Vol. 125/588, pp. F425-F448, <https://doi.org/10.1111/eoj.12315>. [9]
- Rønning, M. (2011), “Who benefits from homework assignments?”, *Economics of Education Review*, Vol. 30/1, pp. 55-64, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>. [63]
- Sánchez, J. (2018), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Colombia*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C., <http://www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm>. [119]
- Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>. [161]
- Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>. [149]
- Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264285637-en>. [90]
- Scheerens, J. (ed.) (2014), *Effectiveness of Time Investments in Education: Insights from a Review and Meta-Analysis*, Springer, Cham, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00924-7>. [19]
- Scheipl, J. et al. (2019), “Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen”, in Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., Spiel, C. (ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*, Leykam, Graz, <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-6>. [74]
- Semana (2019), “7 de cada 10 proyectos de infraestructura educativa tienen graves problemas de ejecución”, *Semana*, <https://www.semana.com/educacion/articulo/infraestructura-educativa-atrasada-la-construccion-de-8000-aulas/600491> (consultado el 16 March 2021). [130]
- Shure, N. (2019), “School hours and maternal labor supply”, *Kyklos*, Vol. 72/1, pp. 118-151, <https://doi.org/10.1111/kykl.12195>. [54]

- Statistics Denmark (2021), *StatBank*, [136]  
<https://www.statbank.dk/statbank5a/SelectTable/Omrade0.asp?PLanguage=1> (consultado el 15 April 2021).
- Statistik Austria (2021), *Kindertagesheimstatistik*, [78]  
[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/kindertagesheime\\_kinderbetreuung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html) (consultado el 4 April 2021).
- Statistik Austria (2021), *Schulstatistik*, [72]  
[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html) (consultado el 2 April 2021).
- Statsrevisorerne (2018), *Rigsrevisionens beretning om folkeskolereformen afgivet til Folketinget med Statsrevisorernes bemærkninger*, Statsrevisorerne Folketinget, Copenhagen, <https://www.ft.dk/-/media/sites/statsrevisorerne/dokumenter/2017/beretning-10-2017-om-folkeskolereformen.ashx> (consultado el 7 December 2020). [143]
- Steinmann, I., R. Strietholt and D. Caro (2019), “Participation in extracurricular activities and student achievement: Evidence from German all-day schools”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 30/2, pp. 155-176, <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1540435>. [35]
- Strietholt, R. et al. (2015), “Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen”, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 18/4, pp. 737-761, <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>. [36]
- STUKUVM (2020), *Kortlægning af skoledagens længde 2020*, <https://www.stukuvvm.dk/-/media/filer/uvvm/aktuelt/pdf21/mar/210303-kortlaegning-af-skoledagens-laengde-2020.pdf> (consultado el 1 April 2021). [144]
- UCE MINEDUC (2021), *Vigencia de instrumentos curriculares Año 2021. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación*, [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-241604\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-241604_recurso_pdf.pdf) (consultado el 16 June 2021). [102]
- UCE MINEDUC (n.d.), *Horas de Libre Disposición. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación.*, [https://www.curriculumnacional.cl/portal/Innovacion/Horas-de-libre-disposicion/89502:Horas-de-Libre-Disposicion#in\\_presentacion](https://www.curriculumnacional.cl/portal/Innovacion/Horas-de-libre-disposicion/89502:Horas-de-Libre-Disposicion#in_presentacion) (consultado el 2 April 2021). [103]
- UNESCO IBE (2010), *World Data on Education: Uruguay*, UNESCO International Bureau of Education, Geneva, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Uruguay.pdf> (consultado el 15 April 2021). [172]
- UNESCO-IIEP and SEP (2010), *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*, UNESCO-IIEP Oficina para América Latina; Secretaría de Educación Pública de México, Buenos Aires, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372220.locale=es> (consultado el 30 November 2020). [97]
- Universidad de Chile (2017), *Los impactos de la Jornada Escolar Completa a 20 años de su implementación*, <https://www.uchile.cl/noticias/131177/los-impactos-de-la-jec-a-20-anos-de-su-implementacion>. [111]
- UVM (2020), *400 millioner kroner til flere lærere på vej til folkeskolen*, <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/dec/201210-400-millioner-kroner-til-flere-laerere-paa-vej-til-folkeskolen> (consultado el 3 April 2021). [145]
- UVM (2020), *Afkortning af skoledagens længde*, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/afkortning-af-skoledagens-laengde> (consultado el 3 April 2021). [140]

- UVM (2020), *Lektiehjælp og faglig fordybelse*, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/lektiehjaelp-og-faglig-fordybelse> (consultado el 10 April 2021). [142]
- UVM (2020), *Timetal*, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal> (consultado el 4 December 2020). [141]
- UVM (2020), *Undervisningstidens samlede længde*, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/undervisningens-samlede-laengde> (consultado el 4 December 2020). [138]
- UVM (2013), *Agreement between the Danish Government (the Social Democrats, the Social-Liberal Party and the Socialist People's Party), the Liberal Party of Denmark and the Danish People's Party on an Improvement of Standards in the Danish Public School*, <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf> (consultado el 4 December 2020). [137]
- Valenzuela, J. (2016), “*Muchas veces es más importante aprender a través de talleres o del juego que con muchas horas de clases frontales y con poca participación*”, [http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&id=858&langSite=es](http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=858&langSite=es) (consultado el 3 December 2020). [112]
- Vega Carvajal, A. (2018), “Efectos de corto plazo de la estrategia Jornada Única en variables de calidad y permanencia educativa”, *Documentos DSEPP*, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, DC, <https://sinergiapp.dnp.gov.co/#Evaluaciones/EvalFin/1130> (consultado el 15 January 2021). [132]
- Viana, C. (2020), “Escolas do 1.º ciclo têm de continuar a funcionar a “tempo inteiro””, *O Público*, <https://www.publico.pt/2020/08/21/sociedade/noticia/escolas-1-ciclo-continuar-funcionar-tempo-inteiro-1928800> (consultado el 30 November 2020). [156]
- World Bank (2019), *Selected Cases Studies in the Expansion of Student Learning Time. A Background Paper to inform the preparation of the project Transforming Croatia: Better Schools, Better Learning, Better Life*, unpublished. [139]
- Wu, D. (2020), “Disentangling the effects of the school year from the school day: Evidence from the TIMSS assessments”, *Education Finance and Policy*, Vol. 15/1, pp. 104-135, [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00265](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00265). [7]
- Zimmer, R., L. Hamilton and R. Christina (2010), “After-school tutoring in the context of no Child Left Behind: Effectiveness of two programs in the Pittsburgh Public Schools”, *Economics of Education Review*, Vol. 29/1, pp. 18-28, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.02.005>. [31]