
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 29 Número 152

8 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341

Duración de la Jornada Escolar y Mejora del Aprendizaje: Impacto del Programa Escuelas de Tiempo Completo en una Entidad Mexicana¹

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja
California
México

Guadalupe Ruiz Cuellar

Universidad Autónoma de Aguascalientes
México



Alma Yadhira López García

The Learning Bar, Inc.
Canadá

Citación: Pedroza, L. H., Ruiz, G., & López, A. Y. (2021). Duración de la jornada escolar y mejora del aprendizaje: Impacto del Programa Escuelas de Tiempo Completo en una entidad mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(152). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5679>

Resumen: El Programa Escuelas de Tiempo Completo se constituyó como una política enfocada a promover la mejora del aprendizaje y desarrollo integral mediante la ampliación de la jornada escolar en la Educación Básica. Esta investigación tiene como propósito evaluar el impacto de dicho

¹ El estudio se realizó en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y estuvo financiado por el Instituto de Educación de Aguascalientes, México.

programa en el estado de Aguascalientes, México. Se analizaron los datos censales de las evaluaciones: Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) correspondientes a varias cohortes de escuelas primarias y secundarias, mediante el modelo de diferencias en diferencias. Los resultados indican impactos positivos solo en las cohortes de escuelas que tienen un rendimiento bajo y un mayor grado de marginación. El impacto en primaria oscila entre .151 y .329 desviaciones estándar y en secundaria entre .207 y .355. El artículo se suma a un corpus de estudios que examinan la política de ampliación del horario y sus efectos en los aprendizajes de los niños. Se discute sobre la calidad y cantidad del tiempo escolar y la pertinencia de focalizar la implementación del programa en poblaciones de mayor vulnerabilidad, mismas que, de acuerdo con la evidencia, pueden beneficiarse en mayor medida de este tipo de políticas.

Palabras clave: evaluación de programas; jornada escolar completa; horarios; diseños experimentales; política educativa

Length of the school day and improvement of learning: Impact of the Full-Time Schools Program in a Mexican state

Abstract: The Programa Escuelas de Tiempo was established as a policy focused on promoting the improvement of learning and integral development through the extension of the school day in basic education. The purpose of this research is to evaluate the impact of the *Programa Escuelas de Tiempo Completo* in the Mexican state of Aguascalientes. Census data of the National Evaluation of Academic Achievements in School Centers (ENLACE) and National Plan for the Evaluation of Learning (PLANEA) assessments corresponding to a set of elementary and middle school cohorts were analyzed, using the difference-in-differences model. The results indicate positive impacts only in the low performance and higher degree of marginalization cohorts. The impact in elementary schools ranges from 0.151 to 0.329 standard deviations, and in middle schools from 0.207 to 0.355. This study adheres to a body of literature aimed at examining the policy of extended school day and its impact on children's achievement. The discussion addresses the quality and quantity of the school time, and points the pertinence of targeting the implementation of the program in the most vulnerable populations, which, according with the evidence, could benefit to a greater extent from this kind of policy.

Key words: program evaluation; extended school day; time factors (learning); quasiexperimental design; education policy

Duração da jornada escolar e melhoria da aprendizagem: Impacto do Programa de Escolas de Tempo Integral em um estado do México

Resumo: O Programa Escola de Tempo Integral foi constituído como uma política focada na promoção da melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento integral por meio da extensão da jornada escolar no ensino fundamental. O objetivo desta pesquisa é avaliar o impacto do referido programa no estado de Aguascalientes, México. Foram analisados os dados censitários das avaliações: *Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares* (ENLACE) y *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (PLANEA) correspondientes a várias coortes de escolas de ensino fundamental, utilizando o modelo de diferenças nas diferenças. Os resultados indicam impactos positivos apenas nas coortes de escolas com baixo desempenho e maior grau de marginalização. O impacto nos anos iniciais do ensino fundamental (1º - 6º ano) varia entre 0,151 e 0,329 desvios-padrão e nos anos finais (7º - 9º) entre 0,207 e 0,355. O artigo se soma a um conjunto de estudos que examinam a política de extensão da jornada e seus efeitos na aprendizagem das crianças. Discute-se a qualidade e quantidade do tempo escolar e a pertinência de direcionar a implantação do

programa para populações de maior vulnerabilidade, que, de acordo com as evidências, podem se beneficiar mais com esse tipo de políticas.

Palavras-chave: avaliação do programa; jornada escolar completa; horários; modelos experimentais; política educacional

Duración de la Jornada Escolar y Mejora del Aprendizaje: Impacto del Programa Escuelas de Tiempo Completo en una Entidad Mexicana

Marco Contextual

La educación básica en México se conforma de tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. En este estudio se pone el foco en los dos últimos. El nivel de primaria consta de seis grados educativos, en los cuales se atiende a la población infantil de 6 a 12 años de edad, en una jornada que en la gran mayoría de los casos dura 4 horas y 30 minutos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Se ofrecen tres tipos de servicio: General, Indígena y Comunitaria. Durante el ciclo escolar 2017-2018, en este nivel se atendieron a 14,020,204 alumnos, por 571,520 docentes, en 96,920 escuelas. Esto representa una tasa de cobertura neta de 98.5% (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019a).

El nivel de secundaria se integra de tres grados educativos, en los cuales se atiende a la población de 13 a 15 años de edad, en una jornada que, salvo algunas excepciones, dura 7 horas (SEP, 2017). Se ofrecen cinco tipos de servicio: General, Técnica, Telesecundaria, Para trabajadores y Comunitaria. Durante el ciclo escolar 2017-2018, en este nivel se atendieron a 6,536,261 alumnos, por 410,189 docentes, en 39,689 planteles. La tasa neta de cobertura en ese mismo ciclo fue 84.3% (INEE, 2019a).

De manera similar, en el estado de Aguascalientes, entidad de interés en este estudio, durante el ciclo escolar 2017-2018 se atendieron en el nivel de primaria a 157,524 alumnos, por 4,985 docentes, en 705 escuelas; y en el nivel de secundaria a 73,243 alumnos, por 5,362 docentes, en 362 planteles. La tasa neta de cobertura en dicho ciclo fue de 93% y de 80.1% respectivamente (INEE, 2019a).

Las políticas de expansión de la educación básica han supuesto un avance evidente en el acceso a los servicios educativos (Amador, 2016); a la par, la preocupación por la calidad y la equidad de la educación ha sido determinante para la formulación de otras políticas para el sector. A lo largo de las últimas décadas, las medidas que se han implementado en México son diversas; en este sentido se ha apostado a la provisión de recursos educativos como la distribución de libros de texto gratuitos, el incremento de profesores y su formación, o la mejora de la infraestructura de las escuelas y la provisión de tecnología (Cárdenas, 2011); otras políticas se han orientado a procesos como la gestión educativa y la participación de padres de familia en las escuelas.

En México, por iniciativa presidencial se instauró en 2007 el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). La percepción de que en otros países la ampliación de la jornada escolar resultaba exitosa para favorecer la retención y evitar el rezago, así como mejorar los resultados de aprendizaje (Tenti, 2010), motivó la formulación de esta política en el país.

Desde el año 2000, la Declaración de Cochabamba planteó en el documento *Proyecto de Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI*, “Aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje teniendo como horizonte la ampliación progresiva del calendario para alcanzar una jornada de al menos 200 días y al menos 1,000 horas anuales. La ampliación del tiempo ha de acompañarse de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo, por lo que es necesario utilizar métodos de enseñanza flexibles y diversificados” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO en inglés], 2001; p.13). El reconocimiento de la

importancia del tiempo escolar es patente y se ha expresado en medidas como esta, de ampliación del calendario y del número de horas de enseñanza; pero también, de los años de educación obligatoria (Gómez-Zermeño et al., 2013). Aunque, también se reconoce que el beneficio de un tiempo mayor de instrucción varía de acuerdo con la calidad de la enseñanza recibida (Razo, 2016; Rivkin y Schiman, 2015).

El PETC empezó a operar en México a partir del ciclo escolar 2007-2008; si bien, la evaluación de diseño del programa, realizada apenas un año después de que inició este (Zorrilla, 2008) consideró que el problema o necesidad prioritaria al que se dirigió el programa estaba correctamente identificado y definido con claridad, este juicio podría ponerse en cuestión. De acuerdo con la información contenida en la propia evaluación, los planteamientos más cercanos a la exposición de una situación de carencia o déficit en el plano estrictamente educativo, aluden a la necesidad de ofrecer una *formación integral* a los educandos, con énfasis en el desarrollo de competencias para la vida; se reconoce también la diferencia de resultados entre las escuelas públicas y privadas según las evaluaciones del logro escolar que para entonces mostraban ya sus primeros resultados.

En otro terreno, una cuestión no diagnosticada, pero, a la que también se hizo referencia como fundamento del programa, fue la problemática enfrentada por las familias monoparentales o aquellas donde la incorporación de las madres al trabajo remunerado fuera del hogar requería de apoyos institucionales –como el que podía brindar la escuela– para la atención y cuidado de los niños por periodos más prolongados de tiempo. La evaluación de diseño reconoció la inexistencia de diagnósticos sistemáticos sobre estas situaciones. Con todo, la preocupación por contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y en particular, a la reducción de las brechas de desigualdad existentes en esta materia, subyace al surgimiento del programa.

El objetivo con que surgió el PETC se ha formulado con algunas variaciones a lo largo del tiempo. Ampliar o mejorar las oportunidades de aprendizaje; mejorar el logro académico o la calidad educativa; contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, son algunas de las formas en que se ha expresado el fin del programa. En todos los casos, la ampliación de la jornada escolar y, el uso eficiente del horario escolar, aparecen como el mecanismo específico a través del cual se espera contribuir al logro de mejores resultados de aprendizaje; se integra a la teoría del cambio del programa, la incorporación de una propuesta pedagógica que, además de atender el reforzamiento de contenidos curriculares, promueve el desarrollo de competencias en varios ámbitos como la salud, el arte y la cultura, y el uso de las tecnologías.

Más recientemente, a partir de 2015, el objetivo del programa, sin dejar de lado expectativas de mayor impacto como las señaladas en las formulaciones previas, enfatiza el aumento de la jornada como su propósito directo: establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal, las escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico deportivo y cultural (SEP, 2015). Estas modificaciones llevan a afirmar que “se pasó de un programa con un objetivo, a que el propio programa fuera el objetivo” (Compromiso Social por la Calidad de la Educación [CSCE], 2015, p. 39).

El análisis de los lineamientos que orientan la implementación del PETC también permite apreciar algunas diferencias en la definición de su población objetivo. Ciertamente la focalización en escuelas de educación básica que atienden a poblaciones vulnerables, de contextos desfavorables, o de riesgo social ha estado presente a lo largo del tiempo de existencia del programa; se agregan otras variables de priorización como la existencia de bajos resultados educativos –estrechamente relacionada con la vulnerabilidad de las poblaciones–, y otras, más representativas del propio contexto escolar, por ejemplo, el tipo de organización –escuelas de organización completa– y de un solo turno; que “dispongan de planteles y condiciones adecuadas para la extensión de horario” (SEP,

2013; p. 3). En orden cronológico, se observa que la expectativa planteada todavía en las Reglas de Operación de 2012, de que fuesen preferentemente escuelas de organización completa, se modifica en 2013 en el sentido de priorizar escuelas que “impartan todos los grados del nivel educativo correspondiente” (SEP, 2013; p. 3); a partir de 2014 se plantea como criterio preferente de elección, que se trate de escuelas primarias o telesecundarias², en Aguascalientes, por ejemplo, entidad mexicana de cuyas escuelas de tiempo completo provienen los datos analizados en este artículo, seis de cada diez escuelas adscritas al PETC son primarias, y dos de cada diez, telesecundarias; en 2015, aun enfocándose en escuelas primarias y telesecundarias, el programa abre la posibilidad de incluir escuelas multigrado y de educación especial, además de las indígenas y las que atienden a población migrante, modalidades estas últimas, que estuvieron expresamente reconocidas desde el surgimiento del programa.

La implementación del programa ha sido consistente a lo largo de sus años de funcionamiento y, como en el caso de otros, ha supuesto la participación de diferentes instancias de coordinación y ejecución, especialmente a nivel estatal. Un aspecto relevante por mencionar es el relativo a los apoyos brindados a las escuelas participantes en el PETC, es decir, los rubros de gasto autorizados. Las diferentes versiones de los lineamientos del programa (Reglas de Operación) muestran un núcleo básico que se ha mantenido en lo esencial, si bien, en algunos años se han incorporado otros rubros: actualización del personal directivo, docente y de apoyo; seguimiento, acompañamiento y asesoría a las escuelas; material didáctico y equipo informático para uso educativo; acondicionamiento y equipamiento de espacios escolares y, personal de apoyo para la atención al horario escolar ampliado.

En este último renglón, los recursos se han destinado tanto al pago de personal adicional al docente y directivo de las escuelas de tiempo completo, como a cubrir compensaciones a estas últimas figuras; a lo largo del tiempo transcurrido desde la creación del programa, el porcentaje de recursos que las entidades federativas pueden destinar a los apoyos económicos a personal docente y directivo ha ido en aumento, pasando del 30% en 2010, al 61% desde 2014 (SEP, 2010, 2014).

Para poner en contexto los resultados que se presentan en este artículo, es importante señalar que hasta 2013, el personal de apoyo para la atención del horario escolar ampliado estaba conformado por especialistas para artes, inglés y educación física, de suerte que la jornada completa no la cubría el docente titular y no recibía ninguna compensación. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2013-2014 el docente titular de cada grupo tuvo que cubrir toda la jornada, apoyándose, según los lineamientos, en las líneas de trabajo establecidas por el PETC; este cambio trajo consigo que, a partir de entonces, los docentes reciban compensación por el tiempo adicional que trabajan en la escuela (L. A. Rodríguez, comunicación personal, 1 de abril, 2020).

A pesar de la evidencia que apoya los beneficios del programa para el aprendizaje de niños y niñas, en 2020 se cuestionó su existencia (Moreno y Arvizu, 2020). En 2021 el PETC fue sustituido por el Programa La Escuela es Nuestra (SEP, 2021), el cual tiene tres componentes: infraestructura y equipamiento, ampliación de la jornada y servicio de alimentación.

Referentes Teóricos

En el orden de los recursos organizacionales, el tiempo escolar es uno fundamental; se trata de “un concepto que ha sido permanentemente asociado con el mejoramiento educativo” (Razo, 2016, p. 612). El tiempo de instrucción abarca varias categorías:

Primero, hay *tiempo de instrucción obligatorio* (también denominado *tiempo de clase asignado*), que es la cantidad mínima de tiempo que se asigna a la instrucción. Por

² Las Telesecundarias son escuelas que tienen un docente que imparte todas las asignaturas, con apoyo de clases impartidas por televisión.

ejemplo, esto no incluiría tiempo para el almuerzo, pero podría incluir tiempo para transición entre clases. En segundo lugar, existe el *tiempo de instrucción*, definido como el tiempo no administrativo que los profesores pasan en el aula. En tercer lugar, dentro del tiempo de instrucción está la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a tareas relacionadas con el aprendizaje, conocido como *tiempo dedicado a la tarea* (o *tiempo de aprendizaje académico*). Aunque es más probable que el tiempo total dedicado a la tarea esté asociado con el aprendizaje (en relación con el tiempo de instrucción obligatorio o el tiempo de instrucción), datos sobre el tiempo de instrucción están más fácilmente disponibles, ya que el anterior requiere extensivas observaciones de aula para obtener muestras representativas nacionalmente (Holland et al., 2015, p. 4).

La distancia entre estos tiempos puede llegar a ser considerable; más aún si se introduce como categoría adicional, la del tiempo obligatorio de escolarización, es decir, el establecido en el calendario escolar, que puede verse afectado por múltiples factores, como el ausentismo docente y de los propios alumnos, conflictos sindicales, problemas en la infraestructura de las escuelas, entre otros (Veleda, 2013). A su vez, el tiempo de instrucción, aun cuando no incluya las tareas administrativas que realizan los docentes, también resulta disminuido por las de gestión del aula, o las transiciones entre actividades. En un estudio realizado en primarias mexicanas, Razo (2016) encuentra que, “solo una tercera parte del tiempo de instrucción es utilizado en el tipo de actividades de aprendizaje asociadas con mayores efectos en el logro educativo de los alumnos”, es decir, “aquellas acciones pedagógicas en donde el profesor está involucrado activamente en actividades de enseñanza de los alumnos” (p. 622).

Sin embargo, el tiempo de instrucción es fundamental en la promoción de aprendizajes. En la clásica formulación de Carroll (1963), el tiempo de instrucción es un elemento constitutivo de la noción de “oportunidad de aprendizaje”. La oportunidad de aprendizaje resulta de la combinación de dos variables: “la cantidad de tiempo en que un alumno está involucrado en tareas de aprendizaje y la cantidad necesaria para que el estudiante aprenda. Es decir, el tiempo necesario para aprender y el tiempo invertido en lograrlo” (Razo, 2016, p. 616). Aunque la cantidad de tiempo que un estudiante necesita invertir para lograr un aprendizaje no depende propiamente de la escuela o el docente, sino de sus características, ritmos y estilos de aprendizaje, lo que sí depende del docente es promover tareas de aprendizaje que involucren activa y significativamente al alumno.

De forma general las investigaciones que han estudiado el impacto de los programas de extensión de la jornada escolar sobre los aprendizajes de los estudiantes medidos a través de pruebas estandarizadas muestran que inciden en forma positiva, aunque la magnitud del impacto puede ir de nula a modesta (Kidron y Lindsay, 2014; Patall et al., 2010; Rivkin y Schiman, 2015). Asimismo, no hay evidencia suficiente para mostrar que este tipo de programas promueven el logro de todos los estudiantes o en todos los contextos escolares (Kidron y Lindsay, 2014; Patall et al., 2010). Por ejemplo, estudios previos han observado que los efectos son positivos en alumnos de bajo nivel socioeconómico (Cabrera-Hernández, 2019); o en aquellos que presentan bajo nivel de desempeño (Patall et al., 2010). O solamente son positivos cuando se tienen profesores certificados (Kidron y Lindsay, 2014).

En Latinoamérica diversos estudios han estudiado el impacto de los programas de escuelas de horario ampliado. En Chile (Bellei, 2009), Colombia (Ovalle-Ramirez, 2018) y Uruguay (Cerdan-Infantes y Vermeersch, 2007). A excepción del estudio de Ovalle-Ramirez (2018), en las demás investigaciones se han encontrado efectos positivos a favor de las escuelas de horario extendido.

En México, los estudios del impacto del PETC a nivel nacional señalan efectos positivos en los aprendizajes de los niños de educación primaria. Los estudios de Cabrera-Hernández (2015,

2019) con datos de valor agregado de 2006 a 2013, sugieren un impacto positivo principalmente en las escuelas de bajo nivel socioeconómico. Por su parte Luna y Velázquez (2019), con datos de 2006 a 2014 encuentran efectos positivos, pero sólo en el área de lenguaje. Silveyra et al. (2018) con un análisis del programa del 2006 al 2016 encontraron efectos positivos para lenguaje y matemáticas, las escuelas con mayores niveles de marginalidad tuvieron mayores reducciones en el porcentaje de niños en los niveles más bajos de desempeño.

Los estudios realizados al PETC han tenido un alcance solo nacional, sin identificar las particularidades que existen entre las entidades de un país diverso como México. Asimismo, son escasas las investigaciones realizadas sobre el efecto del programa en la educación secundaria (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020). A partir de lo anterior, este artículo tiene como propósito evaluar el impacto del PETC en las primarias y secundarias del estado de Aguascalientes, México. Se focaliza en el análisis de los grupos de escuelas conformados por cohorte, se identifican sus factores dinámicos y se exploran los factores heterogéneos.

Método

Diseño

Se realizó una evaluación de impacto a través de un modelo de *diferencias en diferencias* (Gertler et al., 2017), el diseño permite identificar el impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC). Esta metodología se considera como un diseño cuasi-experimental ya que tiene una intervención, un grupo control y mediciones pre y post (Shadish et al., 2002). La intervención consistió en la implementación del PETC en un conjunto de escuelas, las cuales no fueron seleccionadas aleatoriamente; el grupo control se conformó por las escuelas que no implementaron el programa.

Datos e Instrumentos

Se utilizaron las bases de datos de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes para las comunidades escolares (PLANEA Escuelas), esta última evaluación sustituye a ENLACE a partir de 2015 (INEE, 2018).

Las pruebas aplicadas en ambos programas de evaluación son estandarizadas, alineadas al currículo y de aplicación censal. En ambas se evalúan los dominios de lenguaje (Español) y Matemáticas con una finalidad diagnóstica, y se promueve que los resultados sean utilizados por distintos actores como docentes, directores, padres de familia y sociedad en general. Las pruebas proporcionan los resultados por escuela en cuatro niveles de logro: Nivel 1 (insuficiente), Nivel 2 (elemental), Nivel 3 (bueno) y Nivel 4 (excelente).

Participantes

En el análisis participaron las escuelas primarias y secundarias del estado de Aguascalientes que tuvieron alumnos evaluados en los grados terminales en ENLACE o PLANEA entre los años 2006 a 2017, con excepción de 2014, año en que no se aplicaron estas evaluaciones, y 2008, donde se consideró que los datos no cumplieron con las características técnicas adecuadas para el análisis realizado (ver Tabla 1). Las cohortes del PETC que se retomaron para el análisis en primaria son: 2009-2010, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015. En secundaria las cohortes consideradas corresponden a los ciclos 2011-2012 y 2014-2015. Se decidió excluir del análisis las otras cohortes debido al reducido número de casos que se presentaron.

Tabla 1

Cantidad de escuelas primarias y secundarias evaluadas en las pruebas Enlace-Planea en Aguascalientes, segmentando por su ciclo de incorporación al PETC

Ciclo escolar	Primaria				Secundaria			
	PETC		No	Total	PETC		No	Total
	Ingreso	Acumulado	PETC		Ingreso	Acumulado	PETC	
2008-2009	3	3	695	698	2	2	173	175
2009-2010	36	39	663	702	0	2	186	188
2010-2011	0	39	672	797	0	2	189	191
2011-2012	86	125	584	752	33	35	188	223
2012-2013	43	168	536	764	6	41	195	236
2013-2014	60	228	—	—	0	41	—	—
2014-2015	108	336	352	688	84	125	203	328
2015-2016	12	348	322	670	27	152	198	350

Nota: PETC = Programa Escuelas de Tiempo Completo. —= No se realizó la evaluación.

Elaboración propia con bases de datos ENLACE-PLANEA y el Instituto de Educación de Aguascalientes.

La Tabla 2 presenta la distribución de escuelas primarias y secundarias de acuerdo con el grado de marginación de la zona donde se ubican, distinguiendo entre las escuelas que no ingresaron al programa y las que lo hicieron en cada una de las cohortes analizadas del programa. Para el caso de primaria se puede identificar que ocho de cada diez escuelas No PETC están en el nivel menor de marginación. Las cohortes 2011-2012 y 2012-2013 tienen una conformación similar a las No PETC, con porcentajes apenas inferiores en el nivel más bajo de marginación. En cambio, las cohortes 2009-2010, 2013-2014 y 2014-2015 tienen a la mayoría de sus escuelas en el nivel de marginación bajo. Ello implica una composición distinta de las primeras cohortes en cuanto al contexto socioeconómico de las escuelas con respecto a estas últimas.

Tabla 2

Porcentaje de escuelas primarias y secundarias de acuerdo con el nivel de marginación, segmentando por la cohorte de incorporación al PETC

Cohorte	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Primarias					
No PETC	79.9	8.3	6.3	5.2	0.2
2009-2010	16.7	61.3	19.5	2.5	0.0
2011-2012	67.2	25.7	7.1	0.0	0.0
2012-2013	76.7	18.6	2.3	2.3	0.0
2013-2014	10.0	60.2	25.1	4.6	0.0
2014-2015	30.7	48.0	15.0	6.3	0.0
Secundarias					
No PETC	50.2	16.7	13.4	5.2	0.0
2011-2012	3.1	40.8	46.7	9.3	0.0
2014-2015	7.4	33.3	47.0	8.5	0.0

Nota: PETC = Programa de Escuelas de Tiempo Completo

En educación secundaria, las cohortes inscritas al programa están conformadas por escuelas de mayor marginación. La mitad de las escuelas no PETC se ubican en un nivel muy bajo de marginación, en cambio en las cohortes de las escuelas PETC los porcentajes más altos están en el nivel medio.

Un punto a destacar consiste en que prácticamente ninguna de las escuelas del estado se asienta en localidades con nivel muy alto de marginación. Por una parte, esto es consistente con el perfil de Aguascalientes, una de las entidades con mejor nivel de desarrollo en el país en términos de PIB per cápita, porcentaje de población en condición de pobreza y crecimiento económico promedio en la última década. Pero por otra, una tercera parte de la población en edad escolar (de 3 a 17 años) se encuentra en condición de pobreza (INEE, 2019a).

Las cohortes de escuelas incorporadas al programa tienen características distintas entre sí de acuerdo con el aprendizaje de los alumnos. En la Tabla 3 se presenta, para cada cohorte, el porcentaje promedio de alumnos de primaria que fueron ubicados en los niveles 3 y 4 en el área de lenguaje, por año de evaluación. Se puede identificar que la cohorte del 2009-2010 tiene el desempeño más bajo de las cohortes inscritas en el PETC, con una diferencia estadísticamente significativa a los de las escuelas no inscritas en el programa; nótese, por ejemplo, que en las primeras dos evaluaciones de la cohorte 2009-2010 apenas 6% y 4% de los alumnos, respectivamente, se ubicaron en los niveles de logro 3 y 4. Por su parte, las cohortes 2011-2012 y 2012-2013 tienen valores similares a las escuelas No PETC, las diferencias no son estadísticamente significativas. Por último, las cohortes 2013-2014 y 2014-2015 tienen un desempeño significativamente menor que las escuelas No PETC y muestran valores similares entre ellas. A partir de estos datos se conforman tres grupos de cohortes del PETC: las cohortes de 2011-2012 y 2012-2013, de rendimiento relativamente alto; las cohortes 2013-2014 y 2014-2015 de rendimiento medio; y la 2009-2010 de logro bajo.

Tabla 3

Porcentaje promedio de alumnos por cohorte en los niveles 3 y 4 para el área de lenguaje. Educación Primaria

Cohorte	Año de evaluación								
	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2016
No PETC	26	24	37	44	45	39	37	29	29
2009-2010	6*	4*	11*	17*	22*	15*	17*	11*	11*
2011-2012	23	20	29	39	41	33	34	24	27
2012-2013	23	21	31	40	44	37	33	21	29
2013-2014	14*	7*	21*	30*	31*	28	23*	14*	21
2014-2015	14*	11*	23*	30*	31*	26*	24*	19*	22

Nota: PETC = Programa de Escuelas de Tiempo Completo. Las celdas sombreadas representan los años donde el programa está en operación. Se utiliza la prueba t de *student* para comparar las cohortes del PETC respecto de las escuelas No PETC.

* $p < .05$

En educación secundaria las dos cohortes inscritas en el PETC tienen un desempeño menor a las escuelas No PETC en casi todos los años evaluados. La diferencia es de alrededor de diez puntos porcentuales a favor de las escuelas No PETC y estas son diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 4).

Tabla 4*Porcentaje promedio de alumnos por cohorte en los niveles 3 y 4 para el área de lenguaje. Educación Secundaria*

Cohorte de incorporación	Año de evaluación									
	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2016	2017
No PETC	19	26	25	25	19	23	17	26	26	34
2011-2012	6*	9*	12*	13*	12	13*	8*	17*	17*	21*
2014-2015	6*	9*	11*	13*	15	12*	9*	20*	18	27

Nota: PETC = Programa de Escuelas de Tiempo Completo. Las celdas sombreadas representan los años donde el programa está en operación. Se utiliza la prueba t de *student* para comparar las cohortes del PETC respecto de las escuelas No PETC. * $p < .05$

Procedimiento

Se utilizó el modelo de diferencias en diferencias para realizar los análisis. La formalización del modelo se muestra en la Ecuación 1:

$$Y_{net} = \alpha + \beta PETC_e + \gamma POST_t + \delta_{DD}(PETC_e * POST_t) + e_{et} \quad (1)$$

Donde Y_{net} es el porcentaje de alumnos en el nivel de logro n por escuela e en cada tratamiento t ; $\beta PETC_e$ es la diferencia entre las escuelas del programa y las del grupo control; $\gamma POST_t$ captura la diferencia entre las escuelas evaluadas antes de la intervención y posterior a esta; $\delta_{DD}(PETC_e * POST_t)$ es un término de interacción que representa la estimación de diferencias en diferencias del impacto del programa; e_{et} es un término de error a nivel de las escuelas. La variable PETC es una variable binaria que clasifica las escuelas en dos grupos, las que implementaron el tratamiento y las que conformaron el grupo control. De manera similar, la variable POST clasifica las mediciones de cada escuela en dos categorías, antes y después del tratamiento. Esta variable asume un valor de 0 para el conjunto de evaluaciones previas al inicio de la implementación del PETC y un valor de 1 para las mediciones posteriores a su inicio. Por ejemplo, para el caso de la cohorte 2009-2010 la variable POST asume un valor de 1 para la evaluación del 2010 y todas las posteriores. Este análisis se replicó para cada uno de los cuatro niveles de aprendizaje que presenta la prueba ENLACE-PLANEA en el área de lenguaje y matemáticas.

Para la estimación de los efectos dinámicos, o el efecto de la antigüedad de las escuelas en el programa, se consideró solamente la medición inmediata posterior al inicio del tratamiento. Siguiendo el ejemplo de la cohorte 2009-2010, la variable POST asume un valor de 1 únicamente para la evaluación del 2010.

Resultados

Primaria

Los resultados de ENLACE y PLANEA permiten identificar el nivel de logro de los alumnos en cada una de las áreas evaluadas. En el nivel 1 se ubican los alumnos que muestran un nivel de dominio insuficiente de los aprendizajes, que de no subsanarse, dificultarán el aprendizaje futuro; el nivel 2 tienen un dominio básico de los aprendizajes clave del currículo; el nivel 3 implica un dominio satisfactorio de los aprendizajes clave del currículo; mientras que en el nivel 4 se agrupan

aquellos que tienen un dominio sobresaliente de los aprendizajes del currículo; ello implica el dominio de casi todos los aprendizajes evaluados (INEE, 2018).

Tomando en consideración lo anterior, se identificó un impacto positivo del programa con variaciones por área evaluada, nivel de aprendizaje y la cohorte de ingreso al programa (ver Tabla 5). Se encontraron efectos significativos para tres cohortes de escuelas: 2009-2010, 2013-2014 y 2014-2015. En la cohorte 2009-2010 se observó un claro efecto positivo en matemáticas, al disminuir la proporción de alumnos en nivel 1 y aumentar en el nivel 3. La cohorte 2013-2014 presentó un efecto positivo significativo en matemáticas, con un aumento de alumnos en el nivel 4, y un efecto negativo en lenguaje, con incremento en el nivel 1 y disminución en el nivel 2. La cohorte 2014-2015 mostró cambios claramente positivos en las dos áreas evaluadas, se encontró una disminución de alumnos en el nivel 2 en ambas áreas evaluadas y un aumento en el nivel 4 para matemáticas y en el 3 nivel para lengua. En puntuaciones estandarizadas el impacto del programa osciló entre .151 y .339 desviaciones estándar (ver Apéndice 1). Las cohortes 2011-2012 y 2012-2013 no tuvieron efectos significativos.

Tabla 5

Estimación de los efectos en escuelas primarias incorporadas al PETC, para los distintos niveles de aprendizaje en lengua y matemáticas

Cohorte	Área evaluada	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
2009-2010	Lengua	-4.29 (2.84)	4.39~ (2.66)	2.21 (2.49)	-2.30~ (1.38)
	Matemáticas	-8.51* (3.06)	5.43 (2.91)	4.74* (2.20)	-1.65 (1.69)
2011-2012	Lengua	2.50 (1.69)	-3.12~ (1.61)	.98 (1.58)	-.35 (.88)
	Matemáticas	1.49 (1.79)	-2.32 (1.71)	-.46 (1.36)	1.29 (1.09)
2012-2013	Lengua	1.85 (2.41)	-1.18 (2.35)	-.21 (2.25)	-.44 (1.28)
	Matemáticas	.16 (2.49)	-.85 (2.38)	.49 (1.94)	.18 (1.57)
2013-2014	Lengua	4.77* (2.30)	-7.75*** (2.29)	1.80 (2.20)	1.16 (1.25)
	Matemáticas	-1.75 (2.25)	-3.53 (2.25)	1.71 (1.93)	3.57* (1.55)
2014-2015	Lengua	2.05 (1.87)	-7.06*** (1.81)	2.75 (1.74)	2.26* (.96)
	Matemáticas	-2.23 (1.79)	-3.67* (1.76)	3.8* (1.54)	2.03~ (1.19)

Nota: ~ $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

En relación con la antigüedad de las escuelas en el programa, no se percibe con claridad que un incremento en la cantidad de años implementando el programa conlleve a un mayor impacto, pues los efectos positivos y su magnitud no siguen un patrón alineado a su antigüedad (ver Tabla 6).

Tabla 6*Estimación de los efectos del PETC en las escuelas primarias, de acuerdo con su antigüedad en el programa*

		Cohorte									
		2009-2010		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015	
		Nivel	Len	Mat	Len	Mat	Len	Mat	Len	Mat	Len
1 año	N1	-4.40	-6.27	1.12	2.37	-0.43	-0.45	—	—	5.61*	-0.41
	N2	10.10*	11.33*	-0.03	-0.83	0.95	1.37	—	—	-8.72***	-6.00*
	N3	-3.95	-2.40	-0.28	-1.01	1.07	-0.10	—	—	2.73	6.12*
	N4	-1.75	-2.66	-0.89	-0.53	-1.61	-0.82	—	—	0.38	0.30
2 años	N1	-6.75~	-8.98*	1.70	2.44	—	—	7.78**	-.60	-1.50	-4.07~
	N2	7.52~	7.92~	-3.26	-2.64	—	—	-6.87*	-3.24	-5.44*	-1.26
	N3	2.27	2.36	2.04	-1.54	—	—	-.27	2.91	2.76	1.56
	N4	-3.05	1.32	.47	1.75	—	—	-.65	.93	4.19**	3.78*
3 años	N1	-7.56~	-8.98*	—	—	6.10~	3.15	1.82	-2.91	—	—
	N2	9.62*	7.84~	—	—	-1.46	2.87	-8.70**	-3.73	—	—
	N3	2.14	3.61	—	—	3.69	.38	3.87	.45	—	—
	N4	-4.19*	2.45	—	—	-.94	-.68	3.01~	6.19**	—	—
4 años	N1	-9.67*	-9.45*	4.10	1.72	-1.32	-4.17	—	—	—	—
	N2	8.35~	8.68*	-4.00	-3.55	-2.33	.53	—	—	—	—
	N3	4.69	2.37	.82	.27	2.33	1.72	—	—	—	—
	N4	-3.37~	1.61	-.90	1.59	1.34	1.93	—	—	—	—
5 años	N1	—	—	1.35	-3.57	—	—	—	—	—	—
	N2	—	—	-4.41	.35	—	—	—	—	—	—
	N3	—	—	1.96	1.13	—	—	—	—	—	—
	N4	—	—	1.10	2.10	—	—	—	—	—	—
6 años	N1	2.67	-9.61*	—	—	—	—	—	—	—	—
	N2	-6.54	-1.94	—	—	—	—	—	—	—	—
	N3	4.33	11.19***	—	—	—	—	—	—	—	—
	N4	-.51	.37	—	—	—	—	—	—	—	—
7 años	N1	-3.52	-13.06**	—	—	—	—	—	—	—	—
	N2	-1.13	3.51	—	—	—	—	—	—	—	—
	N3	5.47	12.42***	—	—	—	—	—	—	—	—
	N4	-.82	-2.86	—	—	—	—	—	—	—	—

Nota: Len = Lengua. Mat = Matemáticas. N1 = Nivel 1. N2 = Nivel 2. N3 = Nivel 3. N4 = Nivel 4. — = No se realizó la evaluación

~ $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

La cohorte 2009-2010 presenta cambios significativos en todos los años de evaluación, en los primeros dos años de implementación del programa los cambios se dan en los niveles 1 y 2; en los años tres y cuatro, además de disminución del nivel 1 y aumento en el nivel 2, hay una disminución en el nivel 4 en lengua; y en los años seis y siete se observó una disminución en el nivel 1 y aumentos en el nivel 3, para matemáticas. La cohorte 2011-2012 no tiene cambios significativos en ninguno de los años de incorporación al programa. La de 2012-2013 tuvo un aumento del nivel 1 de lengua en el tercer año de implementación. Por su parte, en la cohorte 2013-2014 se identificaron impactos significativos en el segundo y tercer año. En cambio, la cohorte 2014-2015 tiene impactos significativos desde el primer ciclo de incorporación al programa en lengua y matemáticas.

De manera exploratoria se analizaron algunos efectos heterogéneos. Se detectó que el programa tuvo efectos positivos en las cohortes que mostraban un rendimiento significativamente menor a las No PETC. Esto incluye a las cohortes 2009-2010, 2013-2014 y 2014-2015. En cambio, el programa prácticamente no tuvo efectos en las cohortes 2011-2012 y 2012-2013, las cuales mostraron un desempeño que no es significativamente distinto de las escuelas No PTEC.

En relación con la implementación del programa posterior a 2013, momento en el que los docentes frente a grupo asumieron el trabajo con los alumnos durante el tiempo extendido de la jornada, no se encontró evidencia de un efecto diferenciado. Por ejemplo, en las cohortes 2011-2012 y 2012-2013 no se identificaron efectos significativos antes y después del 2013, salvo el caso de un parámetro (ver Tabla 6). Otro ejemplo es el caso de la cohorte 2009-2010. Para esta cohorte los efectos positivos del programa se obtienen antes del 2013 (ver año 1, 2, 3 y 4 de antigüedad) y se siguen observando después en magnitudes similares (ver año 5, 6 y 7 de antigüedad).

Secundaria

En educación secundaria, el PETC también tiene impactos positivos en el aprendizaje (ver Tabla 7). En la cohorte 2011-2012 los efectos claramente positivos se encuentran en el área de matemáticas con una disminución de alumnos en el nivel 2 y un aumento en el nivel 3. En la cohorte 2014-2015 los impactos son positivos en ambas áreas evaluadas pues hay una disminución en el nivel 1 y un aumento en el nivel 3.

Tabla 7

Estimación de los efectos del PETC en escuelas secundarias, para los distintos niveles de aprendizaje en Lengua y Matemáticas

Año	Área evaluada	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
2011-2012	Lengua	-.64 (2.70)	-1.68 (1.95)	4.34* (2.00)	-2.02~ (1.05)
	Matemáticas	1.40 (2.90)	-4.04* (1.86)	3.90* (1.53)	-1.27 (1.30)
2014-2015	Lengua	-4.76* (2.02)	.82 (1.49)	5.83*** (1.46)	-1.89* (.74)
	Matemáticas	-5.29* (2.21)	1.14 (1.44)	3.23** (1.19)	.91 (1.06)

Nota: ~ $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

En la Tabla 8 se puede apreciar que en la cohorte 2011-2012 se tuvieron cambios significativos en el primero y sexto años de antigüedad en el programa, aunque estos son mixtos, pues si bien hay un aumento en el nivel 3, también existe una disminución en el nivel 4. En la

cohorte 2014-2015 se observaron cambios positivos desde el primer año en matemáticas, no obstante, estos cambios son de mayor impacto en el segundo año y para ambas áreas evaluadas.

Tabla 8

Estimación de los efectos del PETC en escuelas secundarias, de acuerdo con su antigüedad en el programa

		Cohorte			
		2011-2012		2014-2015	
		Nivel	Len	Mat	Len
1 año	N1	-4.21	-2.32	0.26	3.89
	N2	-0.17	0.63	-2.99	-6.42~
	N3	5.74*	2.10	3.22	4.37
	N4	-1.36*	-0.40	-0.48	-1.85
2 años	N1	.44	.08	-3.72	-6.41~
	N2	-3.77	-4.12	-.14	1.41
	N3	2.73	4.53	4.33~	3.89*
	N4	.63	-.48	-.48	1.11
3 años	—	—	—	—	—
4 años	N1	-2.36	3.74		
	N2	-.813	-5.17		
	N3	3.89	1.30		
	N4	-.71	.13		
5 años	N1	-.99	-.29		
	N2	-2.47	-.99		
	N3	4.71	2.25		
	N4	1.25	-.99		
6 años	N1	-1.0	.10		
	N2	1.64	-3.94		
	N3	7.04~	6.83*		
	N4	-7.69***	-3.01		

Nota: Len = Lengua. Mat = Matemáticas. N1 = Nivel 1. N2 = Nivel 2. N3 = Nivel 3. N4 = Nivel 4. —= No se realizó la evaluación

~ $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Discusión

El presente trabajo de investigación se propuso evaluar el impacto del PETC en primarias y secundarias del estado de Aguascalientes, México. Los resultados indicaron que el PETC sí tiene un impacto positivo en los aprendizajes de lengua y matemáticas, dicho impacto se observó en las cohortes de escuelas con mayor marginación y menores niveles de logro. No obstante, no se encontró evidencia de un impacto en todas las cohortes de implementación estudiadas, ni un impacto mayor en las escuelas de mayor antigüedad en el programa.

Los resultados encontrados, específicamente los que señalan que los efectos positivos del programa solo son significativos en las cohortes de mayor marginación y rezago educativo, son consistentes con otros estudios realizados al PETC (Cabrera-Hernández, 2019; CONEVAL, 2020). Estos señalan que los estudiantes de las escuelas con cierto grado de marginación experimentan los mayores efectos. También se observa coincidencia con los resultados del meta-análisis desarrollado

por Kidron y Lindsay (2014); las revisiones de literatura realizadas por Patall et al. (2010) y por Yesil-Dagli (2019); y el estudio llevado a cabo por Wu (2020) sobre programas de horario ampliado en ocho otros países, los cuales concluyen que los efectos positivos se encuentran principalmente en los contextos de menor nivel socioeconómico.

La magnitud del impacto del programa para la educación primaria es ligeramente mayor a la encontrada en previos estudios. Dicha magnitud oscila entre .151 y .339 desviaciones estándar (ver Apéndice 1), valores mayores a los encontrados por Cabrera-Hernández (2019) de .11 desviaciones estándar para las primarias de México, aunque para las escuelas del tercer cuartil de pobreza los efectos fueron de entre .19 y .26. En el estudio realizado por Silveyra et al. (2018), la magnitud del impacto se ubicó en un rango de .05 y .11 desviaciones estándar.

De manera similar, la magnitud del impacto del programa en educación secundaria es mayor a la observada en otras investigaciones. En este estudio la magnitud de los efectos varía entre .21 y .36 desviaciones estándar, lo que equivale a 1.9 y 5.8 puntos porcentuales en la variable nivel de aprendizaje. En el estudio realizado por el CONEVAL (2020) solo se encontraron efectos significativos en matemáticas con valores de 1.17 a 2.21 puntos porcentuales. En el contexto latinoamericano también se han encontrados impactos positivos de programas de horario ampliado, en Chile se encontraron efectos que van desde 0.0 a 0.12 desviaciones estándar (Bellei, 2009). Por su parte, en el meta-análisis realizado en los Estados Unidos para el nivel de educación secundaria no se encontraron efectos significativos, aunque se reconoce que se requiere más investigación dado que han sido pocos los estudios efectuados en este nivel educativo (Kidron y Lindsay, 2014).

Por otra parte, los resultados de esta investigación también muestran que las cohortes con un nivel de marginación relativamente bajo y un logro educativo similar al de las escuelas no inscritas en el programa, no tuvieron efectos positivos. Una posible explicación es la que proporcionan Patall et al. (2010) al mencionar que las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela son tan importantes como aquellas dentro de la escuela. Para el caso de los alumnos con un contexto sociocultural favorable, las oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento podrían ser incluso mayores fuera de la escuela.

Los cambios en la focalización de la población del PETC permitieron progresivamente una mayor inclusión de estudiantes de alta vulnerabilidad. En los primeros años, si bien las reglas de operación sugerían la focalización en la población de mayor marginación, la selección de escuelas estuvo mediada por los recursos disponibles en los planteles, pues se solicitó que estos contaran con las condiciones adecuadas para la extensión del horario escolar, como ser de organización completa (escuelas con director y un docente por grado). En un país como México, donde existe una asociación entre el nivel socioeconómico y las condiciones de la oferta educativa (INEE, 2019c, 2016; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2020; Pérez et al., 2010), esta decisión excluyó a un conjunto de escuelas que tenían el potencial de beneficiarse. Es hasta las reglas de operación de 2015 donde se da posibilidad a incluir a poblaciones de alta vulnerabilidad como: escuelas multigrado y de educación especial.

En 2013 se dio un cambio en la política del programa, el tiempo adicional de la jornada pasó a estar principalmente a cargo de los docentes titulares. Antes de este año el tiempo adicional estaba a cargo del personal de apoyo (docentes de educación física, inglés y artes.) Los análisis realizados no permiten identificar con claridad si este cambio tuvo un efecto significativo, no obstante, se reconoce que es un cambio sensible directamente ligado al tipo de trabajo que se desarrolla en el aula, por lo que no se descarta la posibilidad de que exista un impacto. Pues tal como lo señalan Rivkin y Schiman (2015) el logro de aprendizaje de los niños varía de acuerdo con la cantidad y calidad de tiempo. Futuros estudios podrían avocarse a este tipo de interrogantes, probando el efecto de las distintas versiones del programa.

En el presente estudio se tuvieron limitaciones de distinto orden. Una se refiere al tamaño de la muestra, el cual imposibilitó la ejecución de los análisis estadísticos requeridos para detectar efectos heterogéneos. Futuros estudios podrían proponerse, a través de metodologías robustas, encontrar las condiciones contextuales donde los programas de jornada ampliada son más eficientes. Asimismo, se vislumbra necesario reconocer la fidelidad de la implementación de los programas e incluir esta variable en las estimaciones de los efectos del programa. Toda vez que es sabido que la implementación y las condiciones de implementación del programa tienen variaciones (Castañeda y Tinajero, 2019; Páez y Tinajero, 2020), lo que traería consigo resultados diferenciados de acuerdo con el tipo de implementación.

Otra limitación está en relación con la naturaleza de la variable dependiente. Los efectos estudiados son solamente de habilidades cognitivas y a partir de mediciones estandarizadas, por lo que las inferencias del impacto del programa están relacionadas con estas mediciones. Sería importante medir el impacto del programa en otro tipo de competencias que están dentro de los propósitos formativos de la escolarización formal, como habilidades socioemocionales, las expectativas de estudio y el desarrollo de competencias artísticas donde el programa tuvo un énfasis en los primeros años de implementación.

La población objetivo de los programas sociales es un aspecto en el que las decisiones de política educativa pueden influir. Las reglas de operación de los programas podrían estar encaminadas a definir con claridad las poblaciones objetivo, buscando expresamente que estas sean aquellas donde la implementación de políticas puede llegar a tener un mayor efecto positivo.

Focalizar los programas de horario ampliado como el PETC en las poblaciones de mayor desventaja socioeconómica y de rezago educativo, favorece su propia eficacia y promueve la equidad educativa. Contribuye a su eficacia dado que existe evidencia que el programa de horario ampliado tiene un mayor impacto en poblaciones que enfrentan condiciones de vida desfavorables (Cabrera, 2019; Cerdan-Infantes y Vermeersch, 2007; CONEVAL, 2020; Patall et al., 2010; Yesil-Dagli, 2019; Wu, 2020). Por otra parte, también se contribuye a la equidad de la educación al asignarse recursos a la población de mayor vulnerabilidad y la que puede obtener mayores beneficios de estos. El CONEVAL (2020) afirma “la evidencia aquí presentada, como aquella generada con anterioridad, aporta indicios de la rentabilidad de destinar recursos públicos adicionales a esta intervención, sobre todo para las primarias ubicadas en zonas de alta marginación” (p. 59). Lo anterior también es coincidente con las recomendaciones de políticas afirmativas en la educación, a favor de poblaciones de mayor vulnerabilidad, pues es en estas poblaciones donde se tienen mayores oportunidades de incrementar la calidad y equidad del servicio educativo (INEE, 2019b, 2019c; UNESCO, 2010).

Desde luego, otros aspectos del diseño e implementación pueden contribuir o no a que los programas sociales tengan los efectos esperados. Por ejemplo, las consideraciones sobre la asignación de recursos no son menos relevantes. México, al igual que otros países de América Latina, no cuenta con recursos abundantes para una implementación extensiva de programas, por lo que una distribución equitativa de los recursos cobra gran relevancia.

Por último, es necesario puntualizar que los beneficios de un programa de horario ampliado no solo se dan para los alumnos, sino también para las familias. Sobre todo, para las familias monoparentales, o aquellas donde ambos padres trabajan. En estos casos debería ser una opción disponible para las familias que lo deseen, así como para los docentes que prefieran trabajar en un contexto de horario ampliado (CONEVAL, 2020; Patall et al., 2010; Wu, 2020). Estos beneficios tienen que ver con las características del servicio educativo y su pertinencia respecto a las necesidades de la sociedad.

Referencias

- Amador, C. M. (2016). Algunas reflexiones sobre la equidad en la educación y su contexto en México. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo en México*, 6(12). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/210/934>
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 629-640. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:eee:ecoedu:v:28:y:2009:i:5:p:629-640>
- Cabrera-Hernandez, F. (2015). *Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Evidence from a natural experiment*. Working Paper Series 7415, Department of Economics, University of Sussex. <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=wps-74-2015.pdf&site=24>
- Cabrera-Hernández, F. (2019). Does lengthening the school day increase school value-added? Evidence from a mid-income country. *The Journal of Development Studies*, 56(2), 314-335. <https://doi.org/10.1080/00220388.2018.1563680>
- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 801-827. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000007>
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Records*, 64, 723-733. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_980
- Castañeda-Sánchez, C., & Tinajero, G. (2019). Recontextualización de la política de gestión en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4554>
- Cerdan-Infantes, P., & Vermeersch, C. (2007). *More time is better: An evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay*. Policy Research Working Paper No. 4167. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7240/wps4167.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. MEJOREDUC. <https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/indicadores-nacionales-para-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2020-cifras-del-ciclo-escolar-2018-2019?idiom=es>
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación. (2015). Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(3), 11-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543002>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Impacto del programa escuelas de tiempo completo: estudio exploratorio*. Autor. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/PETEC.pdf>
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica, Segunda edición*. Banco Internacional de reconstrucción y fomento/Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0888-3>
- Gómez-Zermeño, M. G., Flores, M., & Alemán, L. (2013). The full-time school program in Mexico. *Journal of Case Studies in Education*, 5(4), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060636.pdf>
- Holland, P., Alfaro, P., & Evans, D. K. (2015). *Extending the school day in Latin American and the Caribbean*. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/477421467986293530/pdf/WPS7309.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D244.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Autor. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/PlaneaDocumentoRector18.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). *Políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en México*. Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento1-aprendizaje-1.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019c). *Recomendaciones para el sistema educativo. Romper el círculo de pobreza del contexto y de la oferta educativa*. Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P1C723.pdf>
- Kidron, Y., & Lindsay, J. (2014). *The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review* (REL 2014–015). Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Appalachia. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/pdf/rel_2014015.pdf
- Luna, D. A. L., & Velázquez, P. G. (2019). Evaluación del impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en medidas de logro académico de centros escolares en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(2), 87-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.19>
- Moreno, T., & Arvizu, J. (2020, Octubre 14). Escuelas de tiempo completo se salvan de desaparecer: SEP. *El Universal de México*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/escuelas-de-tiempo-completo-se-salvan-de-desaparecer-sep>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. UNESCO. https://www.aefcm.gob.mx/petc/archivos-recomendaciones/cochabamba_mar2001.pdf
- Ovalle-Ramírez, C. P. (2018). Efecto de la doble jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: Un análisis empírico para informar la política de jornada única. *Education Policy Analysis Archives*, 26(81). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2990>
- Páez, J., & Tinajero, M. G. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(29), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436. <https://doi.org/10.3102/0034654310377086>
- Pérez, M., Pedroza, L. H., Ruiz, G., & López, A. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-preescolar-en-mexico-condiciones-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje/>
- Razo, A. E. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395011>
- Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal*, 125(588). <https://doi.org/10.1111/ecoj.12315>

- Secretaría de Educación Pública. (2009). ACUERDO número 527 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. *Diario Oficial de la Federación*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126842&fecha=30/12/2009
- Secretaría de Educación Pública. (2013). ACUERDO número 664 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288862&fecha=25/02/2013
- Secretaría de Educación Pública. (2014). ACUERDO número 21/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377498&fecha=27/12/2014
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Autor. https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2021). ACUERDO por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa "La Escuela es Nuestra". *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5610347&fecha=26/01/2021
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin. <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/147.pdf>
- Silveyra, M., Yáñez, M., & Bedoya, J. (2018). *¿Qué impacto tiene el Programa Escuelas de Tiempo Completo en los estudiantes de educación básica?: Evaluación del programa en México 2007-2016*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/157301536217801694/pdf/129769-WP-PUBLIC-SPANISH-EscuelasTiempoCompletoBajaRes.pdf>
- Tenti, E. (Coord.). (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. SEP, IIPE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/estado-del-arte-escolaridad-primaria-y-jornada-escolar-en-el-contexto-internacional-estudio-de-casos-en-europa-y-america-latina>
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. CIPPEC-UNICEF. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1381.pdf>
- Wu, D. (2020). Disentangling the effects of the school year from the school day: Evidence from the TIMSS assessments. *Education Finance and Policy*, 15(1), 104-135. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00265
- Yesil-Dagli, Ü. (2019). Effect of increased instructional time on student achievement. *Educational Review*, 71(4), 501-517. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441808>
- Zorrilla, M (Coord.). (2008). *Informe final de la evaluación del diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/110762/1/PNETC-EvExterna-Informe-Final-10-DIC-2008.pdf>

Apéndice 1

Tabla A1

Estimación de los efectos promedio en desviaciones estándar en escuelas incorporadas al PETC.

Año	Asignatura	Nivel1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Primaria					
2009-2010	Lengua	-0.184 (0.122)	0.199~ (0.120)	0.107 (0.121)	-0.204~ (0.122)
	Matemáticas	-0.339** (0.122)	0.221~ (0.118)	0.264* (0.123)	-0.119 (0.121)
2011-2012	Lengua	.115 (.078)	-.151~ (.078)	.050 (.081)	-.032 (.080)
	Matemáticas	.063 (.076)	-.098 (.072)	-.027 (.081)	.094 (.080)
2012-2013	Lengua	.084 (.109)	-.056 (.112)	-.011 (.113)	-.039 (.114)
	Matemáticas	.007 (.103)	-.036 (.100)	.029 (.114)	.013 (.113)
2013-2014	Lengua	.211* (.102)	-.364*** (.107)	.090 (.110)	.104 (.112)
	Matemáticas	-.072 (.093)	-.146 (.093)	.099 (.112)	.255* (.111)
2014-2015	Lengua	.089 (.081)	-.329*** (.084)	.137 (.087)	.207* (.088)
	Matemáticas	-.091 (.073)	-.151* .073	.222* (.088)	.149~ (.087)
Secundaria					
2011-2012	Lengua	-.028 (.119)	-.104 (.121)	.257* (.119)	-.223~ (.116)
	Matemáticas	.058 (.121)	-.251 (.116)	.308* (.121)	-.113 (.116)
2014-2015	Lengua	-.207* (.088)	.050 (.092)	.355*** (.089)	-.212* (.083)
	Matemáticas	-.218 (.091)	.070 (.088)	.249** (.091)	.076 (.088)

Nota. PETC = Programa de Escuelas de Tiempo Completo

~ $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Sobre los Autores

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Universidad Autónoma de Baja California

horacio.pedroza@uabc.edu.mx

Es investigador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Se ha especializado en evaluación educativa de docentes y escuelas. Colaboró en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, donde realizó tres evaluaciones nacionales sobre recursos de las escuelas y prácticas docentes. Fue profesor investigador en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y jefe del departamento de evaluación de aprendizajes en el Instituto de Educación de Aguascalientes.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5256-2967>

Guadalupe Ruiz Cuellar

Universidad Autónoma de Aguascalientes

gruiz@correo.uaa.mx

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Profesora de tiempo completo de esta misma institución. Su línea de investigación es evaluación educativa y estudios de la práctica docente. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Es coordinadora del Doctorado en Investigación Educativa de la UAA y Directora de la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-1756>

Alma Yadhira López García

The Learning Bar, Inc.

almayadhira@yahoo.com.mx

Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y doctora en Estudios Interdisciplinarios por la Universidad de Nuevo Brunswick (Canadá). Se especializa en la evaluación de la educación preescolar, desarrollo de instrumentos de evaluación y estudios de validez. Laboró en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, donde participó en dos evaluaciones nacionales del nivel preescolar. Actualmente se desempeña como Investigador Asociado en The Learning Bar, donde coordina la evaluación de la primera infancia en América Latina, y colabora en el diseño de evaluaciones de las habilidades de lectura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7474-5799>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 152

8 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.
