

---

# archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

---

Volumen 34 Número 37

21 de abril 2026

ISSN 1068-2341

---

## Evaluación de las Escuelas de Jornada Ampliada: Un Estudio de Satisfacción del Servicio Público

*Luis Horacio Pedroza Zuñiga*

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC  
México

*Oscar Vazquez-Rodriguez*

Facultad de Psicología, UNAM  
México

*Roxana Patricia León-González*

Secretaría de Educación del Estado de Baja California  
México



*Fernando Iván Ceballos Escobar*

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC  
México

**Citación:** Pedroza, L. H., Vazquez-Rodriguez, O., León-González, R. P., & Ceballos, F. I. (2026). Evaluación de las escuelas de jornada ampliada: Un estudio de satisfacción del servicio público. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(37). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9275>

**Resumen:** Aumentar el tiempo de la jornada escolar ha sido un mecanismo que ha utilizado la política educativa para incrementar su calidad. En México, tras la eliminación del programa federal de Escuelas de Tiempo Completo, algunos estados implementaron iniciativas homólogas; en la región noroeste, Baja California dio continuidad con su propio programa. En este contexto, los estudios de satisfacción permiten integrar la opinión pública, fomentar la participación ciudadana y

promover la toma de decisiones basada en evidencia. Esta investigación analizó la satisfacción de la comunidad educativa respecto al servicio brindado en escuelas de educación básica con jornada extendida en Baja California. Se aplicó una encuesta a nivel estatal a 6,463 participantes, incluyendo directivos, docentes, familiares y estudiantes. El estudio evaluó cinco dimensiones clave: operatividad y gestión, vías de comunicación, infraestructura, materiales de apoyo y financiamiento. Los resultados muestran una valoración mayoritariamente positiva del servicio, especialmente sobre sus impactos en el aprendizaje y habilidades socioemocionales. Aunque se identificaron áreas de mejora, como el pago a docentes y el acceso a materiales educativos por parte de la comunidad escolar. Se discute sobre la vulnerabilidad de la actual política de ampliación de la jornada bajo la figura de programa anualizado.

**Palabras clave:** educación básica; evaluación de la educación; jornada escolar completa; política educacional

### **Evaluation of full-time schools: A study on public service satisfaction**

**Abstract:** Extending school hours has been a strategy employed by education policy to enhance quality. In Mexico, following the discontinuation of the federal *Escuelas de Tiempo Completo* program, several states implemented analogous initiatives; in the northwestern region, the state of Baja California continued this model through its own program. In this context, satisfaction studies allow the incorporation of public opinion, foster civic engagement, and support evidence-based decision-making. This study analyzed the satisfaction of the educational community regarding the service provided in extended-day basic education schools in Baja California. A state-level survey was administered to 6,463 participants, including school leaders, teachers, family members, and students. The study assessed five key dimensions: operation and management, communication channels, infrastructure, support materials, and funding. Findings revealed a predominantly positive evaluation of the service, particularly in terms of its impact on learning and socioemotional skills. However, areas for improvement were identified, such as teacher compensation and access to educational resources. The vulnerability of the current extended-day policy is discussed, given its implementation as an annually budgeted program.

**Key words:** basic education; educational evaluation; extended school day; educational policy

### **Avaliação das escolas de jornada ampliada: Um estudo de satisfação com o serviço público**

**Resumo:** A ampliação do tempo da jornada escolar tem sido um mecanismo utilizado pelas políticas educacionais para elevar a qualidade da educação. No México, após a extinção do programa federal de *Escuelas de Tiempo Completo*, alguns estados implementaram iniciativas semelhantes; na região noroeste, a Baja California deu continuidade por meio de um programa próprio. Nesse contexto, os estudos de satisfação permitem incorporar a opinião pública, fomentar a participação cidadã e promover a tomada de decisões baseada em evidências. Esta pesquisa analisou a satisfação da comunidade escolar em relação ao serviço oferecido por escolas de educação básica com jornada ampliada na Baja California. Foi aplicada um questionário em nível estadual a 6.463 participantes, incluindo gestores escolares, professores, familiares e estudantes. Avaliaram-se cinco dimensões centrais: operatividade e gestão, canais de comunicação, infraestrutura, materiais de apoio e financiamento. Os resultados indicam uma avaliação predominantemente positiva, especialmente no que se refere aos impactos na aprendizagem e no desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, persistem desafios relacionados à remuneração docente e ao acesso a materiais educativos por parte da comunidade escolar. Discute-se a vulnerabilidade da atual política de ampliação da jornada escolar, implementada sob a forma de um programa anualizado.

**Palavras-chave:** educação básica; avaliação educacional; jornada escolar integral; política educacional

## **Evaluación de las Escuelas de Jornada Ampliada: Un Estudio de Satisfacción del Servicio Público**

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) es reconocido como uno de los más extensos y complejos de América Latina. Tan solo la educación básica, que comprende preescolar, primaria y secundaria, contó con una matrícula de 23,891,831 estudiantes, quienes fueron atendidos en 224,712 escuelas por un total de 1,214,363 docentes durante el ciclo escolar 2022-2023 (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2024). Esta magnitud supone un desafío en la prestación de servicios educativos, especialmente en aspectos como cobertura, infraestructura escolar, formación y actualización docente, provisión de recursos educativos, financiamiento y atención a la diversidad.

Al igual que en otros países latinoamericanos (e.g., Colombia, Chile y Perú), en México, es responsabilidad del Estado garantizar las condiciones necesarias para que los ciudadanos ejerzan su derecho a la educación. Para ello, en el sector educativo, se diseñan e implementan políticas públicas que se espera se adapten a las características, evolución y necesidades de la población. No obstante, se ha señalado que la ausencia de información o datos sistemáticos y disponibles, respecto al SEM, dificultan la toma de decisiones fundamentadas sobre la mejora, continuidad o eliminación de estas políticas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2024).

Las administraciones públicas deben tomar decisiones informadas y sustentadas en evidencia para garantizar una gestión eficiente, una operación adecuada y la mejora continua de los servicios públicos que el Estado ofrece a la ciudadanía. Dado el impacto de estos servicios en el bienestar de la población y en el desarrollo social, resulta fundamental comprender cómo son percibidos y experimentados por los ciudadanos (Kayaci, 2022; Van de Walle, 2018). En este contexto, la evaluación de los servicios públicos desempeña un papel clave, ya que proporciona información valiosa sobre su implementación y calidad (Picciotto, 2010), así como sobre su desempeño y efectos que generan en los beneficiarios (Ballart, 1992). A partir de sus resultados, se hace posible sustentar las decisiones dirigidas a la mejora de los servicios y a la optimización de recursos.

La evaluación constituye un componente esencial en la instrumentación de políticas públicas. En el sector educativo, la evaluación de los servicios públicos ha cobrado una relevancia creciente en los últimos años. Heras-Ramos et al. (2024) identificaron que, a partir de 2017, ha habido un aumento exponencial en la publicación de estudios centrados en la valoración de servicios en el contexto educativo. Estas investigaciones se han enfocado principalmente en la satisfacción del ciudadano con los servicios que proporciona el Estado.

La satisfacción de usuarios o beneficiarios se ha reconocido como un componente central en todo proceso evaluativo orientado a la mejora de los servicios y programas públicos (León-González et al., 2021). En consecuencia, conducir estudios cuyo propósito es indagar en dicho aspecto se ha convertido en una labor prioritaria en la gestión pública (Kisida y Wolf, 2015). Entre los varios enfoques para evaluar la satisfacción, destaca el Modelo de Expectativa-Desconfirmación (EDM, por sus siglas en inglés), inicialmente desarrollado en el área de mercadotecnia (Oliver, 1997) y posteriormente adoptado en estudios de satisfacción aplicados a distintos sectores, como salud, energía, movilidad, educación, entre otros (Heras-Ramos et al., 2024; Van de Walle, 2018).

### **Aplicación del EDM en la Evaluación de Servicios Educativos**

La educación es un servicio público esencial cuya evaluación requiere marcos conceptuales y metodológicos que permitan captar de manera efectiva la percepción de los actores educativos. En este sentido, la evaluación de los servicios públicos en el ámbito educativo es una práctica clave tanto para la rendición de cuentas como para la mejora continua de instituciones, programas y

servicios. Para tal fin, el EDM representa un referente consolidado para analizar la satisfacción de los prestadores de servicios y de los beneficiarios.

Este modelo se sostiene en cuatro elementos principales: expectativas previas, percepción del desempeño, desconfirmación y satisfacción (Oliver, 1997, 2010). Las *expectativas previas* hacen referencia a las creencias o supuestos que los prestadores de servicios y beneficiarios tienen sobre el servicio antes de experimentarlo. Una vez recibido, se genera una *percepción del desempeño*, es decir, una valoración subjetiva de la calidad del servicio. La distancia entre las expectativas iniciales y el desempeño real del servicio da lugar a la *desconfirmación*, la cual puede ser positiva (cuando el servicio supera las expectativas), negativa (cuando el desempeño es inferior a lo esperado) o neutra (cuando el servicio cumple con las expectativas previas). Finalmente, el nivel de *satisfacción* se determina a partir de esta valoración, lo que influye en la percepción global del servicio.

Los principios del EDM han sido aplicados en diversos estudios para evaluar la satisfacción de distintos actores del sistema educativo en relación con sus componentes. Por ejemplo, se ha analizado en qué medida la comunidad estudiantil se encuentra satisfecha con la labor docente en función de sus expectativas iniciales hacia esta (Chandra y Fitriyanto, 2024). Asimismo, se ha explorado la percepción sobre la calidad de la infraestructura escolar (e.g., bibliotecas) y la disponibilidad de recursos tecnológicos (Tan y Kek, 2004). Por otro lado, el modelo ha sido utilizado para examinar las expectativas del personal docente respecto a la formación continua y su experiencia en programas y actividades de desarrollo profesional (Thahir et al., 2021). También, se ha estudiado la satisfacción de tutores, padres y madres de familia (TPMF, en adelante) con los servicios educativos, particularmente en educación primaria (Íncesu y Asikgil, 2012). La aplicación del EDM en el ámbito educativo tiene implicaciones potenciales para la formulación de políticas y la mejora institucional, por ejemplo, en el diseño de programas y planes de estudio, intervenciones pedagógicas-didácticas, condiciones institucionales y estrategias de formación docente.

En síntesis, desde la perspectiva del EDM, la *satisfacción* con los servicios públicos resulta de una valoración subjetiva que puede ser realizada por prestadores de servicios y usuarios o beneficiarios. Esta valoración surge del contraste entre las expectativas iniciales y la experiencia con el desempeño del servicio. Si bien la satisfacción se concibe como un constructo complejo de capturar, se han identificado categorías clave que permiten organizar y orientar su análisis (Rhee y Rha, 2009; Sánchez, 2016; Zeithaml et al., 2020; Zhang et al., 2022). Se destacan la operatividad y gestión del servicio, las vías de comunicación entre prestadores y usuarios, la infraestructura disponible, así como los materiales de apoyo y financiamiento con los que opera.

La *operatividad y gestión* se relaciona con la experiencia del usuario o beneficiario sobre componentes que influyen en la ejecución de un servicio público. Es decir, aquellos que remiten al diseño, procesos y acciones implicados en la capacidad de brindar el servicio y alcanzar sus objetivos propuestos (Zeithaml et al., 2020). Por otro lado, las *vías de comunicación* entre prestadores de servicio y beneficiarios informan sobre los canales establecidos para transmitir y recibir todo tipo de notificaciones, que promueven la coordinación y cooperación entre las distintas figuras involucradas (Villegas y Díaz, 2003).

Instrumentar una política educativa a través servicios públicos requiere, entre otros elementos, garantizar los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento como son la *infraestructura* y los *materiales de apoyo* (Rhee y Rha, 2009; Sánchez, 2016). Lo primero remite a las condiciones de las instalaciones, servicios básicos, equipo y mobiliario. Lo segundo engloba todo recursos físico o digital utilizado tanto por los prestadores de servicio para desempeñar sus funciones, como por los usuarios o beneficiarios. El énfasis en ambas dimensiones se sitúa en la disponibilidad, diversidad y suficiencia de estos recursos. Por último, el *financiamiento* contempla todo recurso económico otorgado para operar eficientemente un servicio determinado.

La evaluación de servicios públicos en ámbito educativo es una herramienta fundamental para la mejora de estos servicios, optimizar el uso de recursos públicos y garantizar el acceso equitativo a los mismos. El conducir estudios de satisfacción dentro de este proceso permite integrar la opinión pública en la valoración de dichos servicios, lo que promueve la participación ciudadana.

### **El Servicio Educativo en Escuelas con Jornada Extendida en México**

La ampliación de la jornada escolar es una política que ha sido ampliamente adoptada en los sistemas educativos de Latinoamérica. De acuerdo con Martinic (2015), esto obedece a la puesta en marcha de una serie de reformas impulsadas a partir de la década de los 90, que plantearon metas más ambiciosas y demandan una mayor cantidad de horas para su cumplimiento.

Los organismos técnicos y financieros internacionales también han impulsado la política en la región a partir de sus dos principales vías de incidencia: la elaboración de informes y el financiamiento a proyectos específicos (Maldonado, 2000). Reflejándose en compromisos multilaterales como el *Marco de Acción de Dakar* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2000), las *Metas 2021* de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010) y en informes como el *Education for All: The Quality Imperative* (UNESCO, 2004). También, en el financiamiento del Banco Mundial para implementar el Programa Escuelas de Tiempo Completo (Uruguay) en 1998.

Desde 1997 se han implementado programas de ampliación de la jornada escolar en nueve países latinoamericanos, y en otros ha operado a nivel subnacional. Con algunas particularidades, estas iniciativas se han planteado dos grandes objetivos: atender los bajos niveles y profundas desigualdades de aprendizaje, así como extender el cuidado y la protección social (Veleda, 2013).

En México, el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) se puso en marcha durante el ciclo escolar 2007-2008, y en su desarrollo se pueden identificar tres etapas: 1) la implementación, caracterizada por un avance discreto en la cobertura y por considerar únicamente la extensión del horario; 2) a partir de 2013 hay un periodo de expansión, diferenciado por un rediseño al programa, que focaliza la población objetivo a sectores vulnerables, integra un currículo ampliado, asignación de un financiamiento anual a los establecimientos y un avance importante en términos de cobertura; 3) a partir de 2018 inicia la fase de extinción, en donde el PETC operó con constantes amenazas de cancelación y fuertes recortes presupuestarios, lo que culminó en su desaparición para 2022.

El PETC llegó a operar en más de 25,000 centros escolares de educación básica y beneficiaba aproximadamente a 3.5 millones de estudiantes (Santillán, 2021). Su cancelación generó un amplio debate en la comunidad académica. Diversos especialistas advirtieron sobre el impacto negativo que la cancelación del PETC tendría en la educación de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad (Vázquez, 2023; González-Galindo y Ávila-Sánchez, 2023), quienes constituían la principal población beneficiaria del programa. También generó la movilización del profesorado a través de una organización denominada *Movimiento Nacional de Trabajadores de la Educación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*.

En respuesta, algunas entidades federativas implementaron iniciativas similares, con base en sus propias políticas, normativas y recursos. Ejemplos de estos programas estatales se encuentran en las regiones centro-sur (e.g., Puebla y Querétaro), metropolitana (e.g., Ciudad de México y Estado de México), noreste (e.g., Nuevo León y Tamaulipas), occidente (e.g., Guanajuato y Michoacán) y sureste (e.g., Yucatán).

En la región noroeste, el estado de Baja California dio continuidad al modelo de escuelas con horario extendido a través del Programa Educando con el Corazón en 2022 (PECO, en adelante). Baja California presenta diversas condiciones que influyen en la prestación de servicios públicos en el sector educativo; entre ellas su carácter de estado fronterizo, la presencia de comunidades indígenas (e.g., Cochimí, Cucapá, Kiliwas, Kumiai y Pai pai), la distribución poblacional y

demográfica, así como la concentración de población migrante (Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado [COPLADE], 2022). En este contexto, el PECO mantiene su objetivo alineado al de PETC: optimizar el uso del tiempo escolar para desarrollar actividades que favorezcan el rendimiento académico y logro educativo (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California [ISEP], 2024). No obstante, al igual que en otras entidades federativas, hasta la fecha no se han llevado a cabo estudios que permitan generar evidencia para la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo, en el marco de las iniciativas implementadas como alternativas al PETC. La ausencia de estas evaluaciones limita identificar áreas de mejora y diseñar estrategias para optimizar la operatividad y los resultados de estos programas.

El modelo de escuelas con jornada ampliada ha demostrado múltiples beneficios, entre ellos el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de socialización (Ceballos, 2022; Lara-García et al., 2017). Asimismo, se trata de una de las escasas políticas educativas respaldadas por evidencia empírica que sustenta su impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes (Pedroza et al., 2021; Santillán, 2021; Silveyra et al., 2018). En este sentido, resulta fundamental llevar a cabo evaluaciones de las iniciativas estatales que han sustituido al PETC, con el fin de optimizar su instrumentación y garantizar la prestación de servicios educativos de calidad. Desde esta perspectiva, el objetivo de la presente investigación fue explorar la satisfacción de la comunidad educativa respecto al servicio educativo ofrecido durante la jornada escolar extendida, en las escuelas de educación básica del estado de Baja California. Para ello, se analizaron las dimensiones: operatividad y gestión, vías de comunicación, infraestructura, materiales de apoyo y financiamiento.

## Método

Se condujo un estudio basado en un método mixto (Ary et al., 2010), realizándose una encuesta a nivel estatal, cuyo diseño y tratamiento de datos incluyeron estrategias de carácter cuantitativo y cualitativo. Las nociones del EDM (Oliver, 2010; Zhang et al., 2022) sobre la satisfacción hacia servicios públicos por prestadores de servicios y beneficiarios fueron retomados. Adecuándose a las necesidades y contexto específico de esta investigación, centrada en el servicio educativo brindado a través del PECO.

### Participantes

Durante el ciclo escolar 2024-2025, el PECO operó en 304 escuelas, de las cuales 58 corresponden al nivel preescolar, 231 a primaria, 12 a secundaria y tres a Centros de Atención Múltiple (CAM). En estas escuelas, se atendió a 47,892 estudiantes con la intervención de 839 profesores. El análisis reportado en este estudio, con un muestreo no probabilístico de respuesta voluntaria (Fowler, 2013), se basa en datos de 6,463 miembros de la comunidad educativa, conformados por 152 directores, 705 docentes, 4,487 TPMF y 1,119 estudiantes.

### Instrumento

Se desarrollaron cuatro cuestionarios *ex profeso* guiados por los Principios de Diseño Universal para instrumentos de medición (Thompson et al., 2002), centrándose en aspectos como simplicidad, claridad, accesibilidad de la información, bajo esfuerzo físico y cognitivo, y adaptabilidad al contexto. Además, se tomó como insumo los hallazgos derivados de una jornada de entrevistas y grupos focales con miembros de la comunidad educativa; así como de una revisión de literatura.

Las dimensiones e indicadores fueron sometidos a un juicio de expertos con el objetivo de obtener evidencias de validez basadas en su contenido (AERA, APA y NCME, 2018). Para ello, cuatro expertos fueron seleccionados según su conocimiento sobre la normativa y experiencia con la

operación del PECO o programas similares, o bien, su dominio en psicometría. Se les solicitó valorar la congruencia, relevancia, claridad y suficiencia, en una escala de cero a tres, de cada dimensión e indicador. Se calcularon Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) para identificar aquellos con un valor menor a 0.8 y examinarlos a profundidad (Hernández-Nieto, 2002). En *Operatividad y gestión*, se obtuvo un CVC de 0.892, con un promedio de 0.848 en sus indicadores. Para *Vías de comunicación*, el CVC fue 0.850, con una media de 0.920 en sus respectivos indicadores. La dimensión *Infraestructura* presentó el CVC más alto, con un valor de 0.996 y un promedio de 0.963 en sus indicadores. En cuanto a *Materiales de apoyo*, se obtuvo un coeficiente de 0.934, con un promedio de 0.887. Por último, *Financiamiento* registró un valor de 0.850, con un promedio de 0.850 en sus indicadores.

Así, se consolidaron cinco dimensiones y 19 indicadores para valorar el grado de satisfacción de la comunidad educativa hacia el servicio educativo durante la jornada escolar ampliada. 1) *Operatividad y gestión*, cuyos indicadores se enfocan en elementos como la organización y efectividad del servicio brindado, suficiencia del horario extendido, actividades académicas y extracurriculares implementadas, impacto en el desarrollo académico y bienestar integral de los beneficiarios y disponibilidad de personal calificado. 2) *Vías de comunicación*, se examina la eficiencia y accesibilidad de los canales de comunicación entre prestadores de servicios y beneficiarios. 3) *Infraestructura*, se valora la disponibilidad de servicios básicos, adecuación de los espacios físicos, así como la suficiencia de equipamiento y mobiliario. 4) *Materiales de apoyo*, sus indicadores enfatizan en su contribución a las estrategias pedagógicas y la disponibilidad de recursos curriculares y didácticos. 5) *Financiamiento*, remite a la entrega oportuna del apoyo económico conforme a la normatividad vigente y la disponibilidad presupuestaria.

Cada cuestionario fue formulado de manera que el sentido, lenguaje y pertinencia de su contenido fuera adecuado según el rol del participante y su experiencia particular con el servicio. Estos se conformaron de ítems con escala tipo Likert, incluyéndose una pregunta abierta para profundizar en los motivos de satisfacción o insatisfacción. También, se incorporaron preguntas para obtener información contextual que permitió caracterizar a la comunidad educativa.

## Procedimiento

Esta investigación inició con un seminario donde académicos dialogaron en torno a las Escuelas con Jornada Ampliada, particularmente sobre su impacto y operación en distintos escenarios. Las conclusiones derivadas del seminario permitieron adoptar una visión contextualizada del proyecto. Posteriormente, se llevó a cabo la jornada de entrevistas con el personal directivo y docente para obtener información preliminar sobre la comunidad educativa y el PECO. Se seleccionaron cinco escuelas primarias según criterios de tamaño, ubicación y antigüedad dentro del programa. Cada entrevista semiestructurada tuvo una duración aproximada de 40 minutos, durante las cuales se exploraron sus percepciones sobre la operatividad, infraestructura, recursos, comunicación y financiamiento del programa. Paralelamente, se realizaron grupos focales con TPMF y estudiantes en cada una de las escuelas seleccionadas, con una participación promedio de cinco informantes por grupo. Al finalizar la jornada, las experiencias y hallazgos se discutieron en colegiado, por parte del equipo de investigación, a fin de destacar temas recurrentes y recuperar insumos para el diseño de cuestionarios específicos dirigidos a cada grupo de participantes.

La encuesta estatal se realizó con el apoyo de la Coordinación Estatal del PECO. Se enviaron enlaces y códigos QR correspondientes a cada cuestionario, acompañados de instrucciones y recomendaciones para su aplicación. En su administración se utilizó la plataforma *Google Forms*, seleccionada por su interfaz intuitiva y accesible, para facilitar la participación de la comunidad educativa.

## Análisis de Datos

Los datos obtenidos fueron analizados mediante distribuciones de frecuencia con el fin de describir la valoración positiva o negativa de la comunidad educativa respecto a las dimensiones sujetas a medición. También, respecto a las respuestas a las preguntas abiertas, se realizó un análisis cualitativo a partir de una codificación temática (Gibbs, 2012) basándose en las dimensiones previamente descritas: Operatividad y gestión, Vías de comunicación, Infraestructura, Materiales de apoyo y Financiamiento. La codificación de carácter deductivo realizada tuvo por objetivo identificar tópicos recurrentes y patrones en las respuestas de los participantes, para caracterizarlas como motivos que influyeron en su satisfacción e insatisfacción, en términos generales, hacia el servicio educativo brindado.

Es importante mencionar algunas consideraciones en la interpretación de los datos. Con base en el concepto de neutralidad en los estudios de satisfacción basados en el EDM (Oliver, 1997, 2010), se tomaron las siguientes decisiones. 1) Las puntuaciones que reflejan una postura neutral fueron interpretadas como una valoración, cuya distancia entre *expectativas previas* y *percepción del desempeño*, impide identificar claramente fortalezas y áreas de mejora. Por tanto, 2) el análisis se centró en aquellos valores que reflejan explícitamente una inclinación positiva o negativa por parte de los participantes.

## Resultados

### Caracterización de la Comunidad Escolar

Se describen a tres de los cuatro grupos de participantes: personal directivo, docente y TPMF. No se incluyó información descriptiva detallada sobre los alumnos, más allá de confirmar que asisten a escuelas adscritas al PECO y pertenecen a los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

#### *Personal Directivo*

La mayoría del personal directivo encuestado se concentra en escuelas de educación primaria general (70.2%) y preescolar general (25.5%), aunque el programa también opera en escuelas secundarias. Cabe señalar que no se obtuvieron respuestas de directores de los CAM, a pesar de que tres de estos centros están incorporados al programa. Destaca que una tercera parte del personal encuestado tiene más de 27 años desempeñándose como directores en centros educativos y el 21.1% cuenta con más de 11 años de experiencia en escuelas con jornada extendida. Por otro lado, el 60.5% del personal directivo se dedica exclusivamente a tareas de dirección durante la jornada regular y extendida. En menor proporción (5.9%), algunos directivos realizan funciones de asesoría técnica pedagógica o subdirección.

#### *Personal Docente*

El personal contratado para desempeñar funciones docentes durante la jornada extendida presenta una diversidad de perfiles profesionales. Una proporción significativa de estos docentes ha recibido su formación en Escuelas Normales, con una especialización predominante en educación primaria (43.3%) y educación preescolar (14.6%). Asimismo, se identificaron profesionales provenientes de disciplinas como psicología, ciencias de la educación, educación especial o intervención educativa, disciplinas cuyo currículo no necesariamente incorpora componentes pedagógicos o didácticos.

En menor proporción, el 11.9% del personal docente cuenta con una formación profesional en pedagogía, educación física o artística, asesoría psicopedagógica, enseñanza de una segunda

lengua o matemáticas, nutrición, entre otras áreas. Destaca, además, que un 2.6% de los docentes contratados aún se encuentran en proceso de formación inicial.

Respecto a la experiencia profesional del profesorado contratado, destaca que una tercera parte de ellos son considerados noveles, con tres años o menos en el servicio educativo. En contraste, una cuarta parte de los docentes reportó contar entre 16 a 26 años de trayectoria en la práctica docente. Con relación a la permanencia dentro del PECO, los datos evidencian que el 37.2% del personal docente tiene menos de un año de experiencia en escuelas con jornada extendida, mientras que solo un 11.2% tiene más de 11 años en instituciones que han ofrecido este servicio educativo. Finalmente, el 70.4% del personal docente señaló que ejerce su labor tanto en la jornada regular como en el horario extendido. Sin embargo, un 23.8% indicó que no trabaja en escuelas de educación básica durante el horario regular, sino que se desempeña en otras actividades, como atención psicológica y pedagógica.

### ***Tutores, Padres y Madres de Familia (TPMF)***

El análisis de la información sobre los TPMF se centró en su actividad laboral, según la Clasificación Mexicana de Ocupaciones (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2005), y la duración de la jornada. Los resultados muestran que aproximadamente seis de cada diez TPMF se desempeñan laboralmente fuera del hogar. Dentro de este grupo, la mayoría se concentra en cuatro sectores principales: actividades agrícolas y ganaderas (14.1%), servicio al público (13.5%), comercio (11.5%) e industria maquiladora (10.7%).

En cuanto a la duración de su jornada laboral, el 33.9% de los encuestados indicó trabajar ocho horas diarias, lo que equivale a una jornada completa. Por otro lado, el 18.5% reportó desempeñar actividades laborales cuya duración supera las ocho horas diarias, lo que sugiere una carga horaria extendida en una proporción de los TPMF.

### **Satisfacción hacia el Servicio Educativo Ofrecido durante la Jornada Escolar Extendida**

#### ***Operatividad y Gestión***

Se analizó la percepción de la comunidad educativa sobre la suficiencia de la duración del horario extendido. De acuerdo con los resultados, existe consenso en que la extensión de la jornada escolar, que varía entre dos a cuatro horas adicionales, ha sido adecuada para garantizar el servicio conforme a la normativa vigente del programa.

La operación de escuelas públicas con horario extendido conlleva una carga adicional de tareas administrativas que se suman a las responsabilidades habituales del personal directivo. La atención a estas nuevas demandas debe contribuir a la eficiencia del servicio educativo sin comprometer el desempeño de las funciones directivas. En este sentido, los hallazgos mostraron que el 75% del personal directivo considera que, a pesar de dichas tareas adicionales, aún logra desempeñar sus funciones sustantivas de manera adecuada.

Asimismo, la implementación del horario extendido requiere la contratación de personal calificado para garantizar el desarrollo de actividades escolares. Con base en las respuestas del personal directivo, durante el ciclo escolar 2024-2025, el 48% indicó que la plantilla docente se ha mantenido estable, mientras que el 44.1% afirmó que el número de profesores ha sido suficiente para cubrir las necesidades del servicio educativo en el marco del PECO. Sin embargo, en caso de sustitución o ausencia de personal docente, el 36.2% de los directivos reportó que la vacante suele ser cubierta en un plazo superior a siete días.

El objetivo prioritario del PECO es fortalecer la formación académica e integral de los estudiantes mediante la extensión de la jornada escolar. Según la opinión del personal docente, existe un consenso sobre el impacto positivo de las actividades realizadas durante la jornada extendida,

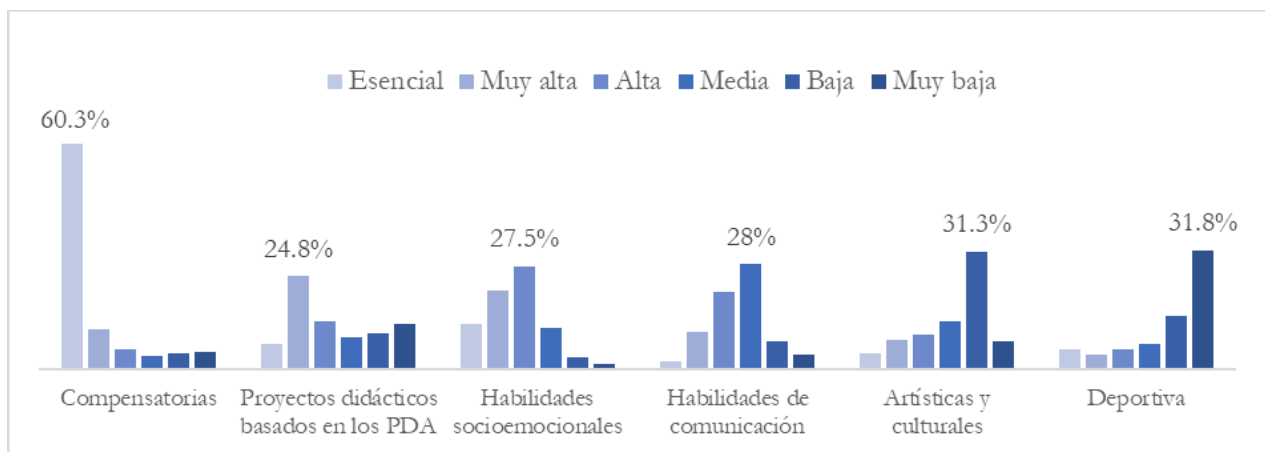
destacándose efectos favorables tanto en el desarrollo académico (89.8%) como en el socioemocional (85.6%) del alumnado.

Dicha percepción del profesorado guarda relación con los datos obtenidos a partir de preguntas adicionales hacia el mismo personal docente, TPMF y estudiantes. Por ejemplo, el 68.8% del profesorado consideró que las actividades culturales, artísticas y deportivas realizadas durante el horario ampliado son adecuadas para complementar la educación de los estudiantes. Asimismo, el 80.1% de los TPMF expresó satisfacción con el progreso académico de sus hijos e hijas, mientras que el 78.2% percibió mejoras en sus habilidades de expresión y el 81.2% en la convivencia escolar. Por su parte, el 83.9% del alumnado percibió avances en sus competencias en lectoescritura y matemáticas, y el 80.4% reportó un fortalecimiento en sus habilidades para socializar.

Conforme a la propuesta pedagógica establecida para la operación del PECO, la intervención educativa debe ser diversa en modalidad y formato, alineándose con las Líneas de Desarrollo de Aprendizaje. En este sentido, se exploraron las estrategias y actividades educativas priorizadas por el profesorado durante la jornada extendida (Gráfica 1). Los docentes identificaron como esenciales las actividades compensatorias dirigidas al fortalecimiento de competencias en lectoescritura y matemáticas (60.3%). Estas fueron seguidas por la implementación de proyectos didácticos basados en los Procesos de Desarrollo y Aprendizaje (PDA) (24.8%) y por actividades orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, como la autoestima, la empatía y el autocuidado (27.5%).

### Gráfica 1

*Grado de importancia asignada a las actividades, según las y los docentes*



Estos resultados coinciden con las prioridades identificadas por el personal directivo, aunque con algunas diferencias según el nivel educativo. En educación primaria, la atención se centra en lectoescritura, matemáticas y el uso de tecnologías, mientras que en preescolar el énfasis se sitúa en lectoescritura, matemáticas y el cuidado de la salud.

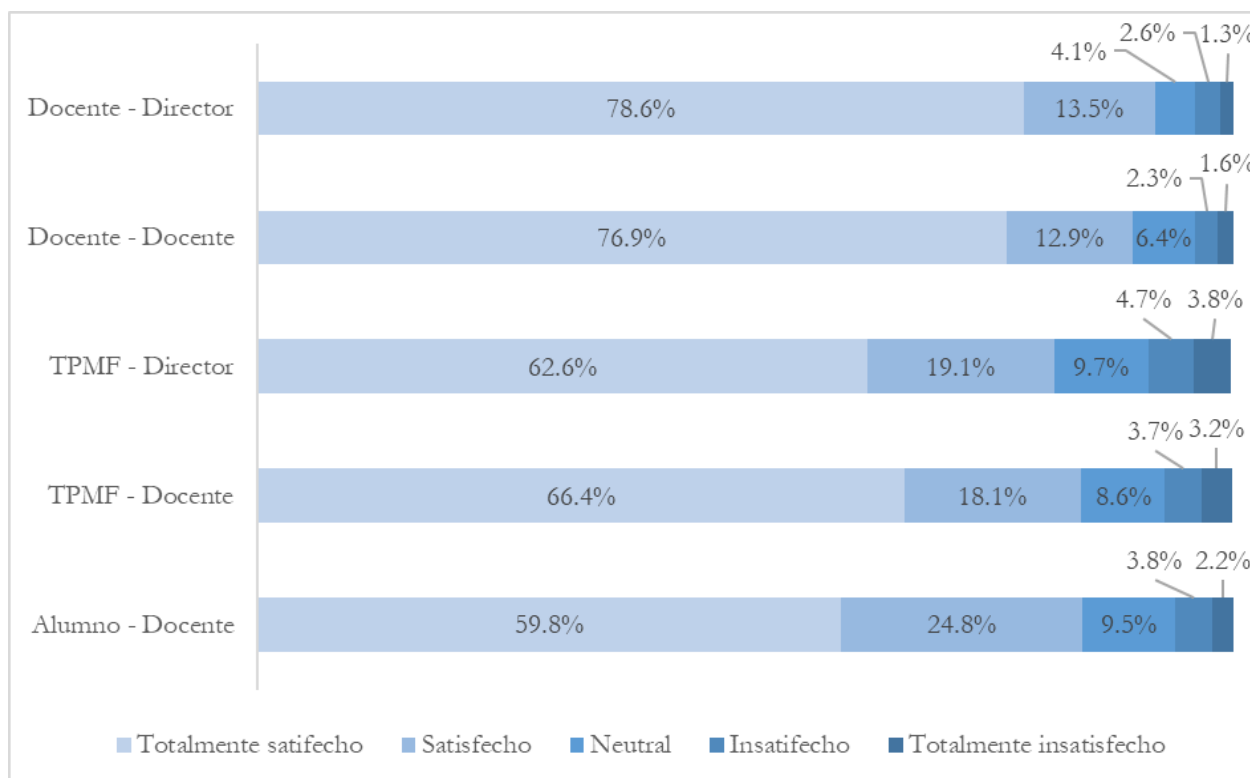
Finalmente, se solicitó a directivos y docentes que identificaran los principales retos que enfrentan en la operación del programa. Tanto el 68.4% del personal directivo como el 41.1% del profesorado señalaron la insuficiencia de recursos materiales como la principal dificultad. Asimismo, el 38.8% de los directivos y el 19.4% de los docentes destacaron la falta de personal capacitado como un desafío relevante para la prestación del servicio educativo.

### Vías de Comunicación

El análisis se centró en la satisfacción con los canales de comunicación utilizados para transmitir y obtener información, en términos de su eficiencia y accesibilidad según las necesidades y particularidades de cada actor (Gráfica 2).

**Gráfica 2**

*Satisfacción hacia la comunicación entre la comunidad educativa*



En lo que respecta a la comunicación con el personal directivo, la mayoría del cuerpo docente la considera completamente satisfactoria. En este sentido, un 85.3% del profesorado reportó recibir retroalimentación frecuente sobre su desempeño por parte de la dirección escolar. Asimismo, se observó una valoración positiva en relación con el intercambio de información entre los docentes que laboran en la jornada extendida y aquellos responsables de los grupos en el turno matutino.

Por otro lado, en el caso de los TPMF más de la mitad expresó una satisfacción total con la comunicación establecida. Esta percepción favorable se atribuye, principalmente, al hecho de que sus comentarios y opiniones son considerados por la dirección escolar, según el 80.4% de los encuestados.

En cuanto a la interacción con el personal docente, el 66.4% de los TPMF indicó estar completamente satisfecho con la comunicación establecida. Además, un 76.4% afirmó recibir información periódica sobre el progreso académico de sus hijos e hijas.

Aunque las estrategias de comunicación implementadas han favorecido la colaboración entre escuelas y familias, sólo el 29.2% del personal docente percibe una participación activa por parte de TPMF en las actividades relativas a la jornada extendida. Al indagar sobre qué áreas requieren mayor

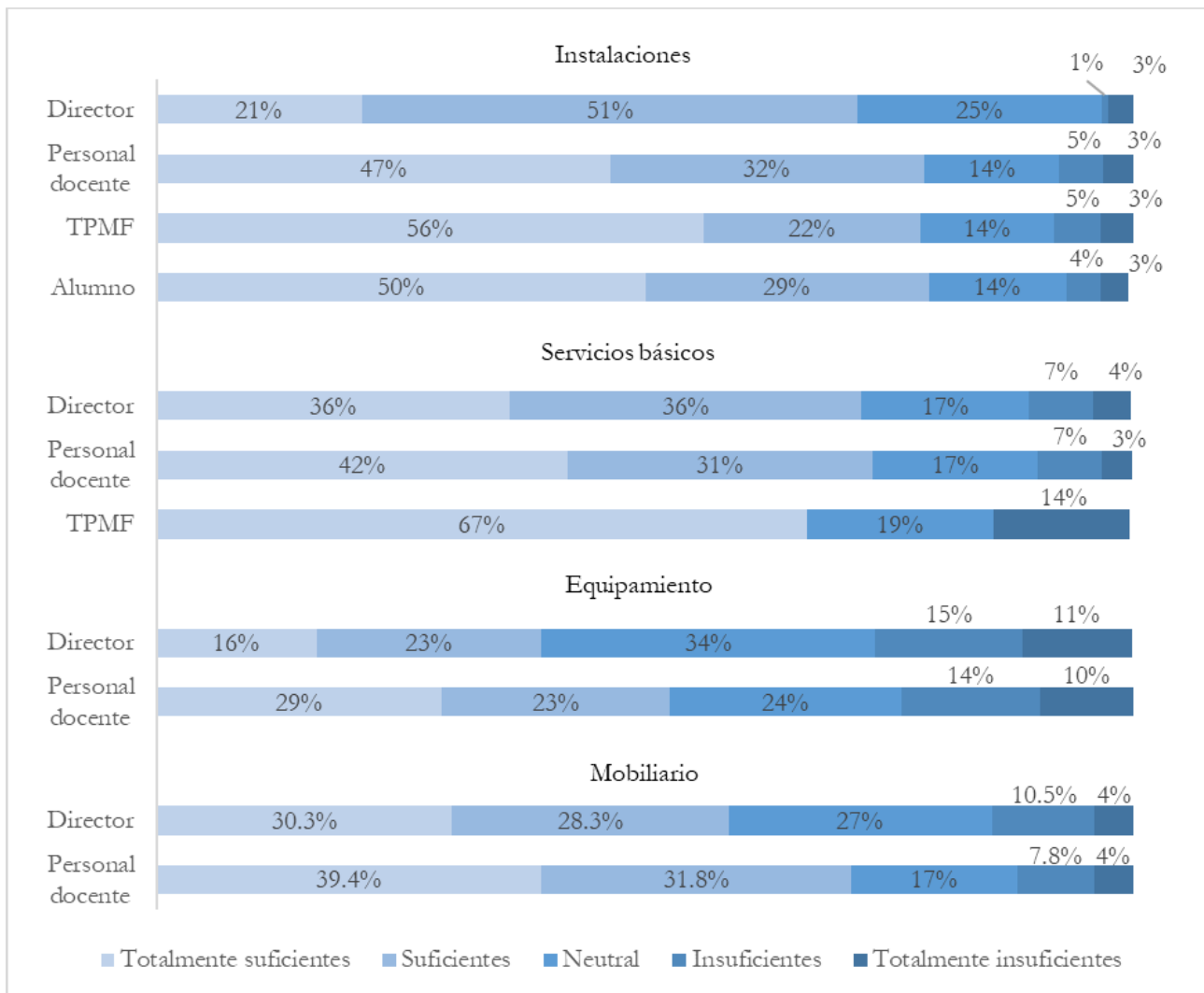
atención para fortalecer esta vinculación, el profesorado identificó como aspectos prioritarios el seguimiento académico de hijos e hijas (74.6%), el apoyo en actividades extracurriculares (38.2%) y una comunicación más constante entre TPMF y docentes (28.5%). Finalmente, un 59.8% del alumnado expresó estar satisfechos con la comunicación con sus profesores. Además, el 68.8% indicó recibir apoyo de sus docentes cuando enfrenta dudas o dificultades durante la jornada extendida.

### Infraestructura

Se analizó la percepción de la comunidad educativa respecto a la suficiencia de la infraestructura escolar, que comprende instalaciones, servicios básicos, equipamiento y mobiliario (Gráfica 3).

### Gráfica 3

*Percepciones hacia instalaciones escolares, servicios básicos, equipamiento y mobiliario*



En términos generales, las instalaciones destinadas a la jornada extendida son percibidas como adecuadas por el personal directivo, docente, TPMF y alumnos. Este nivel de conformidad se asocia, en parte, con la suficiencia de espacios recreativos dentro de los centros escolares, los cuales fueron valorados positivamente por el 57.9% de directores y el 65.7% de docentes.

Sin embargo, al analizar las opiniones de los TPMF sobre áreas específicas, se identificaron desafíos significativos. En lo que respecta a los espacios de cómputo, solo un 23.8% los consideró adecuados, mientras que más de la mitad de los encuestados (54.2%) señaló que su escuela carece de esta área. En relación con las bibliotecas, el 47.9% de los TPMF manifestó que estos espacios son adecuados, aunque un 27.1% indicó que su institución educativa no cuenta con dicho recurso.

En cuanto a los servicios básicos, la percepción general apunta a una suficiencia en el abastecimiento de agua potable, el suministro de energía eléctrica y el adecuado funcionamiento del sistema de eliminación de aguas residuales. Estos servicios fueron valorados positivamente por el 36.2% del personal directivo, el 42.1% del profesorado y el 66.7% de los TPMF.

Respecto a la disponibilidad de equipamiento y mobiliario en las escuelas para la prestación del servicio educativo en el horario extendido, se identificó una percepción de insuficiencia en diversos rubros. En cuanto al equipamiento disponible (e.g., pizarrones, proyectores y computadoras), la suficiencia de estos recursos fue reconocida únicamente por un rango de 16.4% a 23% de los directores y directoras. Desde la perspectiva docente, el 29.2% consideró que el equipamiento disponible es adecuado para atender las necesidades del horario extendido.

En lo que respecta al mobiliario escolar (e.g., escritorios y mesabancos), el 30% del personal directivo y el 39.4% del profesorado manifestaron que estos recursos son totalmente suficientes para desempeñar sus funciones de manera adecuada.

### ***Materiales de Apoyo***

El énfasis en esta dimensión se situó en la disponibilidad y diversidad de los materiales utilizados en la jornada extendida. En términos de disponibilidad, más de la mitad del personal docente (61.4%) considera que el material bibliográfico disponible en las escuelas (e.g., libros de texto y acervos en biblioteca) es suficiente. De manera consistente, el 80.4% de los alumnos afirmó contar con los recursos necesarios (e.g., libros, cuadernos y otros materiales didácticos) para desarrollar sus actividades durante el horario extendido.

Para profundizar en el uso de materiales por parte del profesorado, se solicitó identificar las principales fuentes de donde obtienen estos recursos, permitiéndoles seleccionar más de una opción. Los resultados evidencian que una proporción significativa del personal docente (73.3%) diseña y elabora sus propios materiales. Además, el 67.8% recurre a Internet como fuente para obtener materiales didácticos. Destaca, asimismo, que el 63.4% aún utiliza materiales provenientes de programas educativos anteriores al PECO, en particular los ficheros del Programa Escuelas de Tiempo Completo.

Asimismo, se solicitó al personal docente señalar materiales que consideran necesarios disponer para fortalecer su labor pedagógica durante la jornada escolar extendida, permitiéndoles seleccionar más de una opción. Entre las principales necesidades identificadas, sobresale la demanda de herramientas tecnológicas diseñadas para potenciar el desarrollo académico del estudiantado (65.1%). En segundo lugar, el 63% del profesorado destacó la importancia de contar con recursos didácticos específicos para las distintas asignaturas. Finalmente, el 59.7% identificó como prioritario disponer de materiales destinados a fortalecer las actividades extracurriculares.

### ***Financiamiento***

De acuerdo con la normativa del PECO, el personal directivo y docente que desempeña sus funciones durante el horario extendido recibe un apoyo económico, sujeto a la disponibilidad

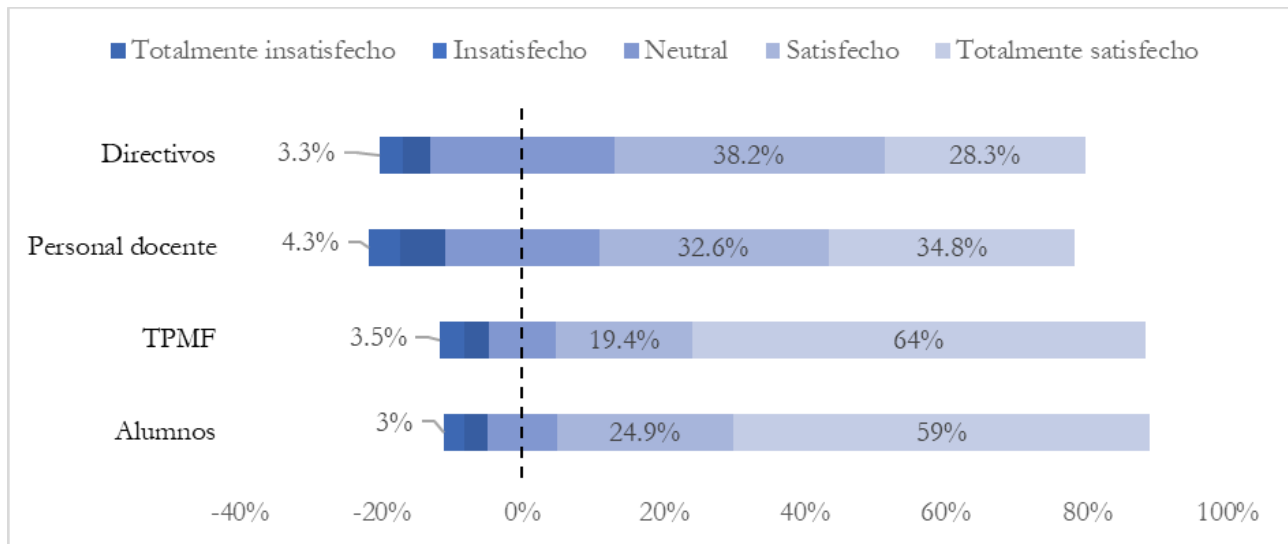
presupuestaria del ejercicio fiscal correspondiente. En este contexto, se solicitó al personal directivo y docente valorar la puntualidad en la entrega de dicho apoyo según lo establecido en la normativa vigente del programa. Un 63.8% del personal directivo y el 49.8% del profesorado señalaron que la entrega del apoyo económico se realiza de manera extemporánea respecto a los plazos estipulados. Por otro lado, resulta interesante que parte del personal directivo (26.4%) y docente (35.5%) indicó que el estímulo se recibe de manera oportuna. Estos datos sugieren una distribución irregular o inconstante de los recursos asignados al programa destinados al pago a prestadores de servicios.

### **Valoración Global hacia el Servicio**

La Gráfica 4 presenta la valoración global del servicio brindado en las escuelas inscritas al PECO, según la percepción de directivos, personal docente, TPMF y alumnos. Los resultados muestran una perspectiva predominantemente positiva, con un alto grado de satisfacción, especialmente entre la comunidad estudiantil (59%) y los familiares (64%).

#### **Gráfica 4**

*Satisfacción general hacia el servicio educativo en el marco del PECO*



Para profundizar en los motivos que influyeron en la satisfacción o insatisfacción de la comunidad educativa, se incluyó una pregunta abierta que permitió a los participantes expresar sus opiniones. Los comentarios del personal directivo se centraron en las condiciones laborales, recursos e infraestructura, gestión del programa y su impacto en el alumnado. El profesorado indicó aspectos como condiciones laborales, rendimiento académico, disponibilidad de recursos, organización y clima institucional. Por su parte, los TPMF valoraron la duración de la jornada escolar, el bienestar emocional y el desarrollo de habilidades sociales en sus hijos e hijas, así como el apoyo dado en las escuelas y la infraestructura disponible. Finalmente, el alumnado enfatizó en el avance de sus aprendizajes, la convivencia escolar, el apoyo docente, el acceso a materiales educativos y actividades extracurriculares. La Tabla 1 resume los principales motivos que influyeron en la percepción general del servicio educativo por parte de la comunidad escolar.

**Tabla 1***Motivos de satisfacción e insatisfacción de la comunidad educativa*

<b>Actor educativo</b>	<b>Satisfacción</b>	<b>Insatisfacción</b>
Personal directivo	<p>Reforzamiento de aprendizajes adquiridos en el horario matutino (e.g., lectura, escritura y matemáticas).</p> <p>Desarrollo integral de los alumnos mediante actividades lúdicas, artísticas y deportivas.</p> <p>Disposición de un espacio seguro y estructurado para los estudiantes, especialmente en comunidades vulnerables y TPFM con jornada laboral extensa.</p> <p>Implementación de actividades extracurriculares que, de otro modo, serían inaccesibles debido a costos o logística.</p>	<p>Escasez de personal docente de base y especialistas en áreas clave como inglés, computación, arte y educación física.</p> <p>Falta de personal intendente.</p> <p>Ausencia de materiales lúdicos y tecnológicos.</p> <p>Infraestructura inadecuada (e.g., sanitarios, sombreado, juegos infantiles y falta de espacios recreativos).</p>
Personal docente	<p>Reforzamiento de habilidades socioemocionales y aprendizajes más significativos.</p> <p>Atención a alumnos con mayor riesgo de rezago educativo.</p> <p>Favorecimiento del trabajo colegiado entre docentes y directivos.</p> <p>Oportunidad laboral adicional para docentes interesados en ampliar su jornada e ingresos.</p>	<p>Falta de seguridad laboral y prestaciones para el personal contratado (e.g., seguro médico, antigüedad o aguinaldo).</p> <p>Insuficiencia de materiales didácticos, deportivos, artísticos y tecnológicos.</p> <p>Escasez de personal especializado en áreas como arte, inglés o educación física.</p> <p>Ausencia de actividades de formación continua para desempeñar funciones de docencia durante la jornada extendida.</p>
TPFM	<p>Favorecimiento de habilidades sociales de sus hijos e hijas.</p> <p>Disposición de un espacio seguro y educativo para sus hijos e hijas mientras los TPFM laboran.</p> <p>Atención por parte de docentes a las necesidades individuales de los estudiantes.</p>	<p>Demanda de mayor variedad de actividades como computación, música y clases más avanzadas de inglés.</p> <p>Falta de preparación de algunos maestros para realizar actividades (e.g., artes, deportes o tecnología).</p> <p>Insuficiencia de recursos (e.g., equipos de cómputo o biblioteca).</p> <p>Extensión inadecuada del horario para las necesidades a nivel preescolar.</p>

<b>Actor educativo</b>	<b>Satisfacción</b>	<b>Insatisfacción</b>
Estudiantes	Percepción de un aprendizaje más integral. Fortalecimiento de relaciones sociales. Mayor accesibilidad con el docente.	Falta de clases de arte, deportes y actividades extracurriculares. Necesidad de materiales didácticos, deportivos y artísticos. Insuficiencia de áreas deportivas, bibliotecas, espacios de descanso y limpieza en instalaciones.

El personal directivo destacó que la extensión del horario escolar da la oportunidad de reforzar los aprendizajes y contenidos tratados en la jornada matutina, lo que favorece áreas fundamentales como lectura, escritura y matemáticas. Además, se valora el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de actividades lúdicas, artísticas y deportivas. Así como la creación de un ambiente seguro y estructurado dentro de los centros escolares, lo que cobra especial relevancia en comunidades vulnerables. No obstante, los directivos identificaron carencias en el capital humano y materiales. La ausencia de personal especializado y de personal de apoyo (e.g., intendentes), junto con deficiencias en infraestructura (e.g., áreas de cómputo y espacios recreativos), apunta a una necesidad de equilibrar el impacto positivo en el aprendizaje (Pedroza et al., 2021) con mejoras en el soporte técnico y logístico.

El personal docente percibe que la jornada extendida además de facilitar la atención a estudiantes con rezago educativo, también fortalece las habilidades socioemocionales y promueve un aprendizaje más significativo. Además, se percibe como una oportunidad para ampliar la jornada laboral para quienes buscan generar ingresos extras. No obstante, la falta de seguridad laboral, prestaciones adecuadas, materiales didácticos y de apoyo, así como la ausencia de lineamientos y formación específicos para enfrentar el reto de la jornada extendida, generan inquietud. En consecuencia, se evidencia que el éxito de este servicio educativo depende de la consolidación de condiciones laborales y de recursos adecuados para el personal docente.

Desde la perspectiva de los TPFM, el programa de jornada extendida se valora por el refuerzo en el aprendizaje de sus hijos, la promoción de habilidades sociales y el hecho de contar con un espacio seguro y educativo durante su jornada laboral. La atención individualizada que ofrecen los docentes es otro aspecto positivo señalado. Sin embargo, se percibe una demanda de mayor diversidad en las actividades, especialmente en áreas como computación, música y niveles más avanzados de inglés, lo que evidencia una brecha entre las expectativas y la oferta actual. Además, la carencia de recursos tecnológicos y de espacios (e.g., bibliotecas) son aspectos que limitan el potencial del servicio.

Finalmente, los estudiantes aprecian la percepción de un aprendizaje más integral que va más allá de lo académico, junto con el fortalecimiento de las relaciones sociales y una mayor accesibilidad hacia el docente. Estos elementos contribuyen a que la jornada extendida se vea como una experiencia enriquecedora. Sin embargo, también se evidencian aspectos negativos, como la falta de clases en áreas artísticas y deportivas, la necesidad de materiales didácticos adicionales y la insuficiencia de espacios recreativos, deportivos y de descanso, además de problemas en el mantenimiento de las instalaciones. Esto sugiere que, si bien la extensión del horario escolar ofrece importantes beneficios en términos de aprendizaje y socialización, es crucial abordar las deficiencias en infraestructura y oferta extracurricular para mejorar la experiencia del alumnado.

Cada uno de estos análisis refleja la complejidad de implementar una política pública dirigida a extender la jornada escolar. Si bien, existen claros beneficios en el refuerzo académico y en la promoción de habilidades socioemocionales, también se requieren mejoras significativas en componentes como el capital humano, materiales e infraestructura.

## Conclusiones y Discusión

Las escuelas inscritas al PECO son operadas por personal con distintos perfiles profesionales. La mayoría de los directivos cuentan con una experiencia consolidada dentro del SEM, con más de la mitad desempeñándose en funciones de dirección por más de 16 años. Esto sugiere que la implementación del programa ha sido liderada por figuras con un profundo conocimiento del ámbito escolar, lo que puede influir positivamente en la gestión y adaptación del programa.

Por un lado, la diversidad en la formación del personal docente evidencia una composición heterogénea. Predominan egresados de Escuelas Normales, con especialización en educación primaria y preescolar; asimismo, se identifican profesionales provenientes de disciplinas como psicología, educación especial y ciencias de la educación. De igual manera, la trayectoria profesional del cuerpo docente es diversa, con una proporción significativa de profesores noveles con menos de tres años en el servicio educativo. Esta combinación de perfiles formativos y niveles de experiencia representa un reto en términos de acompañamiento y fortalecimiento de las prácticas docentes; no obstante, también constituye una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la integración de distintos enfoques disciplinares y perspectivas pedagógicas actualizadas.

Por otro lado, la información sobre los TPMF pone en evidencia la realidad laboral de las familias de los estudiantes. La mayoría de ellos trabaja fuera del hogar, principalmente en sectores como actividades agrícolas, servicios, comercio e industria maquiladora. Asimismo, un porcentaje considerable cumple jornadas laborales extensas, lo que resalta la relevancia del horario extendido en las escuelas como un apoyo no solo educativo, sino también social. Estos resultados coinciden con otros estudios que han encontrado que la ampliación de la jornada favorece el ingreso de las madres de familia al mercado laboral, lo que impacta positivamente en la economía de los hogares (Contreras et al., 2010; Padilla y Cabrera, 2018).

En relación con la dimensión *operatividad y gestión*, se observó una satisfacción mayormente positiva entre la comunidad educativa. En particular, existe consenso en que las actividades realizadas durante la jornada extendida contribuyen al fortalecimiento de habilidades de escritura, lectura y matemáticas, además de promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y de socialización entre estudiantes. Asimismo, las escuelas que operan bajo el horario extendido representan un espacio seguro y estructurado para los estudiantes, lo que resulta especialmente beneficioso en contextos vulnerables y para TPMF con horarios laborales extensos. Al respecto, hay estudios que han encontrado que la ampliación de la jornada escolar ha tenido efectos en la disminución del embarazo adolescente y en la participación del estudiantado en actividades delictivas (Berthelon y Kruger, 2011).

No obstante, aunque el PECO cuenta con una plantilla docente relativamente estable y suficiente para garantizar la calidad del servicio educativo, las escuelas en el programa requieren un mayor número de docentes especializados en áreas como inglés (dada la condición de Baja California como estado fronterizo), así como en arte, tecnología y educación física. La capacitación docente ha representado un desafío tanto durante la operación del PETC (Vázquez, 2023) como en la implementación del PECO, esto evidencia la necesidad de estrategias para fortalecer la formación del profesorado.

En cuanto a las *vías de comunicación*, los resultados reflejan una percepción positiva sobre los canales de comunicación utilizados en la jornada extendida. Particularmente en la relación entre el personal directivo y docente, así como la interacción entre docentes y alumnos. También se destaca una comunicación efectiva entre el profesorado y TPMF. Sin embargo, aún existen oportunidades de mejora en la participación activa de las familias en las actividades escolares.

En lo que respecta a la *infraestructura*, persiste la problemática previamente identificada en el PETC (González-Galindo y Ávila-Sánchez, 2023), particularmente en la necesidad de inversión para la construcción, mantenimiento y mejora de las instalaciones escolares. En el caso del PECO, resulta prioritario atender las deficiencias en espacios clave, como áreas de cómputo y bibliotecas, cuya ausencia o estado inadecuado limita la posibilidad de llevar a cabo actividades extracurriculares que complementen la formación integral del alumnado. Si bien estas carencias representan un desafío dentro del PECO, es importante considerar la existencia, a nivel estatal y federal, de otros programas independientes a la ampliación de la jornada escolar, diseñados específicamente para abordar las deficiencias en infraestructura educativa. Esto abre un espacio de discusión sobre la complementariedad y coordinación entre distintas iniciativas en favor de la mejora del entorno escolar.

En cuanto a los *materiales de apoyo*, a diferencia del PETC, en el cual se distribuyó un fichero de actividades didácticas, el PECO enfrenta como una de sus principales desafíos la insuficiencia de materiales pedagógicos y didácticos. Una proporción significativa del profesorado señaló que debe elaborar sus propios materiales, lo que supone una carga adicional a sus responsabilidades. Por ello, resulta fundamental que el programa desarrolle e implemente estrategias para la producción y distribución oportuna de materiales didácticos alineados con las condiciones, necesidades y objetivos de las actividades realizadas durante la jornada extendida. Esta medida no sólo optimizará la labor docente, sino que también contribuiría a mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido.

Finalmente, en la dimensión *financiamiento*, se subraya la importancia de optimizar la gestión administrativa con el propósito de garantizar la entrega oportuna de los apoyos económicos destinados al personal directivo y docente que labora en la jornada extendida. Los hallazgos sugieren que los pagos se realizan continuamente de forma extemporánea, lo que reproduce un problema documentado previamente en la operación del PETC. Situación que genera un malestar entre el profesorado y reduce el interés por participar en el programa (Ceballos, 2023).

Los resultados del estudio dan cuenta que la ampliación de la jornada escolar es una política que, en lo general, es bien valorada por los prestadores de servicios y los beneficiarios. Los aspectos que se resaltan como positivos se han documentado (Sheerens et al., 2014; Silveyra et al., 2018) ampliamente y sugieren que este tipo de acciones impactan en diversas dimensiones del desarrollo educativo. Sin embargo, estos impactos no son suficientemente reconocidos por los tomadores de decisiones, de tal manera que se pueda establecer una política educativa que pueda trascender las decisiones de los gobiernos en turno.

La política de escuelas de jornada completa, al depender de recursos asignados mediante un programa anual, presenta limitaciones en su gestión y en la continuidad de su implementación. La principal problemática encontrada en este estudio está relacionada con el pago del tiempo adicional al profesorado. Mientras las escuelas de jornada ampliada dependan de un programa anualizado y sujeto a disponibilidad presupuestal, será difícil que el status actual cambie. La operación de este tipo de programas implica que se pague un sobresueldo a los profesores que ya laboran en el sistema o que se contrate a personal adicional para la extensión del horario. En ambos casos, el pago de los profesores se realiza de acuerdo con las reglas de operación de los programas, en un proceso que debe cumplir con requerimientos administrativos y financieros que involucran a diferentes dependencias del gobierno, lo cual retrasa el pago de remuneraciones. Por otra parte, el pago que reciben por el tiempo laborado en la jornada ampliada es de la mitad de lo que ganaría un docente

promedio. Como referencia se puede mencionar que un docente de primaria por su jornada regular recibe en promedio 440 pesos por día (Data México, 2025). En contraste, el pago en 2024 por día laborado en el programa PECO fue 220 pesos (ISEP, 2024) el equivalente a 11 dólares americanos.

A modo de cierre, a pesar de las limitaciones y desafíos que enfrenta el programa, la comunidad educativa expresa satisfacción con el servicio educativo ofrecido durante la jornada extendida. En términos generales, los directivos y docente identifican una oportunidad para acceder a estímulos económicos complementarios a su salario habitual. Por su parte, los TPMF perciben como beneficioso contar con un espacio seguro y estructurado para sus hijos e hijas, especialmente relevante dadas sus condiciones sociodemográficas. Respecto a los estudiantes, valoran las oportunidades adicionales de aprendizaje y, sobre todo, los espacios en los que ponen en práctica habilidades de socialización. Este panorama no solo revela el grado de satisfacción de la comunidad educativa, sino que también expone resultados y alcances no previstos de la implementación del PECO (centrado en ofrecer una mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje), específicamente aquellos vinculados a la trayectoria profesional del personal educativo, al apoyo social a familias en condiciones de vulnerabilidad y al desarrollo personal del alumnado.

El rol de la educación en el desarrollo económico y sociocultural ha posicionado a la evaluación de los servicios públicos educativos como una prioridad para la comunidad académica y responsables de formular políticas públicas (Heras-Ramos et al., 2024; Sánchez, 2016). Aunque los estudios de satisfacción son un componente clave para evaluar la calidad de los servicios educativos, se reconoce la necesidad de complementarlos con investigaciones adicionales que permitan obtener una visión más integral y contextualizada. Por ejemplo, el presente estudio podría complementarse con una investigación sobre el impacto del PECO en el rendimiento académico de los alumnos en áreas como literacidad y matemáticas. Asimismo, sería pertinente indagar en el papel de los factores contextuales y su influencia en el servicio brindado. O bien, indagar en las formas en que algunas entidades han llevado a cabo los procesos de descentralización de la ampliación de la jornada escolar, así como el uso que se hace del tiempo adicional en las escuelas.

Lo anterior generaría insumos valiosos para la toma de decisiones, informadas y basadas en evidencia, en la gestión de la educación pública. Esta investigación recupera las opiniones de los beneficiarios y prestadores de servicios responsables de la operación de un programa que surge como iniciativa ante la cancelación del PETC en México. En este contexto, se espera que sus resultados y conclusiones abonen a la optimización de este servicio en el sector educativo, al brindar información para la planificación e implementación de estrategias de mejora, dirigida tanto a los diseñadores de políticas públicas como a los responsables de su instrumentación.

## Agradecimientos

Expresamos nuestros agradecimientos a la Coordinación Estatal del Programa Educando con el Corazón, a la Secretaría de Educación del gobierno del Estado de Baja California y a la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa (UDIE) del IIDE-UABC por su invaluable disposición y apoyo para la viabilidad operativa de este estudio.

## Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. [AERA, APA y NCME]. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trans.). AERA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>
- Ary, D., Cheser, L., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Cengage Learning.

- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Instituto Nacional de la Administración Pública.
- Berthelon, M., & Kruger, D. (2011). Risky behavior among youth: Incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile. *Journal of Public Economics*, 95(1–2). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.09.004>
- Ceballos, F. (2022). Efectos de ampliar la jornada escolar en América Latina: Una revisión bibliográfica. *Revista Innova Educación*, 4(3). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.010>
- Ceballos, F. (2023). Ampliar el horario y disminuir las condiciones de trabajo docente: El caso de dos escuelas de tiempo completo en Colima, México. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(70). <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n70.p91-108>
- Chandra, D., & Fitriyanto, A. (2024). An empirical analysis of student satisfaction with lecturer teaching quality: Applying the expectation-disconfirmation theory. *Indonesian Journal of Economics and Management*, 4(3). <https://doi.org/10.35313/ijem.v4i3.6425>
- Chatterjee, R., & Suy, R. (2019). An overview of citizen satisfaction with public service: Based on the model of expectancy disconfirmation. *Open Journal of Social Sciences*, 7. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.74019>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC]. (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2024: Cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2024>
- Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado [COPLADE]. (2022). *Plan Estatal de Desarrollo de Baja California 2022-2027*. <https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/PED%20BC%20Completo%20110522.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2024). Evaluación integral de la política social vinculada al derecho a la educación 2023 - 2024. [https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/Políticas/EID/Paginas/Integrales\\_2023-2024.aspx](https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/Políticas/EID/Paginas/Integrales_2023-2024.aspx)
- Contreras, D., Sepúlveda, P., & Cabrera, S. (2010). *The effects of lengthening the school day on female labor supply: Evidence from a quasi-experiment in Chile*. <https://econ.uchile.cl/es/publicacion/the-effects-of-lengthening-the-school-day-on-female-labor-supply-evidence-from-a-quasi-experiment-in-chile>
- Data México. (2025). *Profesores de enseñanza primaria. Ocupación en 2024*. Gobierno de México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/profesores-de-ensenanza-primaria?employSelector1=salaryOption&typeJob1=formalOption>
- Fowler, F. J. (2013). *Survey research methods* (5th ed.). SAGE.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González-Galindo, K., & Ávila-Sánchez, R. J. (2023). Programa de extensión de la jornada escolar en el estado de Tamaulipas como política para la inclusión y la equidad educativa. *REVISTA DYCS VICTORIA*, 5(2). <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v5i2.177>
- Heras-Ramos, E., López, I., Rebollar, R., & Romero, C. (2024, 3-4 de julio). *Hacia una administración efectiva: Evaluación de servicios públicos y perspectivas ciudadanas* [Conferencia]. 28th International Congress on Project Management and Engineering, Jaén, España. <https://doi.org/10.61547/2401050>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Universidad de Los Andes.
- Íncesu, G., & Asikgil, B. (20-12). An evaluation of the relationship between service quality in primary education and parent satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 7(18). <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v7n18p92>

- Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California [ISEP]. (2024). *Reglas de operación del Programa Educando con el Corazón para el ejercicio fiscal 2024*.  
<https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/02/reglasdeoperacionprogramaeducandoconelcorazonperiodofiscal2024.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2005). *ENOE: Clasificación mexicana de ocupaciones (CMO) Volumen I*. INEGI.
- Kayaci, M. (2022). Citizens' perceptions of public administration ethics, public service quality and politicization of public organizations: A study in Diyarbakir. *Journal of Political Sciences*, 31(2).  
<https://doi.org/10.26650/siyasal.2022.31.1069278>
- Kisida, B., & Wolf, P. J. (2015). Customer satisfaction and educational outcomes: Experimental impacts of the market-based delivery of public education. *International Public Management Journal*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.1080/10967494.2014.996629>
- Lara-García, B., Soto-Zavala, A., Ortega-Medellín, M., Yokowaga-Teraoka, P., & Díaz-Lara, K. (2017). Medición del impacto académico del Programa Escuelas de Tiempo Completo a través de los resultados de una prueba estandarizada. Un estudio de caso. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42.  
[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentesdetalle.php?n=42](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentesdetalle.php?n=42)
- León-González, R. P., Cordero-Arroyo, G., & Luna, E. (2021). Estudio y evaluación del diseño de las actividades de aprendizaje de los MOOC de la Colección de Aprendizajes Clave. *Revista de Educación a Distancia*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.478311>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial. *Perfiles Educativos*, 22(85), 51-75.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. McGraw Hill.
- Oliver, R. L. (2010). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer* (2nd ed). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315700892>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*.  
<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2004). *Education for All: The quality imperative*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333>
- Padilla, M., y Cabrera, F. (2018). *The effect of children's time in school on mothers' labor supply: Evidence from Mexico's full-time schools' program*. Working Paper Series. University of Tennessee.
- 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>
- Picciotto, R. (2010). Evaluation governance and planning. En P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 607-613). Elsevier.

- Rhee, S. K., & Rha, J. Y. (2009). Public service quality and customer satisfaction: Exploring the attributes of service quality in the public sector. *The Service Industries Journal*, 29(11). <https://doi.org/10.1080/02642060902793441>
- Sánchez, M. (2016). Satisfacción de usuarios y profesionales en la evaluación de programas sociales. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (7). <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16352>
- Santillán, A. S. (2021). ¿Más horas en la escuela incrementan el logro escolar? Evidencia para el nivel secundaria del programa de escuelas de tiempo completo en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e24). <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e24.3540>
- Scheerens, J. (2014). *Effectiveness of time investments in education: Insights from a review and meta-analysis*. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-00924-7>
- Silveyra, M., Yañez, 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 Working Paper Series.
- Tan, K. C., & Kek, S. W. (2004). Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/1353832242000195032>
- Thahir, M., Komariah, A., Kurniady, D. A., Suharto, N., Kurniatun, T. C., Widiawati, W., & Nurlatifah, S. (2021). Professional development and job satisfaction on teaching performance. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4). <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.2046>
- Thompson, S., Johnstone, C. & Thurlow, M. (2002). *Universal design applied to large scale assessments* (Synthesis Report 44). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: An empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3). <https://doi.org/10.1108/09684881011058669>
- Van de Walle, S. (2018). Explaining citizen satisfaction and dissatisfaction with public services. En E. Ongaro & S. Van Thiel (Eds.), *The Palgrave handbook of public administration and management in Europe* (pp. 227-241). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-55269-3\\_11](https://doi.org/10.1057/978-1-137-55269-3_11)
- Vázquez, J. F. (2023). La eliminación de las escuelas de tiempo completo en México. Un tema de derechos humanos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 13(2). <https://doi.org/10.26422/RIDH.2023.1302.vaz>
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Fundación CIPPEC.
- Villegas, M. M., & Rosa, I. M. (2003). La calidad asistencial: Concepto y medida. *Dirección y Organización: Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas*, (29). <https://doi.org/10.37610/dyo.v0i29.142>
- Zeithaml, V. A., Verleye, K., Hatak, I., Koller, M., & Zauner, A. (2020). Three decades of customer value research: Paradigmatic roots and future research avenues. *Journal of Service Research*, 23(4). <https://doi.org/10.1177/1094670520948134>
- Zhang, J., Chen, W., Petrovsky, N., & Walker, R. M. (2022). The expectancy-disconfirmation model and citizen satisfaction with public services: A meta-analysis and an agenda for best practice. *Public Administration Review*, 82(1). <https://doi.org/10.1111/puar.13368>

## Sobre los Autores

### **Luis Horacio Pedroza Zuñiga**

Institución Instituto de Investigación y Desarrollo, Universidad Autónoma de Baja California  
[horacio.pedroza@uabc.edu.mx](mailto:horacio.pedroza@uabc.edu.mx)

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y con reconocimiento al Perfil Deseable del PRODEP. Editor de la Revista Electrónica de Investigación Educativa. Se ha especializado en evaluación formativa del desempeño docente y evaluación de alumnos. Ha trabajado para instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), entre otras. Su labor de investigación ha ofrecido información confiable y oportuna para la toma de decisiones en materia de política educativa en distintos niveles del sistema educativo: nacional, estatal e institucional. Especializado en la enseñanza de métodos cuantitativos avanzados.

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

### **Oscar Vazquez-Rodriguez**

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México  
[vazquezo@uabc.edu.mx](mailto:vazquezo@uabc.edu.mx)

Doctorando en la Facultad de Psicología de la UNAM, Maestro en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC y Licenciado en Psicología por la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación docente y de la formación profesional, así como en el estudio de políticas de evaluación en el sector educativo. Ha participado como dictaminador de artículos en revistas indexadas y de libros para editoriales universitarias. Asimismo, ha colaborado como investigador en diversos proyectos de evaluación educativa desarrollados en la UABC y la UNAM.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0537-0580>

### **Roxana Patricia León-González**

Secretaría de Educación del Estado de Baja California  
[roxanaleong@edubc.mx](mailto:roxanaleong@edubc.mx)

Maestra en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC. Es licenciada en Educación Primaria. Se desempeña como docente frente a grupo en la Secretaría de Educación Pública desde 2014. Su experiencia profesional en investigación se centra en la formación docente, la evaluación educativa, la transferencia de la formación al contexto escolar y el análisis de políticas y programas educativos. Ha participado como investigadora y asesora en diversos proyectos nacionales y estatales. Es autora y coautora de publicaciones en revistas y libros especializados en investigación educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3006-5502>

### **Fernando Iván Ceballos Escobar**

Institución Instituto de Investigación y Desarrollo, Universidad Autónoma de Baja California  
[ceballos.fernando@uabc.edu.mx](mailto:ceballos.fernando@uabc.edu.mx)

Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones por el Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN. Investigador titular en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus intereses se ubican en la apropiación de políticas educativas y curriculares en los contextos escolares en educación básica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8897-5328>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 37

21 de abril 2026

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 Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara de México. 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/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---