



¿Incide el tiempo en la calidad educativa?: Un análisis sistemático de la literatura en Iberoamérica

Does time affect educational quality?: A systematic analysis of literature in Latin America

Adriana Patricia Arroyo-Ruiz¹, María Alejandra Badillo-Guerra², Alexander Montes-Miranda³

¹Estudiante de Maestría en Educación de la SUE Caribe, adryarroyo16@hotmail.com, 3128457786, <https://orcid.org/0000-0001-7725-6467>, Universidad de Córdoba. Docente de básica secundaria y Media de la Secretaría de Educación de Montería, desde el año 2007.

²Estudiante de Maestría en Educación de la SUE Caribe, malbague@gmail.com, 3008048657, <https://orcid.org/0000-0003-0070-4262>, Universidad de Córdoba. Docente de básica primaria de la Secretaría de Educación de Montería, desde el año 2015.

³Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, amontes20@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7168-6295>, Grupo de Investigación Sociedad, Discurso y Educación.

how to cite: A.P. Arroyo-Ruiz, M.A. Badillo-Guerra and A. Montes-Miranda, “¿Incide el tiempo en la calidad educativa?: Un análisis sistemático de la literatura en Iberoamérica”. *Perspectivas*, vol. 5, no. 1, pp. 114-121, 2020.

Received: August 08, 2019; Approved: November 18, 2019.

ABSTRACT

Keywords:

school day,
quality of education,
educational policy.

The purpose of this article is to understand and analyze the category of school time and its impact on the social, academic, economic and political aspects, at the Latin American level. Which provides useful evidence in the orientation of investigations that seek to evaluate educational reforms. Through a documentary review, it is shown that the efficient use of school time affects educational quality, but must be accompanied by other social, pedagogical and administrative factors. Also, that the effectiveness of school time is conditioned to the results of the students in standardized tests, ignoring other elements and actors of the educational system. Finally, it is clear that if the transformation of the system is to be achieved, the reforms must be designed based on the benefit of the student body.

RESUMEN

Palabras clave:

jornada escolar,
calidad de la educación,
política educativa.

El presente artículo, tiene como propósito comprender y analizar la categoría de tiempo escolar y su incidencia en el aspecto social, académico, económico y político, a nivel iberoamericano. El cual aporta evidencia útil en la orientación de investigaciones que pretendan evaluar reformas educativas. A través de una revisión documental, se muestra que el uso eficiente del tiempo escolar incide en la calidad educativa, pero debe estar acompañado de otros factores sociales, pedagógicos y administrativos. Asimismo, que la efectividad del tiempo escolar está condicionada a los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, desconociendo otros elementos y actores del sistema educativo. Finalmente, es claro que si se quiere lograr la transformación del sistema, las reformas deben ser diseñadas en función del beneficio del estudiantado.

Introducción

En Latinoamérica y en algunos países europeos, los sistemas educativos han realizado grandes transformaciones para contrarrestar los problemas de la baja calidad y la persistencia de la inequidad, expresados en las investigaciones sociales y los resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Bracho, 2011; Del Castillo-Alemán 2012 & Tiana, 2014). Razón por la cual, la educación se convierte en un objeto de intervención recurrente

en las políticas públicas, que buscan ajustarse a los nuevos paradigmas de eficacia escolar.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha planteado para el sector oficial, cinco líneas estratégicas de política educativa, dentro de estas, la Jornada Única. La cual, busca aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas para fortalecer las competencias básicas y ciudadanas; mejorar los índices de calidad y reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a

*Corresponding author.

E-mail address: adryarroyo16@hotmail.com (Adriana Patricia Arroyo-Ruiz)

Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.



This is an article under the license CC BY-NC-ND 4.0

los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre. No obstante, la implementación de esta estrategia generó una serie de inconformidades que dieron origen al trabajo de investigación, a partir del cual se realiza esta revisión bibliográfica.

El presente artículo, tiene como propósito comprender y analizar la categoría del tiempo escolar y su incidencia en el aspecto social, académico, económico y político, a nivel iberoamericano. A través de una revisión documental, se muestra que el uso eficiente del tiempo escolar incide en la calidad educativa, pero debe estar acompañado de otros factores sociales, pedagógicos y administrativos. Asimismo, que la efectividad del tiempo escolar está condicionada a los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, desconociendo otros elementos y actores del sistema educativo. En el último apartado, se revisan las investigaciones que han estudiado el impacto del Programa de Jornada Única en Colombia y sus principales hallazgos. Finalmente, se presentan las conclusiones acerca de las tendencias investigativas de esta categoría de análisis.

El Método

La revisión de la literatura se realizó a partir de un análisis documental, atendiendo a las siguientes fases: definición de criterios, búsqueda, selección y análisis de acuerdo a las categorías. En este orden, se establecieron los siguientes criterios: investigaciones de doctorado y maestría publicadas desde el año 2010, exceptuando algunos casos debido a la recurrente referencia que se hace de ellos, además de investigaciones realizadas en escuelas de básica primaria y secundaria. Para la segunda fase, se utilizaron las bases de datos: Google académico, Scielo, Redalyc, Dialnet, Catálogo biblos: Universidad de los andes: catálogo biblioteca, Universidad de Córdoba: biblioteca de bases de datos. Por último, se seleccionaron y analizaron aquellas investigaciones que cumplieran con los criterios y permitieron la comprensión de la categoría de tiempo escolar.

El tiempo escolar y su incidencia en la calidad educativa: una evaluación de programas de Política Pública.

Las investigaciones relacionadas a continuación, permitieron la comprensión del tiempo escolar y su incidencia en el aspecto social, académico, económico y político. De este modo, se establecieron cuatro factores, a saber: incidencia en la tasa de fracaso escolar y en los resultados de pruebas externas, políticas educativas, nivel de satisfacción de los actores educativos y equidad. Al final se evalúa el impacto de la jornada única en Colombia.

Colomo, Cívico, Gabarda y Cuevas (2016) definen el tiempo como “elemento vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.2); siempre y cuando sea adaptado al contexto geográfico, social, cultural, político y económico del alumnado. Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) contempla el tiempo escolar como un indicador internacional de la educación.

Con respecto al primer factor identificado, incidencia en la tasa de fracaso escolar y en los resultados de pruebas externas, Colomo et al. (2016) demuestran a través de un estudio comparativo entre países Europeos y Latinoamericanos, que el incremento del tiempo escolar por sí solo no conlleva a una mejora en el rendimiento educativo. Pues países como Finlandia y Australia que tienen menor intensidad horaria, logran posicionarse en los primeros puestos en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en contraste con países latinoamericanos, como Chile y México que tienen resultados académicos más bajos, pese a su mayor intensidad horaria.

Las investigaciones de Agüero (2016), Agüero y Beleche (2013), Arzola (2011), Colomo et al. (2016), Eguido (2011) y Morales-Yago (2015), convergen al afirmar que no existe relación entre el tiempo de permanencia en la escuela y los resultados académicos, lo cual es evidente en los desempeños

de algunos países en las pruebas PISA y en el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE).

Con respecto al fracaso escolar, (Morales-Yago, 2015) afirma que la extensión de la jornada escolar no contribuye en la reducción de los índices de este factor, sustentando que la tasa de este se ha mantenido estable o incluso con leves bajadas. En oposición, se encuentran los estudios de Agüero (2016), Martinic (2015) y Ramírez (2014), en los cuales se demuestra que el tiempo sí es un elemento influyente en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes, toda vez que esté acompañado de otras variables como mayor inversión del gobierno, flexibilidad, cambios en las prácticas pedagógicas, aprovisionamiento de recursos para el docente y apoyo de otros profesionales (pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros).

Lavy (2015) y Rivkin y Schiman (2015), afirman que sí hay variaciones en las áreas donde se dedicó más tiempo en los resultados presentados en las pruebas PISA. Estos hallazgos también son confirmados por Agüero (2016), Cerdán-Infantes y Vermeersch (2014), Hincapié (2016), y Kremer, et al. (2013), quienes además encuentran que el área de matemáticas obtiene mejores resultados que el área de lenguaje.

Con respecto al factor de políticas educativas, es importante entenderlas como el conjunto de normas que orientan las acciones emprendidas en torno a la organización del sistema, la distribución de los recursos, la prioridad de inversión y los focos u orientaciones prioritarias que las caracterizan (Bracho, 2011; Del Castillo, 2012; Escudero, 2010 y Trinidad & García, 2012). En este sentido, algunas investigaciones convergen en que el tiempo escolar ha sido determinante en las reformas de algunos países Iberoamericanos, quienes “se han planteado intervenir sobre el tiempo escolar y su propia organización para mejorar los procesos pedagógicos y garantizar aprendizajes equitativos” (Martinic, 2015, p.485). Aunque, para Lázaro (2012) y

Morales-Yago (2015) estas políticas han respondido a intereses externos que no han permitido su estabilidad en beneficio del estudiantado.

Asimismo, los autores relacionados conciben que uno de los beneficios de la extensión de la jornada escolar, es la posibilidad de potenciar habilidades sociales y culturales de los estudiantes a través de proyectos extraescolares. Pues, “la utilización del tiempo libre de forma activa y positiva se ha convertido en una necesidad básica de la persona... los alumnos deben aprender progresivamente a organizar ese tiempo de modo inteligente” (Martinic, 2015, p.496).

En la implementación de la política de extensión de la jornada escolar, algunos gobiernos no han podido llevar a cabo cambios curriculares por falta de recursos en materia de infraestructura y recurso humano docente. Tal es el caso de España, donde según Morales-Yago (2015), las actividades extraescolares han tendido a la desaparición por la falta de sostenimiento económico.

En lo referido a la satisfacción de los actores educativos, Lázaro (2012) y Ramírez-Llorens (2014), establecen la importancia de la participación de estos en la gestión, organización e innovación de los horarios en la vida institucional. “Así, los sistemas de enseñanza se configuran como estructuras democráticas, que aplican las decisiones tomadas por los distintos sectores sociales” (Lázaro, 2012. p.3).

Un claro ejemplo de la no democratización en la construcción de los horarios, es el caso de algunos países como España, donde la inconformidad de los docentes se ve reflejada en las protestas sindicales, debido a las diferencias en la jornada laboral con la misma remuneración económica. Lo cual, a su vez, trae desigualdad en la comunidad docente, especialmente con aquellos centros que no estaban en jornada continua. Además, esto también originó una división entre padres de familia y docentes, para defender sus posiciones frente a la implementación

de la jornada continua en algunos centros (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres (CEAPA), 2003, citado en Morales-Yago (2015).

Un término propicio para esta situación, según Ramírez-Llorens (2014), es la omisión de la racionalidad de los actores en el proceso de diseño, lo cual dificulta la implementación. Esto, según Mancebo 2002 (citado por Ramírez-Llorens, 2014), genera un distanciamiento entre la política diseñada y la verdaderamente ejecutada. De igual forma, Arzola (2011), Contreras y Plaza (2010; 2016) y Kruger y Berthelon (2009), establecen que la jornada extendida incide en el aspecto social en dos sentidos: el primero, que durante el tiempo en que los estudiantes se encuentran en la escuela, las madres que componen los hogares han podido laborar; y el segundo, que se ha evidenciado una disminución de embarazos en adolescentes.

Con respecto al factor equidad, entendido como el impacto en la reducción de las brechas educativas, es importante resaltar el estudio de Ramírez-Llorens (2014), quien sostiene que una de las problemáticas de la política de extensión de jornada, radica en la falta de claridad en sus objetivos. Sobre ello, en las experiencias de algunos países latinoamericanos como Argentina, México, Chile, Venezuela y Uruguay, se observan cuatro grupos de objetivos diferentes: la equiparación de resultados educativos y el aumento de la calidad, la contención social de los efectos de la situación de vulnerabilidad, la institucionalización y el control social de los menores y la equiparación estadística con otros sistemas educativos (Ramírez-Llorens, 2014, p.5).

No obstante, el autor estriba en que el principio de equidad se viola cuando “la mayor parte de la matrícula de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) no está compuesta por los niños definidos como beneficiarios de la política” (p.14), posiblemente, porque la selección de la población educativa matriculada la realiza el mismo centro; el cual, en ocasiones favorece aquellos estudiantes que poseen

mejores recursos y menos problemas familiares. Incluso, se denuncia que entre más posicionamiento adquiere la institución, mayor es la presión social de la comunidad para aplicar la expulsión de quienes no encajen en el proceso de selección.

Otra forma de expresar la inconsistencia de la política en la búsqueda de la equidad, es la evaluación estandarizada de las áreas de Matemáticas y Lenguaje, pues se cierra la puerta a la creación de un currículo novedoso y flexible que responda a las particularidades de los logros que deben alcanzar los estudiantes en situación de pobreza y vulnerabilidad. En otras palabras, se sigue trabajando en un currículo tradicional que presupone la igualdad de resultados entre niños de diferentes estratos socioeconómicos. En este sentido, valdría la pena preguntarnos: ¿Los conocimientos valiosos para la vida social son necesariamente los mismos para quienes sufren una situación de vulnerabilidad que para los que viven alejados del riesgo de exclusión? Ramírez (2014).

Esta segregación fue encontrada también en la investigación de Lisbona (2015), quien señala la desigualdad encontrada en la distribución de los recursos materiales y humanos para algunas escuelas. Ramírez-Llorens (2014) afirma, que se privilegiaban ciertos centros educativos proveyéndolos de infraestructura, recurso humano docente, materiales pedagógicos y alimentación escolar; mientras que otros carecían de estas condiciones, dificultando la implementación del programa tal como se había diseñado.

Otro aporte relevante de Ramírez (2014) es que en su concepto, sería mejor hablar de objetivos de transformación y no de indicadores de medición, tales como el mejoramiento en los índices de las pruebas. Para el Estado, generar un alto impacto en el alcance de estos índices, suponen la movilización e inversión de recursos, que para Arzola (2011), son “desproporcionados respecto a cualquier ganancia resultante en desempeño”. Mientras que (Holland et al., 2015) y Ramírez (2014), opinan que este aumento significativo en lo índices podría conseguirse con

cambios mínimos en las estrategias de aula que no requieran tanta inversión.

Lisbona (2015) y Ramírez (2014) aseveran que mientras no exista equidad en la distribución de los recursos, no se logrará una reforma educativa que impacte de forma positiva los aprendizajes de los estudiantes. “No es necesaria demasiada perspicacia para ligar el rezago educativo con la enorme desigualdad económica y social que existe en el país.” (Lisbona, 2015, p.100).

Para Eguido (2011), las reformas educativas siempre están pensadas en el nivel de competitividad con otros países, así como las necesidades de los sistemas económicos. Ejemplo de esto, es la reforma en Francia, cuyos pésimos resultados en las pruebas dieron cabida a un intenso debate desde distintos frentes de opinión, utilizando argumentos sociales, laborales, económicos, políticos y otros más específicos de investigaciones en cronopsicología y cronobiología. Por esto, considera que “No existe... una evidencia empírica clara que permita ayudar a la toma de decisiones...aún persisten las dudas sobre los beneficios que las reformas que prolongan el tiempo escolar, altamente costosas en términos económicos”(p. 12).

La conclusión principal a la que llegan los autores Colomo et al. (2016), Eguido (2011), Martinic (2015) y Ramírez-Llorens (2014) , es que todavía seguimos anclados en un modelo similar al del pasado, en donde el tiempo es una decisión administrativa y legislativa; y “los distintos sistemas educativos son herederos de las tradiciones históricas y culturales de cada uno de los países”(Eguido, 2011, p.17). En otras palabras, los ritmos de la escuela siguen siendo «exógenos» al niño.

Evaluación del impacto de la Jornada Única en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional en el decreto 501 de 2016, establece que la jornada única es el tiempo delimitado en que los educandos se encuentran dentro del aula o la institución educativa, permitiendo a los profesores, en su rol de guías, que ejecuten los procesos y actividades que estén al nivel de cada estudiante, teniendo en cuenta el currículum de cada institución. Lo anterior, con el fin de reivindicar la brecha existente entre la educación pública y privada, así como entre la educación urbana y rural, que evidenciaban los resultados de las pruebas nacionales e internacionales; y de esta forma, elevar los niveles de calidad educativa a nivel nacional.

En la Ley 1753 de 2015 se indican los objetivos del programa de Jornada Única a saber: aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas al interior de las instituciones educativas para fortalecer las competencias básicas (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e inglés) y ciudadanas de los estudiantes; mejorar los índices de calidad en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media; y, reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.

Los estudios realizados por Bonilla (2011), Bonilla (2017) e Hincapié (2016) demuestran que Colombia no está alejada de lo encontrado en investigaciones iberoamericanas respecto a la incidencia del tiempo en los resultados académicos. Para los autores, la jornada única incide positivamente en el rendimiento académico. Sin embargo, para Bonilla (2017) no es el único factor influyente. También se debe considerar, entre otras, la inversión económica, pues le permitiría a las instituciones educativas, “gestionar infraestructura, logística para atención de la población estudiantil y recursos humanos” (p.30).

Ovalle, Villa, & González(2018) demuestran que la jornada única incide en el desempeño académico, pero no de forma significativa; mientras que Hincapié (2016) considera que “un argumento

en contra de aumentar la duración del día escolar es que no es costo-eficaz, principalmente debido a los costos” (p.22). A su vez, plantea que estos costos podrían reducirse pues existen colegios con infraestructura amplia que solo se utilizan en una jornada, además de que se pueden ampliar horas extras a los docentes, lo que reduciría los gastos de contratación en el recurso humano docente.

En lo que concierne a las pruebas estandarizadas, Ovalle et al. (2018) coinciden con Hincapié (2016), en que el área de matemáticas obtiene mejores puntajes que el área de lenguaje, debido a que “las escuelas pueden jugar un papel más importante en la enseñanza de las matemáticas en relación con el lenguaje, ya que las habilidades lingüísticas a menudo están determinadas por ambiente en el hogar” (Ovalle et al., 2018, p.20).

Por otra parte, para Bonilla (2017) en la implementación del programa de Jornada Única no se garantizaron las condiciones mínimas establecidas en los lineamientos, esta se ha visto accidentada por el desconocimiento de la norma, la falta de compromiso y gestión de los entes involucrados. Al respecto, Bonilla (2011) identifica la ambigüedad normativa, al dejar sujeta a interpretaciones la jornada laboral del docente, punto de discusión entre el Estado y la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). En el Decreto 1850 de 2002, se establece que la asignación académica de los docentes debe ejecutarse en un mínimo de seis horas, distribuidas según el director. Además, para completar la jornada laboral se realizarán actividades dentro o fuera de la institución.

A todas las dificultades anteriormente mencionadas, se suma la diferencia entre jornadas y zonas de las ciudades. Bonilla (2011), Hincapié (2016) y Ovalle et al. (2018) sostienen que además de que existe una diferencia entre el rendimiento académico de los estudiantes que se encuentran en instituciones con Jornada Única y aquellos que estudian en jornada diurna, también hay una

diferencia aún mayor con los que están en jornada de la tarde. Hincapié (2016), asegura que la incidencia de la jornada extendida en los resultados de las pruebas estandarizadas es mayor entre las escuelas más pobres y las de zonas rurales.(p,21).

Por otra parte, también se evidencian efectos positivos en el impacto de la extensión de la jornada. García, Fernández & Weiss (2013) afirman que la escolarización de “un día completo reduce el abandono escolar prematuro en 1 a 2 puntos porcentuales. Esto representa un tamaño del efecto del 10% al 20%(p.14). En este sentido, queda claro que la norma que crea el programa de Jornada Única en Colombia prevé los componentes necesarios para garantizar la calidad educativa. No obstante, su implementación ha tenido dificultades importantes como se estudiará en la investigación base de este análisis.

Conclusiones

Los estudios revisados sobre la influencia del tiempo escolar en los aspectos social, académico, económico y político en Iberoamérica permiten obtener una visión amplia y enriquecida acerca de los distintos procesos y transformaciones de sus reformas educativas.

En cuanto a los factores identificados en la lectura, se pudo concluir que la extensión de tiempo en la escuela incide en los resultados de las pruebas externas, pero esta debe estar acompañada de otros factores tales como: mayor inversión del gobierno, flexibilidad, cambios en las prácticas pedagógicas, aprovisionamiento de recursos para el docente y apoyo de otros profesionales (pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros).

En lo que concierne a políticas educativas se pudo constatar que, si bien el tiempo escolar ha sido la apuesta de muchos gobiernos para mejorar la calidad educativa, estas no han tenido el impacto esperado. Debido a que el diseño de las mismas, ha obedecido a factores exógenos que desconocen a todos los

actores involucrados en el sistema educativo. Por su parte, en otros países estas reformas no se han podido llevar a cabo, debido a la falta de recursos para financiar la extensión de planta docente y de infraestructura.

Otro factor identificado, fue la satisfacción de los actores educativos, en el cual se evidenció la importancia de vincular a todos los sectores sociales del proceso educativo en la organización del tiempo escolar de las instituciones, para evitar inconformidades que obstaculicen la implementación de programas de política pública.

En lo que respecta a la equidad, entendida desde las brechas sociales, algunos autores concluyen que la evaluación a través de pruebas estandarizadas no contribuye en la disminución de estas brechas, pues no se tienen en cuenta las diferencias contextuales de los estudiantes. Otros autores consideran que en la distribución de recursos económicos y recurso humano, se privilegia a unas instituciones más que otras, aumentando la brecha existente.

Referencias

- Agüero, J. (2016). *Evaluación de impacto de la jornada escolar completa*. Documento Técnico Proyecto FORGE. tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=121ud5>
- Agüero, J. & Beleche, T. (2013). Test-Mex: Estimating the effects of school year length on student performance in Mexico. *Journal of Development Economics*, 103, 353-361. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2013.03.008>
- Arzola, M. (2011). *Impacto de la Jornada Escolar Completa en la en la evolución del SIMCE*. LibertadDesarrollo, Serie Informe Social. Tomado de <http://hdl.handle.net/123456789/4325>
- Bonilla, L. (2011). *Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia*. Cartagena de Indias: Documento de trabajo sobre economía regional del Banco de la República. Tomado de http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/DTSER-143.pdf
- Bonilla-Ricardo, R. (2017). *Características de la implementación de la política pública nacional jornada única escolar en el municipio de Manizales durante los años 2015 y 2016. estudio de caso*. Trabajo de grado de Maestría. Universidad Autónoma de Manizales. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=125aTr>
- Bracho, T. (2011). *El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos*. *RMIE*, 16(50), 853-883. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=151wPd>
- Cerdan-Infantes, P., y Vermeersch, C. (2007). *More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay*. Impact Evaluation Series.
- Colomo, E., Cívico, A., Gabarda, V. & Cuevas, N., (2016). La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, pp. 11-22. DOI <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.01>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Decreto 501 de 2016: Por el cual se reglamenta la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media*.
- Congreso de la República de Colombia. (2015). *Ley 1753 de 2015: Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país"*.
- Contreras, D. & Plaza, G. (2010). Female Labor Force Participation in Chile. *Feminist Economics* 16 (2): 27-46. DOI <https://doi.org/10.1080/13545701003731815>
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=149Mgf>
- Eguido, G. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación*

- Comparada*, 18 (2011), 255-278. Tomado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7564>
- Escudero, J. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31.
- García, S., Fernández, C. & Weiss, C. (2013). Does lengthening the school day reduce the likelihood of early school dropout and grade repetition: Evidence from Colombia. Trabajo presentado en Population Association of America 2012 Annual Meeting. Tomado de <https://paa2012.princeton.edu/papers/121110>
- Hincapié, D. (2016). Do Longer School Days Improve Student Achievement? Evidence from Colombia. *Idb working paper series*, 679. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=124lby>
- Kremer, M., Brannen, C. and Glennerster, R. (2013). The Challenge of Education and Learning in the Developing World. *Science*, 340(6130), pp.297-300.
- Kruger, D. & Berthelon, M. (2009). Delaying the Bell: The Effects of Longer School Days on Adolescent Motherhood in Chile. *IZA Discussion Paper*. 4553. Tomado de <https://ssrn.com/abstract=1506305>
- Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), pp.F397-F424.
- Lázaro, H. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la unión europea. estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y. España. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 193-218. DOI <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7583>
- Lisbona, M. (2015). La jornada escolar de tiempo completo en México: entre el presente y el pasado. *Educación y Ciencia*, 4(44), 98-110. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=122NhB>
- Holland, P., Alfaro, P. y Evans, D. 2015. *Ampliación del día escolar en América Latina y el Caribe*. Documento de trabajo de investigación de políticas del Banco Mundial 7309
- 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), 479-499. Tomado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27538407010>
- OECD (2015), Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE. Madrid: Fundación Santillana. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-es>.
- Ovalle, C., Villa, J. & González- Gómez, D., (2018). Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única. *Educación y Ciudad*, 34, 39-52. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=123x6J>
- Ramírez, F. (2014). Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 44(2). Tomado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031268002>
- Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal*, 125(588), F425-F448.
- Trinidad, A., & García, J. (2012). Las lógicas de evaluación de programas de intervención: ¿imposición o participación?. *AZARBE, Revista Internacional De Trabajo Social Y Bienestar*, 1, 113-128. Recuperado de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/151181>