

FONIDE

*Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo
y comparación entre establecimientos de
financiamiento público y privado con diversos
estándares de rendimiento*

Informe Final



DESUC

Investigadores:

*Angela Madrid Valenzuela
David Huepe Artigas*

Marzo, 2008



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

INDICE

	Páginas
I. Introducción	3
II. Antecedentes de la Investigación	4
III. Marco Teórico	10
IV. Objetivos	25
V. Preguntas centrales de la Investigación e hipótesis	27
VI. Metodología	30
VII. Descripción general del uso del tiempo y percepción de los actores sobre la Jornada Escolar Completa.	38
VIII. Puntajes SIMCE en establecimientos C-H en JEC y su relación con usos del tiempo escolar según categorías generales	53
IX. Tipologías de uso del tiempo escolar: Uso y distribución del tiempo de libre disposición y percepciones de los actores de los establecimientos	63
X. Relación entre tipologías y puntajes SIMCE	75
XI. Análisis de Casos: Establecimientos de financiamiento público y privado con altos estándares de rendimiento	85
XII. Síntesis y Conclusiones	111
XIII. Bibliografía Utilizada	119
Anexo 1: Fichas de Casos. Componente Cualitativo	123
Anexo 2: Tabla de análisis de estudios sobre Uso del Tiempo	165



I. INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta el informe final del estudio FONIDE, “Jornada Escolar Completa: Análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento”.

Este informe presenta los aspectos principales de la investigación (antecedentes, marco teórico, objetivos y metodología) y los resultados de la misma que se basan principalmente en torno a tres componentes, a saber:

- Análisis de establecimientos con Jornada Escolar Completa (muestra 2005).
- Análisis de muestra intencionada (año 2007)¹
- Análisis de casos: Establecimientos de financiamiento público y Privado con altos estándares de rendimiento.

Este documento se estructura en los siguientes puntos: (i) Introducción (ii) Antecedentes de la investigación, (iii) Marco teórico, (iv) Objetivos (general y específicos), (v) Preguntas de Investigación e Hipótesis, (vi) Metodología, (vii). Descripción general del uso del tiempo y percepción de los actores sobre la Jornada Escolar Completa. (viii). Puntajes SIMCE en establecimientos C-H en JEC y su relación con usos del tiempo escolar según categorías generales (ix) Tipologías de uso del tiempo escolar: Uso y distribución del tiempo de libre disposición y percepciones de los actores de los establecimientos (x). Relación entre tipologías y puntajes SIMCE (xi) Análisis de Casos: Establecimientos de financiamiento público y privado con altos estándares de rendimiento y por último (xii) Síntesis y conclusiones.

En los anexos se presenta, la tabla resumen de los estudios sobre uso del tiempo que fueron consultados, los instrumentos de recolección de información y las fichas de los casos que incorpora el componente cualitativo.

¹ Ver en capítulo correspondiente a la metodología



II. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes Generales

La Jornada Escolar Completa (JEC) se implementa en el país a partir de 1997. En ese año más de 3 mil establecimientos ingresaron a la JEC, preferentemente establecimientos de menor tamaño, que operaban en una sola jornada, con capacidad de infraestructura y espacio suficiente para acoger a sus alumnos en una jornada más larga. El 94% de ellos eran establecimientos de enseñanza básica y el 76% municipales. Luego, desde en año 1998 a la fecha, aproximadamente cerca de 700 establecimientos se han ido incorporando anualmente a la modalidad. Al año 2005, 7 mil 614 establecimientos (81%) ya se encontraban en JEC o disponían de los recursos para ampliar su infraestructura para entrar a ella². Esto, se ha traducido en que más de 2 millones 300 mil de estudiantes chilenos son beneficiarios de JEC (76% de la matrícula).

Del total de establecimientos en JEC, el 69,3% corresponden a establecimientos municipales y el 30,7% restante a establecimientos particulares subvencionados. En cuanto a la matrícula total, se aprecia que el 58,3% de los alumnos en JEC, asisten a establecimientos municipales, en tanto que el 41,7% de ellos pertenecen a establecimientos particulares subvencionados. En relación al tamaño de los establecimientos, el 50% del total corresponde a escuelas de baja matrícula con menos de 100 alumnos, el 24,9% tienen una matrícula de entre 90 y 382 alumnos y un 24,9% tienen más de 383 alumnos. En relación a la matrícula, la gran mayoría de los alumnos en JEC asisten a establecimientos medianos y grandes de más de 383 alumnos (72,7%), en tanto que un 20,9% son alumnos de establecimientos de entre 90 a 382 alumnos.

La Jornada Escolar Completa es un componente de la Reforma Educacional en marcha. La premisa de la extensión de la jornada escolar, apoyada en evidencia de la investigación internacional, es que el mayor tiempo escolar de alumnos, profesores y directivos crea condiciones que potencian los procesos pedagógicos que involucra la Reforma Educacional. La ampliación de los tiempos y espacios escolares, acompañada

² A modo de ejemplo, el año 2004 se invirtieron cerca de 168 mil 255 millones de pesos en infraestructura para la JEC, incluyendo Aporte de Capital, FNDR, FIE.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

de iniciativas y programas que mejoran la calidad del tiempo escolar, genera mayores oportunidades de aprendizaje para los alumnos y alumnas. Los cambios en el curriculum y la pedagogía, impulsados por la Reforma, así como los nuevos requerimientos a la docencia y la implementación de programas específicos, exigen mayor tiempo de trabajo para profesores y alumnos. El establecimiento de la jornada escolar completa respondería por lo tanto, a esa necesidad.

La Jornada Escolar Completa extiende la jornada de trabajo escolar de los alumnos de enseñanza básica y media pasando de un día de trabajo escolar organizado en media jornada a uno de jornada completa, sin alterar la norma de 40 semanas lectivas al año. Los establecimientos en JEC amplían su jornada semanal de 30 ó 33 a 38 horas si son de enseñanza básica y de 33, 36 ó 38 a 42 horas si son de enseñanza media. Se ha estimado que la JEC, en promedio, incrementa en un 24% del tiempo escolar en la Enseñanza básica y un 18% en la Media. Pero la JEC, no sólo conlleva un cambio en el tiempo absoluto de duración de la jornada escolar sino que se espera afectar con ella la organización del tiempo escolar en aspectos como los siguientes: (i) la relación entre períodos de descanso y trabajo, entre actividades lectivas y no lectivas, entre trabajo individual y grupal de docentes, entre las distintas asignaturas, etc.; (ii) la forma en que se realizan las actividades lectivas y no lectivas con los alumnos y el trabajo entre profesores y de estos con la dirección y con los padres apoderados; y (iii) la gestión institucional de los establecimientos.

Al mismo tiempo, la JEC plantea un conjunto de demandas nuevas a la comunidad escolar, entre las cuales destacan (i) administrar y organizar de modo diferente y, en muchas ocasiones, ampliar el espacio que ocupan los establecimientos; (ii) aumentar el equipamiento escolar; (iii) resolver el tema de almuerzos escolares; (iv) modificar las condiciones de contratación y de trabajo de los docentes.

El corazón de la iniciativa, está dado por la ampliación del tiempo escolar, pero sobre todo, por la apuesta a un uso del tiempo que, considerando la cobertura adecuada del plan de estudios (malla curricular de sectores y subsectores de aprendizaje), y el uso del tiempo de libre disposición, conduzca a un diseño educativo de mayor calidad.



2.2 Fundamentación

El uso del tiempo escolar es un tópico de creciente interés en el análisis de los sistemas educativos y de las políticas públicas en educación. No obstante, se trata de un área en desarrollo, que presenta diversas complejidades. A nivel general, se cuenta con evidencia, particularmente para países en desarrollo, que sugiere que mayores logros de aprendizaje se correlacionan con una mayor extensión del tiempo escolar (Millot & Lane; 2002). Barro y Lee, en una serie de estudios (Barro & Lee; 1996, 1997), encuentran evidencia bastante fuerte respecto de que el mayor tiempo de clases se correlaciona con menores tasas de repetición y deserción escolar, y con la obtención de mejores puntajes de rendimiento en matemáticas y ciencias (no así en lenguaje).

Sin embargo, la relación extensión de la jornada- aprendizajes, está lejos de ser directa y simple, y está mediada por múltiples factores. De partida, en cuanto al propio uso del tiempo, se deben distinguir tres dimensiones diferentes: (a) la cantidad o monto (horas) asignada; (b) la distribución que adopta ese tiempo; y (c) el tiempo efectivo de enseñanza que en definitiva se provee (Millot & Lane, 2002). De hecho, el estudio de estos factores remite a niveles y unidades de análisis distintas, siendo el tiempo efectivo de enseñanza una materia a estudiar a nivel del aula, en tanto las otras dimensiones pueden ser analizadas a niveles curso o establecimiento. En esta misma línea, algunos autores diferencian entre el tiempo asignado, el tiempo implementado, y finalmente, el tiempo neto de aprendizaje académico que se logra (Berliner; 1979). La literatura sobre el tema³, sugiere que en particular el tiempo final real de enseñanza y la distribución del tiempo (la malla de tiempos implementados) son factores que inciden con relevancia en los resultados educacionales que obtendrán.

Respecto de las evaluaciones e investigaciones de la Jornada Escolar Completa chilena, básicamente, se cuenta con información proveniente de 3 evaluaciones:

³ Una revisión puede encontrarse en Millot y Lane (2002), Op. Cit.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

El año 2001, DESUC- MINEDUC (DESUC; 2001), realizan la primera evaluación de la iniciativa, que considera estudiar la implementación de la JEC en una muestra de 292 establecimientos de la Región Metropolitana y Octava Región. Básicamente, se trata de una evaluación basada en la percepción sobre la implementación y grado de aceptación de la JEC en Directores, Docentes, UTPs, Padres, Alumnos, Sostenedores. El estudio, constata una evaluación positiva de la Jornada Escolar Completa, pero también detecta numerosos aspectos de implementación a corregir y afinar.

Una evaluación más completa de la JEC, se realiza por DESUC-MINEDUC el año 2005 (DESUC; 2005). El estudio contempla una muestra de representatividad nacional de 777 establecimientos, y considera nuevamente encuestas a Directores, Docentes, UTPs, Padres y Alumnos. Sin embargo, esta vez incluye un levantamiento detallado del Uso del Tiempo. Para ello se levantan los horarios aplicados efectivamente en una semana tipo para los cursos 5° básico y 3° Medio (según sea el nivel). Los resultados del estudio abordan una variedad de temáticas, sin embargo destacan: (a) la importancia de los efectos de la JEC sobre factores sociales (mejor uso del tiempo y protección de los niños, ahorro de recursos y posibilidad de trabajo de más miembros en la familia); (b) los efectos positivos de la JEC, aunque no plenamente desplegados sobre el desarrollo de habilidades de los alumnos en áreas más allá de los sectores de aprendizaje específicos (tecnología, deporte, formación valórica); (c) la constatación de cómo los establecimientos han direccionado el tiempo adicional hacia los sectores básicos de aprendizaje (lenguaje, matemáticas), aparentemente siguiendo las señales tanto del Ministerio como de la opinión pública, sin que se observen mayores efectos en mejoras de logros de aprendizaje en estos sectores; y (d) señales de agotamiento y cansancio tanto en alumnos como en profesores; (e) valoración positiva en general sobre la JEC, aunque particularmente en la Enseñanza Básica.

Un estudio reciente, basado en la aplicación de un modelo econométrico de evaluación de impacto (diferencia de las diferencias) intenta medir el efecto neto de la JEC sobre los puntajes SIMCE de lenguaje y matemáticas. Se concluye del ejercicio que el impacto de la JEC sobre los resultados SIMCE son menores: incrementos de 2,2 puntos en la prueba de matemáticas y 4,8 en la prueba de lenguaje (García; 2006).



Por otra parte, el estudio del año 2001 demuestra que el 79% de los establecimientos cumple con las horas pedagógicas definidas según norma y el 81% de los establecimientos de E. Media realizan tantas o más horas de las previstas en la normativa. La mayor parte del tiempo definido en los proyectos se destina al Plan común obligatorio y la aplicación del currículum (más del 73% en Enseñanza Básica y Media). Esta actividad se realiza, generalmente, en las mañanas y sigue las pautas de la organización curricular tradicional. En la cuarta parte restante se realizan talleres y otras actividades no lectivas dirigidas a reforzar las asignaturas o a desarrollar otros campos de interés (PUC-Desuc, 2001).

En el caso de la enseñanza media, es un nivel educacional que ha asumido múltiples desafíos, que se plasman por un lado en el aumento de la escolaridad obligatoria a 12 años, consagrado en la Constitución de la República y contenido en el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Por otro lado las movilizaciones de los estudiantes de enseñanza media durante el año 2006 modificaron el escenario social y se relevaron las aspiraciones de los secundarios los que pusieron dos temas claves sobre la mesa: La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) y la Jornada Escolar Completa (JEC). Respecto de esta última los secundarios incluso pidieron la derogación de la JEC por considerarla "más de lo mismo", como lo señalaron los voceros de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES)

Esta percepción de los actores escolares sobre que el tiempo adicional de la JEC es más de lo mismo tiene correlato en los datos proporcionados por la última evaluación de la JEC (DESUC; 2005) en cuyas conclusiones se señalan los siguientes datos sobre la distribución del tiempo escolar:

- i) Existe una alta concentración de horas del plan de estudio en los cuatro principales sectores: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias⁴ (biología, física y química).
- ii) Hay porcentajes significativos de establecimientos que realizan más horas semanales que las definidas por la norma en los sectores de Lenguaje y comunicación, Matemáticas, y Ciencias. En promedio, los establecimientos

⁴ En el caso de ciencias se deben elegir dos de las tres asignaturas científicas, por este motivo se consideró el conjunto de ellas para el análisis.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

- científico humanistas destinan en promedio 1.2 horas semanales del tiempo de libre disposición al aumento de horas de clases de sectores y subsectores.
- iii) Existe una alta concentración de horas del plan de estudio en los cuatro principales sectores: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias (biología, física y química). En general se aprecia que la mayoría de los establecimientos tiende a cumplir la norma de asignación de tiempo a dichos sectores.
 - iv) Respecto a las actividades en las que se utiliza el tiempo de libre disposición⁵, sin contar el tiempo que se destina a horas de clases, (aumento de horas de sectores), se aprecia que un elevado porcentaje de establecimiento (más del 60%) implementa actividades complementarias (talleres de matemáticas, talleres de ciencias, talleres de lenguaje o literatura, PSU, entre otras). Como contraparte, se constató que en los casos en que había oferta de otro tipo de actividades ésta era bastante limitada y poco variada.

Por último, hay que destacar que además de que los estudios de costo efectividad de la JEC (García; 2006, Valenzuela; 2005) han señalado que a nivel general, los efectos de esta política es bajo en comparación con otros programas implementados y factores asociados. Estos hallazgos ponen en entredicho el principal fundamento de la JEC, referido a que el mayor tiempo escolar impactaría positivamente en los aprendizajes. Ello se debe, a modo de hipótesis, a que este cambio no ha sido acompañado de una transformación organizacional y cultural en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en el establecimiento y en la sala de clases. Se produce así una tensión entre el concepto de tiempo que opera en la práctica y los requerimientos que demandan las prácticas innovadoras en la sala de clase; el uso de materiales y textos, la integración de actividades curriculares de libre elección, entre otros. En definitiva el contar con más tiempo podría impactar en los aprendizajes si se traduce en una gestión del tiempo escolar y de recursos de aprendizajes que implique un mejor uso del tiempo instruccional (prácticas, didáctica, curriculum y contenidos).

⁵ Tiempo asignado según la ley JEC para que los establecimientos desarrollen las actividades que deseen en virtud del proyecto JEC elaborado.



III. MARCO TEÓRICO⁶

3.1 Introducción

El uso del tiempo escolar es un tópico de creciente interés en el análisis de los sistemas educativos y de las políticas públicas en educación. Su estudio surge desde la interrogante por conocer y mejorar el uso de tiempo que poseen los niños/as y jóvenes en cualquier nación. Actualmente, existe gran preocupación respecto de las conductas sedentarias y de la poca estimulación que realizan los menores de edad después del horario regular de escuela. Gran atención es puesta en programas educativos que extiendan el horario escolar de forma tal que estructuren el tiempo disponible del niño/a en la escuela y en horas en las que los padres o cuidadores aún no les pueden atender debido a las labores propias de cualquier trabajo regular.

Al respecto, autores como Soukup, Schilling, Stelzer, Crawford y otros (2006)⁷ insisten en la necesidad de programas escolares extensivos (esto es, de jornada escolar completa) que provean al estudiante de oportunidades extra y que se focalicen en prestar la atención necesaria a las necesidades propias de cada infante. Esto implica que, en términos generales, el uso del tiempo escolar debería estar enfocado en el desarrollo de aspectos académicos, pero también de aspectos sociales y físicos del estudiante. La palabra clave es enriquecer el proceso educativo del infante o adolescente y no sólo “agregar” tiempo para extensión horaria.

A un nivel general, cuando se indaga en el tema de uso del tiempo se cuenta con evidencia, particularmente para países en desarrollo, que sugiere que mayores logros de aprendizaje se correlacionan con una mayor extensión del tiempo escolar (Millot, Lane; 2002). Barro y Lee, en una serie de estudios⁸, encuentran evidencia bastante fuerte

⁶ Con la contribución de Don Alberto Galaz, Profesor de Historia y Geografía – Doctor (c) en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile y Natalia Salas, Psicóloga, PhD (c) en Psicología PUC.

⁷ Soukup, G.; Schilling, E.; Stelzer, J.; Crawford, S. et al. (2006). Should after school programs be structured as an extension of the school day? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 77 (8), 51 – 56.

⁸ Barro R. y Lee, J (1996) International Measures of Schooling Years and Schooling Quality, *American Economic Review*, 85(2), 218-223; Barro R. y Lee, J (1997) Schooling Quality in a Cross Section of Countries NBER, Working Paper 6198.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

respecto de que el mayor tiempo de clases se correlaciona con menores tasas de repetición y deserción escolar, y con la obtención de mejores puntajes de rendimiento en matemáticas y ciencias (no así en lenguaje)⁹. Mientras otras investigaciones (Brewster & Railsback, 2002)¹⁰ sugieren que el incremento en el tiempo escolar permite el mejoramiento de las habilidades sociales del niño/a y de la adquisición de nuevos patrones para resolver conflictos.

La literatura sobre el tema¹¹, sugiere que en particular el tiempo final real de enseñanza y la distribución del tiempo (la malla de tiempos implementados) son factores que inciden con relevancia en los resultados educacionales que obtendrán. En efecto en la última década, el tiempo escolar ha sido considerado por instituciones, autoridades, planificadores y profesores como una variable clave e incidente en el mejoramiento de la calidad de la educación. Una variable que no ha estado exenta de críticas, y de estar lejos de una panorámica ideal.

Se sostiene al respecto (Carrasco, 2004; Metzker, 2003; Dodd, 2002; Aronson, 1999, entre otros), que el tiempo es un factor organizativo y un recurso imprescindible tanto, para la planeación y ejecución regular de las actividades del aula y de la escuela, pero de igual forma, para el desarrollo de las innovaciones. Su estudio, en el ámbito de la educación, ha girado sobre aquellos aspectos vinculados con los ritmos de aprendizajes, la gestión de la clase y la extensión de los programas escolares.

Para Kanter (2001) y Russell (2001)¹², en las últimas dos décadas, más familias han incorporado nuevos miembros a la fuerza laboral, creando una demanda creciente de programas que extiendan el horario escolar para acoger a niños/as y jóvenes en una edad que resulta crítica en el crecimiento. Esta demanda de escuelas con jornada escolar completa, también responde al hecho de que las estadísticas señalan que entre las 15 y 18 hrs entre la semana, se cometen la mayor cantidad de crímenes y actos sexuales

⁹ Millot, B. y Lane J. (2002) The Efficient Use of Time in Education; Education Economics, Vol 10, n° 2; World Bank (1990) Primary Education: A world Bank Policy Paper; Washington D.C. World Bank.

¹⁰ Brewster, C. & Railsback, J. (2002). Full-day kindergarden: exploring an option for extended learning. Northwest regional educational laboratory. United States: Northwest.

¹¹ Una revisión puede encontrarse en Millot y Lane (2002), Op. Cit.

¹² Russell, M. (2001). After-school programs are making a difference. National Association of Secondary School Principals Bulletin. Proquest educational Journals 86 (626), pp. 3 –20.



violentos por adolescentes, los niños son más propensos a ser víctimas de crimen, y los jóvenes tienen a fumar, tomar y usar drogas en mayor medida durante este horario. Ante ello, los programas de jornada escolar completa proveen al niño/a y joven de un ambiente seguro y alternativo (Newman, S.; Fox, J.A.; Flynn, E.A. & Christeson, W., 2000).¹³ En este sentido estos autores destacan el rol de protección social que ha asumido la jornada escolar completa en la sociedad a raíz de los cambios en el mercado laboral y en las familias. Además, para estos autores, la JEC, ofrece tremendas oportunidades para extender el tiempo dedicado a los/as estudiantes, especialmente aquellos que presentan necesidades académicas y que se enriquecen de poseer más tiempo para aprender y comprender la materia.

El estudio del uso del tiempo escolar muestra que los estudiantes que no participan de escuelas con jornada completa, poseen tres veces más posibilidades de faltar a clases, que aquellos que asisten y participan de estas actividades (Richardson, Radziszewska, Dent & Flay, 1993¹⁴).

El tiempo es un recurso limitado, y es en el reconocimiento de esta condición que se precisa de estrategias que permitan sacarle el mayor provecho a fin de asegurar el logro de los objetivos fijados. Toda familia está ansiosa de tener a su hijo/a en un ambiente de escuela completa, más que en la casa mirando a la televisión. La idea central de un sistema que coordine el tiempo después del modelo y horario tradicional de escuela deberá proponer un interjuego entre aprender y promover el éxito escolar de sus estudiantes (YMCA, 2001)¹⁵.

Desde la gestión educativa, el tiempo asume, además, la condición de instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela (Vásquez, 2007), una variable relevante para investigadores y autoridades educativas, porque su “empleo

¹³ Newman, S.; Fox, J.A.; Flynn, E.A. & Christeson, W. (2000). America's after-school choice: the prime time for juvenile crime or youth enrichment and achievement. Washington DC. Fight crime invest in kids.

¹⁴ Richardson, J.L; Radziszewska, B; Dent, C.W. & Flay, B.R. (1993). Relationship between after-school care of adolescents and substance use, risk taking, depressed mood and academic achievement. Pediatrics 92, 32-38.

¹⁵ MICA. (2001). After school for America's teens. Washington DC: Penn, Schoen y Berland Associates.



racionalizado” permitiría obtener mayores grados de eficiencia en la planificación de las acciones y disposición de los recursos.

3.2 Historia del estudio del tiempo escolar

La génesis del tiempo escolar, en tanto objeto de investigación, puede ser remontada a los estudios de segunda generación que han sido englobados bajo el nombre de movimiento de las escuelas eficaces (Miller, 1985), aquellos que, en términos globales, se dirigieron a la determinación de aquellos factores de éxito escolar presentes al interior de las escuelas y las aulas.

De esta forma, el estudio de tiempo escolar puede ser concebido como heredero de la inquietud y necesidad de demostrar y racionalizar su efecto (su uso o gestión¹⁶) en el logro de los aprendizajes, es decir, como un factor, que racionalmente proveído y empleado, puede incidir significativamente en la obtención de aprendizajes (Edmons, 1982).

El enfoque proceso-producto y cuantitativo bajo el cual se desarrollaron dichos estudios predominaron sin contrapeso desde mediados de los 60' y hasta fines de la década de los 70', fecha a partir de la cual, el desarrollo de perspectivas interpretativas y culturalistas comienzan a cobrar fuerza, primero en Inglaterra con autores como Jackson (1968) y, posteriormente, en EE.UU.

El estudio de Copple (1992), por ejemplo, permitió establecer directamente los efectos de la extensión del tiempo escolar sobre el rendimiento recurriendo a una muestra de escuelas que habían elaborado reportes sobre sus efectivos avances.

En 1993, Anderson, L. establece, a partir del análisis de los resultados de los programas de algunas escuelas en EE.UU, que la jornada escolar puede ser exitosamente extendida (en términos de la relación costo-beneficios) siguiendo principios psicológicos,

¹⁶ La noción de “uso del tiempo” aparece vinculada a la literatura en español, la segunda en cambio, es más común en la literatura anglosajona (Time Management) de la cual ha sido traducida en este texto. Dada que ambas nociones apuntan a identificar procesos racionales de decisión y acción en el ámbito de la gestión educacional, en adelante las utilizaremos indistintamente.



específicamente por medio de la programación de experiencias curriculares y extracurriculares que intensifiquen los estímulos de instrucción.

En esta misma línea, Anderson, J. (1994), ha examinado la relación entre cantidad y calidad en el uso del tiempo por parte de los establecimientos educativos y ha establecido que, a fin de asegurar esta relación, se debiera considerar, en la extensión horaria diaria y anual, la oportunidad de proveer oportunidades adicionales de aprendizaje para los alumnos.

Como puede desprenderse, los primeros estudios sobre los efectos de la extensión horaria no sólo se han dirigido a establecer el impacto sobre el logro, sino además a construir modelos de gestión que orientarán las decisiones de planificación y empleo concreto de dicho tiempo. La adopción de principios psicológicos y la planificación de actividades adicionales y extracurriculares para los alumnos pueden ser consideradas como variables transversales que asegurarían el éxito de la extensión de la jornada.

Como se pudo apreciar si bien el primer periodo había sido caracterizado por una fe ciega en las bondades que sostenían aquellas recomendaciones que impulsan la extensión del tiempo escolar, los estudios que les siguieron en la etapa siguiente, comparten el cuestionamiento a “la relación directa o casi automática, que se estima existe, entre aumento de la jornada o extensión horaria y logros académicos”.

3.3 Definición del tiempo escolar y jornada extendida

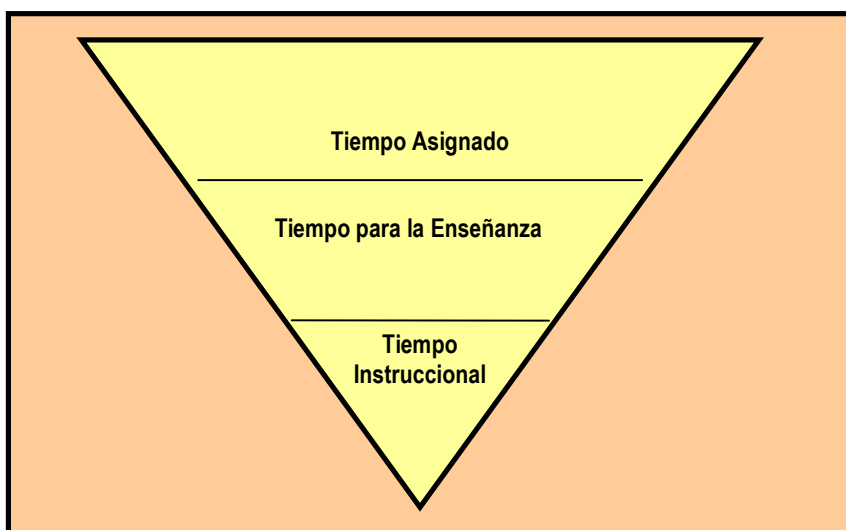
Para autores como Soukup, Schilling, Stelzer, Crawford et al (2006), el tiempo de jornada escolar completa, se define por sí mismo, siendo la extensión de la estructura escolar diseñada para abrir los espacios y explorar con mayor detenimiento el crecimiento estudiantil. En un mundo donde los momentos de estudio ideal escasean, la oportunidad de permanecer en un ambiente privilegiado, con atención educativa y donde se promueva la adquisición de habilidades, la propuesta de Jornada Escolar Completa –JEC- se convierte en un aporte real en el crecimiento del niño/a.



Un sistema JEC de calidad es aquel que apoya el crecimiento continuo, el desarrollo y aprendizaje desde la infancia hasta la juventud. Esto implica que un programa de extensión horaria debe incorporar aspectos como una administración educativa fuerte, planeamiento a largo y corto tiempo, la atención a los aspectos sociales y psicológicos (Zinder, H. & Sickmund, M. (1999)¹⁷. En esta misma línea, algunos autores diferencian entre el tiempo asignado, el tiempo implementado, y finalmente, el tiempo neto de aprendizaje académico que se logra¹⁸.

En consideración de las dimensiones anteriormente definidas y, en conocimiento de las políticas educativas que han sido y son implementadas en EE.UU, Metzker (2003), señala que el patrón característico de uso y gestión del tiempo escolar puede ser ilustrado como una pirámide invertida, en la cual, la asignación del tiempo (total del tiempo escolar del año o del día) conforma la parte superior. En un punto intermedio se encontraría el tiempo para el aprendizaje o el desarrollo de las tareas académicas y, finalmente, el tiempo para la enseñanza.

Figura 1
Definición y distribución tradicional del tiempo escolar según Metzker (2003)



¹⁷ Zinder, H. & Sickmund, M. (1999). Juvenile offenders and victims: 1999 national report. Washinton, Department of justice.n

¹⁸ Berliner D. C. (1979) tempos Educare, En: Peterson P. L. y Walberg, H. (Eds.): Research on Teaching, Berkeley CA: Mac Cutchan Publishing.



La aproximación de la autora es bastante particular, porque definiendo al tiempo como una linealidad racional, sugiere la poca importancia otorgada a la interacción pedagógica. Además, los principios subyacentes a esta distribución poseen bastante relación con los criterios que se desarrollan para demandar a los profesores el “uso eficiente del tiempo”.

3.4 Beneficios de la Jornada extendida

Uno de los principales elementos que se desprenden de los análisis del tiempo escolar y de los supuestos beneficios de la Jornada Escolar Completa es que la relación extensión de la jornada- aprendizajes, está lejos de ser directa y simple, y está mediada y cruzada por múltiples factores. De partida, en cuanto al propio uso del tiempo, se deben distinguir tres dimensiones diferentes: (a) la cantidad o monto (horas) asignada; (b) la distribución que adopta ese tiempo; y (c) el tiempo efectivo de enseñanza que en definitiva se provee¹⁹.

De acuerdo a Kinder y Wilkin (2002), los beneficios de poseer una escuela con horario extendido comprenden impactos en distintas dimensiones, entre ellos el impacto para el niño/a y las personas jóvenes, el impacto en las familias y el impacto en la comunidad.

Un aspecto interesante a rescatar en estos estudios interpretativos, ha sido aquél referido al “grado de control” o de “empoderamiento” que desarrollan los actores sobre el tiempo, específicamente, cuando ha sido traducido como posibilidad y oportunidades de construcción de relaciones sociales. Al respecto, Copple (1992), ha puesto en evidencia la forma en la cual las extensiones del tiempo escolar afectan las oportunidades de aprendizaje.

Si embargo, también hemos identificado a partir de los estudios ya señalados, aquellos patrones o elementos vinculados al uso eficiente del tiempo escolar. Estos están referidos, en primer lugar, a la forma en que se conceptualiza o define la gestión del tiempo escolar, las dimensiones o ámbitos de decisión para la gestión, en segundo lugar y, finalmente, a los alcances y oportunidades que deben ofrecerse para el desarrollo de competencias personales de autogestión.

¹⁹ Millot, B. y Lane J. (2002) Op. Cit.



Estos patrones identificados pueden ser considerados además como principios y contenidos que sustentan las recomendaciones que se realizan a los actores educativos, y que beneficiarán el impacto que este tipo de programas tiene en la época escolar.

3.5 Aspectos identificados como críticos en la extensión de la jornada

No obstante a todos los beneficios, acciones positivas y enriquecimiento que existe actualmente hacia este tipo de programa, existen modelos teóricos que critican la aplicación de programas de extensión horaria como este (Fuégel, 2000). Los cuestionamientos han sido dirigidos a su carácter subjetivo y la dificultad que se deriva de ello para la implementación de medidas de largo y amplio alcance, producto de la ausencia de medidas cuantificables, su carácter más intuitivo que explicativo, entre otras. Esto es, se critica principalmente que estos programas saturan al infante de información y no de conocimiento; así como que se atiendan aspectos solo cognitivos olvidando que la escuela también es un espacio de adquisición de habilidades educativas, sociales, emocionales y físicas.

Otro punto de crítica dice relación con la gestión no racionalizada o no informada, la cual genera efectos negativos. Goldman y Conley (1997), sostienen al respecto, que en su caso más extremo esta situación conlleva a que el cambio educativo sea percibido como la adición de nuevas cosas (tareas o funciones) sin que ello se traduzca en la eliminación de las anteriores. Lo primordial es recordar que el foco de este tipo de jornadas es permitir mayores espacios de atención individual, personalizada por niño. Si esto no se cumple, es importante propiciarlo (Neubig, 2006)²⁰.

Un ejemplo de esta situación puede ser obtenida de los informes elaborados por instituciones o agencias internacionales tales como la OECD (1998). Dicho organismo ha establecido que uno de los problemas claves de los procesos de reforma curricular en Latinoamérica ha sido que la prescripción de contenidos y de metodologías de enseñanza

²⁰ Neubig, M. (2006). Essential Scheduling Practices for High – Performing Schools with career academies/SCLs. Techniques 1, 20 – 30.



se ha realizado sin considerar en forma realista de cuánto tiempo se dispondrá para organizar verdaderas experiencias formativas.

En este sentido estudios desarrollados a fines de la década de los 90' y principios del 2000 han tenido por propósito probar, evaluar y discutir los efectos del uso del tiempo como extensión de las jornadas escolares. Aronson y Zimmerman (1999), por ejemplo, recopilaron experiencias reportadas por escuelas que han extendido sus tiempos y, han sentenciado a partir de aquellas, que es posible constatar una pequeña o nula relación entre tiempo asignado y logros.

Los estudios de Aronson y Zimmerman fueron posteriormente replicados por Dodd (2002) y, más recientemente, por Nelly (2007). En este último caso y, a través de un seguimiento comparativo de escuelas que han implementado políticas de reorganización de su tiempo, se ha establecido que la eficiencia (uso racional) y eficacia (logros) en el uso del tiempo depende además del juego y consideración de variables hasta ese momento no previstas o visualizadas.

Por tanto, los hallazgos apuntan a señalar que el aumento de la jornada ha incrementado el logro de aprendizajes, aunque según se constata, también se desprende de los informes, que la extensión ha sido problemática para los profesores, en cuanto perciben que poseen menos tiempo para perfeccionarse y que se sienten superados por las nuevas funciones o actividades que se han implementado (Saiti & Saitis, 2006)²¹.

3.6 Elementos y recomendaciones dadas para el uso del tiempo escolar

En el estudio del tiempo escolar, los esfuerzos de investigación se han dirigido fundamentalmente al espacio de la sala de clases y especialmente a lo que hace o deja de hacer el profesor dentro de ella. Sin negar el valor de los hallazgos que se han obtenido en este campo (especialmente a nivel didáctico) esta investigación está dirigida más bien a los patrones de uso del tiempo escolar que pueden derivarse de las

²¹ Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education* 29 (4), pp 455-470-



decisiones y recomendaciones que se realizan a las autoridades y profesionales técnicos de los establecimientos educativos.

A su vez, algunas de las dimensiones o ámbitos de decisión sobre el uso del tiempo escolar propuestos por autores como McElvain y Caplan (2001)²² incluyen:

- Curriculum flexible y diferenciado, romper la distribución por blocks de contenidos a fin de instalar estructuras de desarrollo proyectos
- El aumento del tiempo en el aprendizaje instruccional
- El tiempo debe considerar el permitir el apoyo de los profesores a los alumnos más lentos
- Tiempo para el desarrollo profesional de los profesores
- Proveer actividades extracurriculares para alumnos y familia

Estas dimensiones deben estar enmarcadas en programas comprensivos que se integren con los recursos de la comunidad, de las familias y de los/as niños/as como tal. Para estos autores, en ocasiones, la puesta en marcha de las JEC implica un cambio, el cual debe ser facilitado por acciones de integración propios del centro educativo. En este sentido, el apoyo a los estudiantes se debería realizar desde la gestión de su propio tiempo de estudio, desarrollando habilidades metacognitivas; así como la estructuración del contenido de las tareas, su ambiente y el apoyo y retroalimentación permanente.

Como puede observarse, los patrones asociados al uso eficiente del tiempo escolar también recogen aquellos elementos tales como; actividades extracurriculares y apertura de la escuela a la comunidad. Sin embargo, también es posible establecer claras diferencias. A manera de ejemplo, podemos señalar el énfasis en el uso instruccional del tiempo y, consecuentemente, la promoción o destinación de tiempo para un desarrollo profesional orientado al desarrollo de habilidades más didácticas y menos disciplinares.

La promoción de un principio de flexibilidad en la gestión tiempo escolar en la planificación del curriculum escolar es otro elemento central, en primer lugar, porque permitiría romper

²² McElvain, C. & Caplan, J. (2001). Creating effective after-school programs for middle and high school students. National Association of secondary School Principals Bulletin 85 (626), pp. 35-46.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

con la fragmentación de la vida y el aprendizaje escolar, y en segundo lugar, porque relevaría la importancia de actividades instruccionales integrales. Por ejemplo, a través de una organización semestral de algunos espacios curriculares, el uso de tiempos concentrados para algunas experiencias formativas extra curriculares, o la concentración del tiempo disponible para ciertas disciplinas en sólo uno o dos años.

El relativo éxito de las extensiones de tiempo o jornada en EE.UU permitió que los estudios sobre la relación Time Management y aprendizaje recibieran un fuerte apoyo e impulso a través de la creación de la National Education Commission on Time and Learning en 1991.

Los objetivos de dicha institución, tal como podemos inferir de los estudios patrocinados, se han dirigido a impulsar innovaciones en la utilización del tiempo escolar y, a partir de la síntesis de las experiencias exitosas, señalar sugerencias o recomendaciones para su efectiva gestión por parte de aquellas instituciones educativas que decidan hacerlo posteriormente.

Por nuestra parte, la inclusión de tres estudios (NECTL, 1994; Kane, 1994 y Fowler, 1995) nos ha permitido constatar que “la propia extensión de la jornada escolar” es asumida como una primera recomendación para las autoridades, lo que a nuestro juicio, se fundamentaría en las pruebas y evidencias obtenidas en los primeros estudios realizados en los inicios de la década de los 90’.



Figura 2

NECTL, 1994	Kane, Cheryl M., 1994	Fowler, Donna, 1995
<ol style="list-style-type: none"> 1. Extensión de la jornada 2. Rediseño del tiempo disponible 3. Establecer tiempo para el Desarrollo profesional 4. Apoyo a familias y alumnos 5 Empleo de tecnologías 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperar tiempo académico 2. Ajuste de programas defectuosos 3. Oportunidades de desarrollo profesional a los profesores 4. Mantener las escuelas abiertas a la comunidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso flexible del tiempo escolar (posibilidad de los actores de planificarlo) 2. El tiempo debe considerar permitir el apoyo de los profesores a los alumnos más lentos 3. Ayudar a los profesores a desarrollar una comprensión más profunda sobre los contenidos de su disciplina 4. Proveer actividades extracurriculares

El análisis de las evidencias recogidas por estos estudios nos ha permitido identificar algunos patrones o elementos transversales asociadas al éxito en la implementación y gestión del tiempo. Estos patrones, que reúnen dentro sí contenidos y principios de acción, los hemos reunido bajo las siguientes categorías:

a. Arquitectura del tiempo

La “flexibilidad” del uso del tiempo escolar es un principio que apunta a ajustar y hacer más pertinente el diseño de los programas, a través del diagnóstico y consideración de las necesidades. Se recomienda, de esta forma, y en primer lugar, que las autoridades (administradores por ejemplo) consideren el rediseño del tiempo disponible y el ajuste de los programas defectuosos.

b. Tiempo para los profesores y su perfeccionamiento

Investigaciones previas habían constatado una percepción negativa de los profesores sobre la extensión horaria, especialmente respecto a su traducción en términos de disminución del tiempo para perfeccionarse y un aumento de las funciones y actividades.



La NECTL asume como principio en sus recomendaciones, la destinación de un tiempo para el desarrollo o formación profesional en servicio. En el estudio de 1995, esta recomendación es aún más explícita en su contenido, al identificar como clave de la formación la profundización, el dominio sobre los contenidos disciplinares.

c. Diseño de actividades adicionales para el alumno y su familia

Una escuela abierta a la comunidad constituye otro principio que debiera estar presente en la gestión del tiempo escolar. Este principio se fundamenta en los hallazgos relativos al impacto que, sobre el compromiso con el aprendizaje, tienen aquellas actividades adicionales al currículum que se planifican para la familia y los alumnos.

Estos hallazgos apuntan, por lo tanto, a relativizar los efectos directos del tiempo, porque existirían elementos mediadores (Dodd, 2002) tales como:

- a. La cultura escolar
- b. El perfeccionamiento y desarrollo profesional de los profesores
- c. La preparación de los administradores educacionales encargados de gestionar los recursos
- d. La calidad de los programas de evaluación

Respecto al perfeccionamiento y desarrollo profesional de los profesores, Kelly (2007) señala, por ejemplo, que la influencia del aumento del tiempo estaría mediado por su uso instruccional, es decir, por las habilidades y competencias que los profesores poseen para gestionarlo y traducirlo en oportunidades reales de aprendizaje para los alumnos. En este contexto, el desarrollo profesional es vital porque se constituye en una vía efectiva para incrementar la conciencia y toma de decisión sobre el poder innovativo de recursos, estrategias y diversos materiales educativos.

Para ello, Brewster (2002), señala que quienes reciben mayoritariamente este apoyo se caracterizan por ser niños/as que provienen de familias con bajos recursos o con poca educación. Lo importante es preguntarnos ¿qué se hace con las horas extra?



Por su parte, Shellinger (2006), ha establecido el impacto que sobre la toma de decisiones y gestión del tiempo, tiene el diseño de programas de formación especializada para administradores educativos. Los programas más efectivos, señala el autor, han sido aquellos que han tenido por núcleo de su propuesta la gestión de conductas, la supervisión, programación flexible, planes de desarrollo profesional para los profesores y el uso eficiente del tiempo. Así como aquellos que han permitido una mayor observación del niño, el que éste mejore sus habilidades sociales y de resolución de conflictos (Lee, Burkman, Ready, Honigman & Meisels, 2006)²³.

Como evidencia, señala el autor, las escuelas en las cuales se desempeñaban los administradores incrementaron sus logros y redujeron el tiempo burocrático desde un 66% a un 33%. En esta misma dirección, el tiempo para actividades instruccionales pasó desde el 29,7% al 66% del tiempo en uso.

3.7 Nuevas relaciones y conceptualizaciones en el uso y gestión del tiempo

La constatación de variables intermedias ha impulsado a los investigadores a definir nuevas categorías y relaciones para el uso y gestión del tiempo escolar. Aronson y Zimmerman (1999), por ejemplo, han establecido que existe una relación entre tiempo comprometido para la enseñanza y logro, surgiendo una relación más fuerte entre lo que han denominado como tiempo académico o instruccional y logros de aprendizaje.

Estas relaciones son corroboradas por los estudios comparativos de Nelly (2007), investigador que incluso, ha precisado que el aumento del tiempo instruccional para el aprendizaje es positivamente más notorio en lenguaje, matemáticas y ciencias, y particularmente en alumnos con bajos resultados previos.

A la luz de los estudios analizados, es posible establecer que el tiempo escolar puede ser comprendido o dividido en al menos tres dimensiones:

²³ Lee, V.; Burkam, D.; Ready, D.; Honigman, J. & Meisels, J. (2006). Full-day versus half-day kindergarten: in which program do children learn more. American Journal of Education 112 (2). USA.



- Tiempo asignado a las escuelas.

Nivel Macro. Tendría nula o escasa injerencia en los resultados, dado que esta mediado por factores subjetivos, profesionales y culturales.

- Tiempo comprometido para la enseñanza.

Nivel Meso. Gestión del tiempo que realizan los componentes administrativos y técnicos de la escuela. Sus competencias para involucrar, comprometer y visualizar las necesidades de aprendizaje los alumnos, de formación de los profesores y las propias repercuten en la calidad de la planificación de las actividades académicas.

- Tiempo instruccional.

Nivel micro o aula. Tiempo asignado efectivamente a la enseñanza y al aprendizaje. Se entiende como tiempo en el aula. En este contexto, las habilidades didácticas y disciplinares de los profesores para diseñar y conducir los procesos tienen un fuerte impacto sobre el logro de los aprendizajes.

Finalmente, es interesante anotar que los estudios en uso del tiempo tienden a favorecer y sugerir que mayores horas de uso escolar proveen apoyo educacional que promueve el quedarse en la escuela, mejorar la experiencia de aprendizaje e incrementar las oportunidades futuras de quienes asisten a este tipo de escuelas. No obstante, no todos los investigadores e investigaciones están de acuerdo a con el uso extensivo del horario escolar. Los detractores argumentan que aquellos niños/as que atienden un horario de día completo, están en riesgo de estrés y fatiga; especialmente si se espera que estos niños excedan sus capacidades de crecimiento actual, así como en el desarrollo de habilidades de crecimiento. Estos últimos autores están de acuerdo en la necesidad de su implementación, especialmente como programa compensatorio para niños de alto riesgo.



IV. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Determinar los patrones de uso del tiempo que han sido adoptados por los establecimientos científico humanistas de la Región Metropolitana con JEC, indagando en la existencia de tipos de uso del tiempo y formas de gestionarlo asociadas a mayores estándares de rendimiento.

4.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar, en establecimientos de enseñanza media científico-humanista con JEC, patrones de uso del tiempo y las principales características de dichos establecimientos.
- b) Indagar la posible relación entre los distintos patrones de uso del tiempo en establecimientos de enseñanza media científico-humanista con JEC y los puntajes SIMCE y su evolución entre los años 2003-2006.
- c) Comparar las tipologías de uso del tiempo identificadas en la base de la muestra nacional de establecimientos de enseñanza media científico-humanista con JEC (2005) con las posibles tipologías existentes en la muestra intencionada²⁴, indagando en la posible relación entre patrones de uso del tiempo y el rendimiento académico a través de las pruebas SIMCE.
- d) Explorar las posibles diferencias o similitudes existentes en el uso del tiempo escolar y la gestión del recurso tiempo que poseen los establecimientos de enseñanza media científico-humanista con JEC (RM), que poseen financiamiento público con distintos diferenciales de sus puntajes SIMCE en el periodo 2003– 2006 y los de financiamiento privado, de jornada extendida, con elevado SIMCE histórico (RM).
- e) Indagar cualitativamente en los criterios, estrategias y procesos a través de los cuales establecimientos de enseñanza media científico-humanista con JEC que presentan aumento en sus puntaje SIMCE en el periodo 2003-2006 y aquellos particulares con jornada extendida y elevados puntajes históricos SIMCE, definen e

²⁴ Ver composición de la muestra en punto referido a metodología.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

implementan sus estructuras de uso del tiempo y de que manera esto estaría asociado, desde las percepciones de los actores, a efectos en los aprendizajes.



V PREGUNTAS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

5.1 Preguntas de Investigación

A partir de las discusiones e investigaciones analizadas se evidencia que el escenario educativo, no es neutral, la discusión posible de proyectar de los hallazgos diferenciales que se realizan sobre el impacto del tiempo escolar en los logros y resultados, permite apreciar en su real magnitud la complejidad de las decisiones gestión que se deben asumir a nivel de las políticas educacionales, como a nivel de los directivos y profesores de los establecimientos educacionales.

El uso o gestión del tiempo y su eficiencia pasa, en primer lugar, por su adecuada conceptualización y sistematización en tiempo asignado por parte de la administración, tiempo instructivo del profesor, tiempo activo por parte del alumno, y un tiempo necesario para que se produzca el aprendizaje deseado. En segundo lugar, también pasa por la apertura de espacios y una mayor implicación de los actores en las decisiones de gestión.

Si compartimos la idea de que el tiempo no es solo un recurso, sino una herramienta de gestión con proyecciones objetivas y subjetivas, cabe promover entonces, el desarrollo de una mirada integrada sobre la gestión del tiempo escolar, una mirada destinada a subrayar la apropiación y mayores grados de responsabilidad de los actores implicados en su uso y gestión.

Las principales preguntas que orientan esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los posibles patrones de uso del tiempo escolar entre los establecimientos de enseñanza media científico-humanista en JEC? ¿Se observan tipologías específicas en los patrones de uso del tiempo, considerando la distribución general de la jornada (tiempos funcionales de almuerzo, recreo, tiempos de plan de estudio y libre disposición)?
- ¿Existe alguna relación entre los distintos tipos de patrones de uso del tiempo escolar de los establecimientos de enseñanza media científico humanista de la RM sus



puntajes SIMCE y su evolución (aumento, mantención, o disminución) entre los años 2003 y 2006²⁵?

- ¿Cómo se usa y gestiona el tiempo escolar (criterios que la rigen, procesos implicados, recursos utilizados), en los establecimientos de enseñanza media con Jornada Escolar Completa de la RM con evolución positiva de sus puntajes SIMCE (2003-2006) y en aquellos establecimientos privados con jornada extendida, de alto rendimiento (con puntajes SIMCE sobre los 300 puntos²⁶) de la RM? ¿Que percepciones tienen los actores respecto a este uso y gestión del tiempo escolar?
- ¿Que elementos vinculados a la gestión del tiempo están asociados a los resultados en los aprendizajes, según las opiniones y percepciones de los actores de establecimientos de enseñanza media científico humanista de la región metropolitana que han aumentado su puntaje SIMCE y aquellos de financiamiento privado con elevado puntaje SIMCE histórico (Directores, UTP; Docentes de Aula y Alumnos)?

5.2 Hipótesis

Las hipótesis de investigación que se trabajarán en este estudio son las siguientes:

Hipótesis central del estudio.

Existen distintos patrones de uso de tiempo escolar en los establecimientos de enseñanza media científico-humanista con JEC, los que estarían relacionados con los puntajes SIMCE y su evolución (diferenciales positivos, negativos o neutros) en el periodo de tiempo marcado por las mediciones SIMCE de los años 2003 y 2006. Los diferentes patrones de uso del tiempo escolar estarían vinculados a diferentes tipos de gestión del “recurso tiempo escolar” (nivel MESO) gestión que estaría asociada a características particulares de los establecimientos educacionales.

²⁵ Última medición disponible para el nivel considerado.

²⁶ Según medición año 2006



Hipótesis específicas.

Existe una relación entre tipologías de uso del tiempo y rendimiento escolar evaluado según puntaje SIMCE en establecimientos con Jornada Escolar Completa. Específicamente, se espera que aquellos establecimientos con mayor puntaje SIMCE presenten patrones de uso del tiempo diferentes que aquellos establecimientos con bajo puntaje SIMCE.

Los establecimientos de financiamiento público con diferenciales positivos en las mediciones SIMCE, tendrían patrones de uso del tiempo y tipos de gestión del recurso tiempo similares a los de establecimientos particulares pagados con elevados SIMCE históricos.

Se esperan diferencias en los patrones del uso del tiempo entre establecimientos particulares pagados con alto puntaje SIMCE (período 2003 – 2006) y establecimientos públicos científico-humanistas con bajo puntaje SIMCE (igual período).

El enfoque cualitativo de este estudio, plantea la hipótesis de que los establecimientos de financiamiento público con JEC que han aumentado su puntaje SIMCE en el periodo 2003-2006 y aquellos Particulares con elevados SIMCE históricos presentan ciertas estructuras de distribución y uso del tiempo escolar, así como de formas de gestión específicas, que podrían tener similitudes. Estas formas de gestión y uso del tiempo estarían determinadas o influidas por ciertas características de los establecimientos educacionales (recursos disponibles, características de la organización, características del entorno, estilos de gestión, cultura organizacional).



VI METODOLOGÍA

A continuación se describen los principales aspectos del diseño metodológico del estudio, el que posee dos componentes, el primero de carácter cuantitativo y el segundo de tipo cualitativo

6.1 Componente Cuantitativo

6.1.1 Diseño.

El componente cuantitativo del estudio corresponde a un diseño No-experimental Transaccional basada en comparación de grupos²⁷.

6.1.2 Muestra Cuantitativa

- Se consideró una sub-muestra de Establecimientos Científico-humanistas (202). Esta muestra es extraída de las Bases de Datos originadas del estudio de evaluación de la JEC, efectuado el año 2005, que consideró el levantamiento de una ficha de uso del tiempo para un curso seleccionado (3° medio) a nivel de una muestra representativa de Establecimientos Educativos (777), bajo régimen de Jornada Escolar Completa al año 2005. Además se considerarán algunas variables relevantes derivadas de la aplicación de encuestas a los siguientes actores de los establecimientos educativos: Directores, Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas y docentes.
- Se elaboró una muestra intencionada compuesta de 90 establecimientos de enseñanza media científico-humanista de la Región Metropolitana, 70 de financiamiento público (particulares subvencionado y municipales) que cuentan con Jornada Escolar Completa²⁸ y que presentan diferentes evoluciones de sus puntajes SIMCE entre las mediciones 2003 y 2006 (Aumento, Disminución y

²⁷ Para otros autores, este diseño podría considerarse también como “ex post facto” (Hernández, 1991) o “Cuasi-experimental” (Salkind, 1999) debido a que igualmente existe una manipulación al menos teórica de las variables independientes (control por tipo de establecimiento y puntaje SIMCE).

²⁸ Se privilegiarán establecimientos con ingreso a la JEC entre los años 1997 y 2000.



Mantención de sus puntajes²⁹). Además se consideró en esta muestra a 20 establecimientos particulares pagados con jornada extendida, con puntajes elevados al año 2006³⁰. Este tamaño muestral fue estimado considerando un tamaño de efecto hipotético a encontrar entre pequeño y mediano (0.35), con $\alpha = 0.05$ y un poder estadístico de 0.8, se calculó una muestra intencionada mínima de 20 casos por grupo (de un total de 4, ver figura 4)³¹³².

6.1.3 Muestras cuantitativas

Figura 3
MUESTRA AÑO 2005

SEGMENTO	TOTAL MUESTRA	ERROR MUESTRAL ESTIMADO SOBRE UNIVERSO DE ESTABLECIMIENTOS EN JEC AÑO 2005	TOTAL SUBMUESTRA ESTABLECIMIENTOS CIENTÍFICO-HUMANISTAS	ERROR MUESTRAL ESTIMADO SOBRE UNIVERSO DE ESTABLECIMIENTOS C-H EN JEC AÑO 2005
Establecimientos	777	± 3,5 %	202	± 6.6 %
Directores	723	± 3,6 %	152	± 7.7 %
Jefes de UTP	725	± 3,6 %	154	± 7.6 %
Docentes	704	± 3,6 %	150	---

²⁹ Se considerarán dos tipos de "Mantención": mantención en puntajes elevados (300 puntos y más) y mantención en puntajes bajos (250 punto y menos).

³⁰ En el caso de los establecimientos Particulares Pagados se considera con Jornada Extendida a aquellos que igualan o sobrepasen el total de horas semanales (total jornada) que deben cumplir los establecimientos con financiamiento público en régimen JEC.

³¹ Debido a la ausencia en la literatura revisada sobre tamaños de efectos posibles a encontrar en la comparación entre los distintos grupos de este estudio asociados al uso del tiempo.

³² Se empleó prueba F para ANOVA Simple con cálculo a prior de muestra, utilizando el software G* power.



Figura 4
MUESTRA INTENSIONADA AÑO 2007
ESTABLECIMIENTOS CIENTÍFICO-HUMANISTAS CON EVOLUCIONES DIFERENCIALES EN
PUNTAJES SIMCE PERIODO 2003.-2006

SEGMENTO	Establecimientos Particulares pagados	Establecimientos con Financiamiento Público		
	Con resultados históricos de alto SIMCE	Aumentaron SIMCE	Disminuyeron SIMCE	Mantuvieron SIMCE
Establecimientos ³³	20	20	20	20
Directores	20	20	20	20
Docentes	40	40	40	40
Jefes de UTP	20	20	20	20
Totales	120	120	120	120

Muestra calculada con un poder de 0.8, $\alpha = 0.05$ y $d=0.035$

6.1.4 Procedimiento de levantamiento de información

Aspectos básicos del levantamiento de información de la muestra cuantitativa intencionada del año 2007 son:

- En cada establecimiento, se encuesta al Director(a), al Encargado(a) UTP y a 2 docentes de aula, estos últimos, seleccionados aleatoriamente del listado de profesores del grado correspondiente (3° medio) que impartan clases en los sectores de lenguaje, matemáticas o ciencias que tengan contrato por más de 20 horas semanales.
- Las encuestas al Director, Jefe UTP y docentes, son aplicadas en forma presencial por personal especializado.
- Las fichas de uso del tiempo, son llenadas por el Jefe UTP (o equivalente) de los establecimientos. El registro considera a un curso seleccionado aleatoriamente del grado correspondiente (3° medio). La ficha, es recolectada presencialmente, y su llenado es monitoreado y asistido durante el período de levantamiento.

³³ Se incluyen los establecimientos por cuanto de ellos se obtendrá una ficha de uso del tiempo escolar. El curso considerado para la recolección de esta información es 3° medio.



6.1.5 Instrumentos de Recolección de Datos

Los instrumentos de recolección de información de carácter cuantitativo, son los siguientes:

- Encuesta a Director
- Encuesta a Jefe UTP
- Encuesta a docente de aula
- Ficha de registro de uso del tiempo establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados
- Ficha de registro de uso del tiempo establecimientos Particulares Pagados

6.1.6 Procesamiento y Análisis de Datos

En este análisis se considerarán las siguientes variables:

- Tiempos en categorías generales: almuerzo, recreos, tiempo pedagógico, total de la jornada.
- Tiempo destinado al Plan de Estudio y Tiempo de libre disposición o actividades no curriculares realizadas en la jornada (en el caso de establecimientos particulares pagados)
- Distribución del tiempo destinado al Plan de Estudio por sectores de aprendizaje.
- Distribución del tiempo destinado a actividades de libre disposición o actividades no curriculares (ANC).
- Puntajes SIMCE (promedio lenguaje-matemáticas)

Por medio de estas variables, se construirán tipologías del uso del tiempo empleando para ello técnicas univariadas y multivariadas de análisis, tales como ANOVA, MANOVA y Análisis Clusters. Estas tipologías constituirán las principales descripciones del estudio.



Para la búsqueda de asociaciones, contrastación de hipótesis y descripciones, se emplearán técnicas paramétricas y no paramétricas. En las técnicas no paramétricas se emplearán.

- Análisis de Correspondencia: Esta técnica, basada en pruebas de chi-cuadrado, permitirán contrastar hipótesis de asociaciones entre tipologías del uso del tiempo (llevadas a categorías cuando corresponda) y características del establecimiento.

En tanto, respecto a técnicas paramétricas se emplearán.

- Análisis Univariado y/o Multivariado de la Varianza (ANOVA/MANOVA) empleando como variable dependiente el uso del tiempo (medida de manera continua) y variables independientes a través de la categorización de puntajes SIMCE (establecimientos que disminuyen puntaje SIMCE después de JEC; establecimientos que mantienen sus puntajes SIMCE después de la JEC y, establecimientos que disminuyeron sus puntajes después la JEC).
- Otras por definir de acuerdo a la viabilidad de los datos (por ejemplo, ecuaciones de regresiones cuando corresponda).

Nota: Cabe indicar que estas técnicas, principalmente las multivariadas, se utilizarán en su totalidad en tanto los datos disponibles lo permitan. Sus usos pueden estar restringidos por temas técnicos, principalmente por problemas de número de casos en las categorías a utilizar.

6.2 Componente cualitativo

Se consideró un estudio de casos, el que se realizó en seis establecimientos de enseñanza media de la región metropolitana. Este análisis de casos se realizó considerando 3 establecimientos de financiamiento público con elevados diferenciales positivos en los puntajes SIMCE en el periodo considerado (año 2003–2006) y 3 establecimientos de financiamiento privado con elevados puntajes SIMCE históricos.



6.2.1 Estructura de las muestras:

El estudio contempla la realización estudio de casos en tres establecimientos de financiamiento público de la RM, con elevados diferenciales positivos en sus puntajes SIMCE entre los años 2003 y 2006 (aumento) y en tres establecimientos de financiamiento privado con elevados puntajes SIMCE históricos. La finalidad es indagar cualitativamente en los criterios, estrategias y procesos a través de los cuales los establecimientos definen e implementan sus estructuras de uso del tiempo y de que manera esto estaría asociado, desde las percepciones de los actores, a efectos en los aprendizajes. Este componente se incluye, a fin de enriquecer los análisis efectuados a partir de la información cuantitativa.

Los instrumentos de recolección de datos que se trabajarán en este estudio de casos son: entrevistas semiestructuradas a los actores directivos, y entrevistas grupales focalizadas (semiestructuradas) a alumnos y docentes del establecimientos de los sectores de aprendizaje de Lenguaje, matemáticas, y ciencias, con una antigüedad igual o superior a los 10 años en el establecimiento y mas de 20 horas semanales contratadas.

6.2.2 Muestra Cualitativa

Figura 5

Muestra Cualitativa.

Entrevistas semiestructuradas a directivos y alumnos

Actores considerados	Establecimientos de Financiamiento Público	Establecimientos Privados	Total
Directores	3	3	6
UTPs o equivalente	3	3	6
Alumno representante	1	1	1
Total	6	6	12



Figura 6

Muestra Cualitativa.

Entrevistas grupales semiestructuradas a profesores y alumnos

Actores considerados	Establecimientos de Financiamiento Público	Establecimientos Privados	Total
Profesores	3	3	6
Alumnos	3	3	6
Total	6	6	12

6.2.3 Instrumentos de recolección de información de carácter cualitativo

Los instrumentos de recolección de información cualitativa utilizados son los siguientes:

- Pautas de entrevistas semiestructurada a Directores
- Pauta de entrevista semiestructurada a Jefes de UTP
- Pauta de entrevista semiestructurada a alumnos representantes
- Pauta de entrevistas grupales focalizadas a docentes
- Pauta de entrevistas grupales focalizadas a alumnos

6.2.4 Análisis de información cualitativa

Las entrevistas personales semiestructuradas y las entrevistas grupales serán procesadas siguiendo los siguientes pasos lógicos:

1. Transcripción
2. Lecturas por caso
3. Lecturas transversales según características de los casos: Establecimientos de financiamiento público/establecimientos de financiamiento privado
4. Lecturas transversales por actores: Lectura de entrevistas a: directores, Jefes de UTP, Docentes y alumnos.
5. Categorización de los contenidos: Ésta será realizada con la asistencia del software Nud*1st SQR, software especialmente diseñado para el análisis de información cualitativa. Los pasos que guiarán este análisis son los siguientes:



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

- a. Se dividirán los contenidos o unidades temáticas
- b. Se categorizará o codificará cada unidad temática al interior de cada entrevista utilizando términos o frases claras. A fin de que el análisis sea exhaustivo se codificará en subcategorías que permitan dar cuenta de los contenidos.
- c. Se generarán categorías más amplias o comprensivas que integran o agrupan diferentes categorías o subcategorías según los objetivos del análisis.
- d. Teorización o análisis de contenido.
- e. Interpretación



VII DESCRIPCIÓN GENERAL DEL USO DEL TIEMPO Y PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES SOBRE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA.

En este capítulo se describe la distribución general del tiempo escolar que poseen los establecimientos en JEC que componen la muestra cuantitativa (2005) según distintas categorías de tiempo escolar. Estos análisis efectuados inicialmente, permitieron sondear la distribución del tiempo escolar en este conjunto de establecimientos y avanzar hacia la identificación de las variables que permitirían construir tipologías de uso del tiempo. Los datos que se presentan en este capítulo permiten, a su vez, caracterizar a los establecimientos educacionales de enseñanza científico humanista en JEC, respecto del uso que hacen del tiempo de la jornada.

En un segundo punto de este capítulo, se presenta la opinión que los actores de los establecimientos educacionales de la muestra (2005) tienen sobre los siguientes aspectos de la Jornada escolar completa:

- Percepción sobre la realidad de los establecimientos educacionales
- Percepción sobre la realidad de los alumnos que atienden
- Percepción de efectos de la política
- Evaluación de los aspectos problemáticos de la JEC

7.1 Distribución y uso del tiempo escolar en establecimientos de Enseñanza Media Científico Humanistas con JEC.

En este punto se caracteriza la distribución general (promedio) del tiempo escolar que realizan los establecimientos de la muestra (2005) considerando las categorías generales de tiempo escolar y los promedios de horas asignadas para cada uno de los sectores y subsectores de enseñanza.



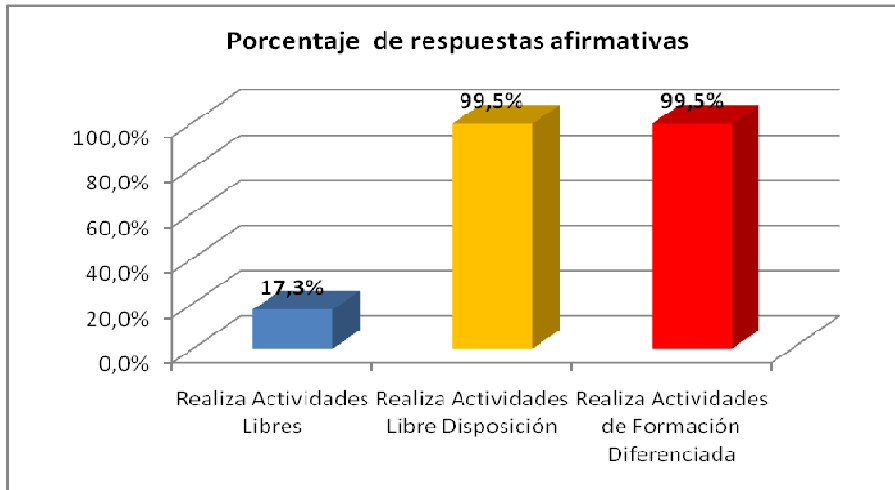
7.1.1 Categorías Generales de Uso del Tiempo Escolar

Las variables construidas para el registro del uso del tiempo de los establecimientos científico-humanistas de enseñanza media, son las siguientes:

- “Total de jornada en horas cronológicas (HC)”
- “Total tiempo destinado a Actividades libres (HC)”
- “Total tiempo destinado a Formación diferenciada (HC)”
- “Total tiempo destinado a Formación General (HC)”
- “Total tiempo destinado a Libre disposición (HC)”
- “Almuerzo”
- “Recreo”
- “Tiempo Pedagógico”

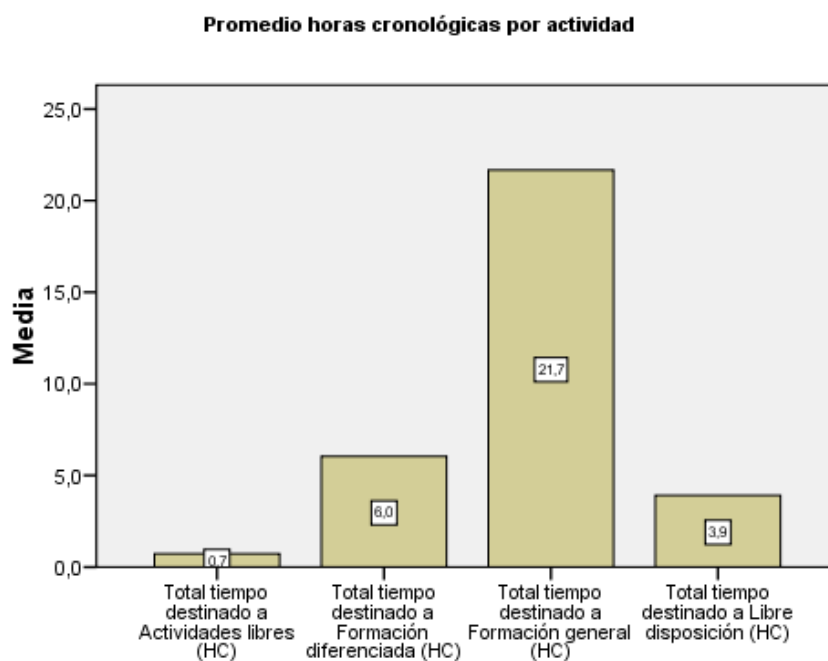
A partir de este primer conjunto de indicadores se pudo establecer una primera descripción del uso general del tiempo de estos establecimientos. Respecto de la existencia durante la jornada escolar de “actividades libres”, “actividades de libre disposición” y “actividades de formación diferenciada”, en la figura 7 se presentan los porcentajes de establecimientos que declaran realizar estas actividades. Cabe mencionar, que en los establecimientos de financiamiento público está definida normativamente la asignación de tiempo de libre disposición y la formación diferenciada. Las actividades libres, en tanto, son implementadas en horarios fuera de la jornada escolar por los establecimientos educacionales de manera voluntaria.

Figura 7: Declaración horas cronológicas, según actividad para el total de establecimientos



Prácticamente el 100% de los establecimientos identifica actividades implementadas en el tiempo de libre disposición y actividades de formación diferenciada. Sin embargo, sólo un 17,3% de ellos realiza actividades libres (definidas como actividades extracurriculares y de libre elección).

Figura 8: Declaración horas cronológicas, según actividad para el total de establecimientos

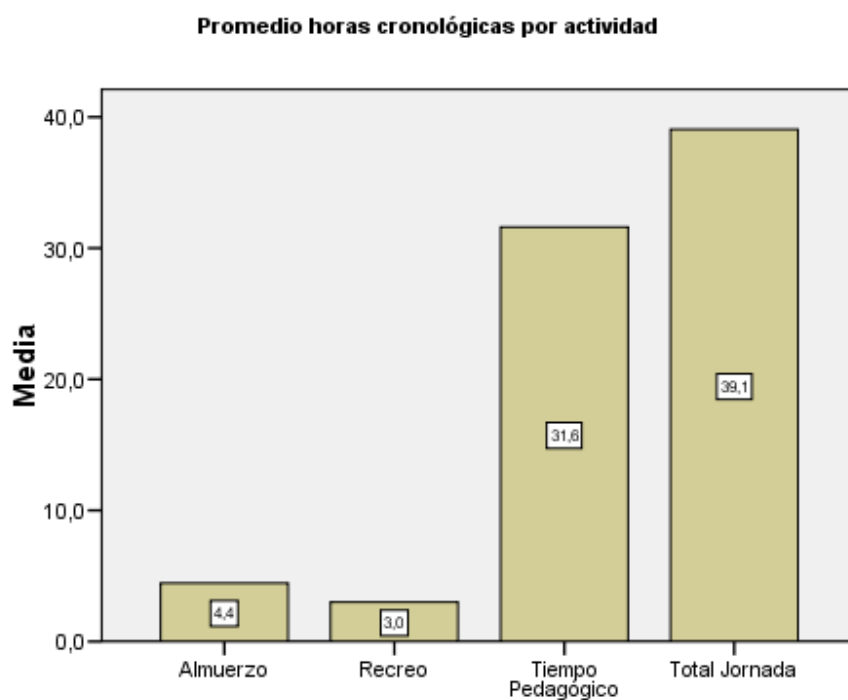


La figura 8 presenta el promedio de horas cronológicas realizada, la que se construyó a partir de la información registrada en terreno desde los establecimientos. En esta figura se aprecia la distribución del tiempo pedagógico en los establecimientos (excluye almuerzo y recreo)³⁴. El mayor tiempo está destinado a la “Formación General”, con 21.7 horas promedio y una desviación estándar de 2.4 horas, seguido de la “Formación Diferenciada” con seis horas promedio y 2.9 hrs. de desviación estándar. El tiempo destinado a libre disposición alcanza las 3.9 horas promedio. Por último las “actividades libres” son las que poseen un menor tiempo asociado, con 0,7 horas cronológicas en una semana (y 2.2 horas de desviación estándar).

³⁴ Respecto de la distribución del tiempo pedagógico para la modalidad Científico Humanista, la normativa plantea el siguiente estándar de referencia:

- Tiempo pedagógico total: 42 hrs pedagógicas
- Tiempo Formación General: 27 hrs pedagógicas
- Tiempo Formación Diferenciada: 9 hrs pedagógicas
- Tiempo de Libre Disposición: 6 hrs pedagógicas

Figura 9: Distribución General de la Jornada Establecimientos de Enseñanza Media por Hrs. Cronológicas³⁵.



En la figura 9 se observan los promedios en horas cronológicas semanales registrado en los establecimientos, desagregado en tiempo pedagógico (plan de estudio más tiempo de libre disposición) y tiempo no pedagógico (almuerzo y recreo). El “Almuerzo” presenta un promedio de 4,4 horas ($D.S.=1,68$) en circunstancias que la norma establece 3 horas 45 minutos como mínimo. Respecto al recreo, el promedio registrado corresponde a 3 horas ($D.S.=0,63$), mientras la norma de referencia corresponde a 3 horas 10 minutos (algo menor a lo estipulado). Finalmente, el tiempo pedagógico semanal es fijado por norma en

³⁵ La norma de referencia para la distribución general de la jornada semanal de los establecimientos de Enseñanza Media en JEC, en horas cronológicas, es la siguiente:

- Almuerzo: 3 horas 45 minutos
- Recreo: 3 horas 30 minutos
- Tiempo Pedagógico: 31 horas 30 minutos
- Total Jornada: 38 horas 45 minutos



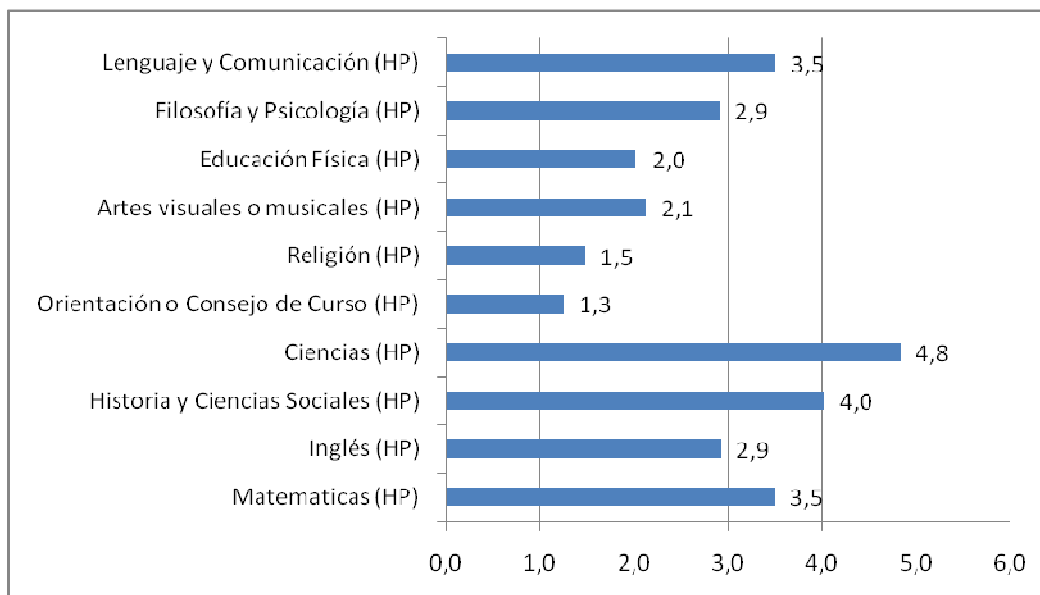
31 horas y 30 minutos y en la muestra se indicó en 31, 6 horas ($D.S.=3,51$), lo que es bastante concordante con los parámetros educacionales normativos. El total jornada en hora cronológica registrada fue de 39,1 horas ($D.S.=4,15$)³⁶.

Según los datos anteriormente presentados es posible señalar que en general existe en los establecimientos un apego a la normativa, especialmente en lo que respecta al total de jornada y los tiempos pedagógicos. Sólo se verifican tiempos promedios inferiores a los definidos por norma en el tiempo destinado a recreo. Por otro lado las desviaciones estándar dan cuenta de un nivel homogeneidad respecto de los tiempos escolares que los establecimientos desarrollan.

7.1.2 Plan de estudio: Horas pedagógicas por sector de aprendizaje.

En relación al plan de estudios y los tiempos destinados a cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje, se registraron las horas pedagógicas promedio empleadas durante la semana para cada uno de ellos. La figura 10 presenta los promedios semanales que se constataron para cada una de estas actividades.

Figura 10: Promedio de horas pedagógicas por sector de aprendizaje.



³⁶ La norma exige 38 horas 45 minutos.



Como se aprecia en la figura “Ciencias” e “Historia y Ciencias Sociales” son los sectores que presentan los promedios más altos en los establecimientos estudiados con 4.8³⁷ y 4³⁸ horas promedio, hay que señalar que la categoría ciencias incluye distintos subsectores (química, biología y física)³⁹. En contraste, “Orientación o Consejo de Curso”, con 1.3 horas promedio semanales y “Religión”, con 1.5 horas, son las asignaturas con menos horas pedagógicas realizadas.

Según los datos explorados se aprecia que existe una alta concentración de horas del plan de estudio en los cuatro principales sectores: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias⁴⁰ (biología, física y química). En general, se aprecia que la mayoría de los establecimientos tiende a cumplir la norma, definida en cuanto a la asignación horaria para los distintos sectores y subsectores, especialmente en los de matemáticas, lenguaje y ciencias. Los sectores con un relativo mayor nivel de incumplimiento de la norma son Religión, Inglés, Filosofía y Psicología y el sector de las artes.

7.2 Percepción de los actores de establecimientos educacionales. Muestra 2005

A continuación se presentan las distintas escalas aplicadas a los actores de los establecimientos educacionales que permiten dar cuenta de las percepciones que ellos poseen sobre la realidad de los establecimientos y alumnos y sus evaluaciones de la JEC, además de su percepción de los efectos de la misma en distintos ámbitos o dimensiones.

a) Escala de evaluación de la situación global de los alumnos

³⁷ Con una desviación estándar de dos horas

³⁸ Con una desviación estándar de 0.83 horas

³⁹ Hay porcentajes significativos de establecimientos que realizan más horas semanales que las definidas por la norma en los sectores de Lenguaje y comunicación, Matemáticas, y Ciencias. En promedio, los establecimientos científico humanistas destinan en promedio 1.2 horas semanales del tiempo de libre disposición al aumento de horas de clases de sectores y subsectores.

⁴⁰ En el caso de ciencias se deben elegir dos de las tres asignaturas científicas, por este motivo se consideró el conjunto de ellas para el análisis.



Estos indicadores evalúan la percepción de los actores respecto a diferentes aspectos de los alumnos, como por ejemplo, la situación actual de conocimientos y habilidades en matemáticas, lenguaje, ciencias, idiomas, formación valórica, la capacidad de superación personal, habilidades deportivas, la capacidad de usar bien el tiempo libre, el desarrollo de habilidades artísticas, el manejo de tecnología y computación y la formación para el trabajo⁴¹.

La escala fluctúa entre los valores 1 y 5, y el promedio es 3,63 (D.S =0,5) para los profesores, 3,4 para los jefes de UTP (D.S.=0,5) y 3,7 (D.S. = 0,4) para los directores, lo que indica que la evaluación de la situación de sus alumnos es más bien positiva a nivel general.

Figura 11

Evaluación global de la situación de los alumnos [más es mejor]

Actores	N	Mínimo	Media	Máximo	Desviación típica
Profesores	180	2,27	3,57	4,73	,50
UTP	179	2,00	4,67	3,4806	,43265
Directores	180	1,91	3,68	4,91	,47

b) Escala de problemáticas existentes e incidencia sobre los aprendizajes de los alumnos.

Esta escala evalúa las percepciones sobre las problemáticas existentes en los establecimientos y que a juicio de los actores dificultan los aprendizajes en el establecimiento. Las problemáticas planteadas a los actores y que constituyen la escala son las siguientes:

- Familias con baja escolaridad,
- Mal ambiente sociocultural del entorno,

⁴¹ Los 11 ítems sobre evaluación de la situación actual de los alumnos muestran una confiabilidad aceptable (alfa de Cronbach: profesores = .885; jefes de UTP = .835; directores = .852). La escala se calculó como el promedio de los todos los indicadores, por separado según el tipo de actor.



- Prácticas pedagógicas inadecuadas,
- Familias con mala situación económica,
- Falta de compromiso y apoyo de la familia,
- Alumnos con problemas de salud,
- Falta de tiempo de los profesores,
- Bajo desarrollo de capacidades de los alumnos que recibe la escuela,
- Insuficiente dedicación de los alumnos, alumnos con problemas conductuales,
- Falta de docentes de mayor calidad técnica,
- Insuficiente material educativo,
- Insuficientes incentivos a los docentes,
- Problemas de administración y gestión de la escuela,
- Deficiencias de infraestructura y/o equipamiento,
- Insuficiencia de recursos humanos,
- Falta de capacitación de los docentes,
- Inseguridad del entorno local y
- Falta de motivación de los profesores.

En este caso, la escala es el total de problemas que podrían incidir en el aprendizaje de los alumnos⁴². De este modo, a mayor puntaje, mayor cantidad de problemas reporta el actor de la escuela. El promedio de problemas reportado por los distintos actores es similar lo que da cuenta de la consistencia en las percepciones sobre los problemas que poseen, en el caso de los profesores y UTP el promedio de problemas reportados fue de 11,6⁴³, mientras que los directores reportaron 11,5 problemas promedio con una desviación estándar de 3.8. El número máximo de problemas en una escuela fue 19, y el mínimo fue 1.

⁴² La confiabilidad de los ítems de esta escala es aceptable (alfa de Cronbach: profesores = .833; jefes de UTP = .801; directores = .772).

⁴³ Los profesores presentaron una desviación estándar de 4.1 (problemas), en tanto que los UTP, la desviación alcanzó los 3.9.



Figura 12

Número de problemas sobre el aprendizaje de los alumnos [más es peor situación]

Actores	N	Mínimo	Media	Máximo	Desviación típica
Profesores	180	1,00	11,26	19,00	4,32
UTP	176	1,00	19,00	11,5180	3,87210
Directores	180	2,00	11,65	19,00	3,74

c) Escala evaluación de la situación global del establecimiento

Esta escala evalúa aspectos vinculados a la situación del establecimiento como organización, los aspectos que consideró la escala son: la gestión directiva, el clima organizacional, la disciplina escolar, las condiciones de trabajo de los docentes, la participación de los docentes en las decisiones, participación de los padres y apoderados, participación de los alumnos, la calidad del cuerpo docente, la disposición y motivación de los docentes, la relación del establecimiento con la comunidad⁴⁴.

La evaluación global de la situación del establecimiento es entre regular y buena, con un promedio de 3,78 para los profesores (D.S. = 0,51) y 3,8 para Jefes de UTP (D.S.=0,45), en una escala con valor mínimo 1 y máximo 5 (más es mejor evaluación).

44 El alfa de Cronbach para estos 10 indicadores es .884, en el caso de la evaluación de profesores, y .868 en el caso de la evaluación de Jefes de UTP, los que pueden considerarse adecuados. La escala se construyó a partir del promedio de los indicadores.



Figura 13

Evaluación de la situación global del establecimiento [más es mejor evaluación]

Actores	N	Mínimo	Media	Máximo	Desviación típica
Profesores	180	2,20	3,72	5,00	,51
UTP	179	2,40	4,90	3,7885	,44114

d) Escala existencia de problemas en el establecimiento

Referida a un concepto más amplio de problemas (indirectamente relacionados con aprendizaje), se indaga sobre dos dimensiones, a saber:

- Problemas de disponibilidad de materiales (infraestructura, materiales)
- Problemas de RR.HH (falta de profesores, falta de tiempo, falta de capacidades).

Un análisis factorial arroja que ambos grupos de indicadores pueden ser categorizados como una sola variable, llamada número de problemas materiales y de RRHH en la escuela. El promedio de problemas reportado por los profesores es 4,8 (D.S. = 2,28), siendo el mínimo observado es 1 y el máximo 10 problemas. El promedio de problemas reportados por los Jefes de UTP es 4,6 problemas (D.S. = 1,8), el mínimo es 2 y el máximo es 9.



Figura 14

Número de factores problemáticos y problemas

Actores		N	Mínimo	Media	Máximo	Desviación típica
Profesores:	Número de factores problemáticos materiales	180	1,00	2,37	4,00	1,15
	Número de factores problemáticos en RR.HH.	180	1,00	2,56	5,00	1,42
	Número de problemas materiales y/o RRHH en el establecimiento	180	1,00	4,40	9,00	2,40
UTP	Número de problemas materiales y/o RRHH o de los alumnos en el establecimiento	119	2,00	9,00	4,4517	1,89535

e) *Escala de Influencia de la JEC sobre la situación global de los alumnos*

Estos indicadores evalúan la percepción de los actores respecto al efecto positivo de la JEC sobre diferentes situaciones de la vida académica de sus alumnos, como por ejemplo, la situación actual de conocimientos y habilidades en matemáticas, lenguaje, ciencias, idiomas, formación valórica, la capacidad de superación personal, habilidades deportivas, la capacidad de usar bien el tiempo libre, el desarrollo de habilidades artísticas, el manejo de tecnología y computación y la formación para el trabajo⁴⁵.

El grado de influencia varía de 1 a 3, en el que 3 es “muchísima influencia” y 1 “nada de influencia”. El promedio para los profesores es de 2,4 (D.S. = 0,47), mientras que para los Jefes de UTP y directores es 2,5 (con desviaciones estándar de 0,42 y 0,433 respectivamente). Esto indicaría que la percepción general es que la JEC tiene una influencia moderada sobre la situación global de los alumnos, para todos los actores.

⁴⁵ La confiabilidad de estos ítems es bastante buena (alfa de Cronbach: profesores = 0.94; jefes de UTP = 0.917; directores = 0.914), y nos indica que los actores tienden a evaluar el impacto de la JEC sobre los alumnos en distintas dimensiones de manera consistente.



Figura 15

Opinión de la influencia de la JEC en la situación global de los alumnos [más es mayor influencia]

Actores	N	Mínimo	Media	Máximo	Desviación típica
Profesores	180	1,00	2,30	3,00	,49
UTP	176	1,00	3,00	2,4321	,43337
Directores	180	1,00	2,42	3,00	,43

f) *Escala Influencia de la JEC en la situación global del establecimiento*

Esta escala evalúa la opinión de los actores sobre el impacto de la JEC en diversos aspectos del establecimiento⁴⁶, como la incorporación de los padres en actividades de la escuela, el clima organizacional del establecimiento, el uso de espacios entre el establecimiento y la comunidad, la rendición de cuentas de la dirección a la comunidad escolar, el aprendizaje de los alumnos, en la motivación y el entusiasmo de los alumnos con la tarea escolar, la disciplina escolar, la valoración del establecimiento por parte de padres y apoderados, el aprovechamiento de infraestructura, equipamiento y recursos didácticos, la calidad del trabajo en equipo, las condiciones laborales de los docentes, desarrollo profesional de los docentes, las prácticas pedagógicas de los docentes y la motivación de los docentes con su trabajo.

El grado de influencia fue conceptualizado como el número de aspectos influenciados positivamente según la percepción de los actores, y varía de 1 a 14. El promedio reportado por los profesores es 10,5 (D.S. = 3,7), por los jefes de UTP es 10,9 (D.S. = 3,3) y por los directores 11,04 (D.S. =3,312). Estos datos indicarían que la percepción general es que la JEC tiene una influencia importante sobre los aspectos de la situación global de la escuela descrita con anterioridad.

⁴⁶ La confiabilidad de esta escala es aceptable (alfa de Cronbach: profesores = .910; jefes de UTP = .877; directores = .867), y nos habla de que en general, los profesores tienen una evaluación consistente del impacto de la JEC sobre diversas dimensiones del establecimiento.



Figura 16

Número de aspectos influenciados por la JEC de la situación global del establecimiento

[más es mayor influencia]

Actores	N	Mínimo	Media	Máximo	Desviación típica
Profesores	180	1,00	9,87	14,00	3,76
UTP	173	1,00	14,00	10,4480	3,49702
Directores	180	1,00	10,51	14,00	3,35

g) Escala Efectos de la JEC sobre aspectos de la familia

Estas influencias sobre la familia pueden dividirse en dos categorías que fueron derivadas luego de realizar un análisis factorial de los indicadores, obteniéndose los siguientes dos factores. En primer lugar, las influencias llamadas positivas, incluyen temas como la disminución del consumo de drogas y alcohol entre los alumnos, disminución del tiempo que los niños están solos en su casa o en la calle o aumento posibilidades de que el apoderado(a) del niño trabaje remuneradamente. Las influencias negativas se refieren al aumento del costo de la educación para la familia (almuerzo, materiales e insumos) y la disminución del tiempo que los alumnos dedican a sus intereses y motivaciones personales.

La escala final se construyó comparando el número de influencias negativas versus las positivas. Esto se calculó dividiendo la razón del número observado de influencias positivas sobre el total de influencias positivas, por la razón del número observado de influencias negativas sobre el total de influencias negativas. Se encontró que, en general, predominan las influencias positivas por sobre las negativas (razón: profesores = 0,45, D.S. = 0,69; jefes de UTP = 0,52, D.S. = 0,69; directores = 0,517, D.S. = ,693).



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

Figura 17

Influencias de la JEC sobre la familia [valores positivos indican mayor influencia positiva]

Actores	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Profesores	180	-1,25	,30	2,00	,65
UTP	177	-1,50	2,00	,4514	,70646
Directores	180	-1,00	,50	2,00	,69



VIII PUNTAJES SIMCE EN ESTABLECIMIENTOS C-H EN JEC Y SU RELACIÓN CON USOS DEL TIEMPO ESCOLAR SEGÚN CATEGORÍAS GENERALES.

En este capítulo, y de acuerdo a los objetivos de la investigación, se testea la relación entre el uso del tiempo escolar en los establecimientos de enseñanza media científico humanistas en JEC y los puntajes SIMCE. En el punto 8.1 se presenta el tipo de análisis que se realiza de la variable SIMCE y se describe el proceso por el cual se logra una variable categórica para los análisis posteriores.

En el punto 8.2 se explora la relación de las distintas categorías de tiempo escolar (ya descritas en el capítulo anterior). Y se logran perfilar las opciones metodológicas que permiten avanzar en la construcción de tipologías de uso del tiempo.

8.1 Puntajes SIMCE en establecimientos de la Muestra

Cada establecimiento de la muestra (año 2005), fue pareado con los puntajes SIMCE de enseñanza media desde el año 1998 hasta el 2006. En la figura 18 se presenta un resumen con los promedios por año⁴⁷, correspondientes a las mediciones de los años 2003 y 2005. Se construyó un promedio general SIMCE a partir del rendimiento obtenido por el establecimiento en las pruebas de lenguaje y matemáticas.

Figura 18: Promedio puntajes SIMCE para enseñanza media, años 2003 y 2006.

Estadísticos	SIMCE Lenguaje_matemáticas 2003	SIMCE Lenguaje_matemáticas 2006
N Válidos	190	195
Promedio	252,48	254,39
Mediana	247,50	249,50
Moda	221	219(a)
Desviación estándar	32,976	35,301
Mínimo	196	195
Máximo	345	345

⁴⁷ Para los establecimientos de la muestra, sólo se cuenta con información comparable y utilizable para las mediciones de los años 2003 y 2006.



A partir de estos datos, se construyó una variable categórica basada en el promedio entre los puntajes obtenidos en el SIMCE 2003 y 2006, utilizando para ello cortes -definidos por los investigadores- en puntajes iguales o menores a 250, entre 251 a 299 e iguales o mayores a 300 puntos.

Figura 19: Rangos puntajes SIMCE 2003 – 2006 categorizado.

Rango puntaje SIMCE 2003 - 2006 categorizado				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Igual o menor a 250 ptos.	107	55,2	55,2
	Entre 251 y 299 ptos.	63	32,5	87,6
	Igual o mayor a 300 ptos	24	12,4	100,0
	Total	194	100,0	
Perdidos	Sistema	8		
Total		202		

De acuerdo a la figura 19, un 55% de los establecimientos de la muestra presenta un rango de puntaje SIMCE entre el 2003 y 2006 de 250 y/o menos puntos; un 33% registra un puntajes entre 251 y 299 puntos y, solo un 12,4% del total de los establecimientos presenta un rango entre 300 y más puntos.

Figura 20: Promedio puntajes SIMCE 2003 – 2006 categorizado.

		Promedio SIMCE 2003 - 2006
		Media
Rango puntaje SIMCE 2003 - 2006 categorizado	Igual o menor a 250 ptos.	226,82
	Entre 251 y 299 ptos.	274,59
	Igual o mayor a 300 ptos	311,04

La figura 20 presenta los promedios SIMCE en cada uno de los rangos propuestos. Sin embargo, para responder a las preguntas posteriores respecto a la relación entre usos del tiempo y rendimiento SIMCE se consideró además de los puntajes SIMCE promedios



antes descritos, la “Tasa de incremento o decremento” del puntaje SIMCE entre 2003 y 2006. Para ello se calculó el delta entre ambos períodos y luego se construyó una variable categorizada que presenta tales cambios (ver figura 21).

Figura 21: Delta entre puntajes SIMCE 2006 – 2003 categorizado.

Delta SIMCE 2006 - 2003				
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Disminución en 2 o más puntos	63	33,7	33,7
	Disminución en menos de 2 puntos hasta incremento en 7 puntos	63	33,7	67,4
	Incrementos mayores a 7 puntos	61	32,6	100,0
	Total	187	100,0	
Perdidos	Sistema	15		
Total		202		

Cómo se puede observar se construyeron 3 categorías dividiendo los casos proporcionalmente, con la finalidad de asegurar un número de casos lo más similar posible por cada categoría. De esta forma se puede apreciar que un tercio de los casos presentan caídas en más de 2 puntos.

Figura 22: Delta entre puntajes SIMCE 2006 – 2003 categorizado.

		Delta SIMCE 2006 - 2003
		Media
Delta SIMCE 2006 - 2003	Disminución en 2 o más puntos	-9,97
	Disminución en menos de 2 puntos hasta incremento en 7 puntos	2,54
	Incrementos mayores a 7 puntos	15,14



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

En la figura 22 se pueden apreciar las disminuciones, mantenciones y aumentos de los puntajes SIMCE por establecimientos entre los períodos 2003 y 2006. Las diferencias extremas en estas variables van entre – 9,97 y 15,14.

8.2 Relación entre rendimiento SIMCE y tipos del uso del tiempo según categorías generales.

Uno de los objetivos relevantes de la investigación lo constituye la posible relación entre el rendimiento académico de los establecimientos y el uso del tiempo escolar en cada uno de ellos. A continuación se realizarán técnicas de asociación para indagar la existencia de dichas relaciones.

- SIMCE y uso del tiempo declarado por los establecimientos.

Para testear la relación entre declaración del uso del tiempo en los establecimientos y rendimiento SIMCE, se realizó una matriz de correlación, en la cual se observan las siguientes asociaciones (ver figura 23)



Figura 23: Promedios puntajes SIMCE 2006 – 2003 y uso del tiempo declarado según categorías generales de distribución de la jornada

Correlaciones		
		Promedio SIMCE 2003 - 2006
Total Jornada Declarada en Horas Cronológicas	Correlación de Pearson	,268**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	198
Total tiempo destinado a Actividades libres (HC)	Correlación de Pearson	,136
	Sig. (bilateral)	,056
	N	198
Total tiempo destinado a Formación diferenciada (HC)	Correlación de Pearson	,050
	Sig. (bilateral)	,487
	N	198
Total tiempo destinado a Formación general (HC)	Correlación de Pearson	,114
	Sig. (bilateral)	,110
	N	198
Total tiempo destinado a Libre disposición (HC)	Correlación de Pearson	,091
	Sig. (bilateral)	,201
	N	198
Total tiempo destinado a otras actividades (HC)	Correlación de Pearson	,153*
	Sig. (bilateral)	,031
	N	198
Almuerzo	Correlación de Pearson	,081
	Sig. (bilateral)	,258
	N	198
Recreo	Correlación de Pearson	,209**
	Sig. (bilateral)	,003
	N	198
Tiempo Pedagógico	Correlación de Pearson	,162*
	Sig. (bilateral)	,023
	N	198
Total Jornada	Correlación de Pearson	,201**
	Sig. (bilateral)	,005
	N	198

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo a la figura 23, se pueden observar algunas correlaciones significativas entre categorías generales de distribución de la jornada y los puntajes SIMCE promedio. Total Jornada Declarada se correlaciona positiva y significativamente con promedio SIMCE (mayores puntajes en SIMCE se asocian a mayores horas cronológicas declaradas en total jornada), $\alpha = 0.05$, $r = 0,27$, $p < 0.001$. Aunque la relación es pequeña esta es significativa. Igualmente, se puede apreciar que también existe asociaciones, todas



positivas, entre el promedio SIMCE y “Total tiempo destinado a otras actividades” categoría que incluye a los almuerzos y recreos ($r = 0,15$; $p < 0.05$), “recreo” ($r = 0,21$; $p < 0.01$), “Tiempo pedagógico” ($r = 0,16$; $p < 0.05$) y “Total Jornada” ($r = 0,2$; $p < 0.01$). Sin embargo, cabe indicar, que la variable sobre el Delta entre el promedio SIMCE 2003 – 2006 (incrementos y decrementos en el período), no se relacionaron con ninguno de los indicadores anteriores.

Igualmente, con la finalidad de buscar más información e indagar sobre la asociación entre puntajes SIMCE (tanto promedios como sus deltas), también se realizó un conjunto de ANOVA's bifactoriales 2x2 (SIMCE -categorizado en 250 puntos o menos y 250 puntos y más- y, Delta SIMCE 2003-2006 –categorizado como aumenta y disminuye) empleando como variables dependientes los tiempos usados en cada una de las actividades declaradas.

En primer lugar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en “Total jornada declarada en horas cronológicas”, pero solo en efectos principales para SIMCE categorizado (no hubo efecto principal por delta SIMCE ni efecto de interacción); $\alpha = 0.05$, $F(1, 181) = 5.91$, $p < 0.05$ ($p = 0.016$). Es decir, los establecimientos que presentan promedios en el puntaje SIMCE (2003-2006) superiores a 250 puntos, declaran en promedio 1 hora más que los establecimientos con puntajes SIMCE iguales o menores a 250 puntos ($M = 40,99$ versus $M = 39,77$).

Igualmente como en el caso anterior, “recreo” presentó diferencias significativas pero solo en efectos principales para SIMCE categorizado (no hubo efecto principal por delta SIMCE ni efecto de interacción); $\alpha = 0.05$, $F(1, 181) = 8.11$, $p < 0.01$ ($p = 0.005$). Las diferencias se relacionan a un mayor tiempo de recreo para aquellos establecimientos que presentan más de 250 puntos en SIMCE ($M = 3,17$) que aquellos establecimientos que presentan promedios iguales o menores a 250 puntos ($M = 2,89$).

En relación con la figura 24, se presenta un análisis de correlaciones entre el promedio del puntaje SIMCE 2003-2006 y las horas pedagógicas dedicadas a cada uno de los sectores y subsectores del plan de estudio. Se puede observar que solo la asignatura de



ciencias se relaciona estadísticamente, y de manera positiva, con los puntajes SIMCE ($\alpha = 0.05$, $r = 0,21$, $p < 0.001$).

Estos resultados, sugieren que existen algunas relaciones entre los resultados SIMCE, y el uso de tiempo en sectores y subsectores de aprendizaje.

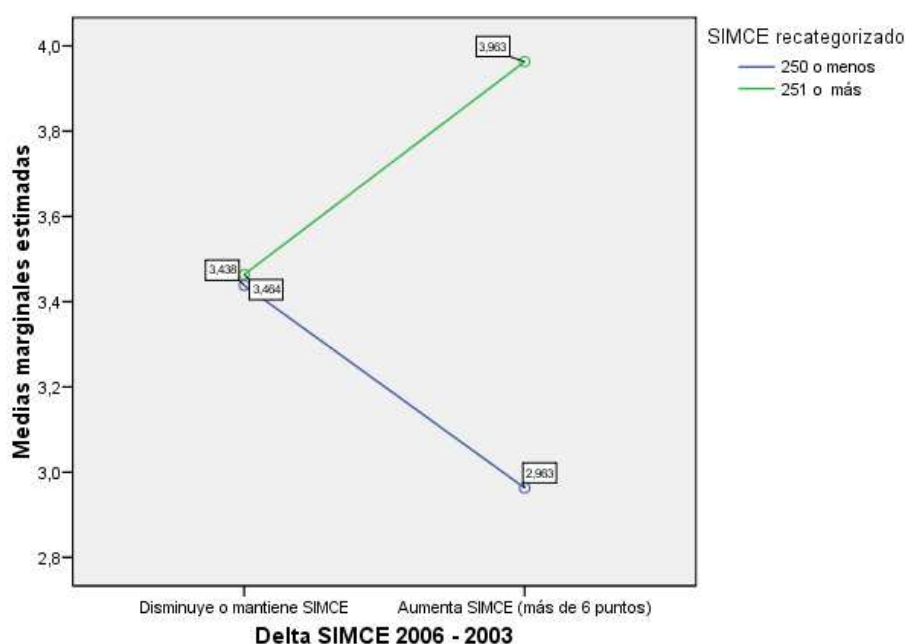
Figura 24: Promedios puntajes SIMCE 2006 – 2003 y uso del tiempo declarado sobre la jornada

Correlaciones		
		Promedio SIMCE 2003 - 2006
Promedio SIMCE 2003 - 2006	Correlación de Pearson	1
	N	198
Matemáticas (HP)	Correlación de Pearson	,116
	Sig. (bilateral)	,103
	N	198
Lenguaje y Comunicación (HP)	Correlación de Pearson	,003
	Sig. (bilateral)	,962
	N	198
Inglés (HP)	Correlación de Pearson	,064
	Sig. (bilateral)	,371
	N	198
Ciencias (HP)	Correlación de Pearson	,210**
	Sig. (bilateral)	,003
	N	198
Historia y Ciencias Sociales (HP)	Correlación de Pearson	-,102
	Sig. (bilateral)	,152
	N	198
Artes visuales o musicales (HP)	Correlación de Pearson	-,016
	Sig. (bilateral)	,821
	N	198
Filosofía y Psicología (HP)	Correlación de Pearson	,006
	Sig. (bilateral)	,937
	N	198
Educación Física (HP)	Correlación de Pearson	-,006
	Sig. (bilateral)	,933
	N	198
Religión (HP)	Correlación de Pearson	-,023
	Sig. (bilateral)	,742
	N	198
Orientación o Consejo de Curso (HP)	Correlación de Pearson	,033
	Sig. (bilateral)	,647
	N	198

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En relación con la asignatura de matemáticas, el análisis detectó un efecto de interacción entre puntaje SIMCE y el Delta en los puntajes entre 2003 y 2006; $\alpha = 0.05$, $F(1, 181) = 8.91$, $p < 0.01$ ($p = 0.003$).

Figura 25: Promedios puntajes SIMCE 2006 – 2003, Delta SIMCE y horas pedagógicas declaradas en Matemáticas.



La figura 25 ilustra la relación encontrada; cuando los establecimientos no han aumentado o disminuido su puntaje SIMCE en el período 2003-2006, el uso del tiempo declarado en el sector de aprendizaje matemáticas varía según sus puntajes SIMCE para dicho período (efectos simples; $F(1, 182) = 0.02$, $n.s.$, $p = 0.889$). Sin embargo, entre aquellos establecimientos que han aumentado su puntaje SIMCE entre 2003 y 2006, se observa que el promedio de tiempo asignado a matemáticas varía según el puntaje SIMCE, ya que los establecimientos con más de 250 puntos en promedio poseen una hora más de matemáticas respecto de los establecimientos que aumentaron su puntaje pero que no sobrepasan los 250 puntos; $F(1, 182) = 15.0$, $p < 0.001$ ($M = 3,96$ en contraste con $M = 2,96$). En otras palabras, se puede señalar que aquellos establecimientos que han aumentado su rendimiento en SIMCE entre 2003 y 2006 pero que además presentan



promedios superiores a los 250 puntos, están asociados a un mayor uso del tiempo en la asignatura de matemáticas.

Otro hallazgo en la misma línea, dice relación con la asignatura de ciencias. Sin embargo, solo se encontró un efecto principal marginalmente significativo por Delta SIMCE (diferencia entre 2003 y 2006); $\alpha = 0.05$, $F(1, 181) = 3.70$, $p = 0.056$.

Figura 26: Delta puntajes SIMCE 2006 – 2003 y horas pedagógicas declaradas en ciencias.

Delta SIMCE 2006 - 2003				
Variable dependiente: Ciencias (HP)				
Delta SIMCE 2006 - 2003	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Disminuye o mantiene SIMCE	4,576	,181	4,218	4,934
Aumenta SIMCE (más de 6 puntos)	5,161	,244	4,679	5,643

En promedio, se observa una diferencia de una hora pedagógica a favor de los establecimientos que aumentaron su puntaje SIMCE. Sin embargo, al observar los intervalos de confianza con un 95% de confianza, las variaciones y diferencias son sutiles, en consecuencia se debe tomar esta relación con cautela.

También se pudo testear otra diferencia significativa, pero solo en el efecto principal de puntajes SIMCE categorizado, con la asignatura de "Historia y Ciencias Sociales". Se observó que en promedio los establecimientos que presentaban mayor puntaje SIMCE, dedican un tercio menos de horas pedagógicas a Historia y Ciencias Sociales que los establecimientos que presentan menor puntaje SIMCE ($M = 3,87$ en contraste a $M = 4,17$).

En síntesis, para cerrar este capítulo, se puede observar que en general el aumento de horas cronológicas en los establecimientos se asocia, aunque levemente, a un mayor



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

rendimiento en las pruebas SIMCE (promedio una hora más). Sin embargo, dicho aumento se focaliza principalmente en horas pedagógicas relacionadas a ciencias y matemáticas. Igualmente, no es posible sostener categóricamente que el solo aumento de horas en el establecimiento se asocia directamente a mayores puntajes puesto que se observó que en aquellos establecimientos que dedicaban en promedio 0,28 horas más al tiempo de “recreo” también se asociaba a puntajes superiores a 250 en SIMCE.

Estos resultados se relacionan con lo que se señala la literatura respecto a que el mayor tiempo de clases se correlaciona con menores tasas de repetición y deserción escolar, y con la obtención de mejores puntajes de rendimiento en matemáticas y ciencias (no así en lenguaje)⁴⁸.

⁴⁸ Millot, B. y Lane J. (2002) The Efficient Use of Time in Education; Education Economics, Vol 10,nº2; World Bank (1990) Primary Education: A world Bank Policy Paper; Washington D.C. World Bank.



IX TIPOLOGÍAS DE USO DEL TIEMPO ESCOLAR: USO Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE LIBRE DISPOSICIÓN Y PERCEPCIONES DE LOS ACTORES DE LOS ESTABLECIMIENTOS

En este capítulo se da cuenta de los hallazgos de la investigación respecto a la construcción de tipologías de uso del tiempo escolar para cada una de las dos muestras trabajadas. En cada caso (para cada muestra), se presentan las percepciones de los actores de los establecimientos correspondientes a cada una de las tipologías construidas respecto a aspectos específicos del establecimiento escolar y sus percepciones sobre los efectos de la JEC en distintas dimensiones.

Según la normativa vigente el marco curricular se organiza en tres ámbitos, de acuerdo a la naturaleza general o especializada de sus contenidos, y al carácter de regulado o no de los mismos: Formación General (FG) Formación Diferenciada (FD); y Libre Disposición (LD). El ámbito de la Formación General articula objetivos y contenidos comunes para todos los jóvenes y abarca la mayor parte del tiempo del primer ciclo; el ámbito de la Formación Diferenciada distingue canales de especialización en ambas modalidades de la Educación Media y se extiende y profundiza en el segundo ciclo de ésta; por último, el ámbito de Libre Disposición corresponde a un espacio temporal no regulado por el marco curricular nacional, a ser llenado por definiciones de los establecimientos⁴⁹.

Los datos presentados en los capítulos precedentes dan cuenta del apego a la normativa -definida por el marco regulatorio de la JEC- que poseen los establecimientos de enseñanza media científico humanista. La escasa y casi nula variabilidad en las distribuciones del tiempo escolar en las diferentes categorías explicadas, especialmente de las referidas al plan de estudio y el total de la jornada, no hicieron posible la construcción de tipologías de uso del tiempo escolar que consideraran dichas categorías.

Sin embargo, en el análisis exploratorio del tiempo de libre disposición, se constató que su distribución poseía una mayor variabilidad y una riqueza de opciones que permitieron explorar la constitución de tipologías de uso del tiempo.

⁴⁹ www.mineduc-curriculum.cl



En cada establecimiento se realizó una codificación a posteriori de las actividades señaladas por los establecimientos educacionales, con la finalidad de registrar de la mejor manera posible los distintos usos del tiempo de libre disposición existentes y no limitar la riqueza de la información primaria. Inicialmente, se generó un total de 70 actividades, las cuales fueron agrupadas y recodificadas en 15 categorías, las que constituyeron las primeras aproximaciones a tipos de uso del tiempo escolar.

9.1 Construcción de tipologías de uso del tiempo (libre disposición), muestra 2005.

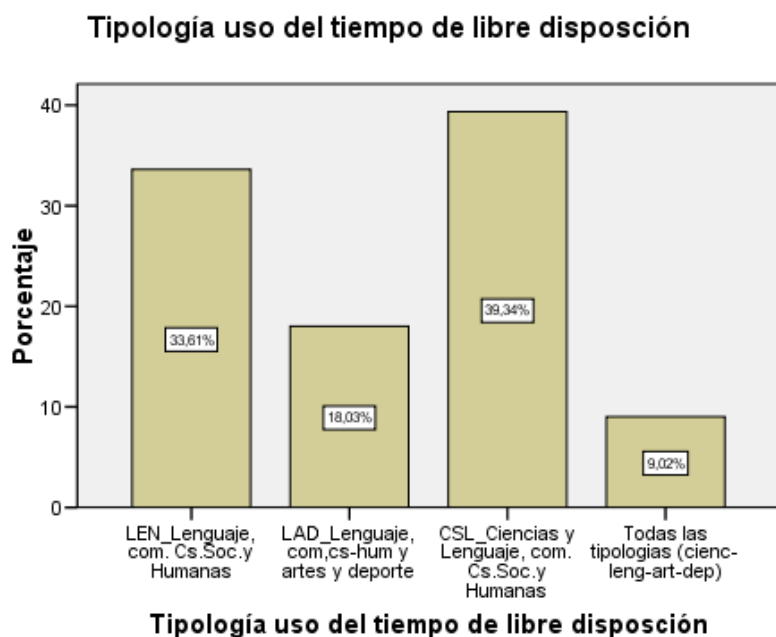
Considerando el uso del tiempo de libre disposición tanto en horas asignadas al aumento del tiempo en sectores y subsectores de aprendizaje⁵⁰ así como en otras actividades que no constituyen aumento de clases lectivas, se construyó una tipología de uso del tiempo a partir de toda la data disponible, intentando agrupar de acuerdo a materias afines y teóricas relevantes. De esta forma, se construyeron grupos tipológicos que representan combinaciones de actividades vinculadas a las siguientes áreas:

- Ciencia y matemáticas
- Lenguaje, comunicaciones
- Ciencias sociales-humanas
- Artes
- Deportes⁵¹.

⁵⁰ Entendidas como el aumento de clases lectivas de sectores específicos de aprendizaje.

⁵¹ Aquellos establecimientos que pertenecían a la categoría “polivalentes” fueron sacados del análisis con el fin de trabajar solo con establecimientos de naturaleza exclusiva científica-humanista. Del total de 202 establecimientos de la muestra con educación científico humanista, se trabajó con 122 establecimientos exclusivamente científico-humanistas.

Figura 27: Tipologías en el uso del tiempo de libre disposición.



En este análisis, se encontraron diversos patrones en el uso de este tiempo (ver figura 27); casi un 39,34% de los casos presentaban actividades de uso del tiempo relacionado con Ciencias y Lenguaje-comunicaciones-Cs. Sociales y Humanas. En tanto un 33,6% sólo se dedicaba al Lenguaje, comunicaciones y Cs. Sociales y Humanas. Un 18% utiliza el tiempo de libre disposición en actividades vinculadas a Lenguaje, comunicaciones, Cs. Sociales y Humanas en conjunto con actividades vinculadas a artes y deportes. Finalmente, un 9% de los establecimientos realizaba todas las actividades mencionadas anteriormente.

9.2 Análisis de percepciones de actores de establecimientos educacionales según tipologías de uso del tiempo de libre disposición, muestra 2005

Como se señala en el punto precedente se pueden identificar en la muestra del año 2005 distintos tipos de uso del tiempo de libre disposición. Ahora cabe responder la pregunta respecto de si se presentan diferencias entre las percepciones que los actores de los



establecimientos de unas u otras, poseen sobre la realidad de sus organizaciones y sobre los efectos de la JEC en distintos ámbitos.

En los análisis de la percepción de los actores se empleará el análisis de la varianza para contrastar si existen diferencias entre las opiniones de cada actor considerado a partir de su pertenencia a establecimientos con distintas tipologías de uso del tiempo de libre disposición.

a) Percepciones de Docentes

Al contrastar estas variables sobre la tipología de uso del tiempo de libre disposición se encuentran los siguientes resultados. En el caso de las opiniones de los profesores, existen diferencias entre los distintos grupos en las siguientes escalas:

- Evaluación global de la situación de los alumnos ($F(4,175)=3,38$; $P=0,011$)
- Número de problemas sobre el aprendizaje de los alumnos ($F(4,174)= 4,79$; $P=0,001$)
- Número de problemas materiales y/o RRHH en el establecimiento ($F(4,165)= 3,05$; $P=0,019$)
- Influencias de la JEC sobre la familia ($F(4,175)= 2,70$; $P=0,032$) (todos los alfas = 0,05).

En el caso de las escalas que reportan número de problemas, el valor máximo está en las dos categorías que no incorporan ciencias (“Todas las tipologías”, “LEN” y “LAD”). El valor mínimo está, en el caso de problemas de aprendizaje, en la tipología CSL: Ciencias, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanas.

En el caso de evaluación global de la situación de los alumnos, el grupo con valor más bajo es “Todas las tipologías”. En el extremo positivo está la categoría LEN: Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales y Humanas.



En la variable Influencia de la JEC sobre la familia, vemos que la menor influencia está en el grupo “Todas las tipologías” y “Lenguaje y Comunicación con Ciencias Sociales y Humanas”. En el extremo más bajo, está el grupo “Lenguaje Ciencias Sociales y Humanas, Arte y Deporte

Finalmente, respecto a “número de problemas sobre el aprendizaje de los alumnos”, la relación es bastante pareja para todos los segmentos (Figura 28)”.

Figura 28

	Tipología uso del tiempo de libre disposición			
	LEN_Lenguaje, com. Cs.Soc.y Humanas	LAD_Lenguaje ,com,cs-hum y artes y deporte	CSL_Ciencias y Lenguaje, com. Cs.Soc.y Humanas	Todas las tipologías (cienc-leng-art-dep)
Evaluación global de la situación de los alumnos [más es mejor]	3,69	3,67	3,64	3,61
Número de problemas sobre el aprendizajes de los alumnos [más es peor situación]	10,44	10,45	9,95	11,27
Número de problemas materiales y/o RRHH en el establecimiento	3,79	4,55	3,89	3,91
Influencias de la JEC sobre la familia [valores positivos indican mayor influencia positiva]	,16	,59	,29	,67
[Directores] Número de problemas sobre el aprendizajes de los alumnos [más es peor situación]	11,20	11,21	11,00	10,27



b) Percepciones de UTP

En las respuestas de los Jefes de UTP, existen diferencias con respecto a las tipologías en las siguientes dimensiones:

- Evaluación global de la situación de los alumnos ($F(4,174)=3,527$; $p=0,009$)
- Evaluación de la situación global del establecimiento ($F(4,174)=3,018$; $p=0,019$)
- Número de aspectos influenciados por la JEC de la situación global del establecimiento ($F(4,168)=2,990$; $p=0,020$).

Sobre la evaluación global de la situación del alumno, los UTP que peor evalúan a sus alumnos son los establecimientos categorizados “Lenguaje, Comunicación, Cs.Sociales y Humanas (LEN). En la evaluación global del establecimiento, el puntaje más bajo se asocia a “Lenguaje, Comunicación, Cs.Sociales y Humanas y artes y deportes” (LAD). Así mismo, “Lenguaje, Comunicación, Cs.Sociales y Humanas (LEN) es el grupo que menos aspectos influenciados positivamente por la JEC reporta respecto a la situación global del establecimiento (figura 29).

Figura 29

Tipología uso del tiempo libre disposición versus opiniones de los Jefes de UTP

Media de las escalas

	LEN_Lenguaje, com. Cs.Soc.y Humanas	LAD_Lenguaje,com,cs-hum y artes y deporte	CSL_Ciencias y Lenguaje, com. Cs.Soc.y Humanas	Todas las topologías (cienc-leng-art-dep)
Evaluación global de la situación de los alumnos [más es mejor]	3,55	3,46	3,61	3,57
Evaluación de la situación global del establecimiento [más es mejor evaluación]	3,83	3,76	3,92	3,90
Número de aspectos influenciados por la JEC de la situación global del establecimiento [más es mayor influencia]	10,54	10,72	11,64	10,64



c) Directores

En el caso de las opiniones de los directores, solo se encontraron diferencias en el Número de problemas sobre el aprendizaje de los alumnos ($\alpha = 0,05$; $F(4,171)=2,620$; $p = 0,37$). La mayor cantidad de problemas relacionados con los aprendizajes de los alumnos está reportada por LEN y LED. En el otro extremo, los establecimientos con menor cantidad de problemas reportados es el grupo que reúne todos los tipos de actividad.

En síntesis, se puede sugerir que en términos generales, los establecimientos que utilizan el tiempo de libre disposición en actividades asociadas a las ciencias, muestran una tendencia en cuanto a que sus actores (docentes, UTP y Directores) tienen una percepción más positiva que aquellos que dedican dicho tiempo a otras áreas.

9.3 Construcción de tipologías de uso del tiempo (libre disposición), muestra 2007.

A continuación, se presentan los hallazgos de análisis de uso del tiempo escolar en los establecimientos de la muestra del estudio del año 2007. En este análisis se explora de qué manera las tipologías esbozadas en la muestra nacional son posibles de identificar en la muestra intencionada. Al respecto, cabe señalar que el 26% de los establecimientos calza con alguna de las categorías previamente definidas a nivel nacional.

Figura 30. Tipología de uso del tiempo en base 2007

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No reporta actividades en el TLD	12	15,4	25,5	25,5
	Realiza actividades de otras áreas.	19	24,4	40,4	66,0
	Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanas	6	7,7	12,8	78,7
	Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanas, Deportes y Arte	1	1,3	2,1	80,9
	Ciencias, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanas	7	9,0	14,9	95,7
	Ciencias, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanas, Arte y Deporte	2	2,6	4,3	100,0
Total		47	60,3	100,0	

La mayor frecuencia obedece a establecimientos que no reportan actividades en el tiempo de libre disposición (12 casos). Respecto a las tipologías previamente desarrolladas, se puede consignar que las actividades vinculadas a “Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales y Humanas” es la categoría más frecuente (7 establecimientos). El resto de las tipologías presentan una cantidad muy pequeña de casos. La categoría “Ciencias y Lenguaje y Comunicación y Ciencias Humanas” presenta 7 casos (9% del total de establecimientos). La categoría “Ciencias, Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales y Humanas más Arte y Deporte” presenta 2 casos (2,6%), y el grupo de escuelas con actividades en “Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanas, Deportes y Arte” presenta 1 caso (figura 30).

Ante estos datos, cabe la pregunta sobre cómo se conforman categorías de uso del tiempo en este grupo de establecimientos de la muestra intencionada. Se presenta un cuadro con el resto de las combinaciones de las áreas consideradas en el diseño de la tipología anterior (figura 31).

Figura 31. Otras tipologías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Solo Ciencias	5	6,4	16,1	16,1
	Solo deportes y arte	21	26,9	67,7	83,9
	Deporte y Arte, más Ciencias	5	6,4	16,1	100,0
	Total	31	39,7	100,0	

Un importante número de establecimientos considera sólo la realización de actividades relacionadas con el Deporte y las Artes. Debido a que es imposible realizar análisis con las tipologías encontradas, se decidió combinar las categorías de modo que todas las que hagan referencia a Lenguaje y Sociedad y Ciencia queden en un solo grupo. De este modo, quedan 4 categorías, que se describen en la figura 32.

Figura 32. Tipología final muestra estudio 2007

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No hay actividades TLD	12	15,4	15,4	15,4
	Las actividades no están relacionadas a áreas específicas	19	24,4	24,4	39,7
	Áreas Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias	26	33,3	33,3	73,1
	Áreas artística y deportiva	21	26,9	26,9	100,0
	Total	78	100,0	100,0	



9.4 Análisis de percepciones de actores de establecimientos educacionales según tipologías de uso del tiempo de libre disposición, muestra 2007

A continuación se presentan los resultados de los análisis de las percepciones de los actores de los establecimientos de la muestra intencionada. Estos resultados provienen de la exploración de las posibles diferencias en las escalas según la pertenencia de los actores a establecimientos correspondientes a una u otra tipología de las construidas para la muestra (2007)⁵². Para estos fines, se empleó un ANOVA simple por cada una de las variables exploradas. La figura 33 ilustra los promedios para aquellas relaciones que fueron estadísticamente significativas.

⁵² Las escalas exploradas fueron las siguientes:

- Profesores a) *situación global de los alumnos* con una confiabilidad aceptable (alfa de Cronbach: = .84;). El promedio general reportado corresponde a 3.3 (D.S = 0.44). b) *problemáticas sobre los aprendizajes de los alumnos* La confiabilidad de los ítems de esta escala es aceptable (alfa de Cronbach = 83). El promedio de problemas reportado por los profesores fue 10,7 (D.S. = 4,6). c) *Evaluación de la situación global del establecimiento* El alfa de Cronbach para estos 10 indicadores es 0.89. La evaluación global de la situación del establecimiento es entre regular y buena, con un promedio de 3,78 en una escala con mínimo 1 y máximo 5 (D.S. = 0,51). d) *Evaluación sobre el trabajo que realiza la Unidad Técnica Pedagógica* con un alfa de Cronbach de .95. e) *Evaluación sobre gestión directiva del establecimiento, con un alfa de Cronbach de .95.* f) *Escala de identificación de problemática con la JEC con una confiabilidad 0.79.*
- Director a) *Evaluación sobre trabajo de Unidad Técnica Pedagógica con un alfa de Cronbach de .94.* b) *Efecto de la JEC en desarrollo de los alumnos. El alfa de Cronbach es de .88.* c) *Aspectos positivos a partir de la participación en la JEC. La confiabilidad alcanzada fue de .87* d) *Efectos positivos de la JEC sobre los alumnos a nivel individual.*
- UTP a) *Escala de evaluación sobre gestión directiva del establecimiento. El alfa de Cronbach es de .93.* b) *Escala de influencia de las actividades JEC. Empleando un Análisis Factorial Exploratorio, se identificaron 2 factores que explican un 51% de la varianza de los datos⁵²; una dimensión encontrada denominada "influencia desde variables motivacionales, docentes, curriculares, entorno alumno e infraestructura y, una segunda, llamada "influencia desde variables del establecimiento y mediciones externas" (la opinión del sostenedor, la opinión de supervisor y equipo evaluador de la DEPROV, la opinión del director o equipo directivo y las mediciones externas –SIMCE y PSU-) . La confiabilidad resultante fue de 0.84 y 0.60 respectivamente*



Figura 33

		Descriptivos							
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Problemáticas que influyen en aprendizaje (profesor)	No hay actividades TLD	12	7,500	4,8100	1,3885	4,444	10,556	1,5	14,5
	Las actividades no están relacionadas a áreas específicas	17	8,676	5,1719	1,2544	6,017	11,336	1,0	16,0
	Áreas Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias	23	11,935	2,2528	,4697	10,961	12,909	8,5	16,0
	Áreas artística y deportiva	21	12,857	3,9754	,8675	11,048	14,667	6,5	18,5
	Total	73	10,712	4,4651	,5226	9,671	11,754	1,0	18,5
Ud. diría que este proyecto Orienta la planificación y toma de decisiones? (UTP)	No hay actividades TLD	9	3,0000	,00000	,00000	3,0000	3,0000	3,00	3,00
	Las actividades no están relacionadas a áreas específicas	16	2,9375	,25000	,06250	2,8043	3,0707	2,00	3,00
	Áreas Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias	20	2,7000	,57124	,12773	2,4327	2,9673	1,00	3,00
	Áreas artística y deportiva	18	2,3333	,76696	,18078	1,9519	2,7147	1,00	3,00
	Total	63	2,6984	,58571	,07379	2,5509	2,8459	1,00	3,00
Ud. diría que este proyecto Orienta el trabajo de los docentes? (UTP)	No hay actividades TLD	9	3,0000	,00000	,00000	3,0000	3,0000	3,00	3,00
	Las actividades no están relacionadas a áreas específicas	16	2,9375	,25000	,06250	2,8043	3,0707	2,00	3,00
	Áreas Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias	20	2,6500	,58714	,13129	2,3752	2,9248	1,00	3,00
	Áreas artística y deportiva	18	2,2778	,82644	,19479	1,8668	2,6888	1,00	3,00
	Total	63	2,6667	,62217	,07839	2,5100	2,8234	1,00	3,00

Las pruebas de ANOVA general, presentaron diferencias estadísticamente significativas en cada una de las variables presentadas en la figura 52 $\alpha = 0.05$, $F(3, 69) = 6,74$ $p < 0.001$; $F(3, 59) = 4,74$ $p < 0.001$ y, $F(3, 69) = 5,05$ $p < 0.001$ respectivamente. En el primer caso (profesores referidas a problemáticas que influyen en el aprendizaje⁵³), la tipología “no hay actividades TLD” se diferencia significativamente de la tercera y cuarta tipología (de arriba hacia abajo) y la segunda tipología con la cuarta (comparaciones con Bonferroni, $p < 0,05$). Se observan, entonces, una mayor percepción de problemas entre los docentes de establecimientos pertenecientes a la tipología Área artística y deportes.

⁵³ La confiabilidad de los ítems de esta escala es aceptable (alfa de Cronbach = 83). En este caso, la escala es el total de problemas sobre aprendizaje. De este modo, a mayor puntaje, mayor cantidad de problemas reporta la escuela. El promedio de problemas reportado por los profesores fue 10,7 (D.S. = 4,6).



Respecto a si el proyecto orienta la planificación y toma de decisiones (en UTP), se puede observar que la primera y segunda categoría se diferencian estadísticamente de la tercera y la cuarta (prueba de Bonferroni, $p < 0,05$). Las diferencias están orientadas hacia las tipologías primera y segunda que presentan un mayor puntaje respecto a la última categoría, es decir, se orientan de manera más positiva (prueba de Bonferroni, $p < 0,05$). Finalmente, el área “Artística y deportiva” se diferencia de la primera y segunda tipología en donde el mayor logro se observa en éstas últimas (prueba de Bonferroni, $p < 0,05$).

En síntesis, también se pudo apreciar en este análisis para los establecimientos 2007, que en términos generales existe una evaluación menos positiva entre los actores de los establecimientos que dedican su tiempo de libre disposición a actividades artísticas y deportivas. Esto es similar a lo observado en establecimientos de la muestra 2005. Sin embargo, cuando se analizan establecimientos particulares de alto rendimiento, esta situación no se presenta de manera similar (constituyen categorías no comparables con la realidad de los establecimientos de financiamiento público). Sin embargo, el punto de encuentro es que dichos establecimientos dedican poco tiempo a actividades artísticas y deportivas en sus tiempos extracurriculares.

Finalmente, como una reflexión final sobre estas dos muestras, podemos indicar que existe una asociación entre establecimientos que presentan actividades relacionadas a “Artes y Deportes” y menores puntajes SIMCE. Igualmente, se pudo observar que los diversos actores del establecimiento que pertenecían a establecimiento de la tipología respectiva (arte y deporte) evaluaran algo más negativamente diversos aspectos.

En los establecimientos con tipologías que incorporan actividades del ámbito “científico”, los puntajes SIMCE y las evaluaciones de los actores resultaron ser algo más altas. En el caso de establecimientos privados, se pudo observar que había un porcentaje importante que no presentaba actividades extracurriculares, ya que como es sabido estos establecimientos no se acogen a la ley de la JEC- por lo que no tienen tiempo de libre disposición). Estos establecimientos por tanto, corresponden a aquellos que no incorporan actividades distintas al plan de estudio en la jornada. En el caso de los establecimientos de financiamiento privado, cuando incorporan actividades extracurriculares, en un gran



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

porcentaje estas no se relacionan con áreas específicas de aprendizaje, sin embargo tampoco se constata la presencia de actividades artísticas y culturales cuya implementación en términos porcentuales, es menor.



X RELACIÓN ENTRE TIPOLOGÍAS Y PUNTAJES SIMCE

A continuación, se sondea la existencia de relación entre las distintas tipologías de uso del tiempo de libre disposición identificadas en los análisis de las muestras 2005 y 2007 y los puntajes SIMCE, variable utilizada en este estudio para evaluar el rendimiento de los alumnos.

10.1 Relación entre las tipologías (muestra 2005) y puntajes SIMCE.

Para testear la relación entre estas tipologías y rendimiento SIMCE, se trabajó con la variable SIMCE categorizada, considerando tres categorías iguales que quedan de la siguiente manera (Figura 34):

Figura 34: Rendimiento SIMCE promedio Lenguaje-Matemáticas periodo 2003-2006 para establecimientos Científico-Humanistas

Promedio SIMCE Mat-Leng 2003 - 2006 (agrupada)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	<= 240	41	20,3	33,3	33,3
	241 - 283	41	20,3	33,3	66,7
	284+	41	20,3	33,3	100,0
	Total	123	60,9	100,0	
Perdidos	Sistema	79	39,1		
Total		202	100,0		

A fin de sondear la existencia de relación entre las tipologías definidas para la muestra 2005 y los puntajes SIMCE, se realizó una prueba de chi-cuadrado -empleando una tabla de contingencia-, encontrándose una asociación estadísticamente significativa; $\alpha = 0.05$, $\chi^2 (6, N = 122) = 12,63$ $p < 0.05$, $V = 0.23$ (la relación se explica en un 23%).

Siguiendo el mismo procedimiento, se realizó un “Análisis de Correspondencia Simple” entre las tipologías halladas y rendimiento SIMCE. La figura 35 presenta las



correspondencias entre filas y columnas, pudiéndose observar que 3 casillas tienen frecuencias esperadas menores que 5 (25%).

Figura 35: Tipologías en el uso del tiempo de libre disposición (2005) y puntajes SIMCE.

Tabla de correspondencias

Tipología uso del tiempo libre disposición	Promedio SIMCE Mat-Leng 2003 - 2006 (agrupada)			Margen activo
	<= 240	241 - 283	284+	
LEN_Lenguaje, com. Cs. Soc.y Humanas	13	13	15	41
LAD_Lenguaje,com,cs-hum y artes y deporte	7	12	3	22
CSL_Ciencias y Lenguaje, com. Cs.Soc.y Humanas	13	14	21	48
Todas las tipologías (cienc-leng-art-dep)	7	2	2	11
Margen activo	40	41	41	122

Figura 36: Tipologías en el uso del tiempo de libre disposición (2005), puntajes SIMCE y porcentaje de explicación.

Resumen

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Confianza para el Valor propio	
					Explicada	Acumulada	Desviación típica	Correlación
1	,248	,062			,595	,595	,077	,147
2	,205	,042			,405	1,000	,094	
Total		,104	12,632	,049 ^a	1,000	1,000		

^a 6 grados de libertad

En el espacio bidimensional del análisis, la primera dimensión explica un 60% de la asociación y la segunda dimensión un 41% lo que finalmente explica toda la variabilidad de los datos (ver figura 36). Este resultado implica una fuerte correspondencia entre los datos de estudio.



Figura 37: Diagrama de dispersión biespacial en Análisis de Correspondencia entre tipologías del uso del tiempo de libre disposición (2005) y puntajes SIMCE.

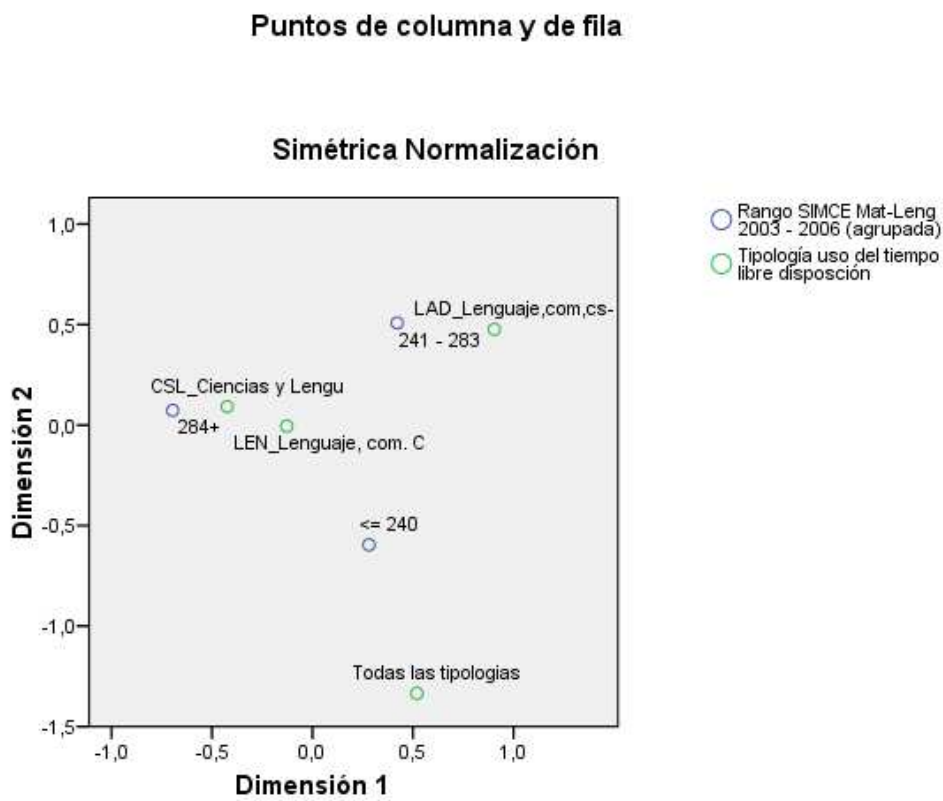




Figura 38: Tabla de contingencia tipología uso del tiempo de libre disposición (2005) y puntaje SIMCE

**Tabla de contingencia Tipología uso del tiempo libre disposición * Promedio SIMCE
Mat-Leng 2003 - 2006 (agrupada)**

% de Tipología uso del tiempo libre disposición		Promedio SIMCE Mat-Leng 2003 - 2006 (agrupada)			Total
		<= 240	241 - 283	284+	
Tipología uso del tiempo libre disposición	LEN_Lenguaje, com. Cs. Soc.y Humanas	31,7%	31,7%	36,6%	100,0%
	LAD_Lenguaje,com,cs-hum y artes y deporte	31,8%	54,5%	13,6%	100,0%
	CSL_Ciencias y Lenguaje, com. Cs.Soc.y Humanas	27,1%	29,2%	43,8%	100,0%
	Todas las tipologías (cienc-leng-art-dep)	63,6%	18,2%	18,2%	100,0%
Total		32,8%	33,6%	33,6%	100,0%

La gráfica y la tabla (figuras 37 y 38) ilustran las relaciones encontradas. Se puede observar que la tipología asociada a la combinación: “Ciencias, Lenguaje, comunicaciones y Ciencias Sociales y Humanas” se ubica en el cuadrante con mayor rango de puntaje SIMCE 2003-2006 (un 43,8% en 284 y más puntos). En segundo lugar, en el cuadrante que le sigue en puntaje SIMCE (rango 241 - 283), la tipología que combina “Lenguaje, comunicaciones y Ciencias Sociales y Humanas, artes y deportes”, la que se asocia fuertemente a este nivel de desempeño (54,5%). Finalmente, se puede apreciar que la tipología que denota mayor presencia en el rango de puntaje SIMCE igual o menor a 240 puntos corresponde a “Todas las tipologías” (es decir, todas las combinaciones) con un 63,6%. La tipología, “Lenguaje, comunicaciones, Cs.Sociales y Humanas”, en tanto, se distribuye proporcionalmente en las tres categorías de puntajes.

Siguiendo el mismo procedimiento, al buscar una asociación entre tipologías del uso del tiempo de libre disposición y delta SIMCE (incremento o decrementos en el período 2003



– 2006), no se encontró una asociación estadísticamente significativa; $\alpha = 0.05$, $\chi^2 (3, N = 116) = 4.33$, *n.s.* ($p = 0,23$), en consecuencia no se realizó un Análisis de Correspondencia por no existir una relación entre ambas variables.

Con la finalidad de descartar otras explicaciones a los hallazgos, se probaron dos hipótesis de asociación entre tipologías de uso del tiempo y “Tipo de Colegio (dependencia)” y tipologías de uso del tiempo con “Índice de Vulnerabilidad Escolar”. Ambas resultaron no ser significativas; $\alpha = 0.05$, $\chi^2 (6, N = 119) = 3.46$, *n.s.* ($p = 0,75$) para “Tipo de Colegio” y $\chi^2 (3, N = 78) = 6.08$, *n.s.* ($p = 0,11$) para IVE (ver figuras 39 y 40).

Figura 39: Distribución de tipologías según tipo de Colegio (Dependencia)

Tipología uso del tiempo libre disposición * Tipo de Colegio Crosstabulation

% within Tipo de Colegio

		Tipo de Colegio			Total
		Corporación Municipal	DAEM	Particular Subvencionado	
Tipología uso del tiempo libre disposición	LEN_Lenguaje, com. Cs. Soc.y Humanas	37,5%	24,3%	36,4%	32,8%
	LAD_Lenguaje,com,cs-hum y artes y deporte	25,0%	16,2%	16,7%	17,6%
	CSL_Ciencias y Lenguaje, com. Cs.Soc.y Humanas	31,3%	45,9%	39,4%	40,3%
	Todas las tipologías (cienc-leng-art-dep)	6,3%	13,5%	7,6%	9,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De acuerdo a la figura 39, no hay grandes diferencias respecto a la distribución de las tipologías por tipo de establecimientos (dependencia); en general el grueso de tipología por cada uno de los tipos de colegio, alrededor del 40% de los casos para cada uno, presentan “Ciencias y Lenguaje, Comunicaciones, Cs.Sociales y Humanas (CSL)” como la más preponderante.



Figura 40: Distribución de tipologías según Índice de Vulnerabilidad Económica.

Tipología uso del tiempo libre disposición * IVE Crosstabulation

% within IVE		IVE		
		Bajo	Medio	Total
Tipología uso del tiempo libre disposición	LEN_Lenguaje, com. Cs. Soc.y Humanas	46,4%	18,2%	38,5%
	LAD_Lenguaje,com,cs-hum y artes y deporte	14,3%	18,2%	15,4%
	CSL_Ciencias y Lenguaje, com. Cs.Soc.y Humanas	32,1%	45,5%	35,9%
	Todas las tipologías (cienc-leng-art-dep)	7,1%	18,2%	10,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Pese a no encontrarse una asociación estadísticamente significativa, se observa que los establecimientos que presentan bajo IVE, se concentran algo más en la tipología “LEN”, en cambio, del total de establecimientos con IVE medio tienden a concentrarse en la tipología con mejor SIMCE, es decir, “CSL”. Sin embargo, igualmente esta tipología presenta un 32,1% de IVE Bajo.

En síntesis, se puede observar que aquellos establecimientos que han incorporado materias de ciencias en el tiempo de libre disposición, dejando de lado actividades asociadas al arte y el deporte, tienden a presentar un mejor rendimiento SIMCE que aquellos centros educacionales que han diversificado dicho tiempo con tales áreas. Al mismo tiempo se descarta estadísticamente que esta relación encontrada se explique por la dependencia de los establecimientos o su índice de vulnerabilidad escolar.

10.2 Análisis de la tipología de uso del tiempo de libre disposición año 2007 respecto el desempeño SIMCE de los establecimientos.



Este análisis busca hacerse cargo de la hipótesis de que existen diferencias en el uso del tiempo de libre disposición entre establecimientos con diferentes resultados en el SIMCE. Para evaluar esto, el desempeño SIMCE será abordado desde variadas formas. En primer lugar, se contrastarán diferencias considerando las variables de estratificación de la muestra intencionada, a saber: establecimientos de financiamiento privado con alto SIMCE versus colegios de financiamiento público que disminuían, mantenían o aumentaban su puntaje SIMCE.

Los resultados indican que existe una asociación entre el tipo de resultado del establecimiento y su tipología de uso del tiempo de libre disposición ($\chi^2(9gl) = 17,857; p = ,037$).

En el grupo de escuelas que aumentan su puntaje SIMCE, se observa que la actividad más frecuente es realizar actividades en áreas de Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias, mientras que la actividad menos común son las que se relacionan con deportes y arte. (Figura 41).

Figura 41. Tabla de contingencia Tipología final uso del tiempo libre disposición * Rendimiento SIMCE

% de Rendimiento SIMCE

Tipología final uso del tiempo libre disposición	Rendimiento SIMCE				Total
	Aumenta	Mantiene	Disminuye	Colegio particular pagado de alto rendimiento	
No hay actividades TLD	18,8%	9,1%	5,9%	35,3%	15,4%
Las actividades no están relacionadas a áreas específicas	31,3%	27,3%	14,7%	35,3%	24,4%
Áreas Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias	37,5%	45,5%	35,3%	17,6%	33,3%
Áreas artística y deportiva	12,5%	18,2%	44,1%	11,8%	26,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De modo inverso, en el grupo de escuelas que baja su rendimiento, se observa que le dedican mayoritariamente más tiempo a las actividades relacionadas con el deporte y el arte. En el grupo de escuelas con alto rendimiento SIMCE se observa que mayoritariamente no realizan actividades en el TDL, o estas no se relacionan directamente con las áreas temáticas que predominan en los otros grupos. Esto resulta



coincidente con lo encontrado a nivel nacional (muestra 2005) puesto que los establecimientos que integran materias de ciencias y excluyen áreas artísticas y deportivas presentan un mejor rendimiento SIMCE.

También se constató esta misma información colapsando los establecimientos con financiamiento del estado para compararlos con los establecimientos de financiamiento privado. Cabe destacar que por las características del muestreo, el tipo de dependencia está asociado desde el diseño a un elevado rendimiento promedio SIMCE para estos establecimientos. Por lo tanto, al contrastar los puntajes promedios SIMCE entre un grupo y otro (particular versus público) entre 1998 y 2009, se obtienen diferencias significativas entre ambos grupos al nivel de $p > 0.001$, que favorecen a los establecimientos privados.

Se encontró que existen diferencias significativas respecto al uso del tiempo de libre disposición ($\chi^2(3gl) = 12,002$; $p=0,007$). Al igual que en el anterior análisis, mientras que en las escuelas con financiamiento público predominan las actividades basadas en las áreas de aprendizaje tradicionales descritas, en los establecimientos privados ese tiempo se dedica a otras actividades no relacionadas con dichas áreas (figura 42).

Figura 42. Tabla de contingencia Tipología final uso del tiempo libre disposición * dependencia

% de dependencia

Tipología final uso del tiempo libre disposición	Dependencia		Total
	Financiamiento público	Financiamiento privado	
No hay actividades TLD	9,7%	37,5%	15,4%
Las actividades no están relacionadas a áreas específicas	21,0%	37,5%	24,4%
Áreas Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias	38,7%	12,5%	33,3%
Áreas artística y deportiva	30,6%	12,5%	26,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%



Se puede observar que si bien es cierto, los establecimientos privados dedican menos tiempo de libre disposición a áreas de ciencias (12,5%), igualmente dedican menos tiempo a áreas artísticas y deportivas en comparación con los establecimientos de financiamiento público (12,5% versus 30,6%).

Otra forma de observar si existen diferencias significativas en las tipologías de uso del tiempo de libre disposición es considerar los puntajes SIMCE y los deltas de los mismos en un periodo de tiempo, para indagar si existen diferencias en los estilos de uso del tiempo a partir de estas variables.

Puntualmente se ha considerado la diferencia promedio matemáticas lenguaje 2003-2006, el puntaje SIMCE de matemáticas y de lenguaje 2006, encontrándose diferencias en estas dos últimas variables (matemáticas: $F(3,73)=3,55$; $p = 0,018$; lenguaje: $F(3, 62) = 4,21$; $p = 0,009$).

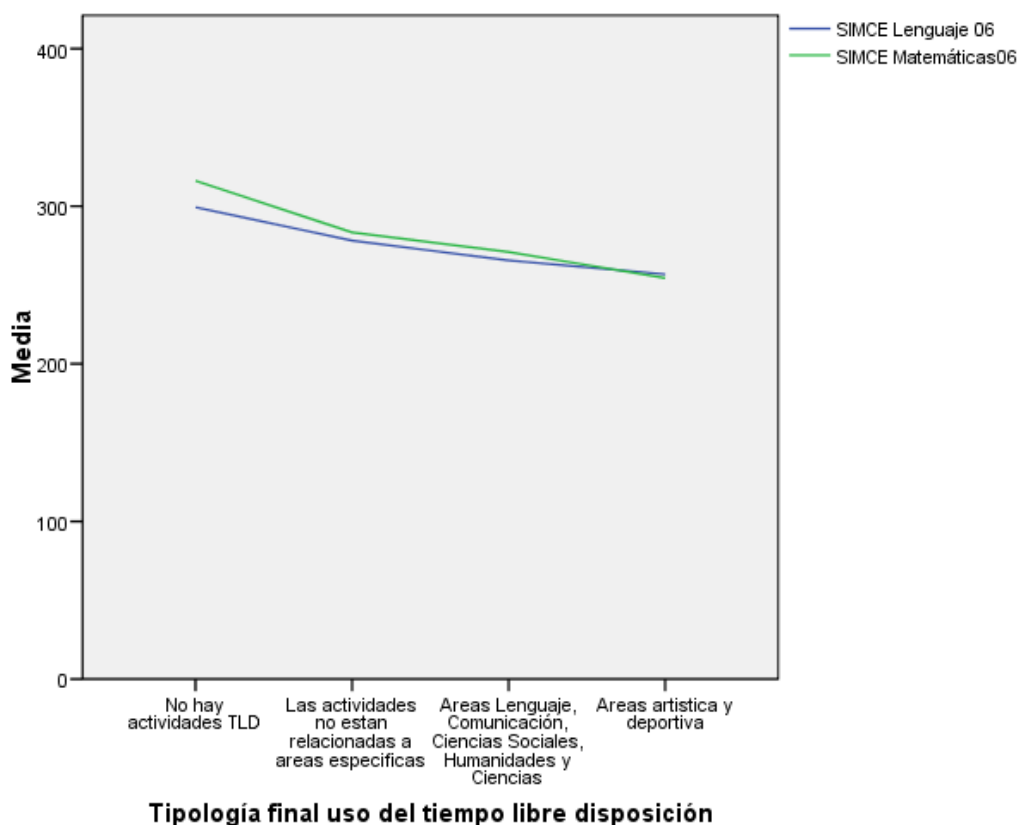
La tendencia indica que los mayores puntajes en la prueba SIMCE 2006 en lenguaje y matemáticas están asociados a la ausencia de declaración de actividades en el TLD, seguido de la realización de actividades no relacionadas con las áreas de aprendizaje consideradas en la tipología. Los puntajes más bajos están asociados a ocupar el TLD para actividades deportivas o artísticas (figura 43)



Figura 43

Puntaje promedio SIMCE por subsector v/s topología uso del tiempo 2007

Puntaje Promedio SIMCE 2006 vs Tipología Uso del Tiempo Libre Disposición



Por último hay que señalar que los alcances de estos análisis son más bien exploratorios, por lo que no es posible establecer una relación causal entre algún perfil de uso del tiempo de libre disposición y el rendimiento SIMCE. Lo que sí se puede sostener es que los perfiles de uso del tiempo entre los distintos tipos de establecimiento según su puntaje SIMCE son diferentes. Queda planteada la necesidad investigativa de comprar en



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

estudios posteriores establecimientos de alto y bajo desempeño SIMCE tanto de dependencia pública como privada.



XI. ANÁLISIS DE CASOS: ESTABLECIMIENTOS DE FINANCIAMIENTO PÚBLICO Y PRIVADO CON ALTOS ESTÁNDARES DE RENDIMIENTO

La inclusión en este estudio de un componente cualitativo responde a uno de los objetivos planteados relacionados con la necesidad de indagar en los criterios, estrategias y procesos a través de los cuáles los establecimientos de enseñanza científico-humanista con JEC que presentan aumento en sus puntajes, SIMCE en el periodo 2003-2006 y aquellos particulares con jornada extendida y elevados puntajes SIMCE históricos definen e implementan su estructura de uso del tiempo y de qué manera esto estaría a juicio de los actores asociado a efectos en los aprendizajes.

Para abordar este componente se consideró una muestra de seis establecimientos, tres de financiamiento público y seis de financiamiento privado. Las características generales y distintivas de estos establecimientos se presentan en la siguiente tabla⁵⁴⁵⁵:

Financiamiento Público (Particular subvencionado)	Financiamiento Privado (Particular Pagado)
<ul style="list-style-type: none">• Colegio mixto.• Católico• Imparte clases desde 1º básico hasta 4º medio,• Está clasificado por el Mineduc como un colegio de grupo socioeconómico medio.• El promedio de años de estudios de los padres bordea los diez años de estudios.• Un 25% a un 40% del alumnado está en situación de vulnerabilidad social. <p>(Colegio La Salle, La Granja)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Colegio de niñas• Posee desde play group a 4 medio.• Está clasificado (Mineduc) como un colegio de estrato socioeconómico alto.• Los tienen en promedio quince años o más de estudios. (Talinay, Nuñoa)

⁵⁴ Cabe señalar que no se cuenta con la presencia de establecimientos municipales debido a que entre los pocos que cumplían las características definidas en el diseño muestral no hubo ninguno que accediera a participar de este componente del estudio.

⁵⁵ En los anexos se presenta una ficha completa dando cuenta de las principales características de estos establecimientos.



Financiamiento Público (Particular subvencionado)	Financiamiento Privado (Particular Pagado)
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio mixto. • Católico • Imparte clases desde 1º básico a 4º medio y está clasificado por el Mineduc como un colegio de estrato socioeconómico medio alto. • Los apoderados tienen un promedio de 14 años de estudios. • Cuenta con una cierta cantidad de alumnos no determinada en situación de vulnerabilidad social. <p>(Instituto La Salle, La Florida)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio mixto • Católico • Imparte clases desde 1º básico a 4º medio. • Está clasificado por el Mineduc como un colegio de estrato socioeconómico alto. • Los padres tienen quince años o más de estudios.(Saint Mary Joseph School, Macul)
<ul style="list-style-type: none"> • Colegio mixto • Católico. • Imparte clases desde 1º básico a 4º medio • Está clasificado por el Mineduc como un colegio de estrato socioeconómico medio alto. • Los apoderados cuentan en promedio con 13 o 14 años de estudios • Hay una cantidad no determinada de alumnos en condición de vulnerabilidad social. <p>(San Viator, Macul)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio mixto que sigue la filosofía de John Dewey sobre la educación, llamada pedagogía moderna. • Imparte clases desde play group (jardines infantiles) a 4º medio • Está clasificado por el Mineduc como de estrato socioeconómico alto. • Los padres tienen en promedio quince años o más de estudios. <p>(John Dewey Collage, Las Condes)</p>

A continuación se presenta el análisis de los casos trabajados en este componente cualitativo. Estos análisis se estructuran en las siguientes dimensiones: Proyecto educativo, gestión y organización del tiempo escolar, Gestión y Planificación instruccional, Actividades no Académicas, Evaluación de la JEC, Factores asociados con logros en los aprendizajes.

11.1 Proyecto Educativo

El proyecto educativo es una declaración de principios, algunos los proyectos educativos estudiados responden a lineamientos otorgados por los sostenedores, que en los casos que corresponden a congregaciones religiosas suelen incorporar elementos formativos que traspasan lo meramente académico. En otros establecimientos de orientación laica, sin embargo, de igual forma se incorporan elementos que apuntan a la necesidad de



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

formación de un alumno integral, en los que se suelen conjugar aspectos como la excelencia académica y formación en base a valores.

En los colegios de orientación católica, como San Gregorio de La Salle, Instituto La Salle y San Viator, tienen en su proyecto pedagógico claramente definida una misión que responde a la necesidad de formar un alumno con valores basados en la fe católica y la excelencia académica. La misión de estos colegios es lograr que sus alumnos puedan hacer una integración entre fe, cultura y vida, a través de los valores y las herramientas académicas que se le entrega al alumno. Para el caso del colegio San Gregorio de La Salle, la misión está relacionada con hacer del alumno un agente de cambio en su entorno, lo que guarda mucha relación, con el contexto en el cuál esta inmerso el colegio (comuna estrato medio bajo como La Granja). Se pretende que la educación que brinda el colegio sea una herramienta de movilidad social. Para los entrevistados, el proyecto educativo es pertinente y en la actualidad está en una reestructuración con la participación activa de los profesores, la opinión de alumnos y apoderados.

El caso del Instituto La Salle, es muy similar al colegio anterior, según lo expresan sus profesores, la misión del colegio es formar a un joven integral, que conjugue la parte académica y valórica, ésta última asociada a los valores de la religión católica:

“Una de las misiones importantes de estos colegios es evangelizar desde la familia, con los niños, con los jóvenes y que eso se traduzca en ciertos valores que nosotros recalamos que hagan que cuando el alumno salga de 4º medio sea un joven solidario, honesto, empeñoso, y buena persona, y preparado muy bien en la parte académica”.
Profesor Instituto La Salle.

En el Instituto la Salle existe además una preocupación por mantener viva esta misión, propiciando, por ejemplo que los profesores estén constantemente reflexionando sobre su quehacer profesional, reflexión que también se realiza en el plano espiritual y valórico, lo anterior se traduce en generar instancias periódicas de reunión grupal, que permitan la reflexión en conjunto, lo que ellos llaman el “renovar el carisma Lasallista”. Además existen seminarios, encuentros y retiros de SEDECAR, que agrupa al personal de todas las órdenes, de todos los colegios La Salle.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

El proyecto educativo se basa en un plan anual, a disposición de cada profesor, quien además tiene su propio plan por departamento, que está en relación directa con el proyecto educativo, son planes anuales generados a partir de la opinión de los profesores.

De similares características es el colegio San Viator, cuyo Proyecto Educativo, dice relación con la formación de un alumno en los principios de la fe católica, acogiendo a los alumnos con menos recursos, se señala al respecto:

“Tratamos de hacerlo práctico, o sea cuando dice que la opción es por los niños pobres cuando hacemos el sistema de admisión vemos las familias con menos recursos, tratamos de que sea coherente. Cuando decimos que queremos ser integrales, que la fe es importante también ellos sepan que las actividades pastorales del colegio es importante”. Llen Guerra, Directora de Media, Colegio San Viator.

Para aquellos colegios que no son parte de una congregación religiosa, también el objetivo es formar un alumno integral, sin perder de vista lo académico. En el colegio Talinay, el proyecto educativo, contempla la formación de mujeres integrales, con valores cristianos y humanistas, perceptivas, comprensivas, con sólida formación académica, y comprometidas con su país. Por medio de una educación personalizada, cada profesor e integrante de la institución conoce a cada alumna en su especificidad, hecho que potencia una mejor educación. Según el Director todo el equipo directivo y docente está al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si bien el colegio no tiene una orientación religiosa, existe una formación cristiana que se refuerza por el lado de los valores. En cuanto al Proyecto Educativo, todo lo que se realiza en el colegio está bajo el marco del Proyecto Educativo y se reflexiona constantemente en cómo llevar a cabo esa misión en el transcurso de las clases.

Por su parte, el Saint Mary Joseph School basa su proyecto educativo en tres pilares: lo académico, lo social-emocional y lo deportivo-recreativo. Se busca formar profesionales con un estilo de vida deportivo y con valores.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

"[...] nosotros queremos un Abogado que no defienda delincuentes, que tenga valores y además practique deportes y tenga un estilo de vida saludable." José Antonio Aguirre, Director, Saint Mary Joseph School.

El colegio tiene una política de "puertas abiertas" para aquellos alumnos que quieren estudiar y reforzar la materia en el espacio educativo. Existe en el colegio un sistema de reforzamiento constante, donde se les permite a los alumnos quedarse después de la jornada escolar (después de las 18.00 horas) y también ir al establecimiento los sábados en la mañana. Por otra parte, el colegio implementa los días sábados un Preuniversitario para 3º y 4º medio, para el caso de 3º, no es obligatorio.

En el John Dewey College, se promueve una pedagogía de interacción con la persona, donde la persona es el primer sujeto en la educación y aprende por medio de la acción. El aprendizaje es significativo, en la medida que se puede actuar. La misión del colegio es formar personas integrales, en un espacio para que desarrollen habilidades por medio de actividades en el colegio. El objetivo del colegio es que los alumnos puedan desarrollar todas sus capacidades tanto en la parte social, emocional y cognitiva.

"Nosotros desde que empezamos hace veinticuatro años atrás empezamos con JEC y bueno creemos que es más útil, porque la media jornada hace que los niños lleguen y están solos en las casas, no hagan nada y menos estudiar o repasar entonces es mejor que estén en el colegio ocupando su tiempo en otras actividades, no es que se les den más tareas sino que hay más horas de arte, de música, de educación física [...]".
Nerea Pe Azumendi, Directora, John Dewey College

11.2 Gestión y Planificación

En cuanto a la organización y gestión del tiempo escolar se aprecian ciertas características distintivas en los establecimientos considerados. Las actividades de gestión pedagógica y planificación, se realizan de modo tal que se incorpora a todos los actores relevantes, sean estos profesores, coordinadores académicos o equipo directivo. Al respecto un entrevistado observa lo siguiente:



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

“[...] ahora aquí hay política de puertas abiertas, de hecho aquí nosotros tenemos un organigrama circular, no tenemos un organigrama tradicional, sino que es de flujo, flujo de tareas y responsabilidades”. Manuel Santander, Director Colegio Talinay.

De este modo, podemos ver que existe en este establecimiento un flujo circular de la información entre aquellos actores que participan de la gestión pedagógica escolar. En este sentido se verifica para todos los establecimientos el hecho de que los profesores cumplen un rol fundamental en la gestión y planificación, lo que no implica solamente preparar las clases y luego impartirlas, sino que existe la visión de que dado que son los que están en el aula, pueden aportar una información valiosa a la hora de gestionar el tiempo escolar a nivel Institucional (nivel meso). Por lo general, los equipos de profesores son comprometidos y realizan un trabajo metódico en conjunto con el equipo de dirección. También se destaca la existencia de espacios definidos y valorados para el trabajo colectivo docente, como se aprecia en la siguiente cita,

“[...] Lo que valoramos mucho aquí es el tiempo que el profesor se sienta con su paralelo, o con paralelo de ciclo, o con su asignatura si es profesor de asignatura, para discutir cosas técnicas desde lo que se tiene planificado, desde lo que se está obteniendo como resultado, desde los instrumentos de evaluación, desde los resultados que se obtienen, de las tendencias que se van viendo, desde los aranceles, eso que es técnico y te da información día a día”. José Antonio Aguirre, Director, Saint Mary Joseph School.

Por otra parte, se destaca la presencia de docentes de aula en los equipos directivos, o en la coordinación general del colegio. Asimismo, hay establecimientos que declaran que no existe miembro del equipo de dirección que no participe en labores de docencia en el mismo colegio. El Colegio San Viator, por ejemplo, tiene como política que los directivos hagan clases, con el objetivo de tomar decisiones con conocimiento práctico de cómo se da el trabajo en el aula.

Con respecto a las actividades y reuniones de coordinación y planificación que se realizan en la gestión, existen variadas instancias donde se reúnen tanto los equipos directivos como los profesores. Las actividades de relevancia en cuanto a la gestión identificadas en los distintos establecimientos son las siguientes:



- Reuniones del equipo directivo de coordinación administrativa para ver temas de planificación, cronograma anual y evaluaciones.
- Reuniones de capacitación con asesores externos especialistas en temas educativos
- Reuniones de ciclo por departamento, las que son principalmente de orden técnico y referente a la planificación, y metodologías en el proceso de enseñanza.
- Consejos de Profesores
- Reuniones de cierre y balance, junto con la planificación de los semestres.

De este modo, se observa que los colegios están en constante reflexión sobre la gestión que se va realizando a través de las diferentes actividades de gestión, donde el criterio que prima en dichas instancias es la flexibilidad. Existe la posibilidad de corregir la planificación durante el año, dependiendo del proceso pedagógico de los estudiantes.

“Las planificaciones sirven en cuanto conductores del trabajo pero no son las que marcan, aquí lo que marca fundamentalmente es la flexibilidad y la adecuación para que las cosas se den de la mejor manera posible”. Manuel Santander, Director Colegio Talinay.

“[...] son cuatro horas semanales en que los profesores reflexionan sobre lo que hacen, confeccionan material, hacen sus planificaciones y al final de cada semestre se evalúa la situación de cada curso en reunión de profesores en el ámbito académico, el ámbito formativo de convivencia escolar, y ahí se toman decisiones académicas y del punto de vista de la convivencia escolar, lo mismo al final de año”. Rafael Reyes, Director Colegio Instituto La Salle.

11.3 Planificación Instruccional

Las actividades de gestión dentro del establecimiento son de vital importancia para organizar tanto el tiempo escolar y su distribución como la planificación de contenidos sea anual, semestral o clase a clase. Estas actividades de planificación, tienen una lógica común en relación al proceso y los actores relevantes que participan, se realizan en



reuniones de departamentos de los distintos sectores de aprendizaje, en conjunto con jefes de UTP o coordinadoras docentes. Cada profesor coordina junto con Coordinación Docente cuáles serán las unidades que cubrirá en sus clases. Con eso como base, los profesores realizan una planificación anual tanto de contenidos como de habilidades a desarrollar:

“Lo que hacemos nosotros es ponernos de acuerdo con la UTP sobre cuáles son las unidades del año, y no sólo las unidades, sino que también las habilidades que vamos a desarrollar, aunque hay profesores que no planifican”. Profesor de John Dewey College.

Es importante la planificación en conjunto, ya que jefe de UTP o coordinador docente, debe alinear, orientar lo que proponen los profesores y departamentos, con los lineamientos del proyecto educativo y el currículum del colegio. Este es un hecho común para todos los colegios estudiados.

En cuanto a los criterios de planificación, en primer lugar, todos los colegios consideran lo que plantean los planes y programas del ministerio de educación, a partir de estos, se enfatizan lineamientos específicos de cada colegio. En el aspecto técnico, varios de los colegios estudiados utilizan la planificación del modelo T, en algunos casos con algunas especificidades y adaptaciones propias de la realidad e interés del colegio⁵⁶.

Para el caso del colegio San Gregorio de La Salle, los criterios para la planificación están basados en la red de contenidos del programa de La Salle y en relación a lo que estima necesario el ministerio. La planificación semestral se basa en el modelo T, que centra su atención en las capacidades, habilidades, valores y actitudes de los alumnos. Algo similar ocurre en el Colegio Instituto La Salle, en la actualidad se trabaja con el modelo T, basado en los aprendizajes esperados y habilidades. Estiman que se han ido apropiando del modelo, incorporando modificaciones que no estaban en el original.

⁵⁶ Es un tipo de planificación que se estructura en cuatro secciones: capacidades – destrezas, valores – actitudes, procedimientos – estrategias y contenidos conceptuales. Se inserta tanto en el modelo cognitivo (habilidades adquiridas) como en el constructivista (forma de adquirir las habilidades). Su ventaja es que permite abordar todos los aspectos importantes de una planificación, pues requiere pensar en los contenidos desde su triple dimensión (conceptual, procedimental y actitudinal) y en la forma de lograr el aprendizaje (metodología). La “T” es considerada un buen modelo para planificación anual.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

En el caso del colegio Talinay, la coordinación académica le entrega a los docentes un modelo de planificación, el énfasis está en las actividades del aula y en los aprendizajes esperados. Cómo también se da cuenta de la misión del Proyecto Educativo a través de objetivos transversales, que este caso es formar mujeres con ciertos valores. Al respecto señala la coordinación académica:

“todo debe venir de la mano con nuestros principios de proyecto educativo, nosotros tenemos ocho metas pedagógicas: la formación de una mujer reflexiva, perceptiva, empática, con sólida formación académica, con valores humanos cristianos, con compromiso con el país. Básicamente son líneas que atraviesan en el proyecto y que deben desarrollarse en clases[...]”. Alicia Pérez, Coordinadora Académica, Colegio Talinay.

En el caso de John Dewey College la planificación esta basada en una planilla que tiene como finalidad mostrar los objetivos perseguidos, los indicadores para evaluación, actividades de referencia y la evaluación que tendrán. Uno de los criterios es que la planificación debe estar en consonancia con la misión de colegio y la visión que tienen ellos de la educación:

[...] “Por ejemplo, se debe poner sobre qué eje se está trabajando, después el objetivo que se persigue, hay algunos que ponen los contenidos que implica ese objetivo, luego van los indicadores, una actividad genérica y la evaluación, y lo otro cómo va a ser la transversalidad. Eso para todos es el mismo, varía solamente el sector”. Bernardita Ocampo Méndez, UTP Colegio John Dewey.

La evaluación permanente en el caso de este establecimiento es clave, todos los años se realiza una evaluación que es la base para la planificación del año siguiente, en ella se ven los objetivos logrados durante el año y si hay atraso en alguna asignatura, la planificación del año siguiente debe empezar donde se quedó. Existen evaluaciones trimestrales de los grados de avance en la planificación, lo que permite ir adecuando y modificando estas planificaciones. Por otra parte, los profesores tienen reuniones de departamento todas las semanas en las que evalúan semana a semana los avances.



En relación al proceso de planificación, por lo general, los colegios realizan una planificación anual o semestral por unidad, donde se desglosan los contenidos y definen los aprendizajes esperados del sector o sub-sector. Para el caso del colegio Talinay, se planifican las actividades más relevantes de la unidad, los indicadores del aprendizaje y las formas de evaluación. Además, se realiza una planificación anual que tiene otro formato, donde se intenta planificar las actividades y contenidos en función del perfil de mujer que se quiere formar. Asimismo, existe una gran valoración de la enseñanza personalizada que en la planificación se traduce en que deben especificar lo que esperan de la mejor alumna e indicar su nombre. Así también con el resto de las alumnas.

“Entonces tú casi planificas una a una [...] pero si a mí me piden ver estrategias de que hacemos con las niñas más capaces, con las del medio y con las menos capaces, entonces, pierdo mucho tiempo en eso. Pero finalmente igual me hago más conciente de que te tienes que preocupar de todas las alumnas [...]”. Profesora, Colegio Talinay.

En el caso del Saint Mary Joseph School la planificación se realiza anualmente, pero periódicamente se va modificando, debido a que es flexible y contempla una realidad cambiante. El proceso mismo de planificación, consiste en adecuar los planes propios del colegio a los programas entregados por el ministerio, que se reordenan y se distribuyen según el criterio del colegio. Se definen estrategias de enseñanza en el aula relacionadas con resolución de problemas prácticos. Existe una planificación por unidades de aprendizaje especificadas por horas de clases, estimando cuantas semanas se dedicara a cada unidad, la planificación clase a clase está concentrada en el profesor.

En el Colegio San Gregorio de la Salle, el proceso consiste en realizar una planificación de contenidos antes de comenzar el año, evaluando lo que funcionó y lo que no, luego se realiza la planificación semestral y lineal, además de una carta gantt que les permite distribuir su tiempo a partir de los contenidos. Cómo anexo utilizan una agenda donde dan cuenta de todo lo que deben corregir y de lo que van a realizar con su tiempo, pero esto último no se revisa, es una actividad más bien personal. Algunos docentes estiman que la planificación clase a clase, es sólo para ellos y no un procedimiento que deba ser testeado, existen sin embargo procesos internos de evaluación docente:



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

“Esa planificación consiste en saber que tienes que llevar tal material a la clase, no entregamos la planificación a la jefe de UTP, pero nadie entra a una sala sin saber que es lo que va a hacer en la clase. Una ya sabe en que quedó la clase anterior [...] Nosotros somos evaluados todos los años por la evaluación interna, pero además siempre somos evaluados por practicantes”. Profesora Colegio San Gregorio de La Salle.

Para el caso del Colegio Instituto La Salle, el proceso de la planificación se realiza a partir de los diferentes departamentos o sector de aprendizaje, son mínimo dos horas a la semana en que se reúnen los profesores por departamentos, para planificar las clases, ya sea mensual o quincenal. Existe una instancia o fecha de entrega para la planificación semestral y otra para la planificación quincenal, una vez que la planificación es entregada al coordinador respectivo, se reúne con su par de básica, instancia donde ambos revisan lo realizado. En ese proceso se va retroalimentando al profesor con observaciones al respecto.

“En los trabajos de departamento se planifica, se construyen elementos de evaluación, confección de pruebas o cuando es algo más masivo es para ver temas generales que tienen que ver con la gestión en el aula de cada profesor, es decir, reflexiones o indicaciones generales para todos los profesores, eso es el día martes y miércoles.” Rafael Reyes, Director, Colegio Instituto La Salle.

En el colegio San Viator, se realiza una planificación mensual y otra anual. Cada profesor tiene para su asignatura un mapa conceptual con los contenidos. La función del mapa es que el alumno vea donde está y que es lo que le queda por ver, en términos de contenido:

“[...] está estipulado que esa es una herramienta de trabajo para el alumno. Entonces el profe, se supone que cada clase la tiene que empezar utilizando ese mapa, y cerrar utilizando ese mapa para que el niño vea: estoy acá y me falta todo esto para lograr mi aprendizaje. Eso es anual, es una herramienta anual. Pero la metodología que usa para cada uno de esos contenidos es mensual”. María Isabel Cabello, jefa UTP, Colegio San Viator.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

El modelo de planificación es flexible y aún está en proceso de construcción. Por otra parte, se está diseñando una pauta de evaluación docente entre el equipo directivo y los profesores. El equipo diseña la propuesta y los profesores la corrigen. Por ahora, está lista la pauta de observación del aula con un acuerdo unánime de todos los que conforman el cuerpo docente.

Con respecto a la evaluación que realizan los colegios acerca de la planificación, en general, es percibida positivamente, ya que permite ordenar los contenidos del año, especificando aspectos de los programas a los que se les dará mayor importancia.

“yo se que tengo que ver cómo o se cuáles son los contenidos. Yo creo que la planificación es súper importante y es esencial. Lamentablemente uno siempre tiene que ocupar tiempo de ese trabajo en otras cosas. A la larga, yo me he dado cuenta de que eso me permitió estructurarme súper bien para el año y que me alcanzara bien el tiempo y aprovechar, sacarle el jugo a ese tiempo”. Profesora, Colegio Talinay.

En el colegio San Gregorio de La Salle, existen diferentes visiones sobre la relevancia de la planificación, sobre sus fortalezas y debilidades, y enfatizan otros aspectos claves que incidirían en el quehacer docente, vinculados al compromiso de los docentes:

“[...] Nosotros cumplimos con una formalidad, las planificaciones ahí están, el 90% de nosotros entregamos la planificación y nos olvidamos de ella. La planificación tampoco es lo que te da resultados. Siento que nosotros tenemos mucha libertad, pero también por otra parte mucho compromiso, a muchos colegios se les da demasiado énfasis a las planificaciones, para justificar a las jefas de UTP. Pero encuentro que el tema de las planificaciones es secundario”. Profesor Colegio San Gregorio de La Salle.

11.4 Implementación y gestión de actividades no académicas

Ahora bien, con relación a las formas de distribución horaria presentes en los colegios observados, están aquellos establecimientos que privilegian lo académico de manera explícita. En estos casos la jornada escolar supera el mínimo obligatorio que exige el Ministerio de Educación. En el caso de los establecimientos de financiamiento público



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

ocupan el tiempo de libre disposición, básicamente, en el aumento de horas de clases de los sectores como Lenguaje, Matemáticas y Ciencias o implementando talleres de PSU. Además, dichos establecimientos si bien tienen oferta de actividades de otro tipo (talleres extraprogramáticos) privilegian su implementación fuera del horario curricular.

“[...] había una oferta de talleres impresionante, de arte, ciencias, deportes y los teníamos concentrados en dos días. Fue un desastre porque los chicos se cambiaban de un taller a otro y pusimos permanencia mínima en el taller un semestre y en algunos un año [...] Ahora los únicos cursos que tienen taller dentro de la malla curricular, son primero y segundo medio, tienen cuatro horas de deporte, dos de educación física curricular y dos de deporte entonces la idea es que ellos roten en distintos deporte durante el año: volleyball, básquetbol, fútbol femenino, masculino, teatro y ballet clásico”. Guisela Maldonado, jefa de UTP, Colegio San Gregorio de La Salle.

Como se puede apreciar en la cita antes presentada, el tema de implementación de talleres, tiene complejidades asociadas a la forma de administrar estas actividades, las que poseen lógicas y estructuras diferentes a las clases lectivas, para cuyo manejo no siempre existe experiencia y que parecen “escaparse” de las manos cuando su implementación y funcionamiento no están lo suficientemente regulados.

En segundo lugar, existen colegios que no transan lo formativo por lo académico, y se adecuan a las exigencias del Ministerio de Educación en áreas formativas distintas a los principales sectores de enseñanza o destinan algunas horas más a actividades relacionadas con los intereses del colegio y que sean consistentes con su proyecto educativo.

“[...] la esencia del colegio que tiene que ver con una formación integral y por lo tanto requiere de la existencia del electivo de arte que es como lo más claro porque nosotros podríamos decir vamos a tener ocho horas de matemáticas, ocho de lenguaje y empezar a cortar, (...) y podríamos suprimir de plano el electivo de arte, la expresión corporal y eso se mantiene, se respeta porque es algo que el colegio defiende, que es importante para las niñas [...]”. Manuel Santander, Director Colegio Talinay.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

Por último, cabe destacar que el colegio que más horas de clases semanales tiene para sus alumnos (50 horas semanales), es aquel que dice destinar más tiempo a la labor de gestión técnico- pedagógica.

“[...] Ahora nosotros tenemos horas de sobra por lo tanto hacemos mucho trabajo técnico, revisión de programas, instrumentos de evaluación, material didáctico... acá se revisa todo, las pruebas, las guías, todo en coordinación, todo es bien acotado”. María Ximena Sáez, Coordinadora Académica, Saint Mary Joseph School.

Dentro de las actividades no académicas encontramos dos alternativas, las actividades no curriculares dentro de la jornada y las extracurriculares que se realizan fuera de la jornada. En cuanto a las formas de implementación y regulación de tales actividades se aprecia que en algunos establecimientos se ha optado por asignar calificaciones asociadas a alguna asignatura afin, mientras que otras actividades se enmarcan dentro de las charlas o salidas culturales, todo depende de la distribución del horario general y de los criterios ocupados por el colegio.

Por lo general, los talleres son propuestos por la dirección, en algunos casos, se les pide la opinión a alumnos, profesores y apoderados. La evaluación general, es que los talleres ayudan a entregar valores y permiten desarrollar otras habilidades distintas a las académicas.

En el caso del colegio Talinay, el tipo de actividades no propiamente académicas presentes en el horario curricular se denominan “co-programáticas”, debido a que se insertan dentro de la jornada y del currículum. No todas las actividades son obligatorias, lo que implica que las alumnas deben escoger el taller en el que quieren participar. Principalmente los talleres son Deporte, Aeróbica, Guitarra, Danza, Teatro y Apreciación Artística para 1º y 2º medio. Las alumnas tienen obligación de tomar por lo menos un taller, el cual tiene una evaluación con nota. Para 3º y 4º medio se incluyen talleres de PSU obligatorios que son evaluados con dos notas semestrales que van a Lenguaje y Matemáticas respectivamente. Por otra parte, se realizan charlas una vez al mes para la educación media, sobre temas contingentes de la realidad nacional y juvenil. Asimismo, las alumnas tienen salidas a actividades culturales de manera regular, junto con las



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

mismas actividades del colegio como la “semana cultural”, “semana del colegio” entre otras. Anualmente se realiza una evaluación de los talleres co-programáticos por parte de profesores, alumnas. En este colegio existe una profesional dedicada a la coordinación de actividades co-programáticas, quien junto con el Director evalúa a partir de las presentaciones finales de los talleres.

En el caso del Saint Mary Joseph School las actividades realizadas son Hockey, Patinaje Artístico, Artes Marciales, Volleyball, Música, Danza, Gimnasia Deportiva. Estos talleres no son obligatorios y si los alumnos no están a gusto se pueden retirar. Estas actividades son consideradas parte de la oferta de servicios educativos que ofrece la institución. La inscripción es abierta y su continuidad depende del número de alumnos que se inscriban y de los recursos humanos disponibles:

“[...] la dirección del colegio se estructuró a partir del plan de estudio, el servicio educativo que se vende es con esas actividades recreativas y deportivas, el deporte es uno de los pilares de nuestro proyecto”. José Antonio Aguirre, Director, Saint Mary Joseph School.

Las actividades extracurriculares, se realizan luego de las 18.00 horas, hay Catequesis aunque el colegio es laico y Ramas deportivas creadas a partir de los talleres realizados. La evaluación que hace del director de dichas actividades es positiva, ya que responden a uno de los pilares del Proyecto Educativo, que es el deportivo-recreativo.

Para el caso del John Dewey College, las actividades no académicas dentro de la jornada corresponden principalmente a talleres como música, teatro, danza, cocina, deportes, y a charlas sobre distintos temas que se organizan una vez al mes. Por otro lado, el colegio organiza un día temático cada mes y medio, donde los diferentes niveles se preparan durante una semana y cuyos temas van variando (día del libro, día del inglés por nombrar algunos). Durante esa semana los distintos departamentos se ponen a disposición de aquél que será protagonista.

[...] “Hay un día de los valores y ahí se trabaja durante toda la semana para ese día, entonces hay exposiciones, obras de teatro, etc. Así como tenemos el día del arte, el



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

día del libro, el día de artes visuales y musicales, el día de la ciencia, la semana del colegio y en esos días se paran las actividades y son dedicados a eso". Nerea Pe Azumendi, Directora, John Dewey College.

Es importante destacar que según lo que declaran los directivos y docentes si bien no hay una consulta formal a los alumnos, sí se toma en consideración su opinión a través de consultas informales, lo que ocurre igualmente con los apoderados en las reuniones.

En el caso del colegio San Gregorio, las actividades extracurriculares que se realizan son talleres de teatro, deporte, ballet clásico, cheerleader, pastoral y talleres de reforzamiento, realizados los días viernes en la tarde y sábados en la mañana, que no tienen carácter de obligatorio. En este colegio no existen talleres dentro del horario escolar, las actividades de tipo no académica están desarrolladas todas fuera del horario de clases, se privilegia las asignaturas Científico-Humanistas.

El Instituto La Salle, realiza talleres a tercero y cuarto que están enfocados en la PSU, mientras que en primero y segundo se intenta desarrollar otras habilidades, realizando talleres de computación, bioética, volleyball, ajedrez y cultura juvenil. También existen horas de estudio y lectura eficaz. El criterio de decisión es mantener un equilibrio entre talleres enfocados en la reforzar la PSU, matemáticas y otro tipo de talleres. Todos los años se realiza una redefinición de los talleres y se les pregunta a los alumnos sobre que actividades les gustaría realizar. En cuanto a las actividades extracurriculares realizadas después del horario de clases, se desarrolla básquetbol, fútbol, atletismo, debate y pastoral.

En el colegio San Viator, los talleres que se han implementado dentro de la Jornada Escolar son taller de sexualidad, taller de PSU Lenguaje y Matemáticas, taller de relajación, de música, teatro y pilates. Estos talleres implican una nota que se distribuye en los sectores de aprendizajes afines a los talleres. Son obligatorios y los alumnos rotan trimestralmente en ellos. Las actividades extracurriculares realizadas son Volleyball, Fútbol, Básquetball. Y actividades de formación llamadas Juví, con reunión de monitores y actividades de pastoral, son las actividades curriculares de libre elección, son voluntarias.



En relación a la opinión de los alumnos sobre las actividades no académicas, en todos los colegios se evidenció la demanda de que deberían existir talleres más asociados con sus intereses específicos, en relación a actividades deportivas y artísticas, señalan que no existe mucha variedad. Existe interés en que se desarrollen talleres relacionados con literatura y con algunos ramos y contenidos de su interés.

“Creo que lo que hace falta son talleres más innovadores como un taller de cómic, o yo creo que habría interesados en un taller de yoga, no siempre lo mismo”. Alumno, Saint Mary Joseph School.

11.5 Evaluación de la JEC

La evaluación de la jornada extendida o completa tiene sus matices, algunos profesionales estiman que permite que los alumnos desarrollen habilidades y se formen como personas de manera integral, mientras que también el aumento de horas, permite que algunos colegios logren la cobertura curricular:

“Nos ayuda en el hecho de que podemos hacer varias actividades, reforzar los mismos contenidos, todo se refuerza acá, yo estoy hablando de 3° a 4° medio. El tener más horas nos permite ver variados contenidos, reforzar y hacer una mayor cantidad de actividades, además que no enviamos tareas para la casa”. Profesor, Saint Mary Joseph School.

Sin embargo, hay diferencias en relación a las percepciones sobre la influencia de la JEC en mejores resultados de aprendizaje efectivo. Existe la opinión de que se debe privilegiar la calidad de las horas lectivas, por sobre la cantidad de horas de estudio.

“Yo pienso que tiene que ver con mejorar la calidad de la clase, mejorar la calidad del tiempo, aprovechar bien el tiempo. No dar más tiempo en el colegio, porque las últimas horas las niñas no rinden igual”. Profesor, Colegio Talinay.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

Siguiendo esta idea, para algunos profesores la JEC no ha tenido una implicancia significativa en el aprendizaje de los alumnos, no existe una relación directa entre la JEC y los mejores resultados que se pudieran obtener.

[...] *“Yo no se si la JEC se haya traducido en la práctica en logros significativos. No se si ocupar el tiempo del alumno, gran parte del día, se traduzca en logros objetivos con respecto a alumnos que no están en jornada escolar completa. Yo lo comparo con otros colegios que no tienen JEC y el esfuerzo de la JEC no se condice con la escasa diferencia y que no se si es a favor, la balanza no se si será significativa”.* Profesor del Colegio Instituto La Salle.

Respecto a la percepción de los alumnos frente a la jornada escolar completa, se constatan diferencias, existen alumnos que están acostumbrados a la extensión horaria, porque su colegio por definición ha tenido siempre jornada completa o extendida, como es el caso del John Dewey College y Saint Mary Joseph. Estos alumnos consideran que la jornada está bien distribuida y aunque es larga se valora la existencia de momentos de descanso adecuados, para otros alumnos, en cambio, la jornada escolar es agotadora debido fundamentalmente a que tienen que hacer labores y tareas en sus hogares.

“Por eso es que nadie quiere ir a los talleres, lo único que quieres es salir del colegio, estas siempre preocupado de salir del colegio para llegar a la casa a hacer las tareas”. Alumno, John Dewey College

Algo similar ocurre con los alumnos del colegio San Gregorio de La Salle, John Dewey College o Saint Mary School, ellos dan cuenta que muchas veces se evidencia una menor capacidad de concentración en la sala de clases, mal genio, lo que los lleva a estar menos tolerantes con sus compañeros de curso. Si bien para ellos la jornada es bastante larga, los principales problemas tienen relación con el que algunas asignaturas de contenido más denso, estén asignadas después de la hora de almuerzo y el exceso de tareas para la casa, las cuáles consideran muchas veces de poca utilidad y reflexión.



11.6 Factores relacionados con los logros en el aprendizaje

Entre los colegios existen variadas explicaciones en referencia a los buenos resultados SIMCE que exhiben, entre los aspectos que se repiten como explicación ante los buenos resultados, está el grado de compromiso que tenga la familia con el proceso educativo de los alumnos, el rol del profesor y su competencia técnica, el buen aprovechamiento de la extensión horaria de la jornada escolar, en especial si el tiempo esta asociado a planes de estudio bien distribuidos. Por último, la planificación, es una estrategia que permite evaluar la acción de los profesores a través de los diferentes departamentos.

“Yo creo que gracias al trabajo curricular que se hace, influye mucho el equipo de trabajo, la permanencia de los profesores, el que prácticamente sean especialistas de 3° y 4°, no existe una rotación permanente de profesores, de esta forma se conoce mucho más a los apoderados y a los alumnos”. Profesor, Saint Mary Joseph School.

Sumado a esto, es muy importante lo que sucede al interior del colegio en relación a las actividades de gestión, se evidencian por una parte colegios con una estructura organizativa bastante horizontal en la toma de decisiones, donde los profesores participan plenamente en las actividades de gestión y planificación del tiempo. Además, ellos aportan con soluciones frente a las problemática pedagógicas que se suscitan en el desarrollo de la labor educativa.

Otra de las variantes encontradas respecto al tipo de organización, es que existen colegios que responden a una lógica organizativa con una jerarquía superior, como es el caso de los colegios que pertenecen a congregaciones religiosas, que se constituyen en sostenedores activos, que tienen injerencia en las definiciones de los proyectos educativos y en la gestión administrativa y curricular de sus establecimientos. Si bien considera que el establecimiento tiene buenos resultados SIMCE, debe hacerse cargo de una desventaja en el acervo cultural de la familia del alumno, lo que puede frenar sus capacidades intelectuales innatas. Para hacer frente a esto el colegio se preocupa de sobremanera por sus alumnos y de contratar a profesores de comprobada calidad (bien evaluados) que estén comprometidos con la enseñanza y con la labor del colegio en general.



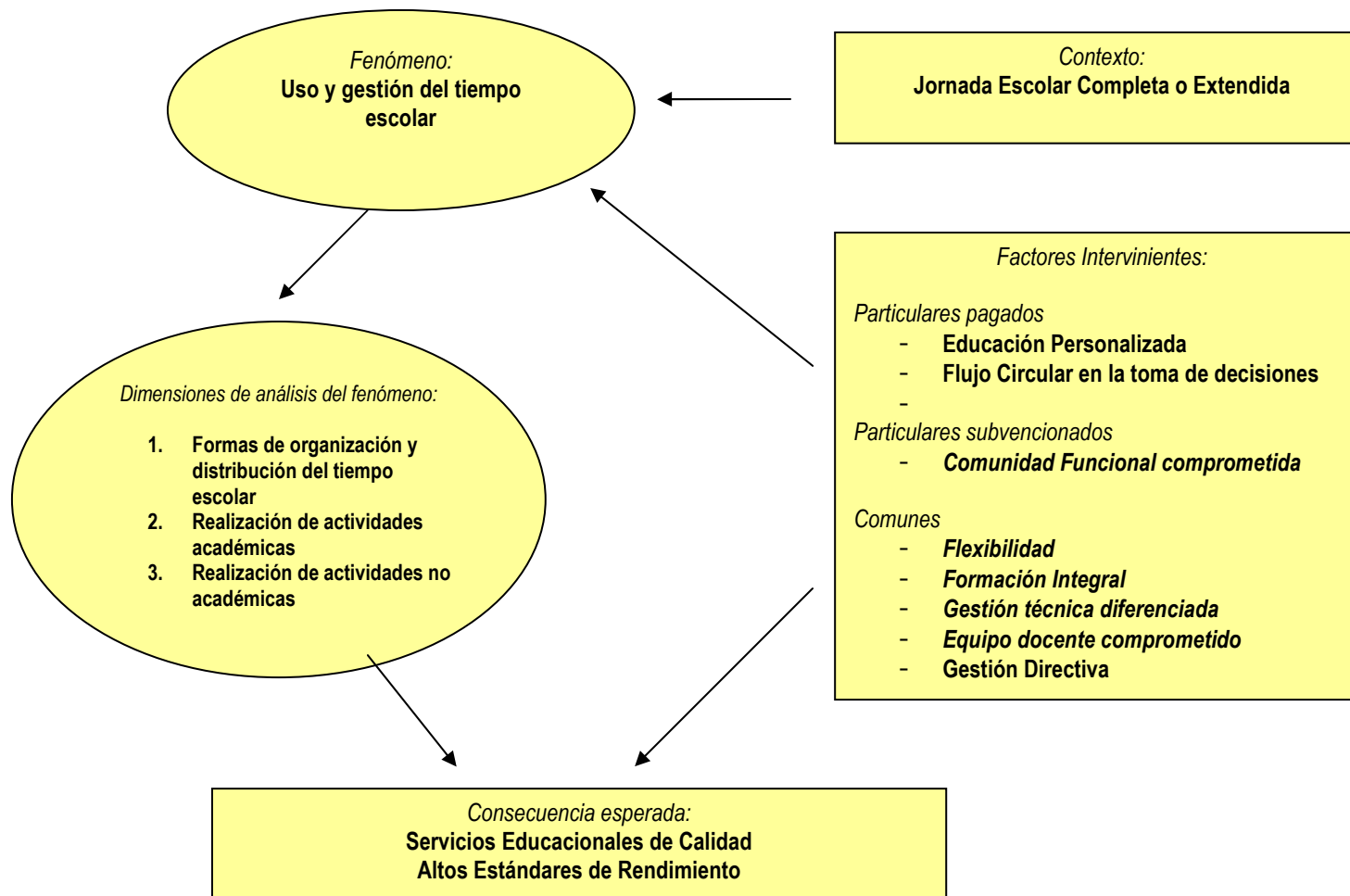
Ante la misma interrogante de los buenos resultados, los profesores tienen una opinión muy similar, consideran que su éxito se debe a que se ha formado un buen equipo de profesores a través de los años, profesionales que cuentan en su mayoría con dos títulos, lo que les permite integrar contenidos, sumado a lo anterior, está la estabilidad laboral, lo que les permite realizar con mayor tranquilidad su trabajo. Por último, señalan ser profesores que se sienten comprometidos socialmente con sus alumnos y con la comunidad escolar, que responde a lo que ellos consideran la mística, que podría denominarse como la existencia de una comunidad funcional que permite reforzar las normas construidas por el colegio y ayudar en el proceso de su legitimación.

En estrecha relación a lo anteriormente expuesto, está lo que señala el colegio San Viator, para ellos un factor relevante a la hora de evaluar los logros positivos es la cultura de calidad existente en el colegio, lo que imprime un sello especial en todo lo que hacen.

“Nuestros alumnos son de nivel medio bajo, ellos pagan una mensualidad de veinte mil pesos entonces uno de nuestros grandes objetivos es educar estos alumnos con lo mejor, de buena calidad, que sala está limpia, que tengan buenas sillas y que nuestras clases sean buenas y la verdad es que eso lo transmitimos en todo momento a todos los profesores”. Llen Guerra, Director a de Media, Colegio San Viator.

A su vez, el equipo de profesores está muy comprometido con su labor, compromiso que se traduce en la incorporación de criterios de calidad en el desarrollo de sus actividades académicas a través de un trabajo metódico en conjunto con el equipo de dirección. De este modo, una de las fortalezas del colegio es que los directivos deben hacer clases, lo cual es una política en el colegio en pos de que las personas que toman las decisiones sepan como es el trabajo que se da en el aula.

Figura 44: ANALISIS RELACIONAL



11.7 Análisis Integrado

Una vez analizados los resultados de la información recolectada y estableciendo un panorama de lo que sucede en los colegios, es posible dar cuenta de los criterios con los que estos establecimientos definen e implementan sus estructura de uso del tiempo y de qué manera esto estaría a juicio de los actores asociado a efectos en los aprendizajes.

Esta gestión o uso del tiempo de la jornada escolar, se puede analizar considerando algunas dimensiones del fenómeno. Estas dimensiones son las siguientes:

1. Formas de organización y distribución del tiempo escolar
2. Realización de actividades académicas
3. Realización de actividades no académicas

La primera dimensión está asociada a las formas de organización del tiempo escolar, que se relaciona con la distribución de la jornada en horas pedagógicas o tiempo instruccional y en actividades no académicas o talleres. En algunos colegios estas actividades se realizan durante la jornada, mientras que en otros se realizan fuera de la jornada escolar. En cuanto a la distribución de los horarios se aprecia que, en todos los colegios estudiados, existe una preocupación en ubicar en la estructura horaria las clases de sectores de mayor complejidad, en las primeras horas de la mañana, mientras que los talleres intentan ser ubicados en el medio de la jornada o en aquellas horas identificadas, según las creencias de los actores de los establecimientos como las de menor concentración por parte de los alumnos.

En cuanto a la realización de actividades académicas, se aprecia que algunos establecimientos privilegian la existencia en la jornada de actividades académicas, vinculadas a los principales sectores de aprendizaje (ciencias, lenguaje y matemáticas). Si bien hay establecimientos que poseen estas actividades, han considerado su implementación en días y horarios fuera de la jornada escolar.

La existencia de actividades no académicas, o talleres no asociados a clases lectivas es otra de las actividades que han venido a ocupar el tiempo de la jornada escolar de los establecimientos en JEC. Es precisamente en la implementación de estas actividades donde encontramos las



mayores diferencias entre los establecimientos, en los casos analizados hay ofertas vinculadas fundamentalmente a las áreas artísticas y deportivas. Por otro lado se aprecian diferentes criterios de administración y gestión de estas actividades, se aprecia por ejemplo que en algunos establecimientos se instauran formas de calificación a fin de motivar a los alumnos y evitar la desorganización de las actividades cuando no están suficientemente normadas.

El como se distribuye y organiza el tiempo escolar, la gestión y planificación de actividades académicas y de actividades no académicas está asociada a ciertas variables o factores intervinientes, que podrían mediar o intervenir en las dimensiones antes señaladas y sus posibles consecuencias: la entrega de servicios educacionales de calidad y altos estándares de rendimiento.

Como señalaba Dodd (2002), los efectos del tiempo están relativizados por la existencia de elementos mediadores, como la cultura escolar, el perfeccionamiento docente, la preparación de los directivos y la calidad de los programas de evaluación. Los factores intervinientes que son posibles de identificar a partir del estudio de casos efectuado en los 6 colegios indagados son los siguientes:

a) Factores Intervinientes en Colegios Particulares Pagados

- Educación Personalizada: este factor dice relación con el tipo de educación que entrega el colegio a sus alumnos y que responde al objetivo de conocer las necesidades de cada uno de ellos, con el fin de entregarles una educación de acuerdo a sus especificidades.
- Flujo Circular en la toma de decisiones: este factor dice relación con el tipo de organización existente en el colegio y los actores involucrados en la toma de decisiones. Específicamente, los profesores tienen una injerencia importante en la gestión y planificación de la jornada escolar.

b) Factores Intervinientes Colegios Particulares Subvencionados

- Comunidad Funcional Comprometida: Refiere a que la Comunidad Escolar en su totalidad está comprometida con la misión y objetivos del colegio, por lo que todos los estamentos



de la misma se hacen partícipes de los valores que guían la comunidad, sean cristianos, laicos o relacionados con las normas y disciplinas, permitiendo su legitimación. La comunidad en su conjunto fortalece lo construido.

c) Factores Intervinientes Comunes a ambos tipos de colegios

- Existencia de un proyecto educativo coherente con la cultura organizacional imperante cuyos lineamientos y objetivos son conocidos y han sido apropiados por parte de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Formación Integral: refiere a la incorporación en los planes de estudio de los colegios, de objetivos relacionados con lo académico, con el desarrollo de habilidades complementarias y con la formación en valores.
- Existencia y relevancia de mecanismos de planificación y gestión instaurados así como la existencia de estructuras organizativas que dan sustento a estos mecanismos, se constató además la consistencia en algunos aspectos vinculados a esta dimensión entre los distintos establecimientos considerados, estos son los siguientes:
 - El compromiso de los equipos técnicos.
 - El involucramiento de distintos estamentos (directores, jefes técnicos, docentes) en las instancias de planificación.
 - La relevancia atribuida a la labor docente y a su rol como informantes sobre lo que sucede en el aula.
 - La participación de los profesores en los mecanismos de planificación y gestión instaurados.
 - La valoración del espacio de trabajo colectivo docente para la planificación instruccional.
- Monitoreo y evaluación permanente: Con mayor o menor grado de formalización se constata en los establecimientos la existencia de instancias de mecanismos de evaluación y monitoreo permanente, que permite anticipar problemas y tomar decisiones de manera oportuna.
- Flexibilidad: refiere a un criterio que deben considerar los colegios en la toma de decisiones en todos los niveles. Este nivel de flexibilidad es posible debido a la existencia de evaluación permanente.



- **Gestión Técnica diferenciada:** refiere a la división de la estructura del equipo técnico o UTP, dentro de los establecimientos, en donde existe una división por niveles de enseñanza lo que posibilita un trabajo más específico con los docentes. Esta diferenciación no afecta el trabajo colectivo a nivel general, sino que más bien permite articular de mejor manera los procesos globales, especialmente los de planificación monitoreo y la toma de decisiones.
- **Rol del equipo docente:** refiere a que los profesores forman parte del equipo de gestión del colegio, realizando labores de planificación y participando tanto de resoluciones como de posibles soluciones de una manera comprometida.
- **Gestión Directiva:** refiere a la gestión directiva realizada por los directores y/o equipo directivo. La gestión directiva se relaciona con la toma de decisiones de la que debe hacerse cargo la dirección, con la capacidad de hacer participe a la comunidad escolar y de integrarlos o alinearlos en los objetivos pedagógicos del colegio.

Por último, la consecuencia esperada del fenómeno de estudio, vale decir, la entrega de servicios educacionales de calidad y los altos estándares de rendimiento, según la percepción de los sujetos involucrados en el proceso educativo, no responde a la JEC de manera directa, sino que existirían mediadores o distintos factores intervinientes que participarían en esta relación, para cada uno de los colegios indagados.



XII. SINTESIS Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados del análisis, tanto en su componente cuantitativo como cualitativo, y en un esfuerzo por aunar la información recolectada y sintetizar los hallazgos, es posible dar cuenta de la manera en que la variable uso y gestión del tiempo escolar que puede cobrar relevancia a la hora de obtener mayores resultados en el aprendizaje de los alumnos. Como bien se ha discutido en los antecedentes teóricos, la relación entre extensión de la jornada escolar y aumento del aprendizaje de los alumnos está mediada por diversos factores no necesariamente evidentes. En este sentido, la presente investigación ha dado pistas permitiendo identificar como una de las variables intervinientes la distribución y gestión del tiempo escolar adicional que se genera en el marco de la JEC.

Asimismo, ha sido posible observar y constatar de modo cualitativo el modo como establecimientos educacionales que han subido su puntaje SIMCE (2003-2006) y otros con altos rendimientos históricos SIMCE, organizan y llevan a cabo la gestión escolar y la administración de los recursos de aprendizaje, con relación a la extensión del tiempo puesta en marcha. De esta forma, como bien sabemos, el uso del tiempo escolar debería estar enfocado en el desarrollo no solo de aspectos académicos, sino también de aspectos culturales, sociales y físicos del estudiante; la palabra clave es “enriquecer” el proceso educativo del infante o adolescente y no sólo “agregar” tiempo para extensión horaria (Soukup, Schilling, Stelzer, Crawford et al, 2006).

Entonces, ¿De qué manera es que la Jornada Escolar Completa implementada en nuestro país se sitúa como una herramienta eficaz en pos de mayores logros de aprendizaje? ¿Es la JEC el foco hacia donde deben estar encauzados los esfuerzos orientados a propiciar la equidad en la Educación, por medio de políticas públicas educativas?

Como se ha mencionado anteriormente, los resultados del análisis cuantitativo referidos a la muestra nacional (2005) y a la muestra intencionada (2007) arrojaron patrones de uso del tiempo, referidos al Tiempo de Libre Disposición y su uso en cada establecimiento educacional, tiempo administrado y organizado de manera autónoma por cada uno de éstos, lo que responde a exigencias de la ley JEC. El Tiempo de Libre Disposición (TLD) tiene como objetivo que los establecimientos educacionales, tanto públicos como privados, desarrollen las actividades que deseen en virtud del proyecto JEC que formulen.



Asimismo, la primera tipología encontrada (muestra nacional del 2005) da cuenta de cuatro patrones, los que presentan combinaciones en cuanto al tipo de actividades que realizan los alumnos, estas son las siguientes:

- Actividades de uso del tiempo relacionado con Ciencias y Lenguaje-Comunicaciones-Ciencias Sociales y Humanas (24% de los casos).
- Actividades de uso del tiempo relacionado con Lenguaje, Comunicaciones y Ciencias Sociales y Humanas (20.3%).
- Actividades de uso del tiempo vinculadas a Lenguaje, Comunicaciones, Ciencias Sociales y Humanas en conjunto con actividades vinculadas a Artes y Deportes (11% de los casos)
- Todas las actividades antes mencionadas (5%).

Ahora bien, con relación a las combinaciones entre estos patrones y el SIMCE, la tipología asociada a Ciencias combinada con Lenguaje, Comunicaciones y Ciencias Sociales y Humanas se ubica espacialmente en el cuadrante con mayor promedio de puntaje SIMCE 2003-2006. Con relación a la muestra intencionada del 2007, no fue posible realizar análisis con dichos patrones, por lo que se combinaron las categorías previas y se crearon nuevos patrones, a saber:

- Sin actividades de Libre disposición (15.4%)
- Actividades no relacionadas a áreas específicas (24.4%)
- Áreas Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias (33.3%)
- Áreas artística y deportiva (26.9%)

Sin embargo, en el caso de establecimientos privados, se constata que hay un porcentaje importante que no presentaba TLD y cuando éste existía, se dio cuenta de un gran porcentaje de actividades no relacionadas a áreas específicas en TLD. Además, se detectó que las actividades artísticas y culturales también eran menores. Por otra parte, cabe decir que según lo hallado por los procedimientos estadísticos, no hay evidencia suficiente para decir que un aumento de horas pedagógicas está relacionado con un mayor rendimiento en las pruebas SIMCE. No obstante, si hay evidencia estadística en relación a las tipologías halladas, en donde se constata que aquellos establecimientos que integran en su TLD actividades relacionadas con Ciencias tuvieron un mejor rendimiento en el SIMCE. Ahora bien, esta relación dista de ser causal por lo que no es



posible decir que un aumento en actividades en TLD relacionadas con Ciencias tendría necesariamente un efecto positivo en los puntajes SIMCE.

Al analizar la opinión de los actores en diversos temas según la pertenencia a una u otra tipología, se pudo observar que en existían diferencias, por ejemplo, entre lo actores cuyos establecimientos realizaban en el tiempo de libre disposición actividades vinculadas a “ciencias” se verificó una tendencia a evaluaciones más positivamente en torno a diferentes problemáticas que aquellos que dedican dicho tiempo también a otras áreas. En tanto, en la muestra 2007, se observó una situación similar; en términos generales existe una evaluación menos positiva entre los actores de establecimientos que dedican su TLD a actividades artísticas y deportivas. En este punto cabe la pregunta ¿qué factores asociados al uso y gestión del tiempo escolar se relacionan con un mejor rendimiento en puntajes SIMCE? Es probable que establecimientos con estas características (pertenecía a determinadas tipologías) focalicen sus esfuerzos y políticas educacionales en la optimización del rendimiento de sus alumnos, ejecutando una gestión del tiempo escolar y la definición de actividades de modo más racionalizado e informado al interior de la comunidad educativa evitando los posibles efectos negativos del aumento de jornada (Goldman y Conley, 1997).

Acercándonos comprensivamente a esta cuestión, los resultados del análisis cualitativo cobran relevancia y permiten complementar los anteriores resultados, dando una visión más acabada del fenómeno estudiado a lo largo de la investigación. Según los seis casos estudiados⁵⁷, se dio cuenta de ciertos factores que intervenían en la relación uso y gestión del tiempo escolar y altos estándares de rendimiento y servicios educacionales de calidad. En primer lugar, las dimensiones analizadas del fenómeno son formas de organización y distribución del tiempo escolar, actividades académicas y actividades no académicas específicas a cada establecimiento observado, en donde hay elementos claves que dan pie a ciertas recomendaciones para un aprovechamiento de la JEC:

Se recomienda otorgar los tiempos de descanso adecuados para los alumnos, equilibrando más horas de clases lectivas, con más instancias de distensión.

⁵⁷ Estudio de Casos en tres establecimientos de financiamiento público de la RM, con elevados diferenciales positivos en sus puntajes SIMCE entre los años 2003 y 2006 (aumento) y en tres establecimientos de financiamiento privado con elevados puntajes SIMCE históricos.



Con relación a las actividades que se realizan en el TLD, se sugiere realizar actividades vinculadas a los principales sectores de aprendizaje (ciencias, lenguaje y matemáticas), privilegiando las necesidades de los alumnos en cuanto a las áreas que pudiesen estar más débiles, esto no significa que deban ser clases lectivas, necesariamente. Ciertos establecimientos observados, incluso realizan jornadas de actividades académicas, además de implementar dichas actividades en días y horarios que están fuera de la jornada escolar.

Con relación a las actividades no académicas, es decir, talleres no asociados a las principales áreas de clases lectivas, que en general se asocian a actividades artísticas, deportivas y de otra índole, se recomienda realizar dichas actividades con calificaciones u otros incentivos similares, a fin de motivar el compromiso de los alumnos y evitar la desorganización, mejorando la administración y consecución de dichas actividades.

Con respecto a esto último, tanto en la muestra cuantitativa como en la cualitativa se evidencia, según la percepción de los actores, ciertas disconformidades en la forma como han sido llevadas a cabo las actividades propiamente artísticas y deportivas. No obstante, en cuanto a los factores que median la relación 'extensión horaria-mayor aprendizaje', es necesario indicar, como bien se plantea en la discusión teórica, que la adopción de principios psicológicos y la planificación de actividades adicionales y extracurriculares para los alumnos pueden ser consideradas como variables transversales que asegurarían el éxito de la extensión de la jornada. En este sentido, atendiendo a la premisa de que la enseñanza no solo debe atender aspectos cognitivos sino que debe posibilitar un espacio de adquisición de habilidades para el alumno (sean estas de aprendizaje, sociales, emocionales, físicas, entre otras), es como la labor educacional que contemple prácticas pedagógicas integrales cobra relevancia. Y en este sentido, la forma correcta de llevarlas a cabo y de gestionarlas es imprescindible.

Por otro lado, sopesando algunos antecedentes que señalan que el efecto de la JEC en términos de extensión horaria en mayores aprendizajes es bajo en comparación con otros factores asociados (García; 2006, Valenzuela; 2005), según los casos observados en la muestra cualitativa y, como antes se ha mencionado, se identifican ciertos factores que intervendrían de manera positiva en la relación entre JEC y mayores estándares de rendimiento, y servicios educacionales de calidad. Como mencionan dichos autores, la JEC debe ir acompañada de una



transformación organizacional y cultural en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en el establecimiento educacional. En este sentido, los factores asociados encontrados en los establecimientos que tienen mayores puntajes SIMCE, plantean y sugieren que contar con más tiempo para la enseñanza puede tener una clara influencia positiva en los aprendizajes, si la gestión del tiempo escolar va acompañada de los siguientes lineamientos estratégicos:

I. Gestión a nivel organizacional

Consolidar en términos institucionales una Comunidad Funcional Comprometida con la misión y objetivos del colegio, en donde todos los estamentos legitiman los valores que guían y fortalecen a la comunidad escolar en su totalidad.

Reforzar y propiciar un proyecto educativo coherente con la cultura organizacional imperante cuyos objetivos sean conocidos y apropiados por parte de todos los miembros de la comunidad escolar.

Encauzar una gestión directiva que tome decisiones alineadas con los objetivos pedagógicos del colegio, haciendo participe a la comunidad escolar.

II. Gestión a nivel técnico-administrativa

1. Adecuar las estructuras organizativas con el fin de posibilitar mecanismos de planificación en donde se incorpore lo siguiente:

- El compromiso de los equipos técnicos.
- El involucramiento de distintos estamentos (directores, jefes técnicos, docentes) en las instancias de planificación.
- La relevancia atribuida a la labor docente y a su rol como informantes sobre lo que sucede en el aula.
- La participación de los profesores en los mecanismos de planificación y gestión instaurados.
- La valoración del espacio de trabajo colectivo docente para la planificación instruccional.
- El criterio de flexibilidad en la toma de decisiones a todos los niveles.



2. Contar con mecanismos permanentes de monitoreo y evaluación en pos de anticipar problemas y tomar decisiones de manera oportuna.

3. Propiciar una gestión técnica diferenciada, vale decir, división de la estructura del equipo técnico o UTP dentro de los establecimientos por niveles de enseñanza, lo que posibilita un trabajo más específico con los docentes de cada nivel. Esta diferenciación no debiese afectar el trabajo colectivo a nivel general, sino que más bien articularía de mejor manera los procesos globales, especialmente los de planificación, monitoreo y la toma de decisiones.

Consideramos que la distinción y consideración en la gestión educativa de distintas dimensiones del tiempo escolar: tiempo asignado, el tiempo implementado, y finalmente, el tiempo neto de aprendizaje académico que se logra⁵⁸ resulta clave por cuanto se puede señalar que las habilidades y recursos para gestionar estas áreas son diferentes y complementarias y que los resultados positivos en los aprendizajes estarían asociados a una gestión del tiempo escolar que integre esta complejidad y no permita que la gestión de una u otra dimensión esté desvinculada de los objetivos educacionales generales definidos.

III. Gestión a nivel instruccional

Incorporación en los planes de estudio objetivos relacionados con lo académico, con el desarrollo de habilidades complementarias y con la formación en valores en pos de una formación integral.

Propiciar la entrega de una educación personalizada que atienda a las especificidades de cada alumno y el contexto o entorno del cual proviene.

A modo de síntesis, la percepción de los sujetos involucrados en el proceso educativo, la entrega de servicios educacionales de calidad y los altos estándares de rendimiento no responden de manera directa a la JEC. Aun así, el uso y gestión del tiempo escolar administrado ejerce una influencia clara en los aprendizajes, en la medida que vaya adjunta a una estrategia de gestión tanto a nivel organizacional, a nivel técnico-administrativa y a nivel instruccional.

⁵⁸ Berliner D. C. (1979) *tempos Educare*, En: Peterson P. L. y Walberg, H. (Eds.): *Research on Teaching*, Berkeley CA: Mac Cutchan Publishing.



En este sentido, algunos elementos de este estudio han dado cuenta de la importancia que suscita la administración y gestión del Tiempo de Libre Disposición, en la medida que éste estará determinado por diferentes lógicas subyacentes a cada establecimiento.

En primer lugar, cuando los establecimientos educacionales se ven en la necesidad de reforzar ciertos contenidos débiles ocurre una lógica compensatoria, dado que se intenta reforzar aquellos contenidos curriculares que no han sido cubiertos por falta de tiempo. O en otros casos, aquella lógica compensatoria está destinada a que los alumnos que provienen de un entorno con un bajo capital cultural, adquieran herramientas y conocimientos con los cuales competir con otros pares que sí tienen un capital cultural adquirido en su entorno más cercano, o en muchos casos responder a las exigencias que plantea la evaluación externa (SIMCE) mediante la asignación de más tiempo a los sectores evaluados, a fin de que compensar las deficiencias en de los alumnos en cuanto a conocimientos.

En segundo lugar, cuando los establecimientos utilizan su TLD en actividades destinadas a la PSU ocurre una lógica proyectiva, en el sentido de darle al alumno herramientas, además de habilidades para las etapas posteriores de su formación. Esta lógica proyectiva se daría fundamentalmente en establecimientos en los que existen expectativas de acceso generalizado de sus alumnos a la educación postsecundaria.

En tercer lugar, cuando los establecimientos utilizan su TLD en actividades más bien artísticas y recreativas asociadas al deporte, ocurre una lógica formativa, ya que destinan horas a actividades relacionadas con los intereses del colegio y los alumnos, siendo consistentes con su proyecto educativo.

También existiría una lógica contingente en la que se hace lo que se puede con los recursos que se tienen, pero sin que exista una lógica subyacente, ni objetivos formativos o pedagógicos definidos con claridad.

En último lugar, cuando los establecimientos utilizan el TLD aumentando las horas de sectores tales como Ciencias, Lenguaje y Matemáticas se da una lógica netamente académica. En muchos casos la jornada escolar supera el mínimo obligatorio que exige el Ministerio de



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

Educación. La finalidad es otorgar herramientas y conocimientos a los alumnos, formarlos en términos académicos, son establecimientos donde prima el concepto de excelencia.

Como vemos, la hipótesis central de estudio sobre la existencia de distintos patrones de uso del tiempo escolar no dista de la realidad estudiada, si nos centramos en el TLD, ya que este es administrado de manera diferente según las características específicas de cada establecimiento educacional, tales como dependencia, nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, existencia o no de un proyecto educativo que se lleva a cabo en el día a día, grado de integración de la comunidad educativa, entre otras.

Por último y a la luz de los resultados de la investigación consideramos que lo clave en la relación tiempo escolar-resultados positivos en los aprendizajes resulta ser la capacidad de los establecimientos de conocer su realidad y en base a ella, ser capaz de generar proyectos que atiendan a una lógica específica, que busque el desarrollo de los alumnos, incorporando aspectos complementarios como una administración educativa fuerte, planeamiento a largo y corto tiempo, y la atención a los aspectos sociales y psicológicos (Zinder, H. & Sickmund, M. (1999)⁵⁹. Para esto resulta fundamental que en su gestión se considere y administre el tiempo escolar en sus distintas y complejas dimensiones (macro, meso y micro).

⁵⁹ Zinder, H. & Sickmund, M. (1999). Juvenile offenders and victims: 1999 national report. Washinton, Department of justice.n



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

XIII. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Anderson, Julia. (1994): Alternative Approaches to Organizing the School Day and Year School Administrator, Vol. 51 N°3 pp. 8-11.15 Mar

Anderson, L. (1993). Ed. Timepiece: Extending and Enhancing Learning Time. 1993

Aronson, J. et al. (1999). Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time?. T (Paper was originally presented for the PACE Media/Education Writers Seminar (April 20, 1998).1999.

Aronson, Juli and Zimmerman, Joy (1999): Improving Student Achievement by Extending school: Is It Just a Matter of Time. Paper was originally presented for the PACE Media/Education Writers Seminar. April 20, 1998.

Barro R. y Lee, J (1996) International Measures of Schooling Years and Schooling Quality, American Economic Review, 85(2), 218-223; Barro R. y Lee, J (1997) Schooling Quality in a Cross Section of Countries NBER, Working Paper 6198.

Berliner D. C. (1979) tempos Educare, En: Peterson P. L. y Walberg, H. (Eds.): Research on Teaching, Berkeley CA: Mac Cutchan Publishing.

Brewster, C. & Railsback, J. (2002). Full-day kindergarden: exploring an option for extended learning. Northwest regional educational laboratory. United States: Northwest.

Carrasco, C. (2004): El tiempo de libre disposición en la JEC. Racionalidades del uso del tiempo. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Coleman, Mary Ruth (2003): Exploring Secondary Options: Four Variables for Success. Gifted Child Today. Vol. 26 N°1 pp.22-24. Win 2000.

Copple, (1992): National Education Commission on Time and Learning Briefing Paper. EA 025. pp. 963-971. Apr 1992

Delamont (1984). La interacción didáctica. Madrid. Cincel-Kapelusz



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

Dodd, C. (2002): Extended-Day Programs: Time to learn. Leadership. Vol.32 N°1 pp. 24-25 Sep-Oct

Edmons (1982). R. E. Programs of school improvement: An overview. Educational Leadership, 40, 1982, pp. 4-11.

Einarsson, C. & Granstrom, K. (2002). Classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 46, N°2.

Fowler, Donna (1995). Time on Our Side. American Educator, v19 n1 p25-29,44-45 Spr

Fuégel (2000). Interacción en el aula. Estudio de caso. Praxis. España

Hargreaves, Andy. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. En: Revista de Educación. N°298, 31-53. España

Jackson (1968). La vida en las aulas. Madrid, Morata.

Kane, Cheryl M. (1994). Prisoners of Time: Research. What We Know and What We Need To Know. The commission's report, released in May 1994

Kante, A. (2001). After – school programs for adolescents. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin 85 (626), pp 12 – 18.

Kinder, K. & Wilkin, A. (2002). Towards the development of extended schools, a scoping study. Education review 17 (1), pp 10 - 15.

Kelly A. Prendergast (2007). Is it Time to Change Indiana's School-Year Calendar? Education Policy Brief. Volume 5, number 1, winter 2007

McCurdy, M. (2001). Increasing On-Task Behavior in an Elementary Student during Mathematics Seatwork by Interspersing Additional Brief Problems. School Psychology Review. Vol.30 N°1.pp. 23-32.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

Lee, V.; Burkam, D.; Ready, D.; Honigman, J. & Meisels, J. (2006). Full-day versus half-day kindergarten: in which program do children learn more. *American Journal of Education* 112 (2), pp. 45 - 60.

McElvain, C. & Caplan, J. (2001). Creating effective after-school programs for middle and high school students. *National Association of Secondary School Principals Bulletin* 85 (626), pp. 35-46.

Metzker, B. (2003). Time and Learning. *ERIC Digest*. N°166. 2003

Millot, B. y Lane J. (2002) *The Efficient Use of Time in Education*; *Education Economics*, Vol 10, n° 2; World Bank (1990) *Primary Education: A World Bank Policy Paper*; Washington D.C. World Bank.

NECTL (1994). Appendices contain data-collection instruments and a list of reports derived from the study.

Neubig, M. (2006). Essential Scheduling Practices for High – Performing Schools with career academies/SCLs. *Techniques* 1, pp. 20 – 30.

Newman, S.; Fox, J.A.; Flynn, E.A. & Christeson, W. (2000). America's after-school choice: the prime time for juvenile crime or youth enrichment and achievement. Washington DC. *Fight crime invest in kids*.

Purkey y Smith (1983). *Effective Schools: A review*. *The Elementary School Journal*, 83, 1983, pp. 412-452.

Richardson, J.L; Radziszewska, B; Dent, C.W. & Flay, B.R. (1993). Relationship between after-school care of adolescents and substance use, risk taking, depressed mood and academic achievement. *Pediatrics* 92, 32-38.

Rivas, Manuel (1996): *Organización y Gestión Educativa*

Russell, M. (2001). After-school programs are making a difference. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*. *Proquest Educational Journals* 86 (626), pp. 3 –20.



DESUC. P. Universidad Católica de Chile. Informe de Avance FONIDE: Jornada Escolar Completa: análisis del uso del tiempo y comparación entre establecimientos de financiamiento público y privado con diversos estándares de rendimiento.

Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education* 29 (4), pp 455-470-

Shellinger, Mark (2006): *Alternative School Administration Study Leading Educational Achievement in Districts (LEAD)*, a Wallace Foundation initiative

Snyder, H. & Sickmund, M. (1999). *Juvenile offenders and victims: 1999 national report*. Washington, D.C.: Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Soukup, G.; Schilling, E.; Stelzer, J.; Crawford, S. et al. (2006). Should after school programs be structured as an extension of the school day? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 77 (8), 51 – 56.

Stephen Crump (2005): *Changing Times in the Classroom: teaching as a 'crowded profession'*. *International Studies in Sociology of Education*, Volume 15, Number 1, 2005

Vásquez, J. (2007). *Revista Iberoamericana de Educación* N° 42/6 – 10 de mayo de 2007
EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)