



## JORNADA ESCOLAR COMPLETA EN CHILE. REPRESENTACIONES DE LOS PROFESORES SOBRE SUS EFECTOS EN LOS APRENDIZAJES

*Sergio Martinic, David Huepe y Ángela Madrid*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art9.pdf>

\* Artículo elaborado en el marco del "Proyecto Representaciones sociales y gestión del tiempo en la sala de clases en Establecimientos con Jornada Escolar Completa". Fondecyt N° 1060715.

**A** comienzos de los años 90, el Gobierno de Chile impulsó una reforma de la educación con el fin de mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes. Las políticas se orientaron, principalmente, a producir cambios en la cultura de la escuela, el currículum; la gestión directiva y las prácticas pedagógicas.

Entre los programas implementados destaca la Jornada Escolar Completa (JEC). Este se inició en 1997 con el objetivo de lograr que todos los establecimientos que reciben subvención pública aumenten sustantivamente los tiempos de los profesores y de los alumnos en situaciones de aprendizaje. Con esta política la jornada escolar aumenta las horas de clases en un 30% en la Enseñanza Básica y Media. Con ello, el país alcanza un total de 1.100 horas anuales cronológicas de docencia desde 3° a 8° básico y de 1.216 horas en Educación Media superando el promedio de horas de los países de la OECD quienes disponen para un programa curricular típico a las 14 años de 944 horas de instrucción (Brunner, J.J. *et al.*, 2006; Valenzuela.J.P., 2006).

Desde 1997 se han incorporado gradualmente las escuelas y liceos a este régimen de jornada. Según cifras actualizadas para el año 2007 existen 7.322 establecimientos que se han incorporado a la Jornada Escolar extendida y que corresponde a más del 80% de los establecimientos del país.

Las evaluaciones realizadas por el propio Ministerio de Educación demuestran que existen resultados positivos en cuanto a la infraestructura, equipamiento; cobertura curricular y trabajo colaborativo de los profesores. Los padres, a su vez, valoran que sus hijos estén más tiempo en la escuela ya que con ello se evite el riesgo de "estar en la calle". (CIDE-PUC, 2000, DESUC, 2001 y 2005).

Estos estudios también demuestran que no existen grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas lo que afecta el logro de mejores aprendizajes. En efecto, la mayor parte del tiempo JEC se destina a las clases definidas en el plan común obligatorio sin cambios en el horario tradicionalmente establecido ni en las prácticas pedagógicas. El tiempo adicional o de libre disposición, en la mayor parte de los casos, se destina a la enseñanza de materias.

Durante el año 2006 se realizó una amplia discusión pública sobre el impacto que tiene la Jornada Escolar Extendida en la calidad de los procesos educativos y de los aprendizajes. Esta discusión relevó los problemas pedagógicos que tiene la implementación de la JEC y las dificultades que existen en la cultura escolar para organizar el tiempo y la pedagogía de modo más flexible e innovador.

Las evaluaciones de políticas se han centrado en los procesos de toma de decisiones o en los resultados e impactos de su aplicación. Existe poca preocupación por los procesos y particularmente por lo que piensan sus actores y aquellos que son los responsables de poner en práctica las políticas.

La implementación de la JEC es un buen ejemplo de la importancia que tienen en sus resultados los factores asociados al pensamiento de los profesores y a la cultura de la escuela. Con el fin de abordar la problemática cultural que subyace en los cambios propuestos por las políticas se analizará en este artículo la percepción que tienen los profesores que trabajan en el sistema público municipal sobre los efectos e impactos de este programa.

A partir de información recogida en el último estudio evaluativo del programa y en una investigación de casos realizada durante los años 2006 y 2007 se analizará hasta qué punto la representación que tienen los docentes sobre la realidad social de los niños incide en la apreciación del impacto que tiene este programa sobre la calidad y equidad de los aprendizajes.

## 1. LA TEORÍA DEL CAMBIO DEL PROGRAMA

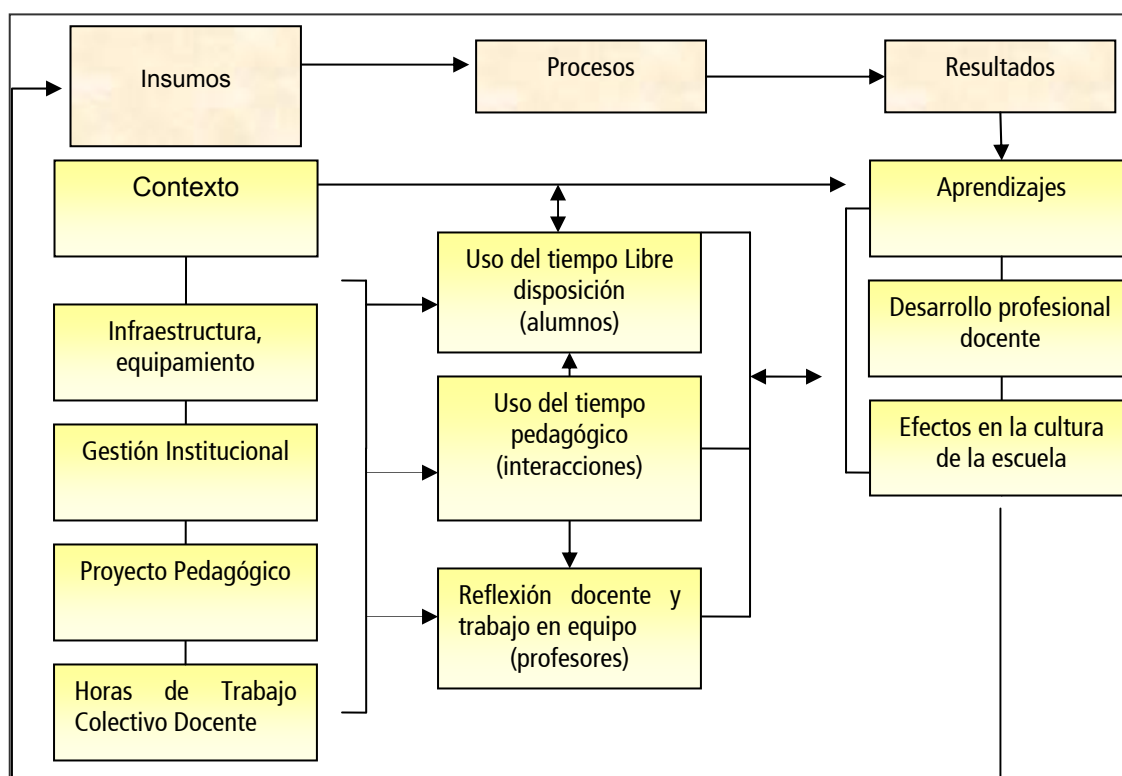
La Jornada Escolar Completa nace con el objetivo de ampliar y reestructurar el uso del tiempo en las escuelas para ponerlo al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y de la innovación pedagógica en las escuelas subvencionadas. Así lo demostraba la experiencia internacional y la de los propios establecimientos particulares pagados en Chile (Cox, 2005). Con esta política la jornada escolar aumenta las horas de clases en un 30% en la Enseñanza Básica y Media. Con ello, el país alcanza un total de 1.100 horas anuales cronológicas de docencia desde 3º a 8º básico y de 1.216 horas en Educación Media superando el promedio de horas de los países de la OECD quienes disponen para un programa curricular típico a las 14 años de 944 horas de instrucción (Brunner, J.J. *et al.*, 2006; Valenzuela, J.P., 2006).

Para analizar la teoría de cambio de este programa hemos construido un modelo analítico que representa el núcleo de sus relaciones conceptuales e hipótesis de acción o de intervención.

Los modelos analíticos permiten explicitar la teoría y supuestos de los programas a evaluar; las relaciones hipotéticas y de causalidad que se establecen entre sus componentes y los efectos o cambios que se desean producir. Todo programa descansa en hipótesis que, de cumplirse, permiten lograr los cambios esperados. La evaluación es una verificación de esta hipótesis y de las relaciones establecidas entre sus variables o componentes (Weiss, C., 1992; Martinic, S, 1997; Mokate, K., 2000).

Para organizar la evaluación del Programa y visualizar la interacción de los distintos elementos o componentes de la estrategia del programa se presenta, a continuación, un modelo relacional que identifica insumos, procesos y resultados.

FIGURA 1. MODELO DE RELACIONES PROGRAMA JORNADA ESCOLAR COMPLETA



Los insumos aluden tanto al contexto en el cual se desarrolla el programa como a los recursos de entrada que aporta el sistema educativo. Los procesos dan cuenta del uso y efectos que tienen tales insumos en las prácticas e interacciones de profesores entre sí y con sus alumnos. Por último, los resultados aluden a los logros obtenidos y que se expresan en aprendizajes cognitivos y sociales, cambios en el desarrollo profesional de los docentes y en el clima y cultura de la escuela.

La hipótesis central de Programa es que más tiempo en la escuela significa mayor posibilidad de aprender<sup>1</sup>. En otras palabras, se plantea que más tiempo de exposición al aprendizaje de los alumnos tendrá efectos en los resultados de aprendizaje. Para ello, además de la infraestructura y equipamiento, es necesario un proyecto pedagógico y gestión institucional que re-estructure uso del tiempo en la sala de clases y en el establecimiento y la organización de talleres y otras actividades que favorezcan el trabajo conjunto, la reflexión e intercambio de experiencias entre los docentes.

## 2. PRINCIPALES AVANCES

Desde 1997 se han incorporado gradualmente las escuelas y liceos a este régimen de jornada. Según cifras actualizadas para el año 2007 existen 7.322 establecimientos que se han incorporado y que corresponde a más del 80% de los establecimientos del país.

Las evaluaciones realizadas por el propio Ministerio de Educación demuestran importantes logros de la política (CIDE-PUC, 2000, DESUC, 2001 y 2005). Entre ellos, una importante inversión pública para el mejoramiento de la infraestructura y recursos educativos para los establecimientos; en la asistencialidad a los alumnos (desayunos, almuerzos), generación de equipos de docentes con más tiempo y trabajo conjunto en el establecimiento y mayor tiempo de los alumnos en el establecimiento dedicado al aprendizaje y en el desarrollo de actividades de libre disposición.

En cuanto al uso del tiempo este se clasifica en tres grandes categorías: (i) total de la jornada, (ii) tiempo no pedagógico (recreos y almuerzo) y (iii) tiempo pedagógico el que se divide en dos subcategorías: (a) plan de estudio, referido a los tiempos destinados a los sectores y subsectores curriculares y (b) tiempo de libre disposición y que se entiende como el tiempo que los establecimientos pueden ocupar para actividades definidas en función del proyecto pedagógico e intereses de los estudiantes.

Las evaluaciones realizadas hasta la fecha demuestran que, más del 80% de los establecimientos de Educación General básica y de Enseñanza Media respetan los tiempos totales de la jornada escolar estipulados en la normativa vigente. Lo mismo ocurre con los tiempos pedagógicos los que, en muchos casos, son superiores a la referencia normativa.

Las principales distancias con la norma se encuentran en los tiempos no pedagógicos y en el tiempo de libre disposición. En ambos casos se constata que la mayor parte de los establecimientos ocupan menos del tiempo asignado por la normativa.

---

<sup>1</sup> "Al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular, esto repercute significativamente en los aprendizajes y se transforma en un cambio que favorece a los establecimientos más postergados, que pasan a tener mas tiempo, mejor infraestructura, en jornada única para desarrollar su Plan Educativo Institucional" (Mineduc. 2006)

Durante el año 2006 se realizó una amplia discusión pública sobre el impacto que tiene la Jornada Escolar Extendida (JEC) en la calidad de los procesos educativos y de los aprendizajes. Esta discusión relevó los problemas pedagógicos que tiene la implementación de la JEC y la necesidad de orientar sus procesos hacia un mayor impacto en la calidad de los resultados.

En respuesta a esta discusión el Ministerio de Educación realizó una consulta a los establecimientos JEC y el 97% de ellos planteó la necesidad de realizar cambios en el proyecto de Jornada Escolar vigente. Estos están centrados, principalmente, en las horas de libre disposición (97%); espacio escolar (38%) y cambios en los planes de estudios (30%). De este modo, para los actores que respondieron la consulta el principal problema a mejorar se relaciona con las horas de libre disposición las que se entiende, principalmente, como tiempo dedicado a la recreación (58%); deporte (69) o computación (58%). (MINEDUC, 2006).

### 3. EL PROBLEMA

Pese a la importancia de los cambios observados es evidente que no se ha producido una reestructuración del tiempo pedagógico tal como lo plantea la hipótesis central del Programa. El tiempo se sigue organizando de un modo rígido; el tiempo adicional es "extra" curricular y no se constata una mayor flexibilidad o integración del tiempo "normal" con las actividades del tiempo "extra". Se amplían materias básicas (refuerzos) y los talleres se definen como actividad adicional sin mayor relación con las materias básicas. No se ha reorganizado el tiempo ni tampoco se avanza hacia la flexibilidad del mismo.

Por otra parte, los impactos en el aprendizaje están lejos de las expectativas. Uno de los primeros estudios sobre esta relación es el realizado por el MINEDUC (2002) y que, utilizando los datos SIMCE 2001, estimó la importancia de distintos factores asociados al aprendizaje en lenguaje y matemáticas. En este se demuestra que los alumnos en establecimientos con JEC el efecto en lenguaje tienen un coeficiente de 1,6 y en matemáticas 1,8. ambos son estadísticamente significativos y ello significa que por cada año en JEC los alumnos obtienen dichos puntos en forma adicional<sup>2</sup>.

Resultados similares se encuentran en estudios realizados por J.P.Valenzuela (2005) y C. Bellei (2006). Según J.P. Valenzuela el impacto de la JEC es mayor en lenguaje que en matemáticas y en los establecimientos particulares subvencionados que en los Municipales<sup>3</sup> (Valenzuela, 2005).

Las explicaciones de estos resultados, considerados medianos y bajos en relación con la inversión y el impacto de otros programas, pueden atribuirse entre otros, a dos factores: (a) la teoría de base del programa, es decir, la relación que se ha establecido entre tiempo y aprendizaje y (b) el peso de los factores sociales externos y culturales de los propios profesores y de la escuela que inciden en el cambio pedagógico esperado.

En cuanto al primer factor, la investigación educativa –que ha sido importante en el tema en los últimos 20 años- demuestra que no hay una relación directa entre aumento de horas y aprendizaje. Los estudios

<sup>2</sup> Los cuartos años de Enseñanza Básica de los establecimientos Municipales en el año 2005 obtuvieron en lenguaje un promedio de 243 puntos y en matemáticas un promedio de 235.

<sup>3</sup> Los municipales obtienen 0.1-0.2 SD en Lenguaje (4 puntos) y 0.0 en Matemáticas, mientras que las Subvencionadas logran 0.4 SD (7-8 puntos) y 0.2 SD (4-6 puntos), respectivamente.

concluyen que si no se actúa sobre el conjunto del sistema de variables que inciden en el aprendizaje, el efecto de los cambios en el tiempo de la jornada escolar es prácticamente nulo (Cotton, K., 1990; Greenwood, Ch. R 1991; Fuligni, A. J. y H. W. Stevenson , 1995).

El tiempo, por tanto, debe entenderse de un modo relativo y flexible. La ventaja que tiene el contar con mas tiempo para el aprendizaje no depende de su cantidad propiamente tal sino que del compromiso que tienen los estudiantes con la tarea; de la gestión del tiempo en la sala de clases y, muy fuertemente de las representaciones y expectativas que tengan los propios profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos y la calidad de su trabajo pedagógico (Levin; Tsung, 1987; Delhaxhe, 1997).

En cuanto al segundo factor, y sin negar el efecto del capital cultural de las familias, diversos estudios destacan la importancia que tiene para la calidad las expectativas que los profesores tienen de los aprendizajes de sus alumnos. En efecto, se ha demostrado que los profesores que tienen bajas expectativas sobre las posibilidades de los estudiantes, tienen prácticas y orientaciones de acción que no estimulan a los niños a obtener mejores logros reproduciendo su clasificación o condición inicial (Gilly, M., 1989; Brophy, J., ed., 1998; Butti, F., 1998, 1999; Martinic. S., 2003; Román, M., 2003, 2007). Por otra parte, también se ha estudiado, que los profesores que apoyan a sus alumnos y creen en su buen desempeño logran alcanzar las metas que se han propuesto (Muñoz-Repiso, M. 2001; Bellei, C. *et al.*, 2003). Como señala M. Fullan (1991), el cambio escolar depende de lo que lo profesores hagan y piensen y por ello sus formas de pensar constituye una variable clave en los modelos de calidad, en la gestión y uso del tiempo en la sala de clases. Toda la tradición de escuelas efectivas demuestra la importancia de esta afirmación. (Scheerens, J. 1992; Murillo, J., 2003, 2005, 2007; Teddlie, C. y D. Reynolds, 2000).

Por lo anterior, el impacto de un programa como la JEC puede depender, fundamentalmente, de la representación que tienen los docentes de las capacidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. De este modo el logro de una política pública también es afectado por las representaciones y una cultura de la escuela que tiende a tener bajas expectativas de aprendizaje en los contextos más pobres.

#### 4. MATERIAL Y MÉTODO

El análisis se realizará en base a información reunida en el marco de la evaluación de la Jornada Escolar Completa realizada el año 2005 por DESUC<sup>4</sup>, por encargo del Ministerio de Educación<sup>5</sup>.

Este estudio contó con representatividad nacional y trabajó con muestras representativas de establecimientos, directivos de dichos establecimientos (directores y jefes de unidades técnico-pedagógicas), docentes, padres y apoderados y alumnos. El diseño definió una muestra probabilística de 387 establecimientos de Enseñanza Básica y 340 establecimientos de Enseñanza Media con permanencia en JEC de a lo menos un año, representativas de todo el país. Igualmente, en cada uno de los establecimientos seleccionados para cada nivel, se encuestó al Director(a), al jefe de UTP y a 1 docente de aula<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Dirección de Estudios Sociológicos de la Universidad Católica de Chile.

<sup>5</sup> Los autores agradecen al Ministerio de Educación, División de Planificación y presupuesto y a DESUC la posibilidad de acceder a la base de datos señalada.

<sup>6</sup> Seleccionado aleatoriamente del listado de profesores del grado correspondiente (5° básico ó 3° medio).

En el caso de los docentes, que es precisamente la base de datos que se analizó para efectuar los análisis que se presentan en este artículo, se obtuvieron estimaciones a nivel nacional con un error estimado de + 3.6%, esto bajo supuestos de varianza máxima de una proporción y muestreo aleatorio, y con un nivel de confianza del 95 %. El total de la muestra de docentes está compuesto por 706 docentes de ambos niveles.

Para el análisis se construyeron nuevas variables a partir de los ítems del instrumento general aplicado a la muestra de profesores (ver ANEXO 1).

## 5. RESULTADOS

Como se ha señalado, la Jornada Escolar Completa, promueve la generación de mejores condiciones de tiempo y de espacio para el desarrollo de interacciones pedagógicas más efectivas y que mejoran los aprendizajes.

Nuestra hipótesis de trabajo es que no existe una relación directa entre aumento de la jornada escolar y cambio en las prácticas pedagógicas. Por el contrario, estas son mediadas por las representaciones y expectativas que tienen los docentes sobre los aprendizajes de sus alumnos. Las representaciones afectarán, a su vez, las opiniones que los docentes tienen sobre la JEC incidiendo estas en la efectividad de los cambios que pueda tener en los establecimientos.

Para abordar esta hipótesis es necesario, en primer lugar, analizar la opinión que tienen los profesores de los factores sociales del alumno y del establecimientos asociados al aprendizaje. En la tabla siguiente se observa la distribución obtenida.

**TABLA 1. SEXO DE PROFESORES Y GRADO DE INFLUENCIA DE REALIDAD SOCIAL DEL ALUMNO Y DEL ESTABLECIMIENTO EN EL MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES (EN %)**

		Grado de influencia de realidad social de alumno			Grado de influencia del establecimiento			Total
		baja	media	alta	baja	media	alta	
Sexo	Hombre	10,0	45,3	44,7	47,4	40,8	11,8	287
	Mujer	13,2	40,5	46,2	52,0	39,6	8,4	369
Total		11,8	42,7	45,5	50,0	40,1	9,9	656

Como se aprecia en la tabla, la gran mayoría de los profesores piensa que los factores sociales asociados al alumno tienen una influencia *media* (42,7%) y *alta* (45,5%) en el aprendizaje de los alumnos. Esta valoración cambia al analizar los factores asociados al establecimiento. En efecto, en este caso la mayoría piensa que los factores del establecimiento tienen una influencia *baja* (50%) o *media* (40,1%). Es decir aspectos tales como práctica pedagógica; cantidad de tiempo de los profesores, material educativo, entre otros, no pueden producir cambios sustantivos en los aprendizajes porque el peso de la realidad social de los alumnos es mayor. Esta representación no tiene grandes diferencias según género de los profesores.

En síntesis, la mayoría de los profesores piensa que los problemas o deficiencias de aprendizaje de sus alumnos se explican en un grado medio o alto por los factores sociales y culturales asociados a la

realidad social y cultural de los estudiantes. Estos factores tienen más peso que aquellos que son propios del establecimiento. Este resultado es consistente con el de otros estudios y que demuestran que la mayoría de los profesores atribuyen, principalmente, los problemas de aprendizaje a los factores sociales que afectan a los niños. De este modo, se confirma lo que constatan otros estudios y que se relaciona con una representación donde se atribuye gran importancia a factores externos y que están fuera del control del profesor (Arancibia, V. *et al.*, 1991; Artiles, 1994; Butti, 1999; Martinic, S. 2003, 2006; Román, M., 2003).

Una vez verificada esta relación nos interesó analizar hasta qué punto un programa como la JEC puede romper con esta atribución y fortalecer la importancia de los factores internos del establecimiento y de la propia JEC en el mejoramiento de los aprendizajes. A continuación exploraremos estas relaciones a través de técnicas "no paramétricas" entre las distintas variables propuestas. Esto implicó realizar un análisis de Correspondencia Simple entre las percepciones de los profesores y sus discursos construidos respecto a la JEC.

### 5.1. Percepción de la realidad social de los estudiantes

#### A) JEC y resultados de aprendizajes cognitivos

La primera hipótesis específica que nos planteamos es que cuando el profesor considera que los factores sociales asociados al alumno y su entorno influyen negativamente en el aprendizaje, perciben un impacto positivo de la JEC en las habilidades cognitivas del alumno.

Para explorar esta hipótesis se realizó, en primer lugar, un análisis de contingencia encontrándose una asociación entre las variables<sup>7</sup>;  $\alpha = 0.05$ ,  $\chi^2 (4, N = 693) = 25.96$ ,  $p < 0.001$ ,  $V = 0.14$ . Luego se realizó un "Análisis de Correspondencia Simple" asociando las variables "Factores asociados al alumno y su entorno que influyen en el aprendizaje" y "Efectos cognitivos positivos sobre el alumno (conocimiento, aprendizaje y motivación)".

El resultado obtenido se presenta en la siguiente tabla.

**TABLA 2. EFECTOS COGNITIVOS DE LA JEC Y GRADO DE INFLUENCIA DE LA REALIDAD SOCIAL DE LOS NIÑOS EN EL APRENDIZAJE (DISTANCIAS DE CHI-CUADRADO)**

Efectos cognitivos de la JEC	Factores sociales del alumno que afectan el aprendizaje		
	Baja	Media	Alta
Ninguno	-1,44	-0,06	<b>1,79</b>
Media	-5,24	-2,07	<b>6,49</b>
Alta	<b>3,18</b>	<b>1,26</b>	-3,93

En la tabla se observan las distancias, en chi-cuadrado, constatada en esta relación. Los valores positivos indican cercanía entre las variables relacionadas (es decir, a mayor el número positivo, mayor es la correspondencia) y las negativas lejanía.

Se observa que mientras mayor es el peso que se atribuye a los factores sociales del alumno menos es la influencia o efecto cognitivo de la JEC. Esto es, cuando los profesores consideran que los factores

<sup>7</sup> Solo una celdilla (11,1%) posee valores esperados menores que 5.



asociados al alumno tienen un grado de influencia alta en el aprendizaje, perciben que la JEC no tiene efecto cognitivo y tiene un efecto mediano.. En cambio cuando creen que la realidad social del alumno *influyen en grado medio o Bajo* sobre el aprendizaje, consideran que la JEC afecta fuerte y positivamente dichas habilidades. De este modo, la hipótesis se demuestra solo parcialmente.

### B) JEC y efecto en formación valórica y personal del alumno

La segunda hipótesis específica a explorar, propone que cuando el profesor considera que los factores asociados al alumno y su entorno influyen negativamente en el aprendizaje, perciben un impacto positivo de la JEC en la formación valórica y personal del alumno.

Como en el caso anterior, se realizó un análisis de contingencia encontrándose una asociación entre las variables<sup>8</sup>;  $\alpha = 0.05$ ,  $\chi^2 (4, N = 688) = 18.25$ ,  $p < 0.001$ ,  $V = 0.12$

Siguiendo el mismo procedimiento, se realizó un "Análisis de Correspondencia Simple" entre la dimensión "Factores asociados al alumno y su entorno que influyen en el aprendizaje" y "Efectos positivos de la JEC sobre la formación valórica y personal del alumno". El resultado obtenido se puede apreciar en la siguiente tabla de distancias.

**TABLA 3. IMPACTO JEC EN VALORES Y FACTORES SOCIALES ASOCIADOS (DISTANCIAS DE CHI-CUADRADO)**

Impacto de la JEC sobre aspectos Valóricos	Grado influencia realidad socia del alumno		
	Baja	Media	Alta
Ninguno	-0,22	-2,72	<b>3,39</b>
Medio	-3,93	-0,36	<b>2,51</b>
Alto	<b>2,18</b>	<b>0,63</b>	-2,31

En la tabla se observa un patrón similar a la anterior. Cuando el profesor considera que los factores asociados al alumno y su entorno influyen fuerte y negativamente en el aprendizaje, perciben que la JEC no tienen ningún impacto en la formación valórica y personal del alumno. Sin embargo, también se observa una correspondencia con la categoría "media", aunque en menor cuantía. Sólo cuando se percibe que los factores del entorno y del alumno tiene una influencia media o baja en el aprendizaje, se cree que la JEC tiene mucho más impacto sobre la formación valórica y personal de los alumnos. Esta evidencia no confirma en su totalidad la hipótesis propuesta.

### C) Impacto JEC sobre las habilidades del alumno

Finalmente, la tercera hipótesis específica indica que cuando el profesor considera que los factores asociados al alumno y su entorno influyen fuerte y negativamente en el aprendizaje, perciben un impacto positivo de la JEC sobre el desarrollo de habilidades en el alumno.

Siguiendo el mismo procedimiento, se realizó un análisis de contingencia encontrándose una asociación entre las variables<sup>9</sup>;  $\alpha = 0.05$ ,  $\chi^2 (4, N = 687) = 9.48$ ,  $p = 0.05$ ,  $V = 0.08$  (la asociación es mucho más débil). De igual forma, se aplicó un "Análisis de Correspondencia Simple" entre la dimensión "Factores asociados al alumno y su entorno que influyen en el aprendizaje" y "Efectos positivos de la JEC sobre el desarrollo de habilidades en el alumno". En la tabla siguiente se muestra el resultado.

<sup>8</sup> Solo una celdilla (11,1%) posee valores esperados menores que 5.

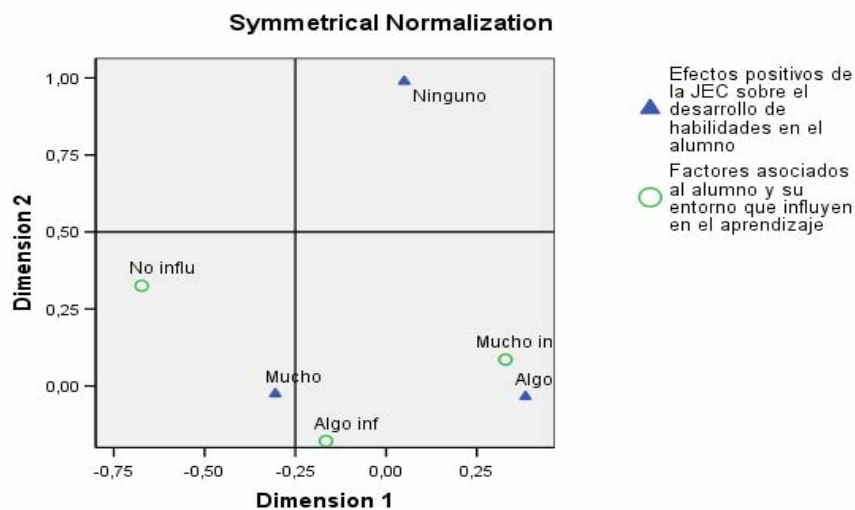
<sup>9</sup> Solo una celdilla (11,1%) posee valores esperados menores que 5.

TABLA 4. EFECTO JEC EN HABILIDADES ALUMNO Y FACTORES SOCIALES ASOCIADOS (DISTANCIAS DE CHI-CUADRADO)

Desarrollo de habilidades en el alumno	Grado influencia realidad socia del alumno		
	Baja	Baja	Baja
Ninguno	0,19	-0,29	0,09
Medio	-2,49	-0,42	<b>2,03</b>
Alto	<b>1,69</b>	<b>0,49</b>	-1,79

La tabla muestra un patrón similar al observado en las relaciones anteriores. Mientras más alta es la influencia de los factores sociales asociados al alumno menor es el impacto de la JEC sobre el desarrollo de sus habilidades. Esta correspondencia se observa en el siguiente diagrama de dispersión.

FIGURA 2. DIAGRAMA DE DISPERSIÓN BIESPACIAL EN ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIA PARA EFECTOS POSITIVOS DE LA JEC SOBRE DESARROLLO DE HABILIDADES EN EL ALUMNO



En el diagrama se observa que cuando los profesores opinan que los factores sociales asociados a los alumnos influyen fuertemente sobre su aprendizaje, consideran que la JEC impacta sólo *en algo* el desarrollo de las habilidades en los alumnos. En cambio, cuando creen que dichos factores influyen en algo o nada el aprendizaje de los alumnos, perciben que la JEC *impacta mucho* en el desarrollo de habilidades de los alumnos. De este modo tampoco hay evidencia suficiente para apoyar la hipótesis alternativa específica.

## 5.2. Percepción calidad del establecimiento y aprendizaje cognitivo

Una primera hipótesis específica respecto a esta dimensión, es que cuando el profesor considera que los factores asociados al establecimiento (recursos y cuerpo docente) influyen negativamente en el aprendizaje, percibirán que la JEC no impactará en los aprendizajes cognitivos del alumno. Esta

influencia negativa es producto de las carencias que perciben los profesores en el establecimiento en cuanto a recursos; cantidad de profesores; tiempo disponible y calidad de las prácticas pedagógicas. Es probable que los profesores consideren que si no se mejoran las condiciones estructurales tanto del establecimiento como el quehacer docente –que constituye la materia prima de la implementación de las políticas- la JEC no tendrá impacto alguno.

Para probar esta hipótesis, al igual que los procedimientos anteriores, se realizó un análisis de contingencia encontrándose una asociación entre las variables<sup>10</sup>;  $\alpha = 0.05$ ,  $\chi^2(4, N = 653) = 47.07$ ,  $p < 0.001$ ,  $V = 0.19$ . Posteriormente se realizó un “Análisis de Correspondencia Simple” entre la dimensión “Factores asociados al establecimiento que influyen en el aprendizaje” y “Efectos cognitivos positivos sobre el alumno (conocimiento, aprendizaje y motivación)”. El resultado observado es el siguiente.

**TABLA 4. EFECTOS COGNITIVOS DE LA JEC Y FACTORES ASOCIADOS AL ESTABLECIMIENTO (DISTANCIAS DE CHI-CUADRADO)**

Efectos cognitivos de la JEC	Grado influencia de factores negativos del establecimiento		
	baja	Media	Alta
Ninguno	-6,18	0,61	<b>15,89</b>
Medio	-5,42	<b>2,35</b>	4,50
Alto	<b>4,78</b>	-1,51	-5,83

En la tabla se observa que, cuando los profesores opinan que los factores negativos asociados al establecimiento tienen una alta influencia, consideran que el efecto en los aprendizajes cognitivos de la JEC es prácticamente nulo. Por otra parte, y en un sentido inverso, cuando los docentes piensan que la influencia negativa de la realidad del establecimiento es media o baja el efecto en los aprendizajes cognitivos de la JEC es medio y alto. Esto significa que, para los profesores, el impacto de la JEC requiere de una realidad interna positiva en cuanto a la realidad de los establecimientos, tiempos, prácticas y calidad de los profesores.

## 6. CONCLUSIONES

En el análisis realizado se constata que, para gran parte de los profesores, el aprendizaje de sus estudiantes depende fuertemente de su realidad social y familiar y de factores asociados a la calidad de los establecimientos.

La atribución a factores externos que inciden en el aprendizaje es tan fuerte que, en la representación de los profesores, la JEC no puede producir grandes cambios en esta determinación social y externa a la calidad de los procesos de aprendizajes. Por el contrario, cuando disminuye el peso externo, para los profesores, la JEC tiene mayor impacto en dichos aprendizajes.

Los resultados confirman las conclusiones de otros estudios y que demuestran que los profesores perciben que la realidad social y cultural de sus alumnos tiene un efecto negativo sobre sus aprendizajes. Perciben

<sup>10</sup> Solo una celdilla (11,1%) posee valores esperados menores que 5.

una realidad social familiar negativa lo que se expresa en indicadores tales como: baja escolaridad del grupo familiar, mal ambiente sociocultural del entorno, mala situación económica, falta de compromiso y apoyo de la familia a la escuela, problemas de salud, insuficiente dedicación al estudio, problemas conductuales e inseguridad en el entorno local. En este sentido, consideran que en "algo" la JEC podría venir a revertir alguno de estos problemas. Sin embargo, la situación estructural, al parecer, tendría mayor peso.

Respecto a la segunda constatación -las condiciones del establecimiento- se demuestra una relación similar. Mientras mas negativa es la realidad del establecimiento menores posibilidades tiene la JEC de impactar en la calidad de resultados en los estudiantes.

De este modo, si se considera que las prácticas pedagógicas son inadecuadas, que a los profesores les falta el tiempo, carencia de docentes de mayor calidad técnica, insuficiente material educativo, falta de incentivos a los profesores, problemas de gestión y administración del establecimiento, deficiente infraestructura y/o equipamiento, insuficiencia de recursos humanos, muy poca capacitación a los profesores y falta de motivación de los docentes entonces la JEC no tendría ningún impacto sobre el desarrollo de habilidades en los alumnos, formación valórica y personal y mejora de las capacidades cognitivas.

El análisis del problema, por lo general, se ha reducido a las expectativas y aspiraciones que los profesores tienen sobre el futuro de sus alumnos. Desde esta perspectiva rápidamente se concluye que las causas radican en el pensamiento y en las actitudes del profesor como un individuo y actor particular. De ello se desprende que a partir de su propio convencimiento y motivación es posible cambiar la situación.

Desde el punto de vista de las representaciones sociales el problema es más complejo. En efecto, el discurso y las prácticas de los profesores sobre los aprendizajes de sus alumnos se producen desde un sistema de referencia construido socialmente y que se hace evidente y normal en los contextos institucionales y sociales en los cuales se desempeñan.

Para Miskel, McDonald y Bloom (1983) los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en que se desenvuelven. Desde este punto de vista, el clima de la escuela y las ideas que predominan en las prácticas que se realizan en la escuela y en el sistema orientan la construcción de significados y creencias socialmente deseables al mismo tiempo que ofrecen razones aceptables para explicar los problemas y lo no deseable que se observan en las acciones cotidianas de profesores y alumnos" (Báez de la Fe, E., 1994:107). Los docentes se desenvuelven en la sala de clases de acuerdo a las representaciones sociales o al conocimiento práctico y que está estrechamente relacionada con la reflexividad y autonomía de su trabajo (Schön, D., 1992, Zeichner, K.M. 1994, Avalos, B., 1994).

Por otra parte, las opiniones que construyen los docentes se hacen efectivas a partir del recurso a múltiples fuentes de información. Algunas son las observaciones directas (las notas, el comportamiento oral del alumno, las entrevistas que tienen), otras son informaciones de segunda mano: opinión de otros profesores, libreta de notas de años anteriores, antecedentes escolares en general, comentarios de la dirección, de los consejeros psicológicos, de los padres" (Coulon, 1993:108-109). Así entonces, la información que leen, los datos que circulan; el tipo de reuniones que se realizan configuran relaciones, modo de circulación de ideas y de información que contribuyen la construcción y circulación de representaciones que orientarán las prácticas de los sujetos.

De este modo, es posible afirmar, que se ha construido un tipo de representación de la realidad social y de las escuelas que atienden a alumnos de los sectores pobres, que incide en la interpretación y en las expectativas que tienen los profesores sobre las políticas y programas que se focalizan en el sector. Mientras no existan cambios en el núcleo duro de esta representación será difícil observar cambios sustantivos y efectivos en las interacciones y prácticas pedagógicas.

Como se señaló anteriormente, la ampliación y mejor uso del tiempo escolar es uno de los cambios más radicales que afectan la cultura y gestión pedagógica de las escuelas. En los conceptos de tiempo y de espacio descansan los principios que separan las materias y regulan las relaciones entre los profesores y de estos con sus estudiantes.

Para llevar a cabo todos estos cambios y las transacciones que ellos implican es necesario, al menos, dos condiciones. En primer lugar, confianzas mutuas entre los actores involucrados y el Director para realizar las coordinaciones y el ajuste requerido y, en segundo lugar, una interpretación compartida de la comunidad educativa sobre los problemas, las estrategias de acción y los objetivos de las medidas que se toman para llevar a cabo los cambios. Para ello los establecimientos deben preparar un proyecto que justifique pedagógicamente su propuesta de organización del tiempo.

Para lograr estas confianzas e interpretaciones compartidas es muy importante la participación de los distintos actores en el diseño mismo del proyecto de Jornada Escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. y Álvarez, M.I. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepción académica*. Proyecto Fondecyt N° 1880405. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Artiles, A. (1994). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala. *Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Comparative and International Education Society*, San Diego, California.
- Avalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo*, 14, pp. 13-50.
- Baez de la Fe, E. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, pp. 93-116.
- Bellei, C., Muñoz, G., Raczynski, D. y Pérez, L.M. (2003). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? En: Hevia, R. *La Educación en Chile Hoy*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bellei, C. (2006). Does Lengthening The School Day Increase Students' Academic Achievement? Results From A Natural Experiment in Chile. Harvard Graduate School. Qualifying Paper (m.s.)
- Brophy, J. (Ed.). (1998). *Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom* (Vol. 7). Greenwich, Conn: JAI Press, Inc.
- Brunner, J.J. y G. Elacqua (2006). *Calidad de la educación. Claves para el debate*. Santiago de Chile: Ril editores.
- Butti, F. (s.d.) Estudio del éxito y el fracaso escolar. Las representaciones sociales como mediatizador de la práctica docente. En: *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas 1998*, UNNE. Publicación de la Sec. Gral de Ciencia y Técnica. Tomo I : Ciencias sociales-Ciencias humanísticas. Edit. Chaco: Universitaria de la UNNE.
- Butti, F. (s.d.). Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una propuesta metodológica. En:

- Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas 1999, UNNE.* Publicación de la Sec. Gral de Ciencia y Técnica. Tomo I: Ciencias Sociales. Chaco: Edit. Universitaria de la UNNE.
- CIDE-PUC (2000). *Efectos de la Jornada Escolar Completa en el uso del tiempo de profesores y estudiantes en establecimientos básicos y medios.* Santiago de Chile: CIDE-PUC.
- Cotton, K. (1990). *Educational time factors.* Portland: Northwest Regional Educational, Laboratory.
- Coulon, A. (s.d.). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris: PUF.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 118.
- DESUC, Dirección de Estudios Sociológicos P.U.C.CH. (2001). *Informe final estudio Evaluación Jornada Escolar Completa.* Santiago de Chile: PUC.
- DESUC, Dirección de Estudios Sociológicos P.U.C.CH. (2005) *Informe final estudio Evaluación Jornada Escolar Completa.* Santiago de Chile: PUC.
- Fulgini, A.J. y Stevenson H.W. (1995). Time Use and Mathematics Achievement among American, Chinese, and Japanese High Schools Students. *Child Development*, 66(3).
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change.* Londres: Casell.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif". En : Jodelet, D. (ed) *Les représentations Sociales.* Paris: PUF.
- Greenwood, Ch.R. (1991). Longitudinal Analysis of Time, Engagement, and Achievement in At-Risk Versus Non-Risk Students. *Exceptional Children*, 57(6).
- Levin, H. y M. Tsang (1987). The Economics of Student Time. *Economics of Education Review*, 6(4).
- Martinic, S. (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales.* México: Comexani/Cejuv.
- Martinic, S. (2003). Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. *Revista Persona y Sociedad*, XVII(1), pp. 129-146.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En: Canales, M. (ed) *Metodologías de investigación social.* Santiago: Lom.
- MINEDUC (2002). División de Planificación y Presupuesto. *Prueba SIMCE 2º medio 2001. Análisis de resultados.* Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2006). El reloj. Sugerencias para la Formulación del Proyecto Pedagógico. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Miskel, C, MacDonald, D., y Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, pp. 49-82.
- Mokate, K.M. (2000). El monitoreo y la evaluación: herramientas indispensables de la gerencia social. Washington: INDES.
- Muñoz-Repiso, M. (2001). Lecciones aprendidas para el sistema español. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 66-73.
- Murillo, F.J. (coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (coord.) (2004). La mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 48-79.
- Murillo, F.J. (2005). La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- Murillo, F.J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Román, M. (2003). ¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), pp. 113-128.
- Román, M. (2007). *Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados. Santiago de Chile: UNESCO-MINEDUC.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Valenzuela, J.P. (2005) *Evaluación Parcial de una Gran Reforma en el Sistema Educativo Chileno: Desde la Media Jornada a la Jornada Escolar Completa (JEC)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Weiss, C. (1992). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 44-49.



## ANEXO 1. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Las variables construidas de percepción de resultados de la JEC son las siguientes:

1. "Efectos cognitivos positivos de la JEC sobre el alumno (conocimiento, aprendizaje y motivación)" se obtuvo a partir de 6 ítems que median esta dimensión (Alfa de Cronbach's  $\alpha = 0.84$ ), que surge de la pregunta "¿Cuánto está influyendo la JEC en el mejoramiento de los siguientes ámbitos de desarrollo de los alumnos de este establecimiento?", evaluando como "Nada (=1)", "Algo (=2)" o "Mucho (=3)". Las opciones eran "conocimientos y habilidades en lenguaje", "conocimientos y habilidades en matemáticas", "conocimientos y habilidades en ciencias", "el dominio de idioma extranjero", "el aprendizaje de los alumnos" y "La motivación y el entusiasmo de los alumnos en la tarea escolar".
2. "Efectos positivos de la JEC sobre la formación valórica y personal del alumno" por medio de 3 ítems (Alfa de Cronbach's  $\alpha = 0.84$ ) y bajo la misma pregunta y escala anterior pero con las opciones "La formación valórica", "La capacidad de superación personal" y "la capacidad de usar bien el tiempo libre".
3. "Efectos positivos de la JEC sobre el desarrollo de habilidades en el alumno", vía 4 ítems con similar confiabilidad (Alfa de Cronbach's  $\alpha = 0.87$ ) e igual pregunta y escala previa, presentaba las opciones "el desarrollo de habilidades deportivas", "el desarrollo de habilidades artísticas", "el manejo de tecnología y computación" y "preparación para el trabajo".

Por otra parte las variables construidas de factores asociados a la realidad social del alumno y establecimiento son las siguientes:

1. "Factores asociados al alumno y su entorno que influyen en el aprendizaje". Índice construido a partir de la percepción de profesores sobre la pregunta "¿Cuánto influye en los aprendizajes de los alumnos familias con baja escolaridad, mal ambiente sociocultural del entorno, mala situación económica, falta de compromiso y apoyo de la familia, problemas de salud, baja capacidad de los alumnos, insuficiente dedicación al estudio, problemas conductuales e inseguridad en el entorno local? Cada ítem fue evaluado como "Baja o Nada (=1)", "Media o Algo (=2)" o "Alta o Mucho (=3)":
2. "Factores asociados al establecimiento que influyen en el aprendizaje" construido a partir la pregunta anterior, "¿Cuánto influye en los aprendizajes de los alumnos prácticas pedagógicas inadecuadas, profesores con falta de tiempo, carencia de docentes de mayor calidad técnica, insuficiente material educativo, falta de incentivos a los profesores, problemas de gestión y administración del establecimiento, deficiente infraestructura y/o equipamiento, insuficiencia de recursos humanos, muy poca capacitación a los profesores y falta de motivación de los docentes? Igualmente, cada ítem fue evaluado como "Baja o Nada (=1)", "Media o Algo (=2)" o "Alta o Mucho (=3)":

Estas últimas variables se construyeron por medio de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) alcanzando, de esta manera, un Alfa de Cronbach's  $\alpha = 0.91$  y de  $\alpha = 0.73$  respectivamente para cada factor. Una vez obtenido estas variables se procedió a aplicar pruebas de asociación entre las variables (Chi-cuadrado,  $\chi^2$ ) y luego "Análisis de Correspondencia Simple"<sup>11</sup>.

<sup>11</sup>El análisis de correspondencia (CA) es una técnica de interdependencia y de composición debido a que el mapa perceptual que se construye se basa en la asociación entre objetos y un conjunto de características descriptivas o atributos especificados por el investigador. En su forma más básica, el análisis de correspondencias emplea una tabla de contingencia, que es la tabulación cruzada de dos variables categóricas. A continuación transforma los datos no métricos en un nivel métrico y realiza una reducción dimensional (similar al análisis factorial) y un mapa perceptual (similar al análisis multidimensional) (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2001). Esta técnica es la más adecuada puesto que el estudio está basado en variables categóricas y discretas. Por ello, en un sentido genérico, "correspondencia es sinónimo de conexión y de relación recíproca entre dos elementos o conjuntos equivalentes" (Cornejo, 1988).