

La jornada escolar completa y el aprendizaje en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la provincia de Cañete, Perú

The complete school day and the learning in students of the fifth grade of secondary education of the province of Cañete, Peru

Jorge Emilio Ricardo Yaya Lévano

Universidad Privada Sergio Bernales

jeryl221@hotmail.com

Información del artículo

Recibido 31 octubre 2018

Recibido revisado 31 enero 2019

Aceptado 15 febrero 2019

Disponible online 30 marzo 2019

Palabras clave

Jornada escolar completa
Nivel de aprendizaje,
institución educativa
parroquial
Ciencias factuales
Ciencias formales

Resumen

En este estudio se analiza el impacto de la jornada escolar completa (JEC) en el aprendizaje de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la provincia de Cañete, Perú. Para ello, se planteó como objetivo comparar el nivel de aprendizaje de los estudiantes considerando el tipo de institución educativa de la que proceden: instituciones educativas con JEC, con jornada escolar regular (JER), privadas y parroquiales. La información corresponde al período 2018. La muestra estuvo constituida por 2133 estudiantes: 1366 de instituciones educativas con JER; 429 de instituciones educativas con JEC; 200 de instituciones educativas privas; y 138 de instituciones educativas parroquiales. Se aplicó una prueba objetiva de 30 puntos, diseñada para los fines del estudio. Los resultados muestran nulo impacto de la JEC en el aprendizaje de los estudiantes, y superioridad de las instituciones educativas parroquiales en cuanto a nivel de aprendizaje.

Keywords

Full school day
Level of learning
Parochial educational
institution
Factual sciences
Formal sciences

Abstract

This study analyzes the impact of the full school day (JEC) on the learning of fifth grade students of secondary education in the province of Cañete, Peru. To do this, the objective was to compare the level of learning of students considering the type of educational institution from which they come: educational institutions with JEC, with regular school day (JER), private and parochial. The information corresponds to the period 2018. The sample was constituted by 2133 students: 1366 of educational institutions with JER; 429 of educational institutions with JEC; 200 from private educational institutions; and 138 of parochial educational institutions. The results show no impact of the JEC in the learning of the students, and superiority of the parochial educational institutions in terms of learning level.

DOI:

© 2019 Instituto Magister de Estudios para el Desarrollo, Magister SAC.



Éste es un artículo de acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Introducción

En el Perú, los niveles de aprendizaje de los escolares en las escuelas públicas son muy bajos. Esto ha sido reportado en diferentes momentos de las dos últimas décadas por resultados de diferentes estudios (Ministerio de Educación del Perú, 2013; OECD, 2014). Pero en los últimos años, los resultados en los diferentes procesos de evaluación que se han dado, persistentemente bajos (Ministerio de Educación del Perú, 2013; 2015a), llaman la atención, debido a que a lo largo de este periodo, y específicamente desde el año 2000, se han promovido diferentes medidas tanto a nivel de política educativa, enfoque pedagógico y diseño curricular, con el objeto de mejorar la calidad de la educación en el Perú.

En ese sentido, los resultados de la prueba de PISA del año 2012, pusieron en evidencia que casi la mitad de los estudiantes no superaba el nivel más bajo en matemáticas, mientras que, en comprensión lectora, el 60% se ubicaba por debajo del nivel 2, en tanto que otro 10% no superaba el menor nivel (Ministerio de Educación del Perú, 2013). Pero no sólo eso; sino que, aun cuando se ha continuado con el proceso de poner en marcha mejoras sustanciales en el sector, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes del año 2015, mostraron que 80% de los escolares no superaba el nivel 2 en comprensión lectora (Ministerio de Educación del Perú, 2015; 2016a).

Ante la necesidad de proveer medidas que pudieran mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas públicas, una de las medidas que se tomó fue la extensión de la jornada escolar (Ministerio de Educación del Perú, 2016b; 2017), que es una de las tres maneras como, a nivel mundial, se maneja el tiempo que pasan los estudiantes en la escuela. Ésta se entiende por medio de modelos de generación de capital humano, como el de Ben-Porath (1967). En estos modelos, el aprendizaje es el producto generado de la relación entre el tiempo de estudio y el aprendizaje. En este sentido, como señala Hanushek (2015), es ingenuo preguntar si la extensión de la jornada escolar incrementa el rendimiento, en tanto, aunque existe evidencia sobre los efectos de la jornada escolar, es imposible evidenciar la causa. Por otro lado, esta evidencia, proviene sobre todo de países desarrollados (Patall, Cooper y Allen, 2010). En contraste, entre los países en desarrollo, como el Perú, esa falta de evidencia causal es aún mayor; Murnane y Ganimian (2014) solo encontraron un trabajo que contiene una metodología rigurosa, orientada en función del criterio de causalidad, como propone Bellei (2009).

En el caso peruano, la extensión de la jornada escolar constituye la directriz principal de la Jornada Escolar Completa (JEC), un nuevo modelo educativo que propone un cambio en el servicio, con el fin de ampliar las oportunidades de mejora del aprendizaje (Ministerio de Educación del Perú, 2014), mejorando al mismo tiempo el servicio educativo en el nivel de educación secundaria, y promoviendo la equidad educativa y el cierre de brechas (Ministerio de Educación del Perú, 2014; 2015b; 2016b; 2017). Con esta finalidad, la JEC busca potenciar la calidad de las horas pedagógicas, por medio de la extensión del número de horas pedagógicas que se desarrollan por semana (Ministerio de Educación del Perú, 2015b; 2016b; 2017). Éstas se distribuyen de tal forma que permiten al alumno realizar sus actividades en la escuela con el acompañamiento del docente, e incluso realizar clases de reforzamiento. En su afán de mejorar la calidad, este incremento de horas se complementa con tres componentes: pedagógico, gestión y soporte (Ministerio de Educación del Perú, 2014).

Pero identificar las mejoras en el aprendizaje al que apunta la JEC requiere entender que se trata de más horas en coherencia con los tres componentes señalados, considerando

la JEC como un paquete completo e indivisible. Este modelo es importante en comparación con las propuestas que existen en América Latina, donde los cambios parecen centrarse, en la expansión de la jornada escolar, pero sin considerar esos componentes. De no ser así, se podría esperar mejores resultados.

La teoría de cambio que propone la JEC es clara, sencilla y común a los modelos propuestos a nivel de América Latina y Europa: una mayor cantidad de tiempo en la escuela permite que el docente cubra más material, lo que a su vez hace posible profundizar en los contenidos (Holland, Evans y Alfaro, 2014); permite también utilizar estrategias alternativas y proveer una ayuda adicional a los estudiantes que muestran mayores dificultades para aprender (Bellei, 2009; Hincapié, 2014).

Se asume que no hay diferencias entre docentes, alumnos, padres de familia, etc. en cuanto a resultados de la ampliación de la jornada escolar. Todd y Wolpin (2003) muestran que, para entender completamente el efecto de las intervenciones educativas, hay que identificar los posibles cambios en los comportamientos de los agentes. Así, los padres de familia ven la calidad educativa y sus propios esfuerzos de calidad educativa, a través de un efecto de desplazamiento (crowding-out). Pop-Eleches y Urquiola (2013) muestran evidencia al aplicar este modelo en Rumania, donde los padres reducen sus esfuerzos ayudando menos en las tareas, ya que sus hijos se benefician al ir a una escuela con JEC de mejor calidad.

Un efecto similar puede ocurrir con los docentes y alumnos. Por su parte, los docentes reducirían su esfuerzo, ya que encargarían menos tareas; y por otra, los alumnos se esforzarían menos en el aula o fuera de ella, sabiendo que cuentan con mayor tiempo en la escuela para desarrollar las actividades de aprendizaje (Holland et al., 2014) y, por ello mismo, aprender (Holland et al., 2014; Lavy, 2015). De hecho, esto es lo que Levin y Tsang (1987) señalaron al aplicar este modelo, donde cada alumno escoge el tiempo y el esfuerzo que quiere asignar a cada área curricular, de tal manera que se maximiza la utilidad que obtiene personalmente de la JEC.

La JEC impone al alumno un tiempo mayor de permanencia en la escuela; por ello, debe ajustar su esfuerzo para restablecer su equilibrio subjetivo, debido al aumento en el tiempo destinado a aprender. Levin y Tsang (1987) muestran que el resultado de aumentar la jornada escolar en el proceso de aprendizaje tiene dos componentes que se contraponen: el primero, el incremento del número de horas; y el segundo, la reducción de los niveles de esfuerzo por cada hora. En este caso, los resultados objetivos de la JEC tienden a ser pequeños. Estos estudios exploran la posibilidad de entender los mecanismos detrás de la expansión de la jornada escolar (Bellei, 2009; Holland et al., 2014; Lavy, 2015), considerando variables de control, como el desempeño docente, condiciones sociales, económicas, culturales y psicológicas, que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje y que determinan y direccionan los resultados de la aplicación de la JEC (Lavy, 2015).

La JEC se aplica a las escuelas secundarias públicas, contribuyendo al cierre de brechas en cuanto rendimiento escolar respecto de las escuelas privadas y parroquiales, las que, por su naturaleza y condición, promueven una jornada escolar muy similar. Cabe señalar que, aunque en estas escuelas, la jornada escolar se define en función de enfoques pedagógicos y perspectivas diferentes, con los que obtienen buenos resultados, en las escuelas públicas, con la introducción de la JEC, se esperan los mismos resultados o, por lo menos, aproximados.

En ese sentido, la formación de capital humano en el mejoramiento del aprendizaje

señala la necesidad de intervenciones tempranas, ya que varias de las habilidades y capacidades se desarrollan en los primeros años de vida (Currie y Almond, 2011). Sin embargo, existen estudios que demuestran que la adolescencia representa una segunda oportunidad para realizar inversiones con altos retornos (e.j. Unicef, 2010).

En síntesis, puede sostenerse que la implementación de la JEC permite mejorar la calidad de la escuela secundaria y tiende a reducir brechas educativas en la medida que se obtengan mayores resultados para alumnos en desventaja (Ministerio de Educación del Perú, 2014; 2016b; 2017), explorando variables intervinientes que aseguren la calidad y mejora del aprendizaje (Hernández, 2016).

En el Perú, la JEC se introdujo hace algunos años como un plan piloto a aplicarse sólo en algunas escuelas de régimen público de prácticamente todas las ciudades del país. Luego, se extendió oficialmente a otras instituciones educativas, también de régimen público, en donde las condiciones de horario permitieran trabajar bajo esta modalidad (Ministerio de Educación del Perú, 2014; 2016b; 2017). Cabe señalar que su aplicación se basa en la presunción de homogeneidad en cuanto a características pedagógicas, académicas y socioeconómicas que identifican a las diferentes instituciones educativas, como principio básico de una expectativa bien fundamentada en cuanto a resultados; este supuesto constituye un criterio fundamental a tener en cuenta en la evaluación de la validez externa de la propuesta de intervención, en tanto, teóricamente, no podría esperarse resultados similares, para este caso el éxito de la JEC, si se parte de condiciones radicalmente diferentes en lo que se refiere a características que identifican las instituciones educativas.

Sin embargo, si bien este tipo de evaluación del impacto de la JEC a nivel de país, es necesaria e ineludible a medida que pase el tiempo, para lo cual se requiere un análisis concienzudo de las características diferenciales que se identifican en los resultados académicos de las distintas instituciones educativas con JEC, en realidad, un primer acercamiento a este fenómeno puede observarse a través de los resultados académicos de las instituciones educativas con JEC frente a sus similares con otras modalidades de trabajo a nivel de espacios regionales o intrarregionales de mucho menor extensión. En ese sentido, una primera apreciación a obtenerse con este propósito procede de la necesaria comparación entre resultados de instituciones educativas con JEC frente a los resultados obtenidos por aquellas instituciones educativas que sólo cuentan con la jornada escolar regular (JER). En este caso, estas últimas instituciones educativas constituyen un referente clave para propósitos de evaluación; en otras palabras, un grupo de control.

Pero una segunda apreciación de los logros obtenidos con la JEC también se puede obtener de la comparación de los resultados de las instituciones educativas con JEC frente a los resultados de instituciones educativas en los que existe otra modalidad de gestión, como las instituciones educativas privadas y las parroquiales. Cabe señalar que estas últimas se caracterizan porque a lo largo de las últimas dos o tres décadas han obtenido resultados académicos consistentemente superiores a los de las instituciones educativas públicas.

Considerando lo dicho, este estudio sigue ese enfoque de análisis: comparar los resultados académicos (en términos de nivel de aprendizaje) obtenidos por instituciones educativas en las que se aplica la JEC, frente a los resultados obtenidos tanto por instituciones educativas públicas con JER, como los obtenidos por instituciones educativas privadas y parroquiales.

Por otro lado, en términos de evaluación de una intervención puesta en marcha en el sector Educación, aquí se ha considerado importante también obtener una apreciación en

torno a los resultados finales a los que se apunta con esa propuesta de intervención, en este caso, la aplicación de la JEC. Pero al hablar de resultados finales, claramente se está dejando entender que, si bien importan los resultados parciales de los procesos en los que interviene la JEC, para efectos de evaluación, importan más los resultados que corresponden a quienes participaron de la JEC y, en la actualidad, o han egresado del sistema educativo escolar o se encuentran a punto de hacerlo. Ésa es la razón por la cual este estudio se centra en los resultados de alumnos del quinto grado de educación secundaria, y no de otros grados de la educación básica regular.

Por razones de accesibilidad a la información requerida para el estudio, y proximidad respecto de las instituciones educativas de este nivel, la investigación se enfoca en la provincia de Cañete, ubicada al sur de Lima, capital del Perú, como un primer momento de evaluación del impacto de la JEC en el sistema educativo peruano. En ese sentido, en forma general, se propuso como objetivo determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria a nivel de provincia, durante el período 2018, en función del tipo de institución educativa, es decir, considerando instituciones educativas con JEC, instituciones educativas con JER, e instituciones educativas privadas y parroquiales. Un par de objetivos adicionales contribuyen a proveer un mejor perfil de los resultados a obtener: determinar el nivel de aprendizaje tanto en ciencias formales como en ciencias factuales, en función del tipo de institución educativa. Un último dato a examinar lo constituye la carga horaria que identifica a cada tipo de institución educativa, dado que a la luz de la teoría, podría aparecer como un primer indicio de los factores que explican las diferencias en los resultados de las diferentes instituciones educativas. Finalmente, se proporciona una apreciación general del impacto de la JEC en el aprendizaje de los estudiantes.

Método

Enfoque, tipo y diseño de investigación

El estudio se planteó en el marco del enfoque cuantitativo, como investigación descriptiva de corte transversal, con diseño no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 2133 estudiantes, varones y mujeres, del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de la provincia de Cañete, distribuidos de la siguiente manera: 1366 estudiantes de instituciones públicas con jornada escolar regular (JER); 200, de instituciones educativas privadas; 138, de instituciones educativas parroquiales; y 429, de instituciones educativas públicas con jornada escolar completa (JEC).

Variables y medidas

Para la medición del nivel de aprendizaje, se administró una prueba tipo de 20 preguntas, de las cuales 11 corresponden a ciencias formales, y nueve a ciencias factuales. La escala total varía de 0 a 30 puntos. En función de la puntuación obtenida, se identifican las siguientes categorías: muy bajo, de 0 a 6 puntos; bajo, de 7 a 12 puntos; medio, de 13 a 18 puntos; alto, de 19 a 24 puntos; y muy alto, de 25 a 30 puntos.

Análisis de datos

Se analizó la información mediante tablas comparativas de frecuencias absolutas y

relativas (porcentuales). Se analizaron las frecuencias absolutas y relativas (porcentuales) por niveles de aprendizaje, según el tipo de institución educativa; y las frecuencias absolutas y relativas (porcentuales) por nivel de aprendizaje en ciencias formales y factuales, según el tipo de institución educativa. Aparte, se analizó la distribución de la carga horaria según institución educativa.

Resultados

Determinación del Nivel de Aprendizaje

En la Tabla 1, se presenta información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes, comparando las frecuencias que corresponden a cada intervalo de puntuación en función del tipo de institución educativa de la que proceden.

Tabla 1. Nivel de aprendizaje por tipo de institución educativa en estudiantes de quinto grado de educación secundaria

Nivel	PUB JER		Privadas		Parroquial		PUB JEC	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo	367	26.87	62	31.00	12	8.69	87	20.28
Bajo	752	55.05	91	45.50	53	38.41	245	57.11
Medio	238	17.42	42	21.00	55	39.86	91	21.21
Alto	9	0.66	5	2.50	18	13.04	6	1.40
Muy alto	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	1366	100	200	100	138	100	429	100

En la Tabla 1 se puede apreciar que, de 1366 estudiantes del quinto grado de educación secundaria de instituciones educativas públicas con JER, que participaron en el estudio, ninguno alcanza el nivel muy alto; 0.66% obtiene calificación alta; 17.42% se ubica en el nivel medio; 55.05% se ubican en el nivel bajo; y 26.87% no supera el nivel muy bajo. Por otro lado, de los 200 estudiantes que proceden de instituciones educativas privadas, ninguno alcanza tampoco calificación muy alto; apenas 2.50% obtiene calificación alta; 21% se ubican en el nivel medio; mientras que 45.50% se ubican en el nivel bajo, y 31.0% no supera el nivel muy bajo. En cuanto a las instituciones educativas parroquiales, de 138 estudiantes, ninguno alcanza el nivel muy alto; apenas, 13.04% obtienen calificaciones altas; 39.86% se distribuye en el nivel medio; mientras que 38.41% se ubica en el nivel bajo, y 8.69% no supera el nivel muy bajo. Finalmente, de los 429 estudiantes del quinto grado que proceden de instituciones educativas públicas con JEC, ninguno alcanza el nivel muy alto; sólo 1.4% se ubica en el nivel alto; 21.21% obtienen calificación media; mientras que 57.11% se ubica en el nivel bajo, y 20.28% no superan el nivel muy bajo.

A continuación, en la Tabla 2 se presenta información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes en lo que concierne a ciencias formales.

Tabla 2. Nivel de aprendizaje en ciencias formales por tipo de institución educativa en estudiantes de quinto grado de educación secundaria

Nivel	PUB JER		Privada		Parroquial		PUB JEC	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	652	47.73	96	48.0	52	37.68	202	47.09
Medio	507	37.12	75	37.5	60	43.49	161	37.53
Alto	207	15.15	29	14.5	26	18.83	66	15.38
Total	1366	100	200	100	138	100	429	100

En este caso, de los 1366 estudiantes que proceden de instituciones educativas públicas con JER, 47.76% no supera el nivel bajo; 37.12% se ubica en el nivel medio, y sólo 15.15% alcanza el nivel alto. Por otro lado, de los 429 estudiantes que proceden de instituciones educativas con JEC, 47.09% se ubican en el nivel bajo; 37.53% se ubica en el nivel medio, y sólo 15.38% alcanza el nivel alto. En cuanto a las instituciones educativas de carácter privado, de 200 estudiantes, 48.00% no supera el nivel bajo en estas ciencias; 37.5% se ubica en el nivel medio, y sólo 14.5% alcanza el nivel alto. Finalmente, de los 138 estudiantes que proceden de instituciones educativas parroquiales, 37.68% se ubican en el nivel bajo; 43.49% se distribuyen en el nivel medio, y 18.83% alcanzan el nivel alto.

A continuación, en la Tabla 3, se presenta información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes en lo que concierne a ciencias factuales.

Tabla 3. Nivel de aprendizaje en ciencias factuales por tipo de institución educativa en estudiantes de quinto grado de educación secundaria

Nivel	PUN JER		Privada		Parroquial		PUB JEC	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	295	21.60	72	36.00	37	26.81	127	29.60
Medio	752	55.05	93	46.5	72	52.17	229	53.38
Alto	319	23.35	35	17.5	29	21.02	73	17.02
Total	1366	100	200	100	138	100	429	100

En este caso, de los 1366 estudiantes que proceden de instituciones educativas públicas con JER, el 21.60% se ubica en el nivel bajo; 55.05% obtiene calificación media; y 23.35% alcanza calificación buena. Por otro lado, de los 429 estudiantes que proceden de instituciones educativas con JEC, 29.60% se ubica en el nivel bajo; 53.38% obtiene calificación media, y sólo 17.02% alcanza el nivel alto. En cuanto a las instituciones educativas de carácter privado, de los 200 estudiantes que participaron del estudio, 36% se ubica en el nivel bajo; 46.5% alcanza una calificación media, en tanto que 17.5% alcanza el nivel alto. Finalmente, de los 138 estudiantes que proceden de instituciones educativas parroquiales, 26.81% obtiene calificación baja; 52.17% se sitúa en el nivel medio, mientras que 21.02% alcanza calificación alta.

Determinación de la distribución de la carga horaria

Enseguida, en la Tabla 4, se presenta información sobre la carga horaria que las instituciones educativas han asignado a las diferentes áreas de aprendizaje.

Tabla 4. Carga horaria por área de aprendizaje según tipo de instituciones educativas

Área de aprendizaje	Instituciones educativas			
	Públicas JER	Públicas JEC	Privadas	Parroquiales
Ciencias Formales	6	6	16	7
Ciencias Naturales	4	6	8	7
Ciencias Sociales	13	15	17	14
Ciencias Filosóficas	2	2		2
Formación Personal	10	16	4	10
Total de horas semanales	35	45	45	40

En este caso, se encontró que las instituciones educativas dedican diferente carga horaria a las ciencias formales. En el caso de las instituciones educativas públicas con JER y aquellas con JEC, son seis horas; en el caso de las instituciones educativas privadas, dedican 16 horas a esta área; en el caso de las instituciones educativas parroquiales, el tiempo dedicado a esta área son siete horas. En lo que respecta a ciencias sociales, la carga horaria corresponde a 13 horas para las instituciones educativas con JER; 15 horas para las instituciones educativa con JEC; y 17 y 14 horas, para las instituciones educativas privadas y parroquiales, respectivamente. A las ciencias naturales, se destinan cuatro, seis, ocho y siete horas, respectivamente. En cuanto a las ciencias de formación personal, las instituciones educativas con JER dedican 10 horas, mientras que las que cuentan con JEC le destinan 16 horas; las instituciones privadas destinan menos tiempo a esta área, sólo cuatro horas; mientras que las instituciones educativas parroquiales dedican a esta área 10 horas. Finalmente, en cuanto a ciencias filosóficas, hay consenso entre instituciones educativas con JER, con JEC y parroquiales; estos tres tipos de institución educativa dedican dos horas semanales a esta área, en contraste con las instituciones educativas privadas, que no las consideran en su carga horaria.

Discusión

El análisis de la información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria, a nivel de provincia, reveló situaciones interesantes que conviene comentar. Considerando el tipo de institución educativa (i.e.), se encontró diferencias importantes entre las frecuencias que corresponden a los diferentes niveles de aprendizaje. Lo primero que se observa es que las mayores proporciones de estudiantes se distribuyen en el nivel bajo de la variable, esto es en el intervalo de siete a 12 puntos, considerando la escala utilizada (0 – 30 puntos). Cabe señalar, sin embargo, que aunque este hallazgo se identifica claramente en las i.e. con jornada escolar regular (JER), con jornada escolar completa (JEC) y privadas, donde se registran proporciones en este nivel de 55.05%, 57.11% y 45.50% de estudiantes, respectivamente, no parece sustentarse en el caso de las i.e. parroquiales, donde la proporción de estudiantes que se ubica en el nivel medio (39.86%), que corresponde al intervalo de 13 a 18 puntos, supera ligeramente a los que se ubican en el nivel bajo (38.41%). En ese sentido, es interesante constatar que esta distribución casi equivalente de las proporciones que ocupan los niveles bajo (7 – 12) y medio (13 – 18) evidencia una mejor distribución de resultados de aprendizaje en este tipo de i.e. respecto de las otras, que no se reduce sólo a esta categoría, sino que se extiende al nivel alto y explica las diferencias entre los niveles bajo y muy bajo.

Para entender mejor el alcance de los hallazgos, se analiza el comportamiento del aprendizaje en las i.e. por medio de las frecuencias en los diferentes niveles de aprendizaje

que se han considerado. Para empezar, ninguna de las categorías de i.e. alcanza el nivel muy alto. Las diferencias entre categorías de i.e. empiezan a notarse no tanto en el nivel bajo, sino en los otros niveles de aprendizaje. Así, en el nivel alto, que identifica una puntuación comprendida en el intervalo de 19 a 24 puntos en la escala utilizada, las i.e. parroquiales consiguen un logro marcadamente superior a lo alcanzado por las otras i.e. En este caso, mientras que 13.04% de estudiantes alcanzan el nivel alto, quienes alcanzan este nivel de aprendizaje en las otras i.e., se reducen a menos de uno por ciento en las i.e. con JER, 1.40% en las i.e. con JEC, y sólo 2.50% en las i.e. privadas.

En segundo lugar, en el nivel medio, nuevamente la superioridad de las i.e. parroquiales es notoria: casi 40% de estudiantes en este nivel de aprendizaje, frente a sólo 17.42% en las i.e. con JER, 21.21% en las i.e. con JEC, y 21% en las i.e. privadas; es decir, las i.e. parroquiales superan en más de 18 puntos porcentuales a las otras categorías de i.e.

En tercer lugar, esta superioridad en los niveles alto y medio motiva también las menores proporciones de estudiantes en este tipo de i.e. en los niveles bajo y muy bajo. En el nivel bajo, el 38.41% de estudiantes de i.e. parroquiales es claramente inferior al 55.05% de estudiantes que se ubican en este nivel en las i.e. con JER, al 45.50% de las i.e. privadas, y al 57.11% de las i.e. con JEC; y en el nivel muy bajo, su 8.69% es notablemente inferior a lo que se observa en cualquiera de las otras i.e. Lo mismo se puede decir cuando se evalúan las áreas de aprendizaje por separado, pero sólo en lo que concierne a ciencias formales, donde la proporción de estudiantes que ocupa el nivel bajo (37.68%) es claramente inferior a la proporción de estudiantes que ocupan el mismo nivel de aprendizaje en las otras categorías de i.e. En contraste, en lo que respecta a ciencias factuales, la situación del aprendizaje en las distintas categorías de i.e. no parece muy diferente entre sí. En este caso, el 26.81% de estudiantes de las i.e. parroquiales que ocupan el nivel muy bajo es claramente inferior al 36% que corresponde a las i.e. privadas, y no tan lejano del 29.60% que aparece en las i.e. con JEC; por último, ni siquiera es inferior a lo que se encontró en las i.e. con JER (21.60%).

Por otro lado, un dato que llama la atención es el 31% de estudiantes de i.e. privadas que no superan el nivel muy bajo. Esta proporción está a más de cuatro puntos porcentuales de la proporción de estudiantes que ocupa este nivel en las i.e. con JER, a casi 11 puntos porcentuales de lo que ocurre en las i.e. con JEC, y a más de 21 puntos porcentuales de las i.e. parroquiales. Este dato claramente posiciona a las i.e. privadas como las de peores resultados en cuanto aprendizaje, aun cuando tienen una proporción de estudiantes ligeramente mayor que las proporciones de estudiantes en el nivel bueno de las i.e. con JER y con JER.

Por otra parte, en cuanto al impacto de la JEC como propuesta de intervención educativa en el nivel secundario para mejorar los niveles de aprendizaje, éste parece ser relativo y más bien limitado. Relativo, porque sólo aparece como posible cuando se compara con las i.e. con JER y con las i.e. privadas; en el contraste con las i.e. parroquiales, es evidente que la JEC no sitúa a los estudiantes siquiera en las proximidades de lo que se observa en las i.e. parroquiales. Y limitado, porque en la comparación con las i.e. con JER y privadas, apenas supera en cuatro por ciento a las i.e. con JER y sólo se muestra similar a lo que ocurre en las i.e. privadas. en otras palabras, puede sostenerse que si se presume un impacto, éste es apenas distinguible respecto de las i.e. con JER.

Al efectuar la comparación a nivel de área de aprendizaje, en lo que concierne a ciencias formales, los resultados prácticamente coinciden con los que corresponden a las i.e.

con JER y a las i.e. privadas; y resultan claramente inferiores a los de la i.e. parroquiales. Y en cuanto a ciencias factuales, tampoco se ven diferencias positivas que permitan presumir un impacto positivo en el nivel de aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, de acuerdo a los resultados obtenidos, no hay evidencia de que la JEC haya tenido un impacto favorable en el aprendizaje de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria.

Implicaciones

Entre todos los hallazgos efectuados, destaca el nulo impacto de la JEC en el aprendizaje de los estudiantes. Esto revela, primero, un cuestionamiento a la presunción teórica en que se ampara la JEC, la teoría de cambio. Los resultados, en ese sentido, se apartan de los aportes de Bellei (2009), Levin y Tsang (1987) y Todd y Wolpin (2003). Aquí, el estudiante parece no encontrar los beneficios señalados por estos autores.

Pero, por otro lado, desde una perspectiva social, se identifica una situación preocupante, debido a que las casi inexistentes diferencias de resultados respecto de las otras categorías de i.e. prácticamente fuerzan a reconocer que la extensión de la jornada escolar podría constituir un error del Ministerio de Educación, antes que un acierto. Cabe señalar al respecto que el fracaso de una medida de este tipo fue anticipado hace ya algunos años por Campos (2011), en un contexto en el cual el gobierno de turno sólo había propuesto extender una hora más la jornada escolar que se venía desarrollando, y no las casi tres horas pedagógicas que supone acogerse a la JEC.

Dado el carácter ensayístico que este autor imprimió a su análisis, en aquel entonces se podía sostener que sus argumentos no tenían evidencia empírica que respaldara sus aseveraciones. Sin embargo, los resultados encontrados aquí, a unos ocho años del estudio de Campos (2011), corroboran la precisión del análisis efectuado por este autor; si bien es cierto que abordó varios aspectos del fenómeno educativo y enfocó su crítica principalmente contra la extensión de la jornada escolar al aspecto conductual del estudiante, el hecho de que aquí no se verifique impacto en el nivel de aprendizaje en una muestra de más de 400 estudiantes, pone en evidencia que la extensión de la jornada escolar podría no ser una solución al problema del bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes, considerando tanto el aspecto académico como conductual.

Líneas futuras de investigación

En consecuencia, es necesario indagar si los resultados encontrados aquí responden a un caso aislado (es decir, a nivel de provincia) o si, por el contrario, son reflejo de una situación que podría estar replicándose en otras provincias y regiones del país. Esto significa replicar este estudio en otros contextos regionales del país en los cuales se haya adoptado la JEC, ya sea a nivel de propuesta piloto, u oficialmente.

Por otro lado, es necesario también extender el estudio a otros grados de educación secundaria, a fin de descartar la posible influencia de la edad y la circunstancia educativa del estudiante (finalizar la etapa de estudios escolares) sobre la diferencias verificadas a nivel de resultados entre las categorías de i.e.

Por último, aun cuando la dimensión temporal es relativamente corta (se remonta apenas a unos cinco años) sería recomendable avanzar hacia una perspectiva diacrónica en el estudio de este fenómeno, ubicando el análisis del aprendizaje en diseños longitudinales que permitan verificar la evolución del fenómeno.

Conclusiones

El nivel de aprendizaje de los estudiantes, considerando la categoría de institución educativa a la que pertenecen, se ubica principalmente en el nivel bajo; en este sentido, 55.05% se distribuyen en este nivel en las instituciones educativas con jornada escolar regular; 57.11%, en las instituciones educativas con jornada escolar completa; y 45.5%, en las instituciones educativas privadas. Sólo en el caso de las instituciones educativas parroquiales, 39.86% de estudiantes se distribuye en el nivel medio, superando apenas al 38.41% de estudiantes que ocupa el nivel bajo.

En cuanto a ciencias formales, el nivel de aprendizaje se ubica principalmente en el nivel bajo; en este sentido, 47.76% se distribuyen en este nivel en las instituciones educativas con jornada escolar regular; 47.09%, en las instituciones educativas con jornada escolar completa; y 48%, en las instituciones educativas privadas. Sólo en las instituciones educativas parroquiales, 43.49% de estudiantes se distribuye en el nivel medio.

En cuanto a ciencias factuales, el nivel de aprendizaje se ubica principalmente en el nivel medio; en este sentido, 55.05% se distribuyen en este nivel en las instituciones educativas con jornada escolar regular; 53.38%, en las instituciones educativas con jornada escolar completa; 46.5%, en las instituciones educativas privadas; y 52.17%, en las instituciones educativas parroquiales.

Por otro lado, se encontró que las instituciones educativas dedican diferente carga horaria a las ciencias formales y factuales. En el caso de las instituciones educativas públicas con jornada escolar regular y jornada escolar completa, a las ciencias formales se destinan seis horas; en el caso de las instituciones educativas privadas, 16 horas; y en el caso de las instituciones educativas parroquiales, siete horas. En cuanto a ciencias factuales, la carga horaria se define en función del área específica de aprendizaje que se considere.

Finalmente, no se encontró impacto favorable de la jornada escolar completa (JEC) como propuesta de intervención educativa en el nivel secundario para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. En la comparación con las otras categorías de institución educativa, en cuanto al nivel medio, las instituciones educativas con jornada escolar completa (JEC) apenas superan en cuatro por ciento a las instituciones educativas con jornada escolar regular (JER), son similares a las instituciones educativas privadas (21.21% frente a 21%), y están muy por debajo de las instituciones educativas parroquiales (21.21% frente a 39.86%).

Referencias

- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640.
- Ben-Porath, Y. (1967). The production of human capital and the life cycle of earnings. *The Journal of Political Economy*, 352-365.
- Campos, W.B. (2011). *Perú: crisis y perspectivas en torno al problema educativo*. Serie Artículos. Perú: Magister SAC. Recuperado de https://www.academia.edu/15633435/Per%C3%BA_crisis_y_perspectivas_en_torno_al_problema_educativo
- Currie, J. & Almond, D. (2011). Human capital development before age five. *Handbook of labor economics*, 4, 1315-1486.
- Hanushek, E. A. (2015), Time in Education: Introduction. *The Economic Journal*, 125: F394–F396.
- Hernández, J. (2016). La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior. *Revista electrónica de educación Sinéctica*, 47.

- Yaya, J.E.R. La jornada escolar completa y el aprendizaje en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la provincia de Cañete, Perú
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. México: McGraw Hill / Interamericana.
- Hincapié, D. (2014). Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia. Manuscrito.
- Holland, P., Evans, D. & Alfaro, P. (2014). *Extending the School Day in Latin America and the Caribbean: Evidence, Experience, Challenges*. World Bank Policy Research Working Paper, 7309.
- Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), pp. F397-F424.
- Levin, H., & Tsang, M. (1987). Economía del tiempo del alumno. *Revista Economía de la Educación*, 6, 357-364. doi: 10.1016 / 0272-7757 (87) 90 019-7
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Modelo de servicio educativo: jornada escolar completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015a). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015b). Resolución N° 008 – 2015. Normas para la implementación de servicio educativo. Jornada escolar completa para las instituciones educativas públicas de nivel secundario. Secretaria General Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Evaluación PISA 2015. Primeros resultados*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/presentaci%C3%B3n-web-PISA-PERU-1.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). Normas para la implementación del Modelo de Servicio Educativo Jornada Escolar Completa para las instituciones Educativas Públicas del nivel de educación secundaria. Secretaria General Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Resolución de Secretaría General N°073-2017-MINEDU. Secretaria General Ministerio de Educación.
- Murnane, R. J. & Ganimian, A. J. (2014). Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations (No. w20284). *National Bureau of Economic Research*.
- OECD. (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Secretaría General OECD. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Patall, E. A., Cooper, H. & Allen, A. B. (2010). Extending the School Day or School Year A Systematic Review of Research (1985–2009). *Review of educational research*, 80(3), 401-436.
- Pop-Eleches, C. & Urquiola, M. (2013). Going to a Better School: Effects and Behavioral Responses. *The American Economic Review*, 103(4), 1289-1324.
- Todd, P. E., & Wolpin, K. I. (2003). On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *The Economic Journal*, 113(485), 3-33.
- Unicef. (2010). *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Unicef.