

Informe de resultados

Programa Jornada Extendida y su impacto en el clima escolar



Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Directora Ejecutiva
Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
Carolina Ruggero

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora de Evaluación de Impacto

Agostina Giovanardi

Autores/as

Josefina Payer

Ivana Templado

Ignacio Yapur

Diseño de la muestra, sistematización de los datos y análisis econométrico

Ivana Templado

Coordinación del Equipo de Comunicación

Sebastián Gruz

Diseño gráfico

Adriana Costantino, Daniela Dini

Edición y corrección de textos

Gabriela Berajá, Irene Domínguez

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Av. Paseo Colón 255, pisos 10, 11 y 12

(C1063ACC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 4339 7875 | buenosaires.gob.ar/calidad-y-equidad-educativa

Programa Jornada Extendida y su impacto en el clima escolar

Índice

Introducción.....	6
1. Sobre el programa Jornada Extendida	8
2. Resultados de los grupos focales con coordinadores/as de Sede.....	10
2.1. Sobre la articulación entre Jornada Extendida y la institución escolar	10
2.2. Sobre la articulación con los/as docentes de grado	11
2.3. El desarrollo del programa durante la pandemia	13
2.4. Logros y desafíos de Jornada Extendida en su séptimo año de implementación	15
3. Resultados del Protocolo de Observación de Clases	17
3.1. Objetivos y metodología	17
3.2. Resultados obtenidos	18
3.3. Síntesis de resultados.....	29
4. Evaluación de impacto del programa Jornada Extendida Nivel Primario en el clima escolar	31
4.1. Análisis a partir de datos de Aprender.....	31
4.2. Análisis a partir de datos de FEPBA	43
4.3. Conclusiones de la evaluación de impacto.....	56
5. Reflexiones finales	58
6. Limitaciones	62
Anexo	63
Referencias	68

Introducción

Jornada Extendida forma parte de las políticas socioeducativas que desarrolla el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Escuela Abierta, la Gerencia Operativa de Recorridos Educativos y la Dirección General de Escuelas de Gestión Estatal, dependientes de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa.

El objetivo general de este programa es fortalecer las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes en el pasaje del Nivel Primario al Secundario a través de la estrategia de extensión del horario escolar y la participación en diversas experiencias pedagógicas que buscan otorgar mayor flexibilidad al formato escolar, ofreciendo espacios educativos distintos de los propios de la escolaridad formal.

En el año 2019, el programa alcanzó a la totalidad de las escuelas primarias estatales de Jornada Simple, las cuales incorporaron a su oferta la extensión de la jornada en todas las secciones de, al menos, uno de los dos últimos grados (6° y/o 7° grado). Asimismo, a partir de 2022 la asistencia de los/as estudiantes al programa comenzó a ser obligatoria (hasta ese momento era únicamente optativa). Haber alcanzado estos hitos justifica la importancia de retomar y profundizar la indagación acerca de sus posibles efectos y resultados. Las múltiples finalidades y propósitos de Jornada Extendida y sus particularidades demandan el desarrollo de un esquema amplio, diverso y complejo para su evaluación.

Así es que este informe se enmarca en un esquema amplio, diverso y complejo de evaluación integral que comenzó en 2021. Durante ese año se llevó adelante una evaluación de impacto que permitió dar cuenta de una reducción promedio de 0,5 puntos porcentuales del total de estudiantes no promovidos/as de 7° grado. Este efecto es estadísticamente significativo.

A partir de considerar la importancia de la toma de decisiones basada en la evidencia como herramienta para avanzar en una mejora educativa continua, a lo largo de este documento se presentan los resultados de distintas estrategias de evaluación realizadas durante el año 2022 en el programa.

En primer lugar, se exponen los resultados de una serie de grupos focales realizados durante el mes de julio de 2022 con coordinadores/as de Sede del programa. En segundo lugar, se analizan los resultados obtenidos en la implementación del protocolo de observación de clases, aplicado en distintos establecimientos donde se lleva adelante el programa. Por último, se presentan los resultados correspondientes a la evaluación de impacto, focalizada en el clima escolar, tomando como insumo la información recabada en los cuestionarios complementarios de los operativos de evaluación FEPBA (de alcance jurisdiccional) y Aprender (de alcance nacional).

El objetivo de este trabajo es mostrar algunas de las aristas del programa, recuperando las voces de sus actores y a la vez presentar evidencia de la labor llevada a cabo mediante abordajes metodológicos distintos. Se espera brindar información valiosa para el Ministerio de Educación y que sirva como insumo para la toma de decisiones al interior del programa.

1. Sobre el programa Jornada Extendida

El programa Jornada Extendida, creado a través de la resolución 1658/2016 del Ministerio de Educación, se inscribe entre los diferentes proyectos y programas que buscan garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y logros de aprendizaje de los/as estudiantes en el sistema educativo.

En cuanto a los objetivos específicos del programa, la normativa plantea que esta política busca “reforzar las trayectorias educativas de los niños y jóvenes” brindando diferentes espacios educativos para el desarrollo integral de las capacidades, así como la adquisición de los contenidos deseados para el cierre del Nivel Primario y necesarios para garantizar los aprendizajes de los siguientes niveles educativos, fortaleciendo el pasaje de nivel.

Además, se propone enriquecer la formación de los/as estudiantes, alterando aspectos de sus experiencias cotidianas en las escuelas, como criterios de agrupamiento, uso del espacio y de los tiempos escolares, los lenguajes y disciplinas que se imparten, las estrategias de enseñanza y las concepciones sobre la convivencia escolar (UEICEE, 2017).

La concreción de las experiencias pedagógicas se lleva a cabo mediante la incorporación de espacios educativos que se desarrollan a contraturno de la escolaridad formal. En las escuelas primarias, la propuesta de Jornada Extendida funciona tres veces por semana: adiciona tres horas y 15 minutos cada día, tiempo que se dedica a dos espacios educativos (una hora y 20 minutos a cada uno, sumando un total de dos horas 40 minutos) y al momento destinado al comedor que se implementa entre ambas jornadas (35 minutos).

Los espacios educativos parten de una selección de contenidos y habilidades que, recuperando el Diseño Curricular vigente, se integran a los objetivos pedagógicos plasmados por el equipo docente de Jornada Extendida en el Proyecto Escuela. La propuesta pedagógica se constituye entonces a partir del Diseño Curricular y de

un trabajo basado en proyectos. El programa ofrece en total nueve espacios educativos:

1. Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)
2. Investigación en Acción (IEA)
3. Ciencias
4. Hacer Matemática
5. Teatro
6. Educación Sexual Integral (ESI)
7. Medios en la escuela
8. Ajedrez
9. Lúdico-expresivo

Los espacios LEO e IEA son comunes a todas las escuelas participantes ya que trabajan contenidos y habilidades fundamentales para fortalecer el pasaje del Nivel Primario al Secundario. El primero aborda como eje principal la comprensión lectora, la escritura y las capacidades comunicativas generales de los/as estudiantes. Por su parte, IEA busca desarrollar las habilidades y competencias necesarias para que los niños, niñas y jóvenes puedan mejorar su desempeño escolar mediante el abordaje de pequeños proyectos en los cuales se trabajan diversas estrategias de estudio, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de organización.

Los espacios educativos restantes son elegidos por cada institución en función del Proyecto Escuela y de la comunidad escolar, sus intereses, posibilidades, disposiciones y necesidades. Una vez acordados los espacios educativos con la conducción de cada escuela, se adoptan en ambos turnos por igual, previendo que cada establecimiento incorpore un total de seis espacios que se implementan de a pares durante los tres días a la semana que el programa adiciona al tiempo de la escolaridad tradicional.

2. Resultados de los grupos focales con coordinadores/as de Sede

Del 6 al 8 de julio de 2022 se llevaron a cabo tres grupos focales de forma virtual con coordinadores/as de Sede¹ del programa, con el propósito de conocer sus opiniones respecto al grado de articulación con los distintos miembros de los establecimientos educativos y contribuir a la reflexión sobre los principales logros y desafíos pendientes del programa.

Participaron en total 21 coordinadores/as de Sede, uno/a por cada distrito escolar. Los encuentros se desarrollaron en un buen clima de trabajo. Todos/as los/as convocados/as se mostraron predispuestos a conversar e intercambiar opiniones. Sin excepción participaron hasta el final y, en general, hubo consenso en la mayoría de las opiniones expresadas.

2.1. Sobre la articulación entre Jornada Extendida y la institución escolar

En primer lugar, los/as coordinadores/as de Sede afirman que el grado de articulación con los equipos de conducción y docente varía según el establecimiento. En algunos casos, la articulación y el vínculo con el equipo de conducción se dio desde un principio de forma fluida mientras que en otros esto requirió bastante tiempo y “negociaciones” diversas. Sin embargo, los/as participantes identifican otro grupo de casos en los cuales la articulación todavía sigue siendo costosa.

En una de mis escuelas se da una articulación fluida, constante, fuerte. En otra, en un principio, la conducción no nos aceptaba para nada y en 2019 cambió la conducción y nos fueron abriendo las puertas cada vez más para tener una excelente relación.

¹ Los/as coordinadores/as de Sede son responsables de monitorear el funcionamiento del programa al interior de una o más escuelas específicas.

A veces las escuelas están marcando mucho su lugar, su postura. En una reunión de padres han llegado a decir: “nosotros no nos hacemos cargo de lo que suceda en Jornada Extendida”.

De este modo, la posibilidad de articulación depende en gran medida de la postura respecto al programa que adopta cada escuela y cada actor dentro de esa escuela. En este sentido, los/as participantes destacan que muchos actores institucionales sostienen que a los espacios educativos de Jornada Extendida únicamente “se va a jugar”, desconociendo la labor pedagógica que llevan adelante los/as docentes del programa y desvalorizando así los aprendizajes que pueden alcanzarse a través de las estrategias propuestas en su marco. En línea con este punto, se menciona en todos los grupos focales la necesidad de estar constantemente reafirmandose como miembros de la escuela.

Lo pedagógico siempre es más costoso porque parece que es territorio de la escuela formal. Al principio era “entren, no nos queda otra” y de a poquito fuimos “robando” cada vez más espacio hasta poder sentarnos con la Coordinación de Segundo Ciclo.

En segundo lugar, y en relación con el abordaje del Proyecto Escuela específicamente, también existen experiencias diversas. Mientras que en algunos casos coordinadores/as y/o docentes de Jornada Extendida participan activamente en la elaboración del Proyecto Escuela, en otros esto no ocurre.

2.2. Sobre la articulación con los/as docentes de grado

Respecto del trabajo conjunto con los/as docentes de grado, la principal dificultad que destacan los/as coordinadores/as de Sede es no contar con instancias formales de encuentro. Esto se debe a que los/as coordinadores/as y docentes de Jornada Extendida no participan en las reuniones de ciclo y, si bien antes participaban en las jornadas EMI (Espacio de Mejora Institucional), actualmente se les solicita que permanezcan con los/as estudiantes de 6º y 7º grado, para evitar la pérdida de días de clase. De este modo, algunos/as destacan que el único espacio institucional que se comparte es el de las capacitaciones situadas.

Se logró un montón y se fue avanzando muchísimo en poder participar de espacios de la escuela, como formación situada.

Los espacios de articulación que tenemos son informales, no están instaurados en agenda. Lo que sí está instaurado es la EMI: para nosotros era superimportante poder participar porque ahí están las maestras.

Mientras estaba la jornada EMI sucediendo en la escuela, nosotros no pudimos participar porque estábamos con los chicos. Perdimos ese espacio de poder sentarnos y poder conocer, porque hay maestras que no conocemos. [...] Si bien hay muchos espacios ganados, también creo que hay otros espacios que está bueno no perder.

Debido a la ausencia de espacios formales de articulación entre docentes, los/as participantes destacan que la comunicación se da de manera informal, a través de “charlas de pasillo”. A esto se suma el hecho de que en ocasiones no hay coincidencia en el horario laboral, ya que Jornada Extendida funciona a contraturno, otro obstáculo para estos intercambios.

Por otra parte, una de las características del programa es el desarrollo de actividades en otros espacios, fuera de la escuela. Si bien esto es muy valorado por los/as coordinadores/as, algunos/as participantes destacan que el estar fuera de la escuela dificulta la articulación no solo con los/as docentes de grado sino también con otros/as integrantes de Jornada Extendida. Debido a estas circunstancias, el principal nexo entre los/as docentes de grado y los/as de Jornada Extendida es el/la coordinador/a de Sede.

Muchas veces estar por fuera de la escuela, por ejemplo, en terreno comunitario, dificulta que el profe de Jornada se siente a articular y armar una propuesta concreta con la maestra. Porque no hay un tiempo y un espacio concreto para hacerlo.

Con el objetivo de articular la propuesta de Jornada Simple y Jornada Extendida, los/as docentes del programa suelen acceder a las planificaciones de los/as docentes de grado a fin de identificar los contenidos con los cuales están trabajando y poder desarrollar una propuesta contextualizada. Sin embargo, destacan que esto se suele dar de manera informal y, en algunas oportunidades, no se enteran oportunamente si las planificaciones sufren modificaciones.

Nosotros les pedimos a los docentes que nos pasen sus planificaciones así podemos ver qué están haciendo, aunque a veces no tengamos el tiempo para sentarnos y charlar. Al principio

costó, pero ahora entendemos cómo es la modalidad. Antes de la pandemia era muy duro.

En casos donde aún no se logró el acceso a las planificaciones por parte de los/as docentes de Jornada Extendida, deben consultarles directamente a los/as estudiantes lo que estuvieron trabajando con el/la docente de grado.

Por último, una problemática ampliamente mencionada tiene que ver con los recambios constantes de la Planta Orgánica Funcional (POF) de cada escuela. Esto se observa tanto en los cargos directivos como en los cargos docentes (de grado y de Jornada Extendida). La rotación de cargos implica tener que establecer nuevos acuerdos y vínculos cada vez que ingresa una persona nueva, dificultando la fluidez en el trabajo pedagógico y obstaculizando la articulación. En esta línea, una coordinadora sostiene:

Me pasó que haya cinco conducciones en el mismo año y siempre hay que ir acordando nuevamente y eso muchas veces dificulta.

2.3. El desarrollo del programa durante la pandemia

Los/as participantes afirman que la pandemia tuvo un efecto positivo sobre la percepción del programa por parte de los distintos actores institucionales. Según sus palabras, coordinadores/as y docentes de Jornada Extendida participaron de forma activa tanto en las entregas de canastas como en la implementación de diversas actividades enfocadas en sostener la continuidad pedagógica de los/as estudiantes. Esta actitud proactiva fue apreciada por las escuelas y sirvió para estrechar lazos de compañerismo con otros/as docentes y realizar tareas de manera conjunta.

La pandemia, entre muchas comillas, nos ayudó a meternos un poquito más, a tener más relación con los directivos y maestros de la escuela. No solo porque hacíamos alguna actividad pensada diferente o más creativa, sino que también ayudábamos a los propios docentes a entrar a un Meet o poder hacer alguna actividad que tenían ganas. Eso nos permitió ganarnos el respeto porque muchas veces se pensaba, o se sigue pensando, que a Jornada [Extendida] se viene a jugar.

Nosotros arrancamos en la escuela en 2017 y, desde ese momento hasta hoy, los cambios fueron absolutamente significativos. [...] La comunidad docente nos aceptó siempre pero hoy podemos hablar de una articulación real y creo que en esto fue central la pandemia y nuestra función durante la pandemia en la escuela, garantizando presencialidad, estando a la par de los docentes de la escuela, nos vieron adentro del aula y perdieron el miedo. Haber estado a la par y compartido más tiempo permitió que todo esto fluyera.

Después de la pandemia, se vieron notablemente estos cambios de no tanta resistencia a Jornada [Extendida] y más abiertos a trabajar en conjunto, especialmente en contextos mayormente vulnerados como Soldati, Bajo Flores.

Por otra parte, los/as coordinadores/as de Sede afirman que Jornada Extendida fortaleció la convocatoria de los/as estudiantes para que participaran de las videollamadas por Zoom o Meet que organizaban los/as docentes de grado. A partir de un acercamiento desde lo lúdico, los/as estudiantes comenzaron a mostrar un mayor presentismo en estos encuentros virtuales.

En la pandemia, por lo menos en mi distrito, hubo mucha presencia de Jornada para las familias, en la cuestión de los Zoom, de los Meet. De alguna manera, siempre nos las ingeniamos para estar con propuestas lúdicas y esa creatividad también se vio reflejada en este intento de traspasar la pantalla con otro tipo de propuestas. Eso fue un paso positivo también para la escuela.

Otro aspecto en lo que Jornada Extendida participó durante la pandemia fue acompañar a los/as estudiantes en el pasaje de nivel. Para esto, en algunos casos se organizaron videollamadas con escuelas secundarias de distintas modalidades de los barrios, para que los/as estudiantes comenzaran a interiorizarse sobre las particularidades del Nivel Secundario, en especial en el complejo contexto de no presencialidad que generaba angustias e inseguridades.

Finalmente, algunos/as participantes destacan que durante la pandemia las escuelas “cedieron” cierto espacio específicamente pedagógico, por lo que en Jornada Extendida se empezaron a trabajar algunos contenidos priorizados. Esto colaboró además en demostrar que la labor de los/as docentes de Jornada Extendida es también pedagógica, y no limitada únicamente al desarrollo de propuestas lúdicas o centradas en fortalecer los vínculos entre estudiantes.

2.4. Logros y desafíos de Jornada Extendida en su séptimo año de implementación

Al finalizar el encuentro se les pidió a los/as coordinadores/as que compartiesen los logros alcanzados y los desafíos pendientes del programa que identifican a la fecha.

Respecto a los logros, destacan principalmente el entusiasmo que los/as estudiantes muestran por el programa. Afirman que a veces faltan a las horas de Jornada Simple pero acuden a Jornada Extendida, lo que parecería mostrar que el programa los motiva a asistir y participar. Esto se daba aun antes de que la asistencia al programa pasara a ser obligatoria a pesar de que en algunos casos los equipos de conducción no difundieran su existencia.

Por otra parte, mencionan la libertad que el programa brinda a los/as estudiantes, ofreciéndoles un espacio de aprendizaje diferente del de la escuela tradicional. En este sentido, destacan que Jornada Extendida permite que los/as estudiantes compartan espacios distintos, en muchos casos nunca antes transitados (por ejemplo, el comedor, que, para estudiantes de Jornada Simple, resulta una novedad enriquecedora) y el hecho de acercar los contenidos desde un lugar lúdico, pero sin dejar de lado el aspecto pedagógico.

Los contenidos que se trabajan en algunos espacios de Jornada Extendida (por ejemplo, Teatro o Ajedrez) resultan sumamente valiosos, sobre todo para estudiantes de contextos vulnerables que no podrían acceder a ellos por sus propios medios. En línea con esto, en estos contextos los/as coordinadores observan un vínculo especialmente fuerte entre el programa y la comunidad.

Por último, destacan que la obligatoriedad del programa es una herramienta valiosa para garantizar el derecho a niños y niñas de participar en él, permitiendo incluir a estudiantes que antes no asistían.

En relación con los desafíos, coinciden en que la falta de recursos es en general un obstáculo para llevar adelante la tarea. Esto se expresa en ciertas dificultades con la organización logística (por ejemplo, micros no accesibles para estudiantes con necesidades especiales) y la falta de espacio físico en las escuelas o en los terrenos comunitarios. Esta falta de recursos se vio profundizada con la obligatoriedad, ya que, respecto de años anteriores, es mayor la cantidad de estudiantes que

participa, lo cual agudiza ciertas dificultades (por ejemplo, no contar con suficientes Acompañantes Personales No Docentes [APND], que solamente cumplen horario durante la Jornada Simple).

Por último, comentan tener que repensar constantemente sus acciones sobre la base de lo que la Supervisión escolar exige. Paralelamente, consideran que la nueva modalidad de presentación de proyectos bimestrales de Jornada Extendida supone una mayor articulación con el Proyecto Escuela, lo cual en ocasiones deriva en la pérdida de cierta autonomía y libertad de acción. También respecto al Proyecto Escuela, consideran necesaria la institucionalización de las instancias de comunicación de este por parte de los equipos directivos.

Por último, consideran necesaria la implementación de reuniones formales que estén acordadas desde principio de año entre los miembros de la institución escolar y los equipos del programa a fin de lograr una mayor articulación que no dependa únicamente de la voluntad individual.

Reflexiones a partir de los encuentros con coordinadores/as de Sede

Durante estos siete años de implementación, el programa Jornada Extendida ha encontrado ciertas dificultades para ser reconocido como un espacio valioso en algunas escuelas. En la mayor parte de los casos hizo falta un trabajo minucioso y paulatino para ser considerado como parte constituyente de la institución escolar. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que esta situación no es lineal y que presenta diversos matices: en algunos casos, hay escuelas que siempre mostraron buena predisposición para con el programa, mientras que otras, aún hoy son reticentes a su incorporación.

De este modo, si bien se lograron grandes avances desde el comienzo de su implementación, la articulación efectiva entre los/as docentes del programa y los/as docentes de Jornada Simple sigue siendo un objetivo pendiente en algunas instituciones. Esta se ve obstaculizada principalmente por la falta de instancias formales de reunión, que dan lugar a comunicaciones poco fluidas e informales. A lo que se suma el hecho de que al desarrollar propuestas en espacios ubicados fuera del edificio escolar, los encuentros se vuelven aún más difíciles de concretar.

Finalmente, cabe destacar la consecuencia positiva que constituyó tanto su obligatoriedad como la pandemia misma en la articulación, pues llevaron a una mayor valoración del programa dentro de las escuelas. Asimismo, las tareas de acompañamiento de los miembros de Jornada Extendida en las actividades desarrolladas durante el aislamiento de 2020 y 2021, años inmediatamente posteriores a la universalización, colaboraron para una posterior aceptación de la obligatoriedad.

3. Resultados del Protocolo de Observación de Clases

3.1. Objetivos y metodología

Durante el mes de noviembre de 2022 se llevó a cabo la implementación del Protocolo de Observación de Clases, con el objetivo de contar con evidencia sobre algunas dimensiones relacionadas con el desarrollo didáctico y vincular al interior de los espacios educativos que brinda el programa. Este protocolo fue elaborado en conjunto por la UEICEE y la Coordinación del programa y abordó la práctica docente, el rol del estudiante y el clima escolar entre sus dimensiones principales. Fue acompañado de una rúbrica donde se detalló cada una de las dimensiones y subdimensiones establecidas a fin de contar con criterios comunes para la observación.

La muestra de escuelas se compuso por un total de 40 establecimientos, previendo una distribución equitativa entre los distritos escolares, teniendo en cuenta el tamaño de cada uno de ellos. Al interior de cada Distrito Escolar las escuelas participantes fueron seleccionadas de forma aleatoria. Las observaciones se llevaron a cabo en dos escuelas por Distrito Escolar, a excepción de los distritos 10 y 14 donde solamente se seleccionó una escuela de cada uno debido a la presencia de menor cantidad de establecimientos con Jornada Extendida.

Estuvieron a cargo de su implementación ocho coordinadores/as regionales/referentes pedagógicos del programa², quienes observaron la clase de un mismo espacio educativo (LEO, IEA, Ciencias, Hacer Matemática, Teatro o ESI) en dos jornadas distintas³.

² En relación con este punto, cabe destacar que la implementación del Protocolo de Observación fue llevada a cabo por referentes del programa. Si bien es importante considerar que esto puede significar una dificultad metodológica, se optó por ello entendiendo la complejidad que implica realizar observaciones de clases por parte de personal ajeno al establecimiento o programa.

³ De las 80 observaciones esperadas, se llevaron a cabo 79 debido a la renuncia de una docente del programa durante los días de aplicación.

Espacio	Cantidad de clases observadas
IEA	38
LEO	25
Ciencias	8
ESI	4
Teatro ⁴	2
Hacer Matemática	2

Previamente a la implementación del protocolo, se realizaron dos reuniones informativas y de sensibilización con los/as observadores/as, en las cuales se presentó el instrumento y se orientó en la modalidad de aplicación y en la interpretación según la rúbrica elaborada.

3.2 Resultados obtenidos

Las dimensiones analizadas en el protocolo se desagregan en las siguientes subdimensiones:

Práctica docente:

- › Selección de contenidos
- › Estrategias didácticas
- › Utilización de recursos
- › Documentos curriculares
- › Contextualización de los aprendizajes
- › Uso efectivo del tiempo

Rol del/de la estudiante:

- › Estudiante como protagonista
- › Desarrollo de habilidades

Clima escolar:

- › Organización del aula/espacio
- › Convivencia

⁴ En dos ocasiones se observaron clases articuladas, una de LEO con Teatro y otra de IEA con Teatro. Estas observaciones se contabilizan en el espacio de LEO y IEA respectivamente, debido a que es el espacio que se cursaba en ese horario.

Se les solicitó a los/as observadores/as que indicaran en qué medida cada una de las subdimensiones estuvo presente en la clase observada. Además, se le consultó si habían surgido problemáticas en relación con alguna de ellas y, en caso afirmativo, cómo se habían abordado por parte del/de la docente.

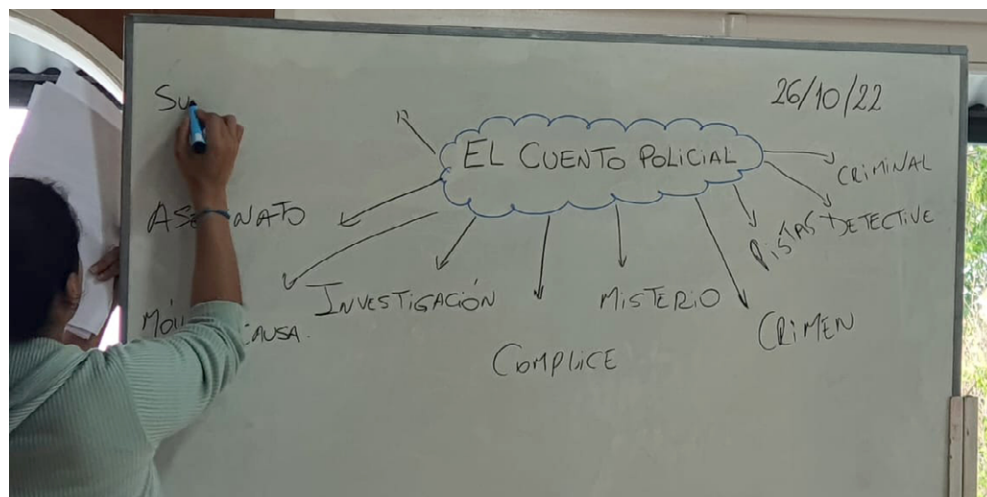
Finalmente, se pidió que los/as observadores/as compartieran evidencia de lo trabajado en los espacios y que registraran si existieron diferencias entre la planificación original y el trabajo efectivamente observado.

3.2.1. Práctica docente

Para esta dimensión, la rúbrica utilizada por los/as observadores/as al momento de caracterizar cada uno de los aspectos incluidos fue la siguiente:

Subdimensión	Criterios	Ausente	Presente	Presente en gran medida
Selección de contenidos	Los contenidos abordados se basan en el documento pedagógico de Jornada Extendida y se realiza un trabajo de interrelación entre ellos.	Los contenidos conceptuales abordados no están presentes en el documento pedagógico vigente.	Selecciona entre los contenidos conceptuales del documento pedagógico vigente para el grado en que se desarrolla la práctica.	Selecciona entre los contenidos conceptuales del documento pedagógico vigente. Además, requiere que los/as estudiantes establezcan relaciones entre los contenidos, que comprendan ideas y/o estructuras que vayan más allá de la adquisición de datos o información, colaborando en el desarrollo de una comprensión más profunda.
Estrategias didácticas	Trabajo con propuestas que articulan más de un espacio educativo.	La propuesta corresponde únicamente a un espacio educativo sin presentar articulación con otro.	La propuesta evidencia cierto grado de articulación con otro espacio educativo, sin dar cuenta de un trabajo coordinado entre espacios (por ejemplo, simplemente se lo nombra).	La propuesta evidencia un alto grado de articulación entre más de un espacio educativo, dando cuenta de la integración entre contenidos de más de un espacio educativo.
	Trabajo con propuestas grupales.	No se evidencian propuestas de trabajo grupal.	Se evidencia al menos una propuesta de trabajo grupal a lo largo de la clase.	Las propuestas de trabajo grupal están presentes de forma continua a lo largo de las clases observadas.

Estrategias didácticas	Trabajo con propuestas individuales.	No se evidencian propuestas de trabajo individual.	Se evidencia al menos una propuesta de trabajo individual a lo largo de la clase.	Las propuestas de trabajo individual están presentes de forma continua a lo largo de las clases observadas.
	Trabajo con propuestas lúdicas.	No se evidencian propuestas de trabajo lúdicas.	Se evidencia al menos una propuesta lúdica a lo largo de la clase.	Las propuestas lúdicas están presentes de forma continua a lo largo de las clases observadas.
	Trabajo con propuestas que fomentan el diálogo y el debate entre estudiantes.	No se evidencian propuestas que fomenten el diálogo o el debate entre estudiantes.	Se evidencia al menos una propuesta que fomenta el diálogo o el debate entre estudiantes.	Las propuestas que fomentan el diálogo y el debate están presentes de forma continua a lo largo de las clases observadas.
Utilización de recursos	Incorporación de diversos recursos (textos escritos, imágenes, audiovisuales, cartografía, juegos).	No se incorporaron recursos en las actividades planteadas.	Se incorporó al menos un recurso, pero no se integró de forma orgánica a la actividad propuesta.	La realización de la actividad requirió la integración de todos los recursos propuestos, que además dieron lugar a otras instancias (por ejemplo, un debate).
Documentos curriculares	Utilización de materiales elaborados por el Ministerio de Educación para la planificación de la propuesta (DC, Contenidos priorizados, documento marco de Jornada Extendida, bancos de experiencias de Jornada Extendida, Aprender a estudiar en Jornada Extendida, las Progresiones de los Aprendizajes).	No se utilizaron materiales elaborados por el Ministerio de Educación para la planificación de la propuesta.	Se utilizó alguno de los materiales elaborados por el Ministerio de Educación para la planificación de la propuesta.	Se utilizaron uno o más materiales elaborados por el Ministerio de Educación para la planificación de la propuesta. Además, se observa un alto grado de apropiación de los mismos por parte del/de la docente en relación con las actividades propuestas.
Contextualización de los aprendizajes	Adecuación de los objetivos de aprendizaje en un contexto significativo, cercano y que tenga un valor para los/as estudiantes.	La enseñanza se llevó a cabo de forma descontextualizada, no logrando interpelar a los/as estudiantes. No se establecieron vínculos con sus aprendizajes previos ni con su vida cotidiana.	La enseñanza tuvo en cuenta los aprendizajes previos y la vida cotidiana de los/as estudiantes, logrando interpelar a algunos/as de los/as estudiantes.	La enseñanza tuvo en cuenta los aprendizajes previos y la vida cotidiana de los/as estudiantes, logrando interpelar a la mayoría de los/as estudiantes.
Uso efectivo del tiempo	Uso efectivo del tiempo.	La clase no tuvo delimitadas de forma clara las distintas instancias (inicio, desarrollo y cierre).	Se identifica de forma clara alguna de las instancias, pero otras no se pudieron realizar (por ejemplo, si el desarrollo se extendió en el tiempo y no se llegó a hacer el cierre).	La clase estuvo organizada haciendo un uso efectivo del tiempo y con buena delimitación en inicio, desarrollo y cierre.



Como puede verse en la rúbrica presentada, la dimensión *Práctica docente* contó con seis subdimensiones de análisis.

La primera subdimensión de *Práctica docente* corresponde a la *Selección de contenidos*. En esta se buscó observar si los contenidos abordados se basan en el documento pedagógico de Jornada Extendida vigente. Los resultados de las 79 observaciones realizadas señalan que dicha subdimensión estuvo presente en el 54,43% de los casos, y presente en gran medida en el 44,30%. Únicamente un caso de los 79 observados manifestó que la subdimensión estaba ausente (representando 1,27%). Este corresponde a la segunda observación de una clase de IEA. Por otra parte, en 2 de los 79 casos identificaron problemáticas durante la clase, y en uno de esos casos el observador manifestó que la problemática fue abordada, sin aclarar de qué forma.



La segunda subdimensión corresponde a las *Estrategias didácticas* y se propuso indagar cinco aspectos relacionados con el abordaje didáctico de las clases. El primero buscó evaluar si el/la docente trabajó con propuestas que articulan más de un espacio educativo, y los resultados indican que esto estuvo ausente en la mayoría de los casos (51,9%). El 45,57% restante se distribuye entre un 21,52% de casos donde estuvo presente, un 24,05% donde estuvo presente en gran medida y en un 3,80% no se registró el nivel de desarrollo del aspecto evaluado.

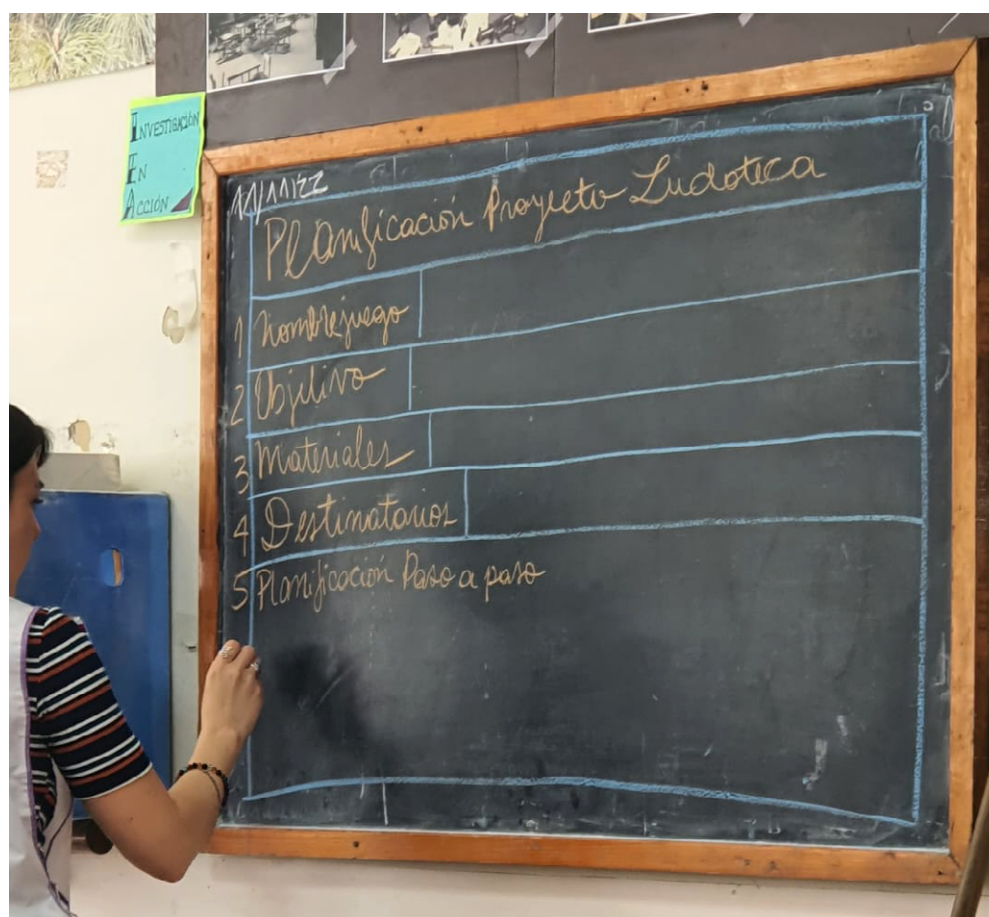
Se identificaron dos problemáticas en los 79 casos observados (2,53% del total de casos), y en ambas el observador registró que fue abordada durante la clase. En uno de estos casos, la dificultad surgió debido a que la clase con la cual se propuso la articulación se extendió, lo que dificultó el trabajo conjunto. Para abordar esta dificultad, la docente modificó la actividad de inicio (relajación y concentración) por una explicación de expectativas relativas a esa clase. En el segundo caso, se generaron cuestionamientos por parte de los/as estudiantes respecto a la actividad que se llevaría de forma articulada entre Ajedrez e IEA. El abordaje implicó aclarar a los/as estudiantes el propósito de la actividad.



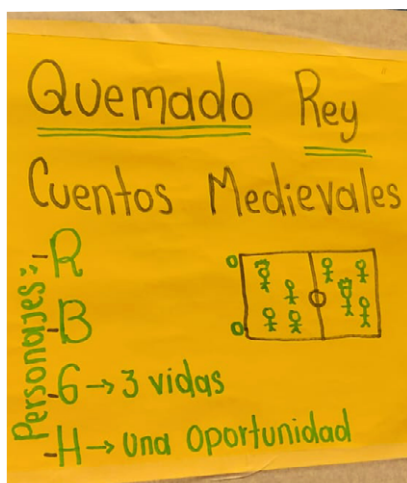
El segundo aspecto evaluado en la subdimensión de *Estrategias didácticas* buscó identificar si estuvieron presentes propuestas de trabajo grupal durante la clase. Los resultados indican que dicho aspecto estuvo presente en gran medida en la mayoría de los casos (56,96%). En el 27,85% de los casos se registró como presente y en el 15,19% ausente.

Respecto a la presencia de problemáticas, se identificaron siete (8,86%). Principalmente relacionadas a la conformación de los grupos; se abordaron seis de ellas. En estos casos, los abordajes implicaron la redistribución de grupos para actividades, ya sea porque los/as estudiantes no estaban conformes con la distribución inicial, o porque había pocos/as estudiantes presentes.

El tercer aspecto evaluado refiere a la incorporación de propuestas de trabajo individual. Tal aspecto fue registrado como presente en el 40,51% de los casos y 22,78% como presente en gran medida. El 34,18% se registró como ausente. Además, los observadores identificaron dos problemáticas (2,53%); ambas fueron abordadas durante la clase. Los abordajes incluyeron recomendaciones (dormir por la noche si están cansados/as) y palabras de aliento frente al desánimo de algunos/as estudiantes.



El cuarto punto evaluado busca observar la presencia de *Propuestas lúdicas* de trabajo. Los resultados indican que el aspecto estuvo presente en gran medida en el 35,44% de los casos, presente en el 29,11% y ausente en el 35,44% restante. Se identificó solamente una problemática en las 79 observaciones (1,27%), la cual fue registrada como abordada al flexibilizar las reglas del juego a pedido de los/as estudiantes.



El quinto y último aspecto observado en la subdimensión *Estrategias didácticas* corresponde a la presencia de propuestas que fomentan el diálogo y el debate entre estudiantes. Este aspecto fue registrado como presente en gran medida en el 50,63% de los casos. En un 43,04% fue registrado como presente y en un 5,06% como ausente. Asimismo, se registraron cinco problemáticas (6,33%), de las cuales tres (3,8%) fueron abordadas. Las intervenciones fueron de orden disciplinar (frente a la distracción de los/as estudiantes) y proponiendo alternativas para la toma de decisiones (inclusión de una tercera opinión en un debate).

La tercera subdimensión observada corresponde a *Utilización de recursos*, y busca indagar acerca de la diversidad de su incorporación (textos escritos, imágenes, audiovisuales, cartografía) al trabajo en el aula/espacio. Los resultados de las observaciones registran que esta estuvo presente en la mitad de los casos (50,63%), presente en gran medida en el



35,44% y ausente en el 12,66%. Se identificó solamente una situación problemática vinculada con el cumplimiento de las consignas por parte de los/as estudiantes (la docente les solicitó que no realizaran marcas sobre el material entregado, indicación que uno de los grupos no respetó).

La cuarta subdimensión corresponde a la utilización de los *Documentos curriculares*, y busca observar en qué medida se abordan los materiales elaborados por el Ministerio de Educación para la planificación de la propuesta (Diseño Curricular, documento marco de Jornada Extendida, bancos de experiencias de Jornada Extendida, Progresiones de los Aprendizajes). Los resultados indican que la utilización

de dichos recursos estuvo presente en la mitad de los casos (50,63%), presente en gran medida en el 25,32% y ausente en el 24,05%. No se registraron situaciones problemáticas en esta subdimensión.

La quinta subdimensión corresponde a *Contextualización de los aprendizajes*, y busca observar la interpelación de los objetivos de aprendizaje en un contexto significativo. Las observaciones registraron que dicha subdimensión estuvo presente en el 54,43% de los casos, presente en gran medida en el 41,77% y ausente en el 3,8%. Se identificó la presencia de una sola problemática (1,27%) vinculada a una mayor participación de varones frente a mujeres y se abordó a través de estrategias diversas como repreguntar, solicitando que se escuchen entre sí sin interrupciones.

La sexta y última subdimensión de la dimensión de *Práctica docente* corresponde a *Uso efectivo del tiempo* e indaga acerca del desarrollo de los distintos momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). Los resultados señalan que el uso efectivo del tiempo estuvo presente en la mayoría de los casos (55,7%), presente en gran medida en el 37,97% y ausente en el 6,33%. Además, se identificaron tres problemáticas (3,8%), registradas como abordadas, principalmente a través de intervenciones docentes orientadas a mantener la conducta.

3.2.2. Rol del/de la estudiante

A continuación, se presenta la rúbrica utilizada para caracterizar los aspectos vinculados a esta dimensión observada.

Subdimensión	Criterios	Ausente	Presente	Presente en gran medida
<i>El rol del/de la estudiante</i>	El/la estudiante como protagonista	La práctica no invita a los/as estudiantes a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje ni requiere que asuman algún nivel de autonomía en el diseño/realización/evaluación de la propuesta.	La práctica invita a los/as estudiantes a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, pero esto no es estrictamente necesario para llevarla a cabo. El/la estudiante asume algún nivel de autonomía en el diseño/realización/evaluación de la propuesta.	La práctica motiva y exige a los/as estudiantes a involucrarse en su propio aprendizaje. Promueve un importante nivel de autonomía a los/as estudiantes en cuanto a las modalidades de trabajo, organización de las tareas, recorridos alternativos, aprendizajes divergentes.
<i>Desarrollo de habilidades</i>	Trabajo colaborativo	Durante la clase no se generan propuestas que propicien el trabajo colaborativo entre estudiantes.	Durante la clase se llevan adelante propuestas que propician el trabajo colaborativo entre estudiantes, pero no está clara la asignación de roles en el desarrollo de la experiencia.	Durante la clase se evidencia el trabajo colaborativo entre estudiantes y está clara la asignación de roles.
	Desarrollo de habilidades: - pensamiento estratégico - pensamiento científico - lectura comprensiva - escritura coherente y cohesiva - expresión oral (social y expresiva)	La propuesta implementada no evidencia el desarrollo de alguna de las habilidades especificadas.	La propuesta implementada fortalece el desarrollo de una de las habilidades especificadas.	La propuesta implementada fortalece el desarrollo de más de una de las habilidades especificadas.

La segunda dimensión corresponde al *Rol del/de la estudiante*, e incluye a dos subdimensiones: *Estudiante como protagonista* y *Desarrollo de habilidades*. La primera busca observar si el rol del/de la estudiante es de protagonista de su proceso de aprendizaje. La segunda está subdividida en dos aspectos: la presencia de trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades durante la clase.

Respecto a la subdimensión *Estudiante como protagonista*, los resultados señalan que esta estuvo presente en gran medida en casi la mitad de los casos (49,37%), presente en el 46,84% y ausente en el 3,8%. A su vez, se identificaron dos problemáticas (2,53%), que fueron abordadas a través del acompañamiento docente, sin especificar.

En el primer aspecto de la subdimensión *Desarrollo de habilidades* (específicamente, presencia de trabajo colaborativo), los resultados señalan que este está presente en gran medida en el 44,3% de los casos, presente en el 37,97% y ausente en el 17,72%. Asimismo, se registraron un total de cuatro situaciones problemáticas (5,06%), de las cuales tres (3,8%) fueron abordadas al volver a explicar las reglas del juego que se estaba comenzando e instando a estudiantes a fijar acuerdos entre compañeros/as.

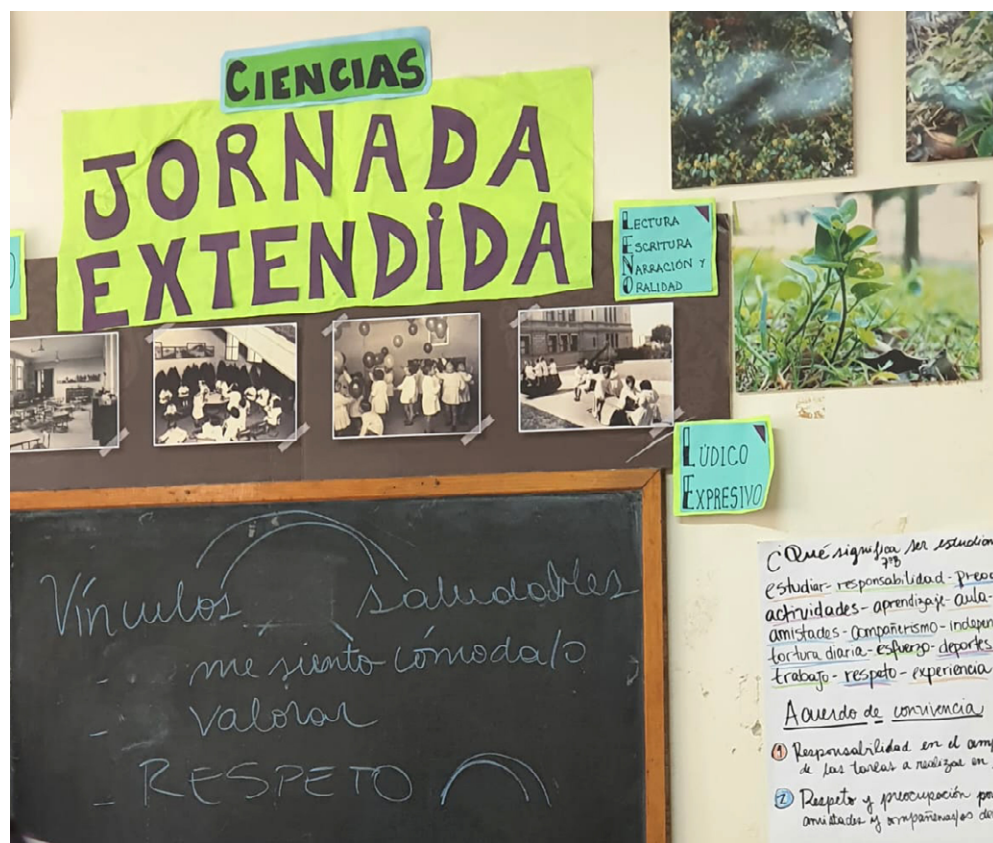
El segundo aspecto de la subdimensión *Desarrollo de habilidades* implica evaluar si la práctica incluye actividades que propicien el *Desarrollo del pensamiento estratégico*, *Pensamiento científico*, *Lectura comprensiva*, *Escritura coherente y cohesiva* y *Expresión oral* (social y expresiva). Esto se encuentra presente y presente en gran medida en el 80,01% de los casos. La distribución entre ambos es equivalente (40,51% para cada uno). En 14 casos (17,72%) el/la observador/a no respondió esta cuestión.

Al final de este apartado, se les solicitó a los/as observadores/as que indicaran las habilidades trabajadas en la clase observada. La más mencionada es la expresión oral. En segundo lugar, se menciona la lectura comprensiva y, en tercer lugar, la escritura coherente. Estas tres aparecen mencionadas en todos los espacios educativos. El desarrollo del pensamiento estratégico y científico aparece nombrado en menor medida y principalmente en los espacios de IEA y Ciencias.

3.2.3. Clima escolar

En relación con esta dimensión, las clases se observaron de acuerdo con la rúbrica presentada en la tabla siguiente.

Subdimensión	Criterios	Ausente	Presente	Presente en gran medida
<i>Organización del espacio/aula</i>	Manejo del grupo	La clase no pudo desarrollarse según la planificación debido, principalmente, a problemas relacionados con el comportamiento de los/as estudiantes.	La clase pudo desarrollarse de acuerdo con la planificación en una baja medida, ya que el/la docente tuvo que interrumpir la clase en varias ocasiones para llamar la atención de los/as estudiantes.	La clase se desarrolló de acuerdo con la planificación, sin problemáticas comportamentales.
<i>Convivencia</i>	Fluida convivencia en el espacio/aula	Durante la clase se presentaron dos o más situaciones de maltrato/destrato, burlas, discusiones, malestar, etc.	Durante la clase se presentó una situación específica de maltrato/destrato, burlas, discusiones, malestar, etc.	La clase se desarrolló en un clima de respeto, presentándose situaciones de compañerismo y solidaridad.



Las dos subdimensiones que se indagaron al abordar el clima escolar son *Organización del espacio/aula* y *Convivencia*.

La primera subdimensión refiere al manejo del grupo que hace el/la docente y buscaba dar cuenta de si la clase pudo desarrollarse o no de acuerdo con lo esperado en relación con el comportamiento de los/as

estudiantes. Según los/as observadores, esto se alcanzó en gran medida en el 54,4% de los casos, en cierta medida en el 41,77% y no se alcanzó únicamente en el 2,53% de los casos. Además, se identificaron un total de nueve situaciones problemáticas (11,39% de los casos), seis de las cuales fueron registradas como abordadas. Los abordajes mencionados implican principalmente el reiterado pedido de silencio para lograr la atención y la escucha.

La segunda subdimensión se propone observar la presencia de una fluida convivencia en el espacio/aula. Los resultados señalan que esta estuvo presente en gran medida en la mayoría de los casos (60,76%), presente en el 35,44% y ausente en el 2,53%. A su vez, se registraron problemáticas en el 5,06%, las cuales fueron abordadas en su totalidad por los/as docentes, aunque los/as observadores/as no aclararon de qué forma.

En relación con los agrupamientos, cabe destacar que en algunos casos se llevaron a cabo propuestas de trabajo conjunto entre 6° y 7° grado. Si bien en líneas generales esto responde a un importante grado de ausentismo por parte de los/as estudiantes el día de la observación, también es necesario destacar el valor que tiene para el programa el trabajo con grupos flexibles.

3.2.4. Planificación

Finalmente, el protocolo incluyó un apartado específico sobre la planificación de la clase observada. La primera cuestión que los/as observadores debían consignar es si la práctica observada difería de la planificación elaborada por escrito por el/la docente. Cabe aclarar que el 12,6% de los/as observadores/as no respondieron a esta cuestión.

En el 63,2% de los casos, el/la observador/a indicó que la clase se ajustó de forma absoluta a la planificación escrita y que esta no sufrió modificaciones. En el 24% de los casos indicó que la planificación sí sufrió modificaciones y mencionaron varios motivos. En primer lugar, aparece la inclusión de actividades no planificadas, relacionadas en ocasiones con temas pendientes de clases anteriores o correspondientes a momentos de inicio o cierre lúdicos o de concentración. En ocasiones, hacen referencia a que la incorporación se debió a que la planificación original resultó demasiado acotada. Se mencionan también cambios de recursos (elección de distintos videos).

Se presentaron 76 planificaciones para las 79 observaciones realizadas (96,20% de los casos). Dentro de ellas, el 98,68% respetó la estructura sugerida desde la Coordinación de Jornada Extendida, compuesta por una planificación bimestral, con la actividad de cada encuentro elaborada por separado. En el encabezado figuran los datos del/de la educador/a, el o los grados, los contenidos específicos del espacio educativo y los propósitos generales. Luego, el cuadro de planificación por encuentro cuenta con los apartados: Objetivos de aprendizaje, Actividades, Recursos y Comentarios. Esto da cuenta de la importancia que tiene la planificación de las clases para los espacios educativos del programa y del grado de cobertura que posee.

3.3. Síntesis de resultados

Dimensión	Subdimensión	Criterios	Estado de avance*
1. Práctica docente	<i>Selección de contenidos</i>	Los contenidos abordados se basan en el documento pedagógico de Jornada Extendida vigente.	Trabajado en cierta medida.
	<i>Estrategias didácticas</i>	Trabajo con propuestas que articulan más de un espacio educativo.	A profundizar.
		Trabajo con propuestas grupales.	Trabajado ampliamente.
		Trabajo con propuestas individuales.	Trabajado en cierta medida.
		Trabajo con propuestas lúdicas.	Trabajado en cierta medida.
		Trabajo con propuestas que fomentan el diálogo y el debate entre estudiantes.	Trabajado ampliamente.
	<i>Utilización de recursos</i>	Incorporación de diversos recursos (textos escritos, imágenes, audiovisuales, cartografía).	Trabajado en cierta medida.
	<i>Documentos curriculares</i>	Utilización de materiales elaborados por el Ministerio de Educación para la planificación de la propuesta (DC, documento marco de Jornada Extendida, bancos de experiencias de Jornada Extendida, las Progresiones de los Aprendizajes).	Trabajado en cierta medida.
	<i>Contextualización de los aprendizajes</i>	Interpelación de los objetivos de aprendizaje en un contexto significativo.	Trabajado en cierta medida.
	<i>Uso efectivo del tiempo</i>	Desarrollo de los distintos momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre).	Trabajado en cierta medida.

2. Rol del/de la estudiante	<i>El rol del estudiante</i>	El rol del/de la estudiante como protagonista.	Trabajado ampliamente.
	<i>Desarrollo de habilidades</i>	Trabajo colaborativo.	Trabajado ampliamente.
		Desarrollo de habilidades: - pensamiento estratégico - pensamiento científico - lectura comprensiva - escritura coherente y cohesiva - expresión oral (social y expresiva)	Trabajado en cierta medida.
3. Clima escolar	<i>Organización del espacio/aula</i>	Manejo del grupo.	Trabajado ampliamente.
	<i>Convivencia</i>	Fluida convivencia en el espacio/aula.	Trabajado ampliamente.

* Se caracteriza como “trabajado ampliamente” a aquellas variables que estuvieron presentes en el 80% o más de las clases observadas, como “trabajado en cierta medida” a aquellas presentes en el 50% a 80% de las clases y, finalmente, como “a profundizar” a aquellas que estuvieron presentes en menos del 50% de las clases observadas.

4. Evaluación de impacto del programa Jornada Extendida Nivel Primario en el clima escolar

El análisis se realizará utilizando la información de dos bases de datos secundarias: el operativo Aprender y evaluación FEPBA (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires).

En primer lugar, es importante considerar el modo en el que el programa Jornada Extendida fue implementado. Este comenzó en el año 2016 para los/as estudiantes de 6° grado de 28 escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Al año siguiente, se mantuvo para estos/as mismos/as estudiantes en 7° grado, sumando además a los/as estudiantes de 6° grado de dichas escuelas. Paralelamente, en 2017, se sumaron 37 nuevas escuelas al programa, siempre a partir de 6° grado. En 2018, a estas 65 escuelas se sumaron 27 y finalmente en 2019 se universalizó la oferta de este programa en escuelas estatales. Como se mencionó, la participación de los/as estudiantes era optativa hasta 2022, momento en que pasó a ser obligatoria.

Esta característica de no obligatoriedad se vuelve muy relevante a la hora de contextualizar los próximos resultados, dado que la información con la que se cuenta no permite discriminar la cantidad de estudiantes que participaron realmente del programa en cada escuela y año. Solo se tiene la información de si el establecimiento participó o no del programa, pero no la intensidad⁵ con la que se implementó.

4.1. Análisis a partir de datos de Aprender

El operativo nacional evalúa a los/as estudiantes de 6° grado, lo que coincide con el primer año en que se implementa el programa Jornada Extendida en Nivel Primario. Tanto el operativo Aprender como el programa Jornada Extendida comenzaron en 2016, por lo que

⁵ Refiere al porcentaje de estudiantes que asistieron de forma regular al programa.

1. La cohorte 2016 solo podrá ser contrastada con un grupo control de características similares, pero no contra la misma escuela en años anteriores. Este grupo control tendría que surgir del grupo de escuelas que se incorporaron a Jornada Extendida recién en 2019 dado que esta última cohorte no podrá ser analizada (Aprender 2019 solo relevó el último año de Nivel Secundario, no Primario).
2. La cohorte 2017 sí puede ser evaluada en un antes y un después porque sus alumnos/as respondieron a la pregunta de clima escolar en el operativo anterior (2016) y también se tiene información de un grupo control (a determinar) en un antes y un después. Lo mismo sucede con la cohorte 2018.
3. El operativo Aprender define clima escolar como “el entorno emocional en que se desarrollan los aprendizajes”⁶ a partir de lo cual la información disponible ofrece la mirada del/de la estudiante en la relación con sus compañeros/as y la existencia de hechos de discriminación y/o violencia.

4.1.1. Análisis descriptivo

Antes de abordar el análisis de impacto del programa Jornada Extendida conviene revisar cuál es la distribución de algunas variables relevantes que caracterizan tanto al grupo de escuelas que fue entrando al programa en los sucesivos años como al grupo de escuelas que nunca participó de él en el período analizado en la presente evaluación (cohorte de 2019). En lo que sigue, las unidades de análisis serán las escuelas estatales, específicamente las de Jornada Simple, donde se implementó el programa Jornada Extendida, es decir, se resume la información de los/as estudiantes a un promedio por escuela.

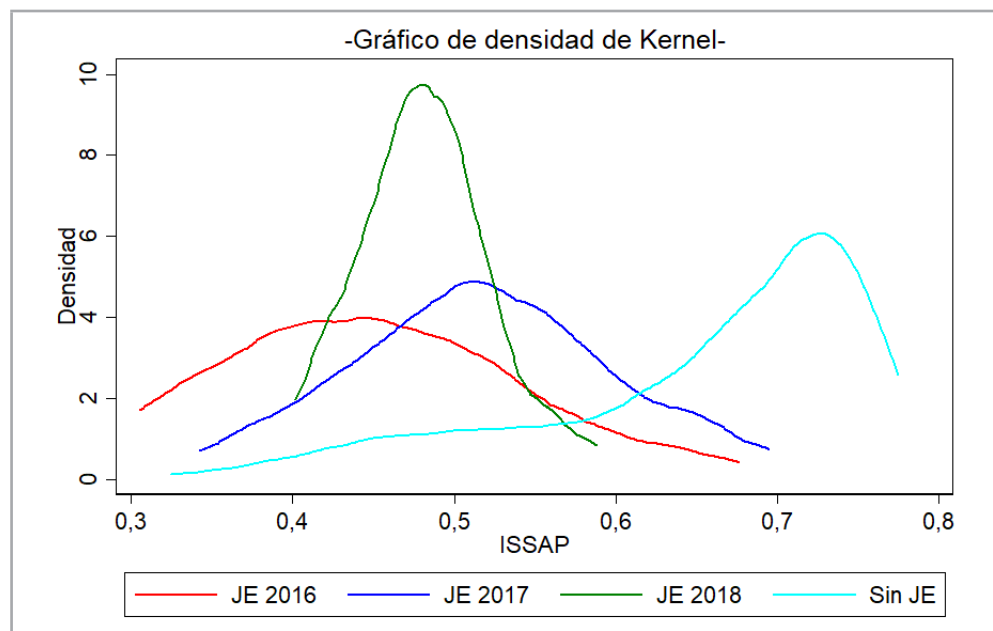
El Gráfico 1 muestra cómo se distribuyen las distintas cohortes que fueron entrando al programa respecto al Índice de Situación Socioeconómica de los/as Alumnos/as en Escuelas Primarias (ISSAP). Este índice varía entre 0 y 1: los valores más bajos se asocian a las situaciones de mayor vulnerabilidad. Allí se observa que el grupo al que se dirige

⁶ “Incluye la relación de los estudiantes con sus compañeros y docentes y la existencia de hechos de violencia y discriminación en la escuela. El clima escolar o clima social escolar puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (clima organizativo o de centro) o centrada en los procesos que ocurren en algún ‘microespacio’ al interior de la institución, especialmente la sala de clases (clima de aula), o desde ambas” (Aprender 2016, Glosario, p. 7, disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_aprender2016.pdf).

el programa en 2016 (línea roja), es el que se ubica más a la izquierda, indicando mayor vulnerabilidad económica y social. Por otra parte, el grupo de escuelas que ingresa en 2017 (línea azul), congrega estudiantes de mejor situación socioeconómica. Asimismo, la curva que identifica a la cohorte que ingresa en 2018 (línea verde) se encuentra entre las dos anteriores, y es notoriamente más homogénea, con menor variabilidad en este indicador (es una curva más angosta y alta). Finalmente, la curva turquesa alude al grupo de escuelas que nunca –al menos en el período bajo análisis– fue alcanzado por el programa; se observa que el punto nodal de la distribución (donde la curva se hace más alta) se ubica muy sobre la derecha, en valores altos del ISSAP, es decir, hay una alta representatividad del grupo más favorecido socioeconómicamente. A pesar de esto, y dada la marcada asimetría de la distribución (tiene una gran cola hacia la izquierda), también se observan escuelas con índice de situación socioeconómico bajo que podrían ser contrastadas con los grupos bajo análisis.

La primera conclusión, luego de la lectura de este gráfico, es que para llevar a cabo una evaluación del impacto de este programa va a ser necesario buscar, entre las escuelas que nunca accedieron a él, a las más parecidas, al menos en características consideradas como relevantes. El proceso de *matching* o emparejamiento, que se describirá brevemente más adelante, es el que se utilizará para buscar a las escuelas más parecidas a las que finalmente recibieron el programa Jornada Extendida (JE).

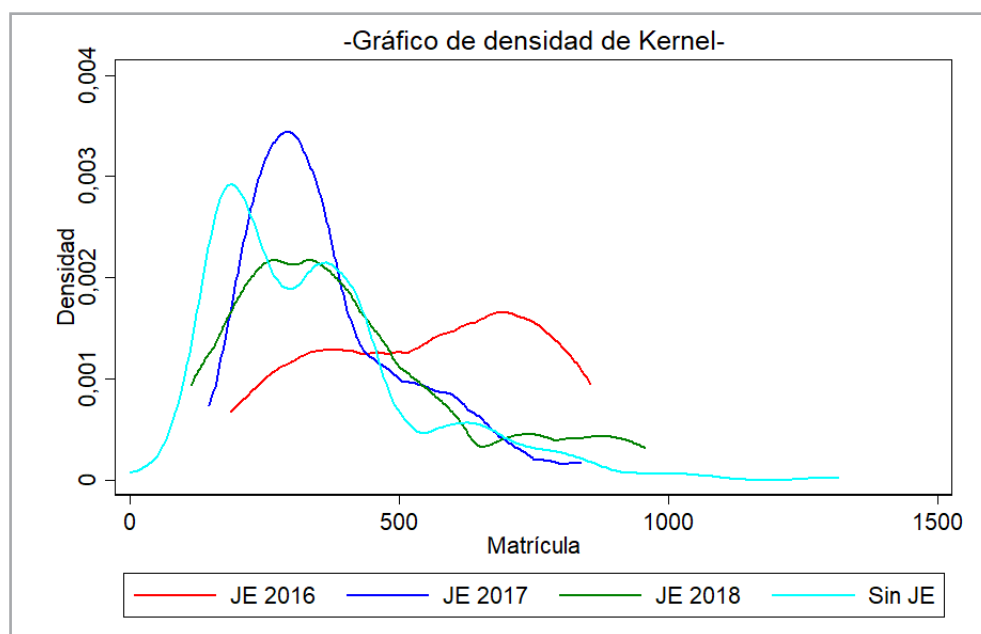
Gráfico 1. Distribución de ISSAP en escuelas con JE



Fuente: elaboración propia en base a datos de ISSAP.

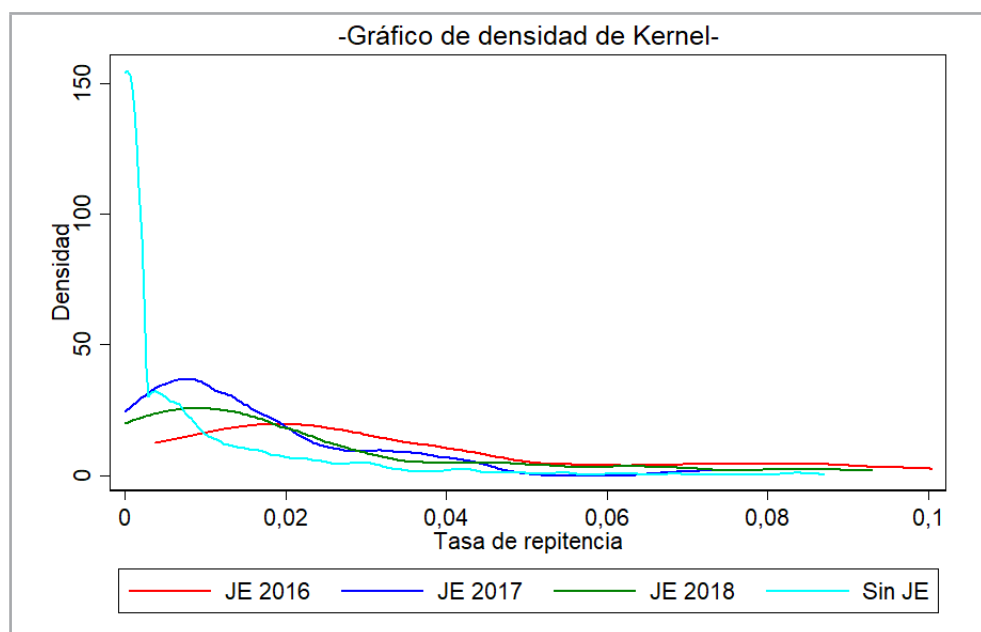
Si se observa el tamaño de las escuelas (Gráfico 2), destaca el hecho de que la primera cohorte (que comenzó en 2016) estuvo dirigida a escuelas en promedio más grandes que las que entraron en años sucesivos. En cuanto a las tasas de repitencia y sobreedad (Gráfico 3 y Gráfico 4), el grupo que comienza con el programa en 2016 es el que cuenta con las mayores tasas, seguido por el de 2018, mientras que el que ingresa en 2017 exhibe los mejores índices.

Gráfico 2. Distribución de la matrícula en escuelas con JE



Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual.

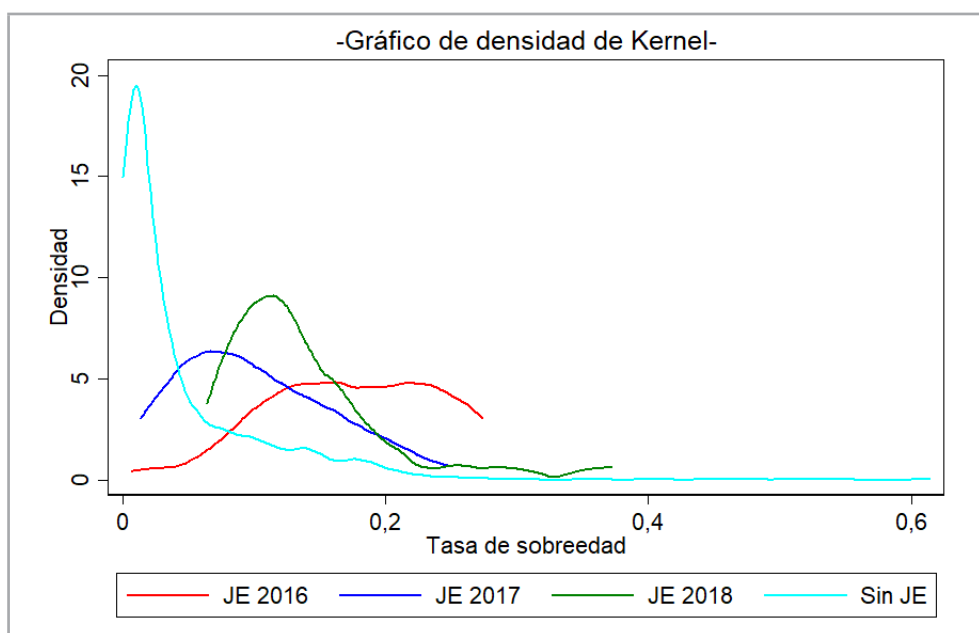
Gráfico 3. Distribución de la tasa de repitencia en escuelas con JE



Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual.

En resumen, se observa que el grupo que inicia con el programa Jornada Extendida en 2016 es el que tiene menor índice de situación socioeconómica, peores tasas de repitencia y sobreedad, a la vez que cursa en establecimientos de mayor tamaño.

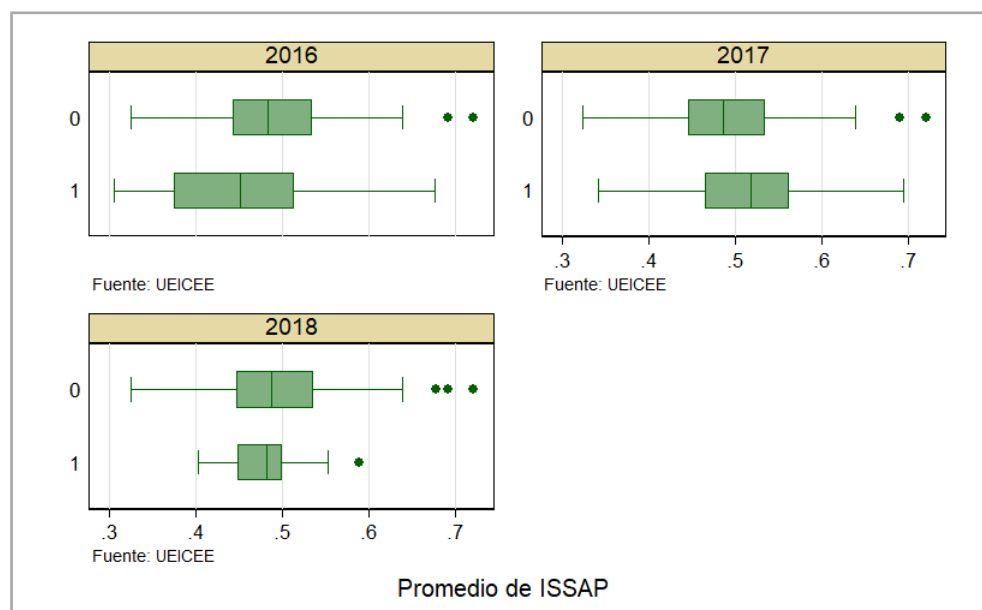
Gráfico 4. Distribución de la tasa de sobreedad en escuelas con JE



Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual.

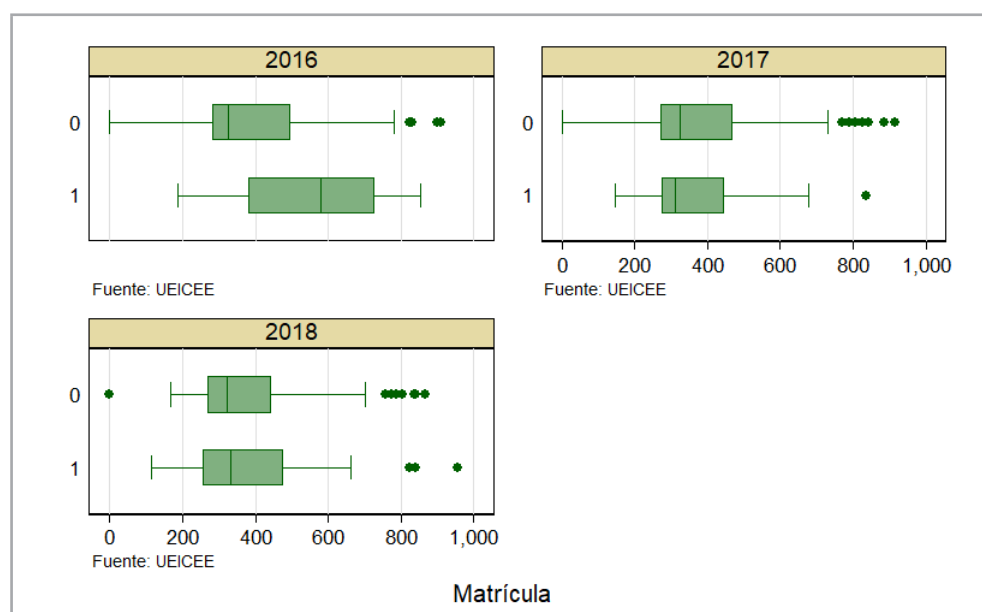
La serie de gráficos que sigue permite otra lectura de las variables anteriormente presentadas. Compara sintéticamente la distribución de estas entre las escuelas con y sin Jornada Extendida según el año en que accedieron al programa. Teniendo en cuenta el ISSAP (Gráfico 5), en 2016 se observa que las escuelas que iniciaron Jornada Extendida tenían un menor índice socioeconómico que las que no fueron elegidas para el programa. En cambio, las que se incorporaron en 2017 tienen una población más favorecida socioeconómicamente que la cohorte anterior y que las escuelas no incorporadas al esquema de Jornada Extendida. Por otro lado, en 2018 las escuelas con y sin Jornada Extendida tienen promedios de ISSAP similares pero las últimas se observan con mayor dispersión. La lectura de los restantes gráficos (Gráfico 6 a Gráfico 8), que hacen a las otras características (matrícula y tasa de sobreedad), dejan en claro que, como adelantamos, será necesario buscar de entre las escuelas que no accedieron al programa las más parecidas para la comparación de su efectividad.

Gráfico 5. ISSAP de escuelas con y sin JE, según año de ingreso al programa



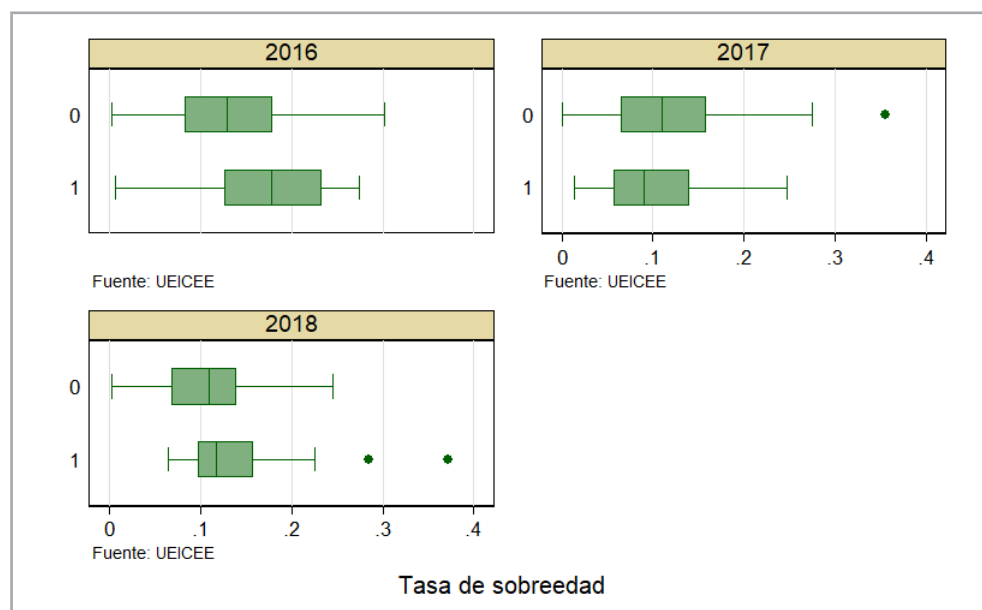
Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual.

Gráfico 6. Matrícula de escuelas con y sin JE, según año de ingreso al programa



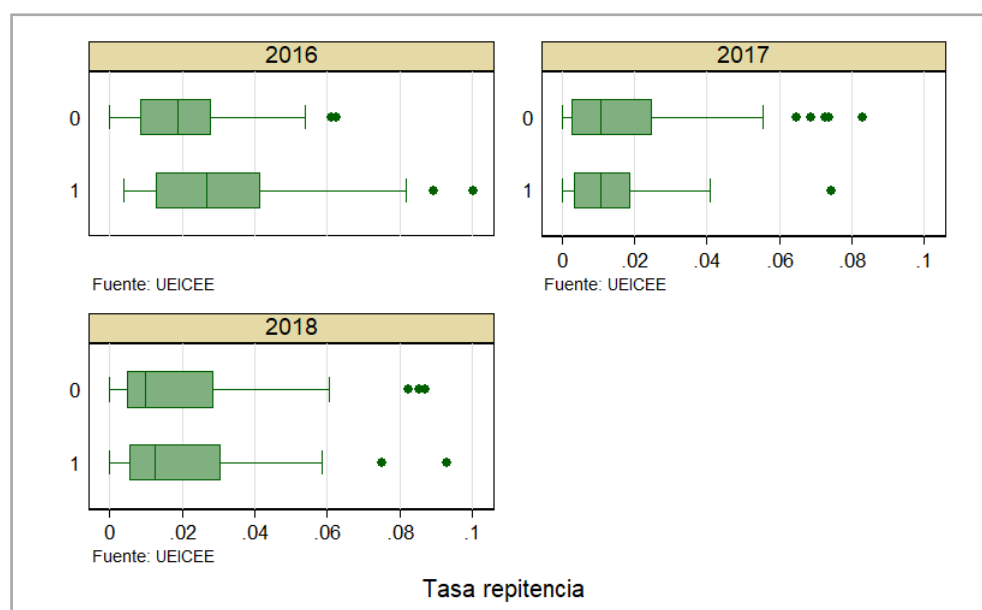
Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual.

Gráfico 7. Tasa de sobreedad de escuelas con y sin JE, según año de ingreso al programa



Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual.

Gráfico 8. Tasa de repitencia de escuelas con y sin JE, según año de ingreso al programa



Fuente: elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual.

4.1.2. Medición del impacto

Análisis de la intervención en 2016

Tal como se expuso en el apartado anterior, la cohorte de escuelas que comienza en 2016 solo podrá ser evaluada contrastando sus resultados con un grupo de características similares que no haya ac-

cedido al programa Jornada Extendida. Para ello se hará uso de los métodos que estiman el efecto causal de una intervención sobre un resultado esperado con datos observacionales, es decir, no provenientes de un experimento diseñado para tal fin⁷. En este caso, se busca medir el efecto del programa Jornada Extendida en el clima escolar, a través de la pregunta: “*¿Te llevás bien con tus compañeros?*”. Se asume buen clima escolar si las respuestas son: “*Sí, con la mayoría*” o “*Sí, con todos*”.

En la jerga de análisis de impacto, la muestra o grupo tratamiento, tratado o bajo intervención es el grupo de unidades observacionales en las cuales se implementó un programa o política particular. Por otra parte, el grupo denominado control es un grupo de características similares, donde la política o programa no tuvo lugar, tomado para comparación. Aclarada la terminología, el emparejamiento de la muestra tratada (con JE) y control (sin JE) se realizará teniendo en cuenta alguna/s de las características de las escuelas ya mencionadas: ISSAP, matrícula, tasa de sobreedad o tasa de repitencia.

Para la cohorte 2016 se calculará el denominado efecto promedio de la intervención o ATE (por su sigla en inglés: Average Treatment Effect), comparando los promedios de las diferencias entre los valores observados con tratamiento y el que sería su resultado “potencial” sin tratamiento. En este caso, consistiría en comparar el clima escolar de las escuelas con Jornada Extendida respecto al clima escolar “potencial” que se hubiera verificado si no estuviera presente dicho programa. Como esto último es contrafáctico (la escuela no puede tener y no tener el programa Jornada Extendida al mismo tiempo), el clima escolar “potencial” se estima con las escuelas apareadas.

El emparejamiento de esta cohorte se realiza con la metodología Propensity Score (PS) que resume las características principales de la escuela en un único número que representa la probabilidad de recibir el programa condicionado a determinadas variables. Se utiliza el método denominado Nearest Neighbor Matching, que busca para cada escuela con Jornada Extendida, la escuela más parecida fuera del grupo a partir de este índice de similitud o *propensity score*. Para la cohorte 2016, el emparejamiento se realiza sobre la base del ISSAP, la tasa de sobreedad y la tasa de repitencia, que de todas las evaluadas son las que cumplen con las condiciones de balance para las muestras con y

⁷ Rosembaum y Rubin (1983), Austin (2009), Imbens (2000), Garrido *et al.* (2014), Becker e Ichino (2002).

sin intervención. Ver en el Anexo la Tabla A1 y el Gráfico A1 los resultados del balance de muestras.

La estimación del efecto de la Jornada Extendida en la cohorte de escuelas que comenzó en 2016 muestra que no se encuentran resultados estadísticamente significativos sobre el clima escolar. La Tabla 1 exhibe los resultados en los que se evalúa a las escuelas que tuvieron el programa activo desde 2016, en ese año, pero también en 2017 y 2018. Son siempre las mismas escuelas “tratadas” evaluadas contra un grupo de escuelas parecidas en cada año. En todos los años se observa un efecto neutral del programa sobre el clima escolar.

Tabla 1: Efecto de la Jornada Extendida sobre el clima escolar para la cohorte que comenzó en 2016

	2016	2017	2018
Efecto del programa (ATE)	-0.0742	0.00929	-0.0181
Error estándar	(0.0484)	(0.0236)	(0.0277)
Observaciones	106	112	108
Método	PS	PS	PS

Error estándar entre paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

4.1.3. Análisis de la intervención en 2017 y 2018

Análisis de diferencias en diferencias (DID)

Para el grupo de 37 escuelas que se sumaron a Jornada Extendida en 2017 y para las 27 que se incorporan en 2018 es factible postular un ejercicio de diferencias en diferencias (DID) para evaluar el impacto del programa dado que estas escuelas cuentan también con información previa al inicio de este. Es decir, se cuenta con un antes y un después de la intervención y con un grupo tratado y un grupo control que nunca recibió el programa.

En resumen, cuando se diseña un experimento, este se instrumenta para evitar que haya diferencias sistemáticas entre las muestras con y sin tratamiento que interfieran con la variable a medir. La aleatorización valida los resultados que surgen de comparar las muestras incluidas o no en una intervención o programa, de manera que la diferencia entre ambas ya es una buena medida del impacto de

dicha intervención⁸. En cambio, en los denominados diseños naturales, como el de este caso, solo se pueden emular estas condiciones y allí es donde las técnicas de emparejamiento o “*matching*” juegan un rol importante porque pueden lograr un balance de las variables observables entre los grupos con y sin intervención que permite aislar mejor el efecto de interés.

Por otro lado, si bien se espera minimizar las diferencias “observables” entre ambos grupos, pueden subsistir diferencias “no observables” debido a factores omitidos. Se asume que los factores omitidos serán los mismos para ambos grupos y más específicamente que las diferencias no observadas entre los grupos tratamiento y control serán las mismas en el tiempo. Esto es, la igualdad de tendencias en el período preintervención. En el presente caso, solo la cohorte 2018 tiene la posibilidad de evaluar este último supuesto porque cuenta con al menos dos años previos del operativo Aprender.

En vista de las grandes diferencias observadas entre los distintos grupos de escuelas que fueron entrando al programa (Gráfico 1 a Gráfico 4), se decide obtener grupos de control para cada cohorte, para lo cual se buscó en los respectivos años preintervención. Esto es, para las que comenzaron el programa en 2017 se buscó entre las que nunca entraron, pero teniendo en cuenta las características al 2016; y para las que comenzaron en 2018, en los años 2016 y 2017. En concordancia con esto, las variables sobre las que se buscará balancear las muestras también pueden ser diferentes. La cohorte de 2017 se empareja con escuelas a partir del ISSAP, el tamaño y la tasa de sobreedad; y la de 2018 sobre el ISSAP y la tasa de sobreedad. Al igual que para la camada inicial de 2016, el emparejamiento se realiza utilizando el método Nearest Neighbor Matching. En el Anexo se presentan los gráficos que comparan estos índices de similitud (*propensity scores*) de las muestras pre y posmatching (ver Gráfico A2).

Formalmente la ecuación a estimar es la siguiente:

$$Y_{et} = \alpha + \beta \cdot JE_e + \delta \cdot p_t + \gamma \cdot JE_e \cdot p_t + \theta \cdot x_{et} + u_{et} \quad \text{Eq. (1)}$$

Con el subíndice *e* varían las escuelas, con el subíndice *t* se especifican los distintos años; Y_{et} es el clima escolar del establecimiento *e* en un año *t*; α es una constante que mide el nivel general del clima. La

⁸ Recomendamos la lectura de Angrist y Pischke (2008) para una excelente introducción al tema de diferencias en diferencias, y a Imbens y Wooldridge (2007, 2009) y Wooldridge (2010, 2012) para discusiones adicionales.

variable p_t indica el antes y el después, es igual a 0 en los años previos a la implementación de la Jornada Extendida y 1 a partir del inicio del programa; el parámetro δ que la acompaña mide diferencias en el clima escolar que se hubieran verificado aún en ausencia del programa. La variable dicotómica JE_e indica si la escuela tuvo o no Jornada Extendida; su parámetro β capta diferencias entre los grupos control y tratamiento más allá de la Jornada Extendida. El parámetro de interés es γ , acompaña la interacción entre p_t y JE_e , que capta el diferencial asignable a la Jornada Extendida en las escuelas posintervención; x_{et} representa a otras variables de control que también podrían influenciar la variable respuesta, en este caso, miden características observables del lado de los/as estudiantes y sus familias –educación del padre y la madre, asistencia al jardín y género–; θ es la matriz paramétrica que acompaña a dichas variables. La estimación se hará por mínimos cuadrados ordinarios incluyendo efectos fijos para las escuelas⁹ y matriz de varianzas y covarianzas robusta a heterocedasticidad y autocorrelación.

Tabla 2. Impacto de la Jornada Extendida sobre el clima escolar. Estimación DID

	Cohorte JE 2017	Cohorte JE 2018
γ : Efecto del programa	-0.0525	0.0180
	(0.0422)	(0.0350)
δ : Efecto Período/año	-0.0208	0.00262
	(0.0362)	(0.0254)
β : Efecto grupo	-0.139	-0.0241
	(0.140)	(0.0552)
2018	-0.0455*	
	(0.0270)	
Constante	0.651*	0.758***
	(0.369)	(0.263)
Otros controles	Sí	Sí
Efectos fijos CUE	Sí	Sí
Escuelas	71	66

Errores estándar robustos entre paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

⁹ Se prefiere esta estimación por LSDV (Least Square Dummy Variables) en vez de la de panel con efectos fijos (FE) porque es posible obtener estimaciones, también consistentes (Angrist y Pischke, 2008), para todos los parámetros de interés, incluido β , que con FE se perdería.

La Tabla 2 muestra los resultados de la estimación recién planteada para las cohortes que ingresaron al programa en 2017 y 2018 respectivamente. Son dos grupos de escuelas distintas y sus respectivos grupos de control. La estimación del parámetro de interés (γ : Efecto del programa) y su nivel de significatividad asociado muestra un impacto neutro del programa de Jornada Extendida en el clima escolar. Aún para el grupo que comenzó en 2017, que participó dos años en el programa, no hay evidencia de un efecto diferencial sobre la variable de clima escolar medida por la opinión de los/as estudiantes. Por otro lado, si bien se observa que el parámetro de interés es positivo para la cohorte 2018, no es estadísticamente diferente de cero.

Clima escolar medido a partir de la variable *bullying*

Tabla 3. Impacto de la Jornada Extendida sobre el clima escolar (*bullying*). Estimación DID. Cohorte 2018

	<i>Bullying</i> por buenas notas (1)	<i>Bullying</i> por repetir (2)	<i>Bullying</i> (3)
γ : Efecto del programa	0.0217	0.0185	0.0201
	(0.0253)	(0.0246)	(0.0219)
δ : Efecto Período/año	-0.0334**	-0.0432***	-0.0383***
	(0.0136)	(0.0154)	(0.0118)
β : Efecto grupo	-0.0578	0.00863	-0.0246
	(0.0493)	(0.0345)	(0.0350)
Constante	-0.275	-0.140	-0.208
	(0.215)	(0.189)	(0.175)
Otros controles	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos CUE	Sí	Sí	Sí
Escuelas	66	66	66

Errores estándar robustos entre paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Si la variable clima escolar se mide a partir del *bullying*, utilizando el mismo esquema visto hasta ahora, los resultados son idénticos, es decir, se verifica un impacto nulo del programa Jornada Extendida sobre las variables de *bullying*. Recién las ediciones 2017 y 2018 de Aprender consultaron sobre esta problemática a los/as estudiantes. Aquí se evalúan los dos ítems que tuvieron continuidad en esos dos años, que consultaban sobre burlas a quienes tenían buenas notas o a quienes habían repetido. Se evaluaron las dos preguntas separadamente y también el promedio de ambas. La Tabla 3 muestra los resultados del

análisis DID de la cohorte 2018, que tenía posibilidad de “un antes y un después”, para el clima escolar medido según el *bullying*.

En conclusión, no se observan ganancias en el clima escolar, medido desde la óptica de los/as estudiantes, que puedan ser asignables a la Jornada Extendida (condicional a las variables usadas para el emparejamiento). Este resultado se verifica para las dos variables usadas como proxy del clima escolar: el buen trato general entre los/as compañeros/as de clase y la cantidad de episodios de *bullying* sufridos, ya sea por buenas notas o por repitencia. A la luz de los comentarios expresados en la primera parte de este documento sobre las dificultades que enfrentó el programa para su correcta y total implementación y el hecho de que haya sido de asistencia voluntaria y no obligatoria para los/as estudiantes en el período analizado no debería sorprendernos encontrar un efecto nulo sobre el clima escolar.

4.2. Análisis a partir de datos FEPBA

Como se expuso al principio de esta sección, también se cuenta con la información del operativo FEPBA (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires) para evaluar el impacto del programa Jornada Extendida sobre el clima escolar. Este operativo está orientado a los/as estudiantes de 7º grado, lo que coincidiría con el segundo año en que el programa está activo en un establecimiento —considerando que se inicia en 6º—. Por otro lado, en esta base de datos se hace uso de las respuestas de los/as docentes de Prácticas del Lenguaje y Matemática sobre la gestión del curso, el manejo de conducta y el uso efectivo del tiempo. Es decir, cambia la definición de la variable *clima* y de esta manera se incorpora en la evaluación del programa otro aspecto que hace también al clima escolar (Treviño et al., 2013), que complementa el enfoque de cada estudiante analizado/a en la sección anterior.

Las preguntas que tienen la continuidad necesaria para hacer el análisis son:

¿Cuáles considera usted que son los tres principales problemas que dificultan el aprendizaje de los alumnos en esta escuela?

- Conflictos o problemas de convivencia entre alumnos (discriminación, intimidación, burla o abuso verbal, agresión física).

Pensando en su trabajo en el aula de 7º grado, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (De acuerdo / En desacuerdo):¹⁰

- En muchas ocasiones, los problemas de convivencia entre los alumnos dificultan mantener el clima de trabajo y cumplir con los objetivos planificados para la clase.
- Los alumnos de esta clase se comprometen cuando les propongo actividades colaborativas.

En las dos secciones siguientes se analizan las respuestas de los/as docentes de Prácticas del Lenguaje y Matemática separadamente. Se comienza con una exploración gráfica para ver la evolución de las condiciones asociadas al clima escolar en el período 2016-2018. En todos los casos, las escuelas elegidas como control son las mismas que surgieron de los métodos de emparejamiento de la sección anterior.

4.2.1. Respuesta de los/as docentes de Prácticas del Lenguaje

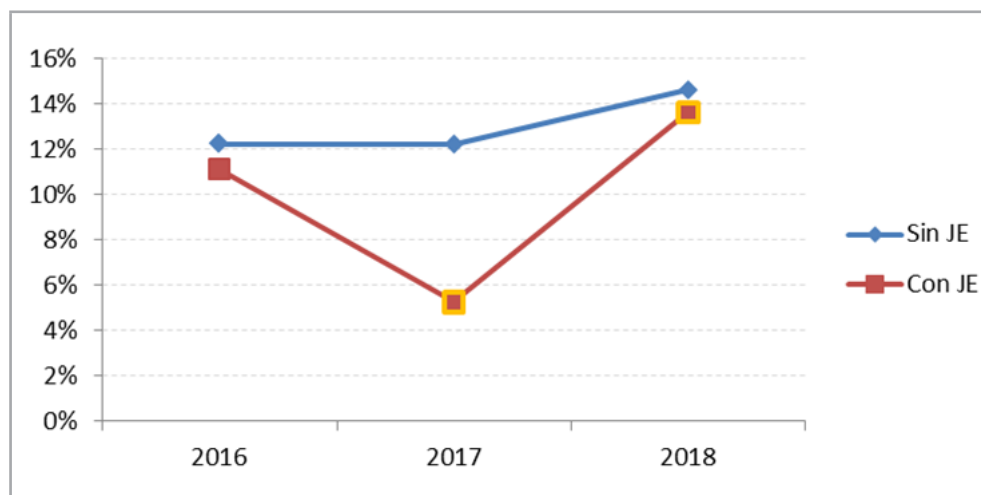
Cohorte que comenzó con Jornada Extendida en 2016

Teniendo en cuenta los cronogramas de implementación tanto del programa Jornada Extendida como de FEPBA, recién en el año 2017, en su paso por 7º, es factible contrastar a la cohorte que comenzó con el programa en 2016. En el primer año, si bien el programa ya estaba iniciado en esas escuelas, no lo había hecho en 7º grado, por lo que este puede usarse de control “pretratamiento”, mientras que el operativo llevado a cabo en 2017 ya incluye el efecto del programa, al igual que el de 2018.

El Gráfico 9 compara las opiniones de los/as docentes, en establecimientos con y sin Jornada Extendida, acerca de cuánto interfieren en los aprendizajes los conflictos entre estudiantes. Se marca en amarillo el momento en que la escuela ya tiene el programa activo. Es notoria la baja en la percepción de problemas de convivencia en 2017 para el grupo de escuelas que tenía por primera vez –en 7º grado– el programa Jornada Extendida, aunque dicha baja termina siendo transitoria, porque la percepción de conflicto vuelve a crecer al año siguiente. En el grupo control en cambio (línea azul), casi no se observa diferencia entre 2016 y 2017, y también se percibe un aumento de los conflictos en 2018.

¹⁰ La apertura original de la respuesta a esta pregunta tiene 4 opciones, pero se dicotomiza para simplificar.

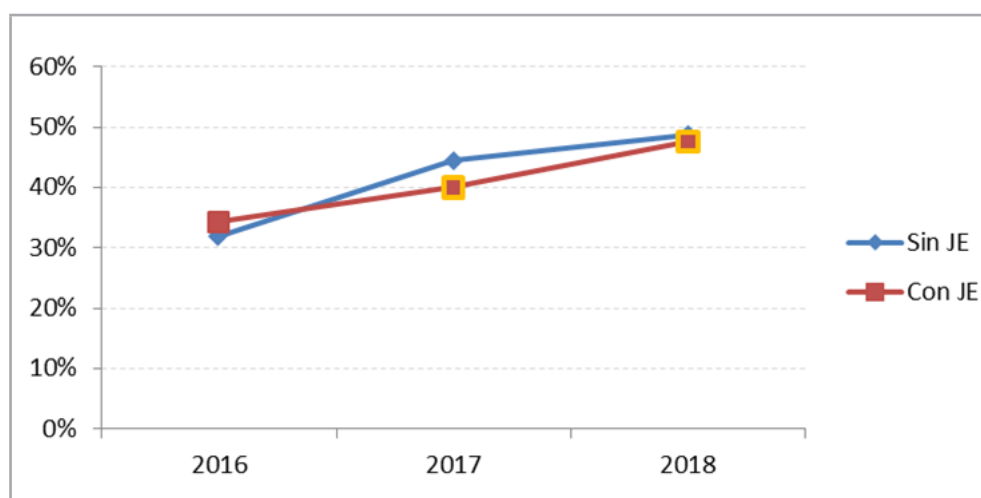
Gráfico 9. Conflictos o problemas de convivencia entre alumnos (discriminación, intimidación, burla o abuso verbal, agresión física) interfieren con los aprendizajes.



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

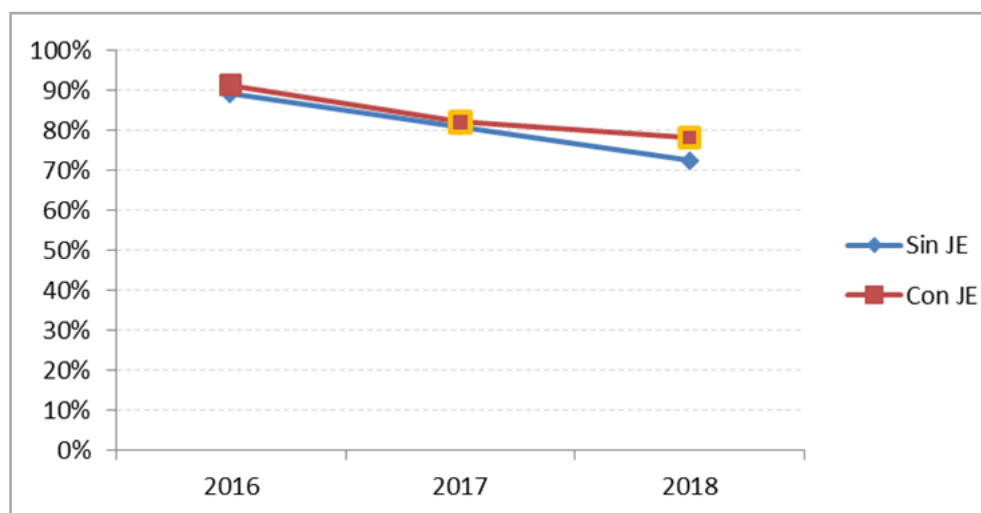
Por otro lado, una pregunta similar que también refiere a los problemas de convivencia entre estudiantes muestra un crecimiento sostenido en el período analizado, tanto para los establecimientos que contaban con el programa Jornada Extendida como los que no, si bien para estos últimos se observa un crecimiento ligeramente mayor en 2017 (Gráfico 10). También la percepción de los/as docentes sobre el nivel de compromiso de los/as estudiantes ante actividades colaborativas decrece en los años estudiados, casi sin diferencia entre los grupos con y sin Jornada Extendida (Gráfico 11).

Gráfico 10. Los problemas de convivencia entre los alumnos dificultan mantener el clima de trabajo y cumplir con los objetivos planificados para la clase.



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

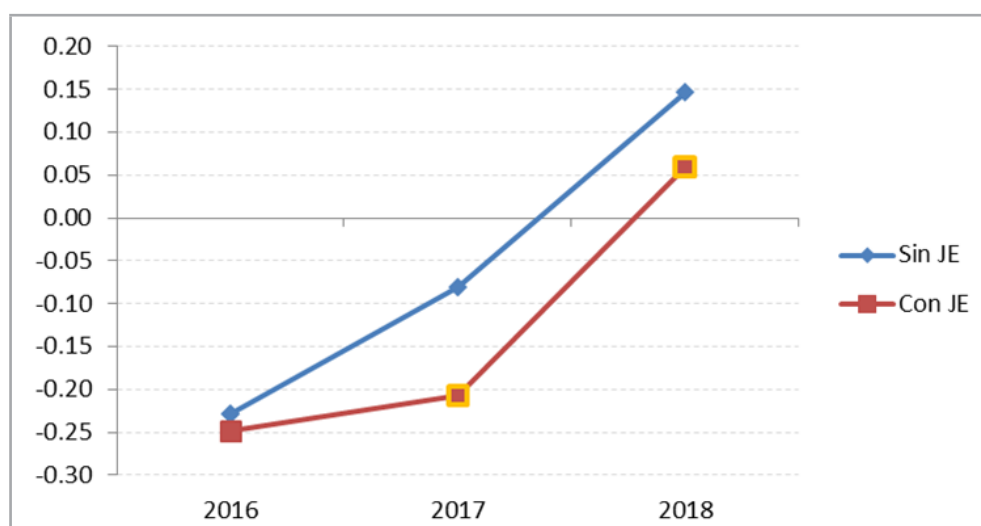
Gráfico 11. Los alumnos de esta clase se comprometen cuando les propongo actividades colaborativas.



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Finalmente, con la idea de poder unificar estas tres variables en un único indicador del clima escolar desde la mirada docente, se construyó con el método de componentes principales policóricas¹¹, un índice que resume las tres dimensiones vistas, el cual capta aproximadamente el 60% de la variación total de este conjunto de variables. El índice varía en una escala continua y aumenta ante la presencia de *bullying*, mala convivencia y falta de compromiso hacia las actividades propuestas, es decir, que valores altos del índice indican una percepción de mal clima escolar por parte de los/as docentes (ver [Tabla A2](#) del Anexo para mayor detalle de este indicador).

Gráfico 12. Índice del clima escolar desde la mirada docente



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

¹¹ Es importante mencionar que el análisis de impacto llevado adelante en el presente informe toma como datos los cuestionarios de los operativos realizados prepandemia, por lo que este cambio de actitud aún no se expresa.

El Gráfico 12 muestra que los establecimientos que implementaron el programa y los que no, arrojaban un nivel similar del índice de clima escolar en el año 2016. Sin embargo, un año más tarde, los/as docentes de las escuelas con el programa Jornada Extendida tuvieron percepción de mejor clima escolar que aquellos/as de las escuelas que no implementaron el programa. Cabe recordar que cuanto más bajo el índice, mejor el clima.

Para evaluar el impacto del programa, la estimación DID que se propone es la misma de la ecuación (1), pero incluyendo la edad y antigüedad del/de la docente como controles. La Tabla 4 expone los resultados de esta nueva versión y, al igual que con los datos de Aprender que indagaban en el clima desde la perspectiva de los/as estudiantes, tampoco en este caso se detecta un efecto significativo del programa Jornada Extendida sobre el clima escolar desde la perspectiva docente, ya sea que se analicen las preguntas acerca de problemáticas de *bullying*, mala convivencia o falta de compromiso hacia las actividades propuestas por separado o en su versión conjunta de índice de clima escolar.

Tabla 4. Impacto de la Jornada Extendida sobre el clima escolar desde la mirada docente. Prácticas del Lenguaje. Estimación DID. Cohorte 2016

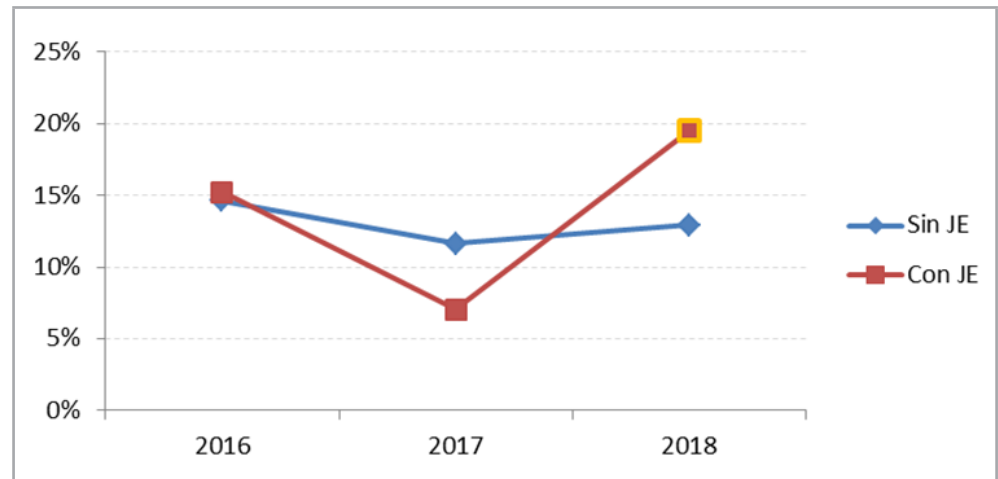
	<i>Bullying</i>	Convivencia	Compromiso	Índice clima
γ : Efecto del programa	0.0579	0.000380	0.0398	0.0206
	(0.101)	(0.141)	(0.120)	(0.276)
δ : Efecto Período/año	-0.0167	0.135	-0.126	0.265
	(0.0762)	(0.104)	(0.0861)	(0.185)
β : Efecto grupo	0.508	0.912***	-0.0896	1.533***
	(0.434)	(0.102)	(0.112)	(0.496)
2018	0.0211	0.0145	-0.0758	0.115
	(0.0661)	(0.0914)	(0.0836)	(0.167)
Constante	-0.0153	-0.0385	0.982***	-0.861*
	(0.183)	(0.256)	(0.196)	(0.463)
Otros controles	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos CUE	Sí	Sí	Sí	Sí
Escuelas	65	62	61	61

Errores estándar robustos entre paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Cohorte que comenzó con Jornada Extendida en 2017

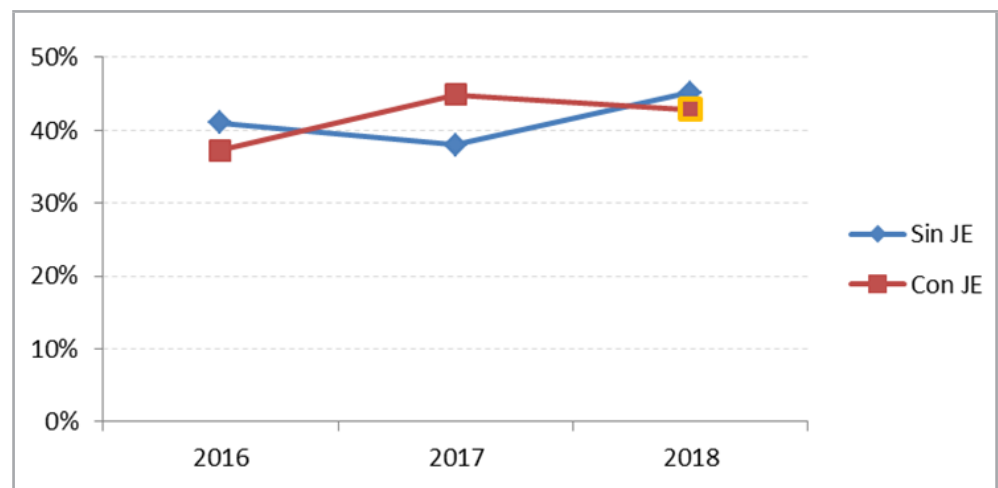
El conjunto de Gráficos 13 a 16 muestra las variables analizadas para las escuelas que comenzaron con el programa en 2017. Recordemos que los grupos recién pueden ser evaluados en su paso por 7º, un año más tarde al del comienzo efectivo de la Jornada Extendida. El punto marcado en amarillo indica la presencia del programa.

Gráfico 13. Conflictos o problemas de convivencia entre alumnos (discriminación, intimidación, burla o abuso verbal, agresión física) interfieren con los aprendizajes.



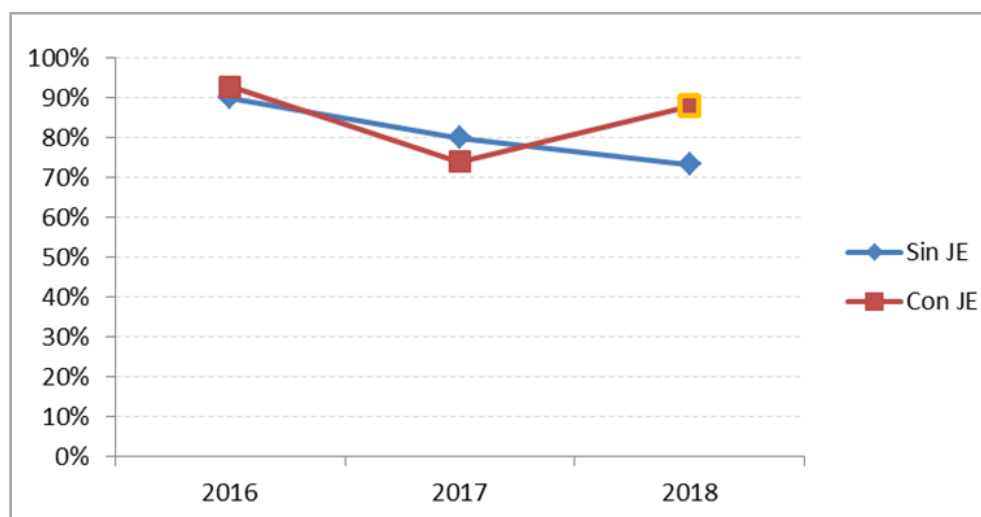
Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 14. Los problemas de convivencia entre los alumnos dificultan mantener el clima de trabajo y cumplir con los objetivos planificados para la clase.



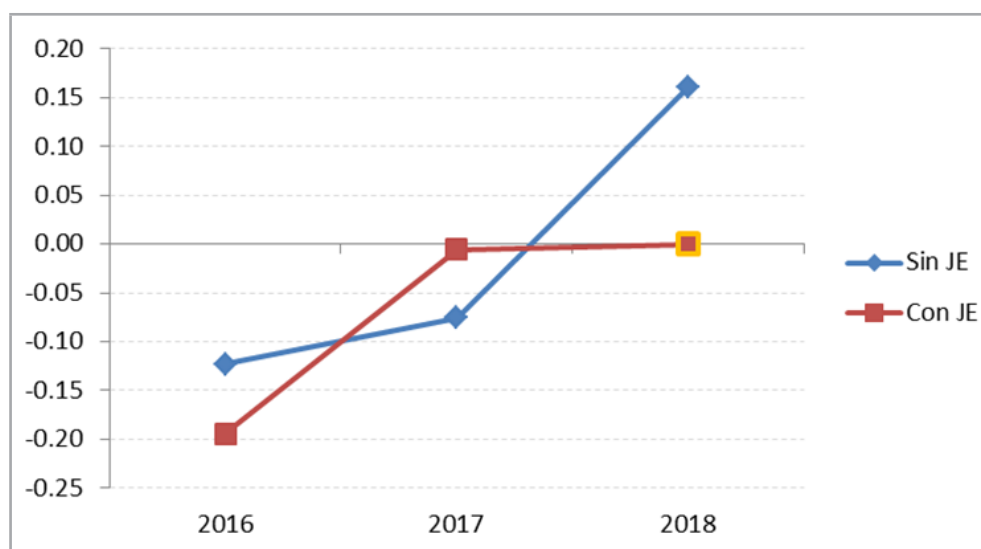
Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 15. Los alumnos de esta clase se comprometen cuando les propongo actividades colaborativas.



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 16. Índice del clima escolar desde la mirada docente



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Focalizando en este último año se observa un empeoramiento de la percepción del nivel de *bullying* respecto al grupo tomado como control (Gráfico 13), pero una mejora en el compromiso hacia actividades colaborativas (Gráfico 15) y una baja en los problemas de convivencia (Gráfico 14). Asimismo, mientras el indicador conjunto del clima escolar desde la mirada docente se mantiene sin cambios para el grupo que tuvo Jornada Extendida, empeoró (creció) para las escuelas que no implementaron el programa (Gráfico 16).

Teniendo en cuenta que existen datos de al menos dos años previos al inicio de la Jornada Extendida, para esta cohorte es factible explorar el supuesto sobre igualdad de tendencias pretratamiento. El análisis

visual muestra que, salvo para la variable que mide los problemas de convivencia (Gráfico 14), el resto de las variables mejoran o empeoran simultáneamente para los dos grupos en dicho período preintervención. De todas formas, la Tabla A3 del Anexo muestra que los diferenciales de tendencias observados en ningún caso son significativamente distintos de cero, lo que valida el análisis DID.

A partir de la opinión de los/as docentes de Prácticas del Lenguaje, al igual que para la cohorte anterior, los resultados del análisis DID (Tabla 5) indican neutralidad en la mayoría de los casos evaluados. Sin embargo, **el nivel de compromiso de los/as estudiantes cuando se les proponen actividades colaborativas, sí aparece influido positivamente por el programa Jornada Extendida**. Cabe recordar que se trata del grupo que se suma en 2017 a la Jornada Extendida cursando 6º grado, y que es evaluado un año más tarde en su paso por 7º.

Tabla 5. Impacto de la Jornada Extendida sobre el clima escolar desde la mirada docente. Prácticas del Lenguaje. Estimación DID. Cohorte 2017

	<i>Bullying</i>	<i>Convivencia</i>	<i>Compromiso</i>	<i>Índice clima</i>
γ : Efecto del programa	0.0544	-0.0353	0.220*	-0.202
	(0.110)	(0.159)	(0.131)	(0.298)
δ : Efecto Período/año	-0.0143	0.0158	-0.150	0.182
	(0.0772)	(0.122)	(0.110)	(0.227)
β : Efecto grupo	0.378	-0.000995	-0.469*	0.837**
	(0.320)	(0.151)	(0.283)	(0.393)
Constante	0.465*	1.042***	1.368***	0.402
	(0.281)	(0.375)	(0.249)	(0.672)
Otros controles	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos CUE	Sí	Sí	Sí	Sí
Escuelas	67	65	65	65

Errores estándar robustos entre paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

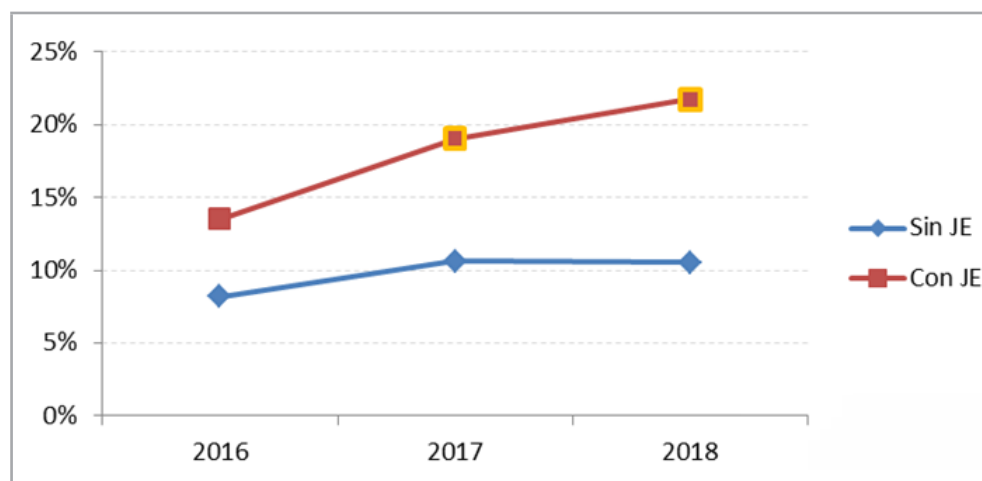
4.2.2. Respuestas de los/as docentes de Matemática

Cohorte 2016

Al revisar las respuestas de los/as docentes de Matemática, lo primero que llama la atención es que su percepción acerca de todas las problemáticas del clima escolar analizadas son peores para los

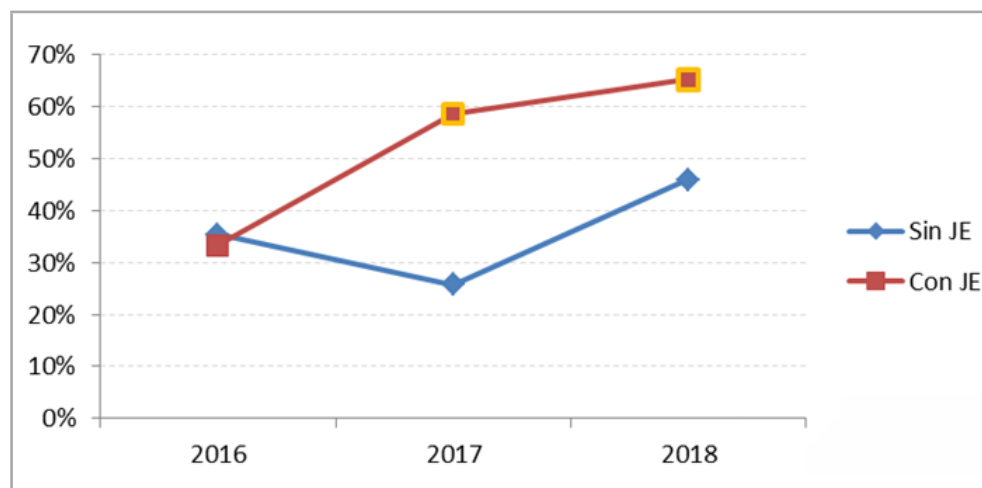
establecimientos que implementaron el programa que para los que no lo hicieron. El compromiso de los/as estudiantes es el único indicador que muestra niveles relativamente similares para ambos grupos (Gráfico 19).

Gráfico 17. Conflictos o problemas de convivencia entre alumnos (discriminación, intimidación, burla o abuso verbal, agresión física) interfieren con los aprendizajes.



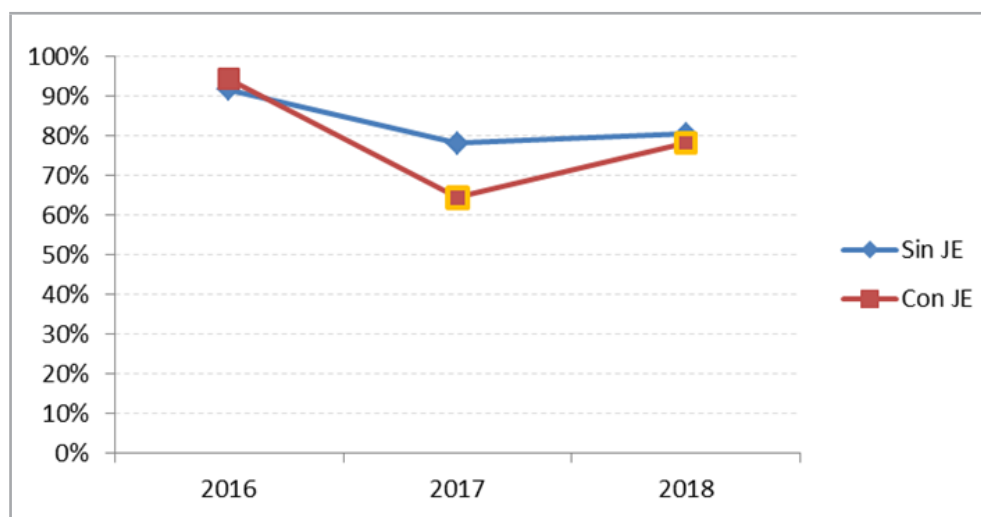
Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 18. Los problemas de convivencia entre los alumnos dificultan mantener el clima de trabajo y cumplir con los objetivos planificados para la clase.



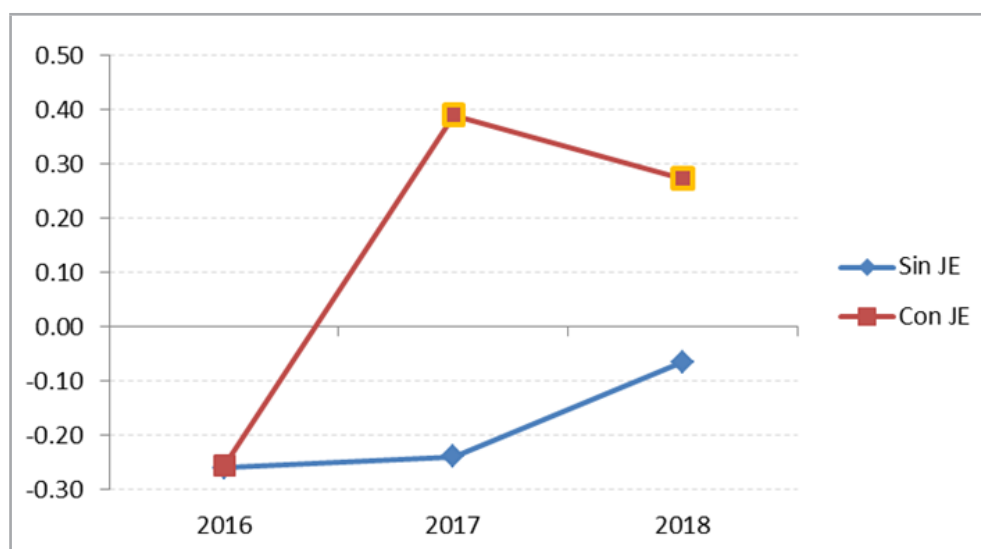
Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 19. Los alumnos de esta clase se comprometen cuando les propongo actividades colaborativas.



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 20. Índice del clima escolar desde la mirada docente



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Los resultados del análisis DID muestran que, con la información aportada por los/as docentes de Matemática, tampoco es posible detectar diferenciales asignables al programa Jornada Extendida (Tabla 5). Ni siquiera en los dos casos que exhiben las mayores discrepancias (si bien desfavorables al programa): problemas de convivencia y el indicador general de clima. De todas formas, resulta interesante que estos hubieran sido clasificados como significativos si el control por la antigüedad del docente no estuviera presente¹². Es la presencia de esta característica lo que anula, en dichos casos, la

¹² Estos datos no se presentan, pero pueden ser solicitados a los autores del informe.

significatividad (en contra) del programa, confirmando, por otro lado, la importancia de controlar a través de variables observables. El signo negativo con el que aparece la antigüedad indica que cuantos más años se tenga en el puesto, menores son los problemas de convivencia y la percepción de mal clima general, insinuando que la experiencia ayuda en la gestión del aula. Es decir, en este caso, el control por la antigüedad docente ayuda a aislar mejor la no injerencia del programa en el clima escolar.

Tabla 6. Impacto de la Jornada Extendida sobre el clima escolar desde la mirada docente. Estimación DID. Docentes de Matemática. Cohorte 2016

	<i>Bullying</i>	<i>Convivencia</i>	<i>Compromiso</i>	<i>Índice clima</i>
γ : Efecto del programa	0.00709	0.171	-0.170	0.378
	(0.0999)	(0.150)	(0.116)	(0.270)
δ : Efecto Período/año	0.0256	0.0894	-0.104	0.191
	(0.0607)	(0.117)	(0.0867)	(0.190)
β : Efecto grupo	0.0251	0.106	-0.0664	0.184
	(0.0467)	(0.138)	(0.0781)	(0.228)
2018	-0.0538	0.0415	0.00840	0.00380
	(0.0673)	(0.104)	(0.0943)	(0.190)
Constante	-0.0791	-0.340*	1.130***	-1.334***
	(0.0996)	(0.197)	(0.173)	(0.332)
Otros controles	Sí	Sí	Sí	Sí
Antigüedad	-0.00248	-0.00566**	0.00282	-0.0108**
	(0.00151)	(0.00285)	(0.00217)	(0.00450)
Efectos fijos CUE	Sí	Sí	Sí	Sí
Escuelas	67	65	65	65

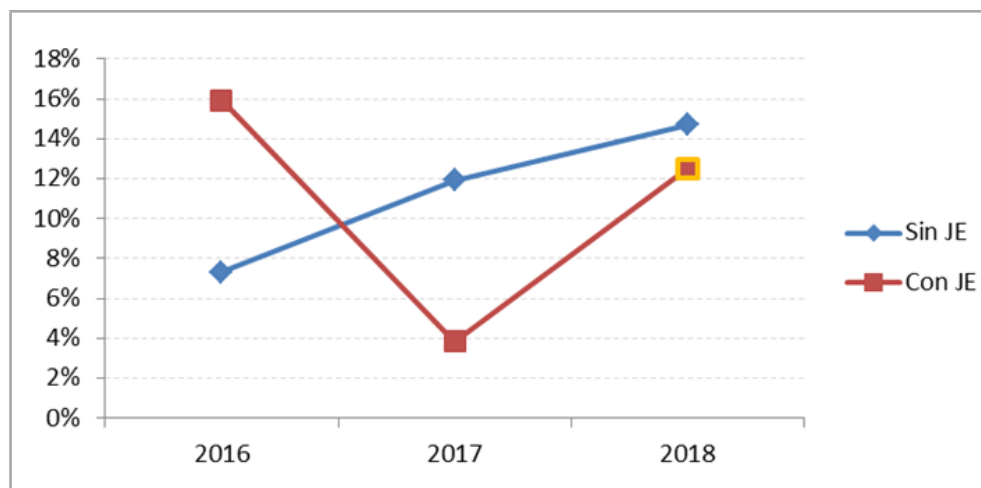
Errores estándar robustos entre paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Cohorte 2017

Contrariamente a lo observado en la cohorte anterior, para el grupo de escuelas que implementó la Jornada Extendida en 2017 (línea roja), la percepción de clima escolar es, en términos generales, mejor o muy parecida a la de los establecimientos sin Jornada Extendida (línea azul). El nivel del último año (2018), momento en que el programa estaba activo para las escuelas de esa cohorte, identificado con el punto amarillo, se observa en niveles similares

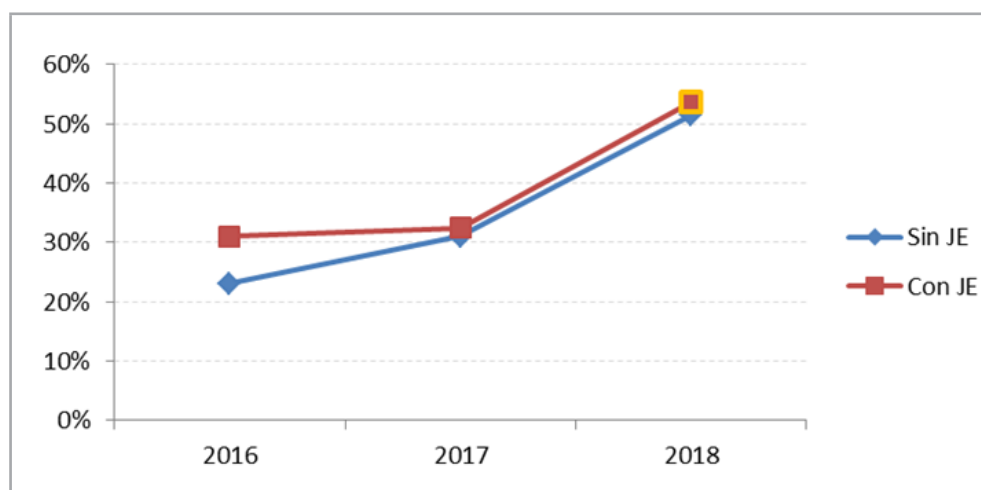
al del grupo control (Gráfico 21 a Gráfico 24). Sin embargo, los resultados de la Tabla 7 exponen que tomando las opiniones de los/as docentes de Matemática, tampoco en este caso se encuentra evidencia de un aporte diferencial del programa Jornada Extendida sobre el clima escolar.

Gráfico 21. Conflictos o problemas de convivencia entre alumnos (discriminación, intimidación, burla o abuso verbal, agresión física) interfieren con los aprendizajes.



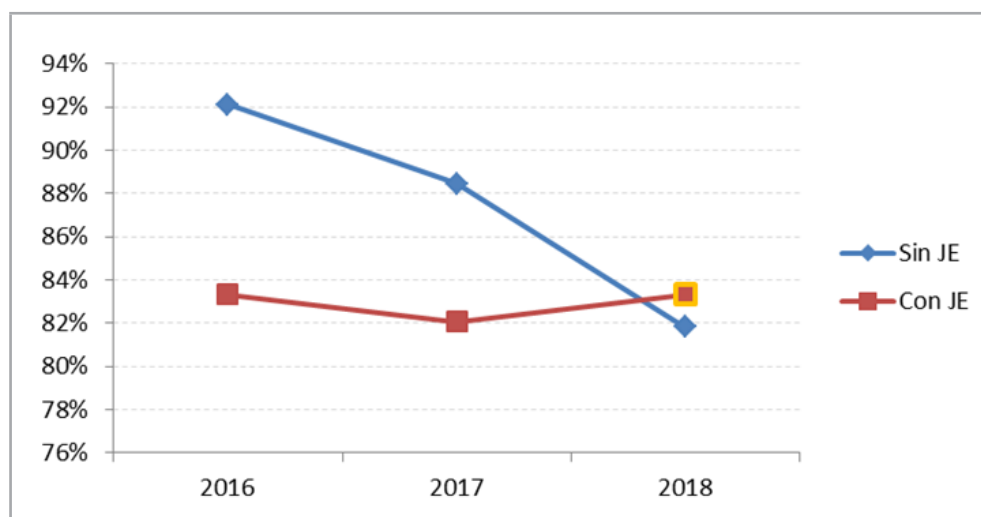
Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 22. Los problemas de convivencia entre los alumnos dificultan mantener el clima de trabajo y cumplir con los objetivos planificados para la clase.



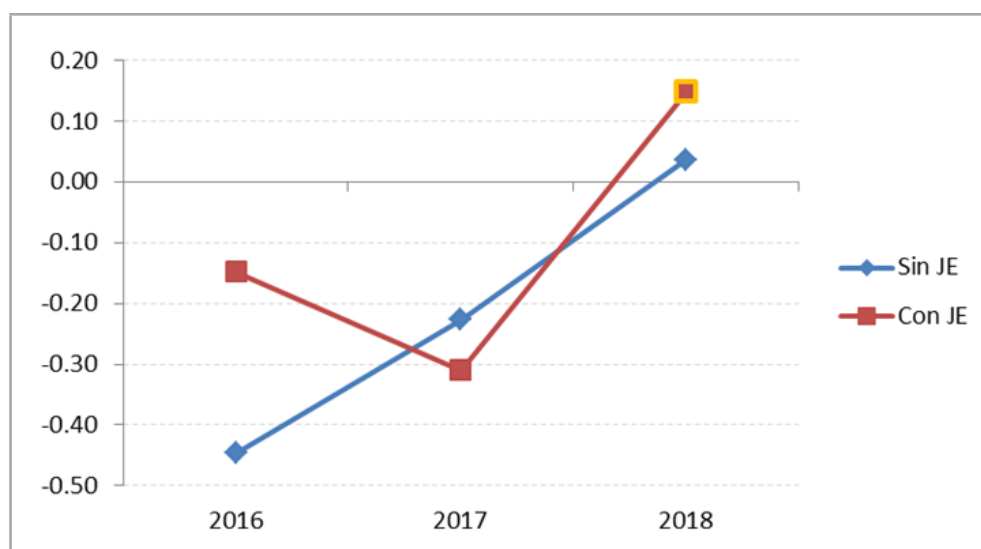
Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 23. Los alumnos de esta clase se comprometen cuando les propongo actividades colaborativas.



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Gráfico 24. Índice del clima escolar desde la mirada docente



Fuente: elaboración propia con base en información de FEPBA.

Tabla 7. Impacto de la Jornada Extendida sobre el clima escolar desde la mirada docente. Estimación DID. Docentes de Matemática. Cohorte 2017

	<i>Bullying</i>	<i>Convivencia</i>	<i>Compromiso</i>	<i>Índice clima</i>
γ : Efecto del programa	0.0264	-0.0985	0.0739	-0.0389
	(0.105)	(0.156)	(0.119)	(0.284)
δ : Efecto Período/año	0.0160	0.305**	-0.0763	0.406*
	(0.0781)	(0.122)	(0.0823)	(0.211)
β : Efecto grupo	0.00472	0.139	-0.0249	0.165
	(0.0534)	(0.685)	(0.0541)	(0.728)

Constante	-0.0546	0.335	0.972***	-0.388
	(0.116)	(0.590)	(0.133)	(0.698)
Otros controles	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos CUE	Sí	Sí	Sí	Sí
Escuelas	70	67	67	66

Errores estándar robustos entre paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

4.3. Conclusiones de la evaluación de impacto

En esta sección se llevó a cabo la evaluación de impacto del programa Jornada Extendida a partir del análisis de bases de datos secundarias, es decir, haciendo uso de información que surge de las respuestas de estudiantes y docentes a cuestionarios complementarios de los operativos de evaluación de aprendizajes (Aprender y FEPBA). Teniendo en cuenta el cronograma de implementación del programa, que fue incorporando gradualmente los distintos grupos de escuelas a la Jornada Extendida, fue posible ordenar la información de los establecimientos que participaron o no del programa para llevar a cabo un ejercicio de diferencias en diferencias que permitiera medir su impacto en el clima escolar.

Para poder aislar al máximo posible el efecto causal del programa, el primer paso fue buscar a través de técnicas de *matching* a los establecimientos que pudieran funcionar como grupo control, es decir, que se asemejaran en la mayor medida posible a aquellos en los que se estaba implementando la Jornada Extendida. Para este proceso de emparejamiento de escuelas se utilizaron variables relacionadas con su tamaño, las estadísticas de sobriedad y el índice de situación socioeconómica (ISSAP).

Una vez identificado este grupo control, diferente para cada una de las cohortes que fueron ingresando en los distintos años al programa, se llevó a cabo el análisis de diferencias en diferencias. El clima escolar se analizó desde dos enfoques: desde la mirada de los/as propios/as estudiantes y desde la mirada de los/as docentes. Cada enfoque es asimilable a cada una de las dos bases de datos utilizadas para el análisis. Con el operativo Aprender se analizó el punto de vista de los/as estudiantes, mientras que con la base FEPBA se investigó el impacto de la Jornada Extendida en el clima según la percepción de los/as docentes de Prácticas del Lenguaje y Matemática por separado.

En la amplísima mayoría de los casos, los resultados muestran un efecto neutro del programa Jornada Extendida sobre el clima escolar, ya sea que este se defina desde la perspectiva de los/as estudiantes o desde la perspectiva docente. Sin embargo, existe una excepción a esta generalidad ya que la evidencia constata un efecto positivo del programa Jornada Extendida en la cohorte 2017, cuando se analizan las opiniones de los/as docentes de Prácticas del Lenguaje respecto al compromiso de los/as alumnos/as ante la propuesta de actividades colaborativas. Para todo el resto de las aproximaciones al clima escolar que se evaluaron, esto es, sobre las problemáticas de *bullying*, convivencia o el índice general de clima no se encuentra un efecto que sea estadísticamente diferente de cero.

Es importante contextualizar el impacto neutro del programa en el clima escolar teniendo en cuenta que, como se dijo en conclusiones preliminares: (i) la implementación del programa presentó algunas dificultades al comienzo, lo que hizo que hubieran diferentes grados de articulación entre las escuelas y el equipo que llevaba adelante el programa Jornada Extendida, (ii) tampoco fue de carácter obligatorio para los/as alumnos/as de 6º grado en todo el período analizado en este informe (recién se universalizó e hizo de asistencia obligatoria en 2022), y (iii) la medición del impacto del programa respecto al clima escolar se lleva a cabo a partir de respuestas que tanto alumnos/as como docentes realizan considerando sus vivencias en los horarios habituales/formales de escolarización (materias disciplinares habituales, metodología habitual, secciones completas, etc.), y no durante los específicos de Jornada Extendida.

5. Reflexiones finales

Durante 2022 se llevó adelante una evaluación integral del programa Jornada Extendida con el objetivo de: a) conocer y profundizar algunas cuestiones vinculadas a la implementación del programa en las escuelas desde sus comienzos, b) evidenciar las principales prácticas pedagógicas implementadas por los/as docentes de Jornada Extendida, así como también caracterizar el contexto de trabajo, y c) indagar en los posibles efectos del programa en el clima escolar.

Para ello, se llevaron a cabo diversas instancias de trabajo: *focus group* con coordinadores/as de Sede de Jornada Extendida, protocolos de observación de clases y análisis econométrico tomando como fuente los cuestionarios complementarios de la evaluación nacional Aprender y la evaluación jurisdiccional FEPBA. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos, teniendo en cuenta la articulación de las tres instancias.

En primer lugar, es pertinente mencionar la dificultad que supuso la implementación del programa en las escuelas, especialmente en su comienzo. En los encuentros llevados a cabo, los/as coordinadores/as de Sede coincidieron en que, si bien con excepciones, hubo una gran cantidad de establecimientos educativos en los cuales los equipos de conducción y/o docentes **se mostraron renuentes en un primer momento a incorporar la oferta de este programa**. Esto dificultó no solo su llegada a una mayor cantidad de estudiantes, sino también la articulación con lo trabajado durante la jornada tradicional. Si bien, en algunos casos, esta reticencia fue superada a lo largo del tiempo, en algunas escuelas todavía se evidencian dificultades en la articulación con el programa pese a su universalización (alcanzada en 2019) y obligatoriedad (instaurada en 2022), especialmente debido a que consideran Jornada Extendida como un espacio “al que se va a jugar”, desvalorizando de esta forma su injerencia en los aprendizajes.

Uno de los puntos de inflexión a partir de los cuales se avanzó en **una mayor consolidación del programa en las escuelas fue el período de ASPO** (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Durante dicho período, los/as docentes del programa Jornada Extendida demostraron un nivel de participación y compromiso muy apreciado por parte de las autoridades y otros/as docentes, colaborando de manera activa en todas las actividades virtuales que se fueron planteando y acompañando a los/as estudiantes, especialmente aquellos que en 7º grado transitaron el pasaje de nivel en estas condiciones desafiantes. Esta gran participación llevó a que algunas escuelas “cedieran” espacios eminentemente pedagógicos. De esta forma, muchas escuelas comenzaron a considerar Jornada Extendida como un espacio valioso desde el punto de vista de los aprendizajes, y **no solamente como un espacio lúdico o vincular**.¹³

En relación con este punto, en los resultados del protocolo de observación puede constatar que las propuestas lúdicas, si bien son una parte importante del trabajo que se realiza en Jornada Extendida, no están presentes en todos los espacios educativos ni en todas las clases de cada espacio educativo, considerándose **ausentes en un 35,4% de los casos observados**.

Por otro lado, una problemática que los/as coordinadores/as perciben desde el comienzo de la implementación del programa y que continúa al día de hoy tiene que ver con la **dificultad para articular su trabajo con el de otros/as docentes**, tanto de grado como de la misma Jornada Extendida: destacaron la falta de reuniones pautadas de manera formal, las “charlas de pasillo” a la hora de conocer las planificaciones del/de la docente de grado, y el obstáculo que supone el trabajo en espacios fuera de la escuela, que si bien resultan enriquecedores e interesantes para los/as estudiantes, dificultan la concreción de encuentros con otros/as docentes.

En el protocolo de observación todo lo antedicho pudo apreciarse claramente, dado que, dentro de la dimensión de *Práctica docente*, **la subdimensión que mostró la necesidad de una mayor profundización fue la de Trabajo con propuestas que articulan más de un espacio educativo**. Considerando que existen pocas propuestas que logran articular dos o más espacios educativos dentro del mismo programa, y tomando en cuenta lo expresado por coordinadores/as en cuanto a la dificultad que tienen los/as docentes del programa para mantener encuentros con otros/as docentes y acceder a sus planificaciones, es posible inferir que la articulación entre lo trabajado en el aula

¹³ Es importante mencionar que el análisis de impacto llevado adelante en el presente informe toma como datos los cuestionarios de los operativos realizados prepandemia, por lo que este cambio de actitud aún no se expresa.

tradicional y lo trabajado en espacios de Jornada Extendida también sea sumamente dificultosa.

Asimismo, en los resultados del protocolo de observación se puede corroborar la importancia que tienen en los espacios de Jornada Extendida el **trabajo colaborativo, el trabajo con propuestas grupales y las actividades que fomentan el diálogo y el debate entre estudiantes**. Todo esto parece ir en sintonía con los resultados obtenidos en la evaluación de impacto, en la cual se encontró un efecto **estadísticamente significativo de 0,22 puntos porcentuales en el nivel de compromiso de los/as estudiantes para realizar actividades colaborativas**, según los/as docentes de Prácticas del Lenguaje, para el grupo de estudiantes que comenzó Jornada Extendida en 2017. Este mismo efecto no se observa en el caso de los/as docentes de Matemática, lo cual puede deberse a las dinámicas propias de las clases de dicha área curricular.

En el resto de las variables analizadas, tanto desde la perspectiva de los/as estudiantes como de los/as docentes, **se detecta un impacto neutro del programa**. Esto podría deberse a diversos factores:

- En primer lugar, únicamente se cuenta con información obtenida de los cuestionarios a estudiantes y docentes implementados durante los operativos de evaluación Aprender y FEPBA, respectivamente. Cabe destacar que estos son realizados en el contexto de la escuela “formal” y, por lo tanto, las respuestas de los/as estudiantes podrían basarse únicamente en sus vivencias durante la jornada simple. Los/as docentes, por su parte, responden desde su experiencia exclusiva como docente de grado.
- Por otra parte, la dificultad en la articulación entre esta instancia y el programa Jornada Extendida anteriormente mencionada podría ser uno de los motivos por los cuales no se observan diferencias significativas en el clima escolar entre los grupos de escuelas.
- Finalmente, cabe recordar que los cuestionarios analizados son previos al ASPO, lo que confirma las dificultades de implementación del programa y los obstáculos a la posible articulación entre este y la escuela “tradicional”.

En este sentido, **cabe aclarar que no se consideraron para la evaluación de impacto los años 2020 y 2021**. Esto se debe a que

- durante 2020 no se implementó la evaluación nacional Aprender ni la evaluación jurisdiccional FEPBA debido al contexto sanitario;

- si bien en 2021 se realizaron ambos operativos, los datos obtenidos no son comparables con las cohortes anteriores. En el caso de FEPBA no se utilizaron los mismos ítems, pero, aunque se hubieran implementado, la dinámica escolar sufrió cambios muy drásticos debido a la organización en burbujas y las constantes idas y venidas entre presencialidad y virtualidad;
- por último, y más allá de la falta de comparabilidad, en el año 2019 se alcanzó la universalización de la oferta, lo que lleva a que en 2021 no se disponga ya de cohortes sin Jornada Extendida que pudieran servir como grupo control para la evaluación.

Es necesario destacar también que esta evaluación dejó dos importantes aprendizajes que exceden el análisis de la implementación del programa Jornada Extendida. El primero tiene que ver con la importancia de la trayectoria docente en las dinámicas del aula, dado que este análisis parece indicar que, **a mayor antigüedad docente, hay una percepción de mejor convivencia en el aula.**

El segundo, en cambio, permitió evidenciar un empeoramiento generalizado en el año 2018 en el clima escolar, tanto en escuelas con como sin presencia del programa. Sería interesante profundizar sobre las posibles causas de ello en una futura línea de trabajo.

6. Limitaciones

Con el fin de contextualizar los resultados del presente informe, resulta pertinente abordar ciertas limitaciones que se presentaron a la hora de llevar adelante la evaluación integral.

En el análisis de impacto, una de las principales limitaciones identificadas corresponde a la cantidad de ítems de clima escolar contemplados en el análisis. Si bien tanto Aprender como FEPBA incluyen ítems que permiten obtener información respecto al clima escolar en las instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no todos se repiten de igual forma a lo largo de los distintos años, por lo que varios debieron ser excluidos del análisis, quedando una selección de ítems reducida.

Otra limitación que se presentó a la hora de llevar a cabo la evaluación de impacto es la falta de información respecto al porcentaje de estudiantes de cada escuela que asistió a Jornada Extendida entre 2016 y 2018, cuando su participación no era obligatoria. Contar con esta información hubiera permitido identificar escuelas con mayor y menor cantidad de estudiantes que participan y así aislar de manera más rigurosa el efecto del programa en el clima escolar.

En lo que refiere al protocolo de observación, resultó una herramienta valiosa para recopilar información respecto a múltiples aspectos, incluyendo el clima escolar. Sin embargo, es relevante reconocer sus limitaciones. Por un lado, a pesar de que se elaboraron instrumentos para orientar la observación hacia elementos específicos, la recopilación de la información puede estar condicionada por la percepción subjetiva y sujeta a las limitaciones de la mirada humana. Además, es importante señalar que los/as observadores/as que aplicaron los protocolos fueron coordinadores/as del mismo programa. Con el fin de disminuir esta dificultad es que se les solicitó que adjuntasen evidencia que respaldara la observación de las clases, pero no puede descartarse el riesgo de que la información haya sido, en mayor o menor medida, sesgada.

ANEXO

La estadística B de Rubin es la diferencia absoluta estandarizada entre las medias del PS de los tratados y no tratados (después del emparejamiento). Se recomienda que sea menor a 25 para considerar las muestras suficientemente balanceadas.

La estadística R de Rubin es el ratio entre las varianzas del PS de los tratados y no tratados (después del emparejamiento). Se recomienda que B esté entre 0.5 y 2 para considerar las muestras suficientemente balanceadas.

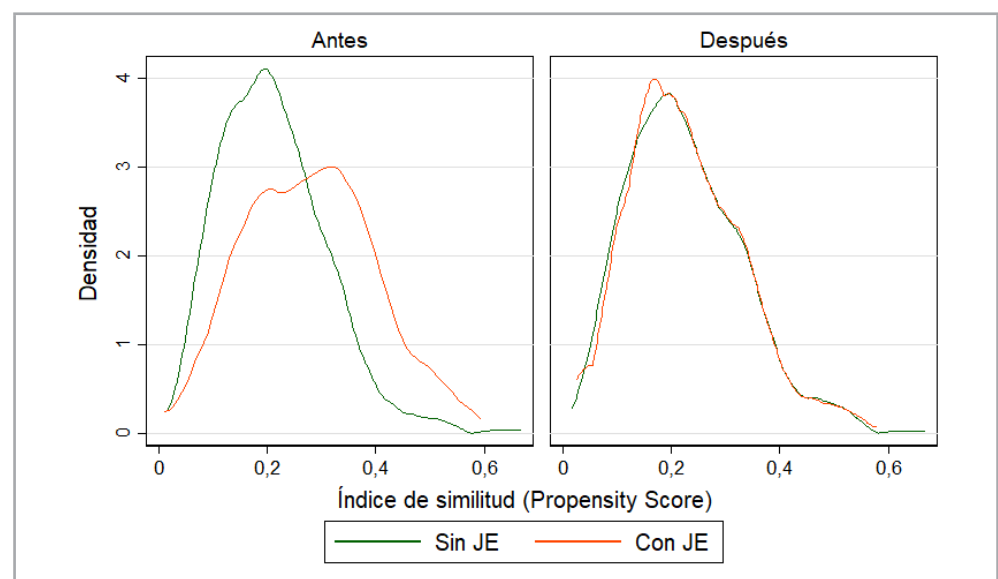
Tabla A1. Balance de muestra con y sin intervención

	Hip. Nula: Balance de la muestra ($p > \chi^2$)	B	R
Completa	0,811	16	1,41
2016	0,962	7,8	1,3
2017	0,732	21,2	1,29
2018	0,994	8,4	1,34

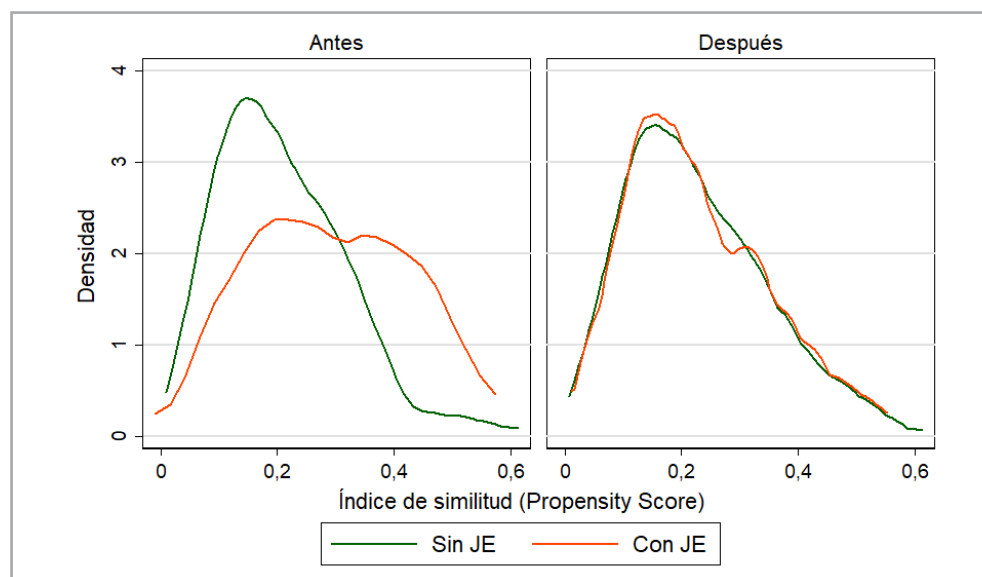
*si $B > 25$ y R fuera de $[0,5, 2,0]$

Gráfico A1.

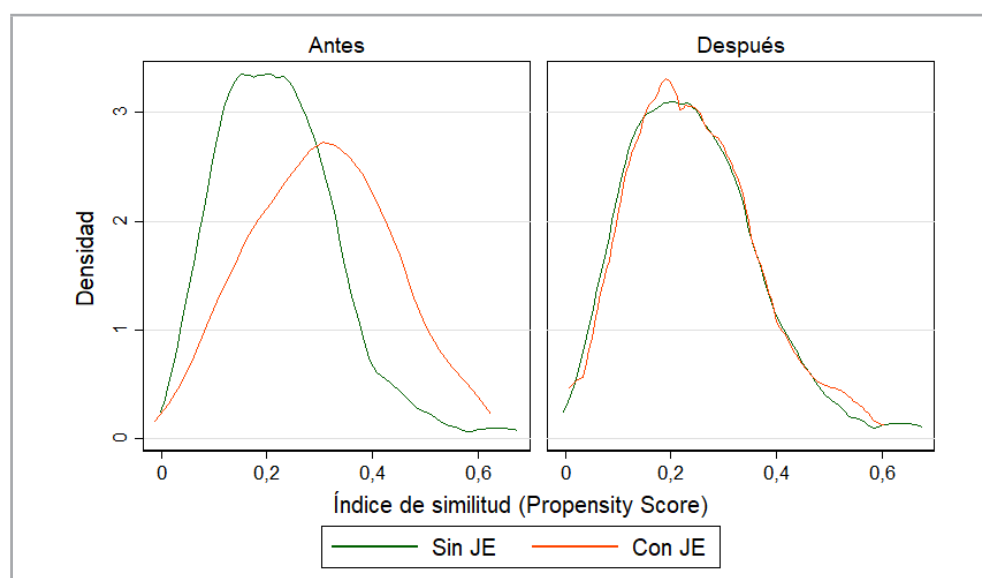
Muestra JE antes y después del emparejamiento - Total



Muestra JE antes y después del emparejamiento - 2016



Muestra JE antes y después del emparejamiento - 2017



Muestra JE antes y después del emparejamiento - 2018

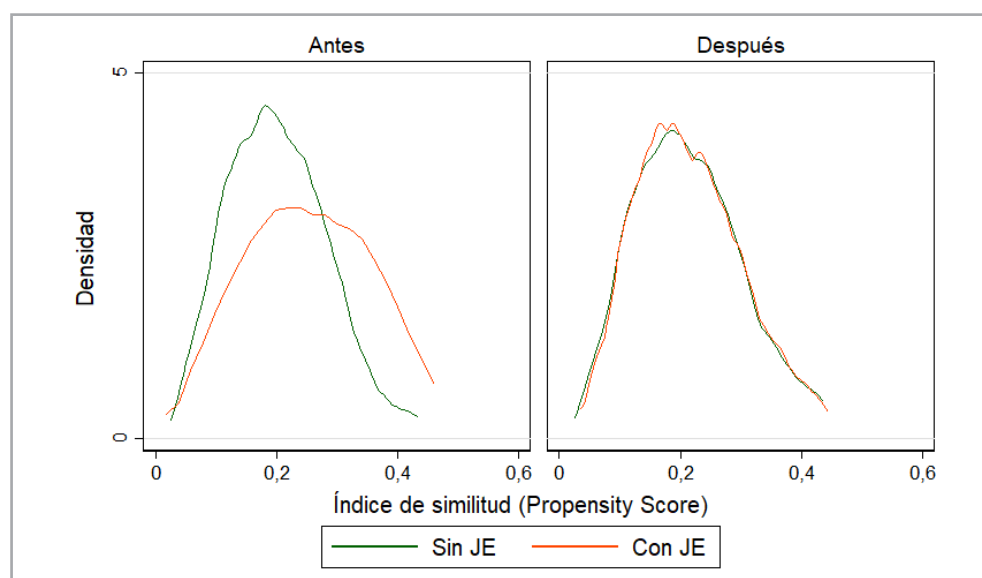
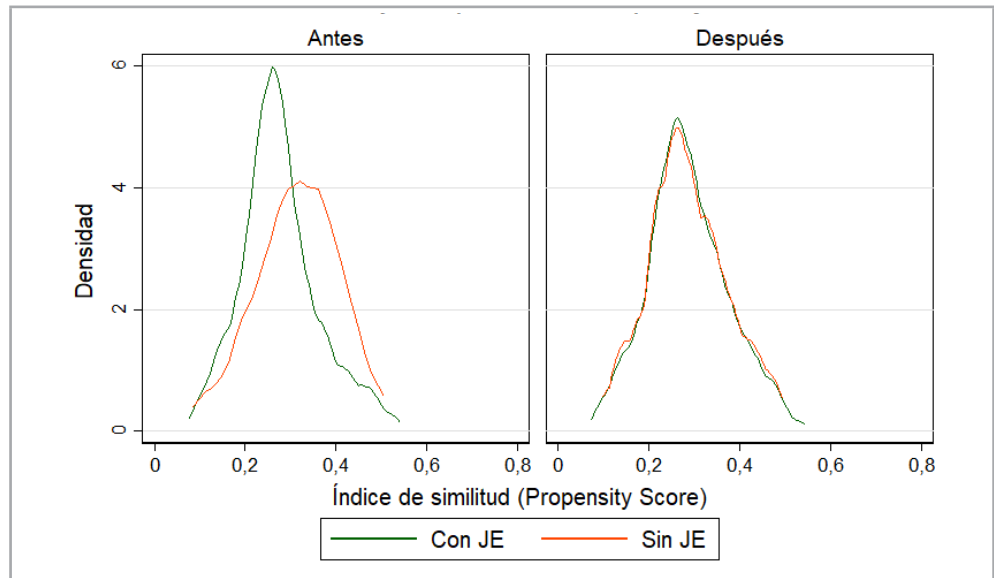
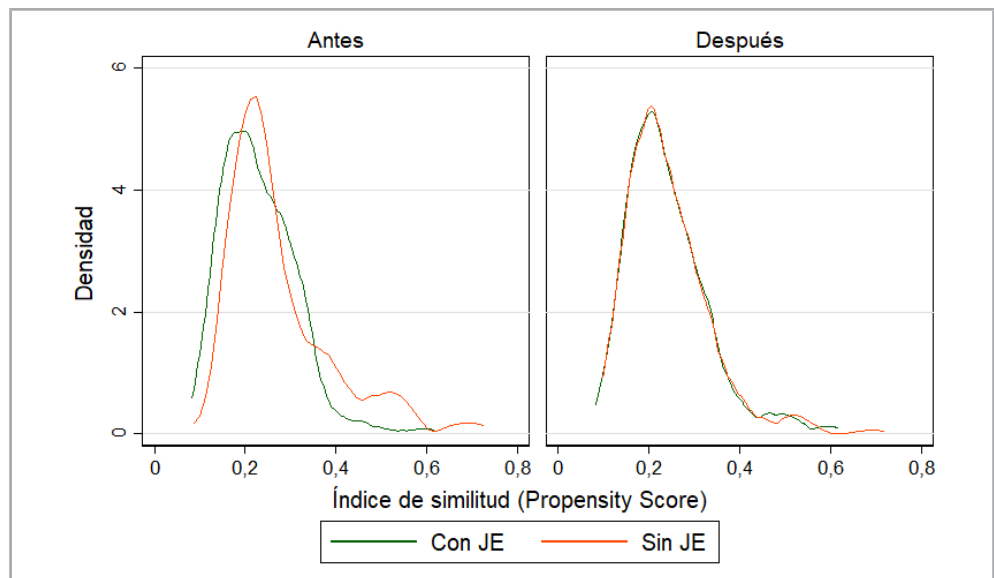


Gráfico A2.

Muestra JE antes y después del emparejamiento - 2017



Muestra JE antes y después del emparejamiento - 2018



Componentes principales policóricas

Utilizando el método de componentes principales policóricas se llega a la determinación de la variable latente clima escolar desde la mirada docente, cuyo primer componente resume el 60% de la variación presente en las tres variables analizadas. De acuerdo con los ponderadores estimados (ver Tabla A2) el indicador aumenta con los problemas de convivencia, con los conflictos y *bullying* y con la falta de compromiso de los/as estudiantes ante las propuestas de actividades colaborativas.

Tabla A2. Componente principal. Prácticas del Lenguaje

		Componente 1
<i>Bullying</i>	0 = No hay	-2.272
	1 = Sí hay	78.678
Problemas de convivencia	0 = No hay	-48.065
	1 = Sí hay	56.388
Compromiso con actividades	0 = No hay	82.684
	1 = Sí hay	-9.426

Tabla A3. Test de igualdad de tendencias. Prácticas del Lenguaje

<i>Bullying</i>	0,0437
	(0,141)
Convivencia	0,208
	(0,175)
Compromiso	-0,0785
	(0,313)
Índice clima	0,385
	(0,313)

Error estándar en paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabla A4. Componente principal. Matemática

		Componente 1
<i>Bullying</i>	0 = No hay	-208.393
	1 = Sí hay	739.542
Problemas de convivencia	0 = No hay	-485.387
	1 = Sí hay	583.856
Compromiso con actividades	0 = No hay	860.662
	1 = Sí hay	-103.562

Tabla A5. Test de igualdad de tendencias. Matemática

<i>Bullying</i>	-0,103 (0,0843)
Convivencia	-0,216 (0,182)
Compromiso	-0,057 (0,142)
Índice clima	-0,484 (0,301)

Error estándar en paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Referencias

- Angrist, J. D., y J-S. Pischke (2008). *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricists' Companion*, Princeton University Press.
- Austin, P. C. (2009). "Balance diagnostics for comparing the distribution of baseline covariates between treatment groups in propensity-score matched samples", *Statistics in Medicine*, vol. 28, nro. 25, pp. 3083-3107.
- Becker, S., y A. Ichino (2002). "Estimation of average treatment effects based on propensity scores", *Stata Journal*, vol. 2, nro. 4, pp. 358-377.
- Garrido, M. M., A. S. Kelley, J. Paris, K. Roza, D. E. Meier, R. S. Morrison y M. D. Aldridge (2014). "Methods for Constructing and Assessing Propensity Scores", *Health Services Research*, vol. 49, nro. 5, pp. 1701-1720.
- Imbens, Guido W. (2000). "The Role of the Propensity Score in Estimating Dose-Response Functions", *Biometrika*, vol. 87, nro. 3 (sept.), pp. 706-710.
- Imbens, G., y J. Wooldridge (2009). "Recent developments in the econometrics of program evaluation", *Journal of Economic Literature*, vol. 47, nro. 1, pp. 5-86.
- Imbens, G., y J. Wooldridge (2007). "Estimation of Average Treatment Effects Under Unconfoundedness", *National Bureau of Economic Research*, disponible en https://www.nber.org/sites/default/files/2021-03/lect_1_match_fig.pdf.
- Kolenikov, S., y G. Angeles (2009). "Socioeconomic Status Measurement with Discrete Proxy Variables: is principal component analysis a reliable answer?", *Review of Income and Wealth*, vol. 55, pp. 128-165. Disponible en <https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2008.00309.x>
- Leuven, E., y B. Sianesi (2003). "PSMATCH2: Stata Module to Perform Full Mahalanobis and Propensity Score Matching, Common Support Graphing, and Covariate Imbalance Testing", disponible en https://www.researchgate.net/publication/4794420_PSMATCH2_Stata_Module_to_Perform_Full_Mahalanobis_and_Propensity_Score_Matching_Common_Support_Graphing_and_Covariate_Imbalance_Testing
- Rosenbaum, R., y D. Rubin (1983). "The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects", *Biometrika*, vol. 70, nro. 1 (abril), pp. 41-55.

- Trevino, E., K. Place y R. Gempp (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* LLECE, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>
- UEICEE (2017). *El proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación. Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos. Primera etapa.*
- Wooldridge, J. (2012). *Treatment Effect Estimation with Unconfounded Assignment*. Michigan State University, FARS Workshop, Chicago.
- Wooldridge, J. (2010). *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*, MIT Press.

