

EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN EL ESTADO DE TLAXCALA

Impact Evaluation of the Full-time Schools Program in the State of Tlaxcala

ADRIANA CARRO-OLVERA*

JOSÉ ALFONSO LIMA-GUTIÉRREZ**

RESUMEN

En las dos últimas décadas, en diversos países de América Latina los sistemas educativos establecieron como estrategia de mejora la ampliación de la jornada escolar con un enfoque de inclusión y equidad educativa. En el caso de México, con ese propósito se implementó en 2007 el Programa de Escuelas de Tiempo Completo. En ese contexto, el presente artículo evalúa el impacto de este en los centros escolares de educación básica en el estado de Tlaxcala. Mediante una metodología mixta, se calculó el impacto en dos grupos de tratamiento: un grupo de intervención (escuelas del Programa con jornada ampliada) y un grupo de control (escuelas de jornada normal). La metodología cuantitativa consistió en la aplicación de cuestionarios en 110 escuelas, y la cualitativa se desarrolló a través de grupos focales con los beneficiarios. Los resultados indican una mejora en la infraestructura, la alimentación, el equipamiento, la cobertura curricular y el trabajo colaborativo de los docentes, pero, en relación con los niveles de aprendizaje obtenidos de los informes de la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), los avances son poco significativos.

PALABRAS CLAVE: ESCUELAS, TIEMPO COMPLETO, JORNADA REGULAR, EVALUACIÓN, IMPACTO.

* Universidad Autónoma de Tlaxcala. Correo electrónico: acarrool@yahoo.com.mx

** Universidad Autónoma de Tlaxcala. Correo electrónico: alimagu_1@yahoo.com.mx

ABSTRACT

In the last two decades in different Latin American countries the educational systems established as an improvement strategy the extension of the school schedule under an inclusion and educational equity scope. In the case of Mexico, a Full Time Schools Program was implemented in 2007 with that purpose. In this context, this article evaluates the impact of the program in basic education schools in the state of Tlaxcala. Through a mixed methodology the impact of two treated groups was identified: the intervention or experimental group represented by the extended schedule program schools and the control group represented by normal schedule schools. The quantitative methodology consisted in the administering of questionnaires in 110 schools and the qualitative was developed through focused groups with the beneficiaries of the program. The results show an improvement in the infrastructure, feeding, equipment, curricular coverage and collaborative work among teachers, but regarding learning levels obtained via PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) test reports, the achievements are not so meaningful.

KEYWORDS: SCHOOLS, FULL TIME, REGULAR SCHOOL SCHEDULE, EVALUATION, IMPACT.

Fecha de recepción: 30 de abril de 2021.

Dictamen 1: 6 de agosto de 2021.

Dictamen 2: 7 de enero de 2022.

DOI: <https://doi.org/10.21696/rcsl122320221341>

INTRODUCCIÓN

En México, en 2007 inició la implementación del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) como una estrategia de política educativa para garantizar el derecho a una educación de calidad, que contemplaba una jornada escolar más amplia y eficiente con el fin de “favorecer la educación inclusiva y eliminar o minimizar las barreras que interfieren en el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2013, p. 9). El Programa, desde sus inicios, entre las líneas de atención integró una propuesta pedagógica específica, el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y ofrecer un servicio de alimentación nutritiva.

Estos aspectos escolares de reciente incorporación en la agenda pública pretenden garantizar el derecho a una educación que no solo considere que todos los alumnos tengan un lugar en la escuela, sino que también cuenten con elementos indispensables que les brinden las mismas oportunidades. Aceptación que supone la inclusión y la equidad como acciones del Estado, que deben ser inmediatas, inaplazables e integrales para superar la pobreza y las cada vez más amplias brechas sociales (Bracho y Hernández, 2009).

Experiencias como las de Uruguay, Chile, Argentina y México en torno a los impactos de los programas de extensión de la jornada escolar han reportado, en diferentes medidas, resultados favorables en los aprendizajes de los alumnos y en el incremento de la cobertura, además de beneficios como la mejora de la infraestructura escolar, el equipamiento y la calidad de la alimentación. Diferentes estudios (Betancur, 2006; Martinic, Huepe y Madrid, 2008; Gómez y Alemán, 2013; Botellini, 2016; Espinosa y Álvarez, 2017; Silveyra, Yáñez y Bedolla, 2018) muestran que los efectos de estas acciones se han mantenido a través del tiempo y que tienen un efecto diferencial mayor para los alumnos en escuelas vulnerables y de alta marginalidad.

El objetivo del artículo es analizar el impacto del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Tlaxcala, México, durante el ciclo escolar 2019-2020, mediante una investigación evaluativa.¹ Para la identificación de los cambios derivados de las acciones implementadas se seleccionó una metodología de evaluación con dos grupos de tratamiento: el primero, representado por las escuelas con jornada ampliada, es el “grupo de intervención o experimental” y el segundo, por las escuelas de jornada normal, el “grupo de control”.

¹ Cuando se redactó la primera versión de este documento, el PETC se encontraba funcionando habitualmente, pero en la programación del ejercicio fiscal de 2021, publicado al final de 2020, no apareció y sus recursos económicos fueron transferidos al programa La Escuela es Nuestra, lo cual condujo a su desaparición (Domínguez, 2020).

El artículo se compone de cuatro partes. En la primera de ellas se describe el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y se mencionan los resultados de las experiencias de jornada ampliada en otros países. En la segunda se describe la metodología utilizada. En la tercera se muestran los resultados a partir del modelo de trabajo empleado. Por último se exponen las reflexiones finales en la discusión y las conclusiones.

EL PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO (PETC)

El PETC fue parte de una iniciativa presidencial propuesta en 2007, mismo año en que inició actividades en diferentes estados del país. Sin embargo, el decreto formal de creación se publicó en el acuerdo 475, en el Diario Oficial de la Federación del 31 de diciembre de 2008 (DOF, 2008). El PETC tomó como base las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) sobre las políticas educativas para el siglo XXI, cuyo referente de importancia es la duración de la jornada escolar y el uso efectivo del tiempo para favorecer una mejora (SEP, 2012).

Esta política se sustentó en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano [...] y será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (DOF, 2013). Asimismo, se fundamentó en lo expresado en el artículo 33, fracciones XVI y XVI, de la Ley General de Educación, que determina:

Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias [...]. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos (DOF, 2014).

Al inicio contó con una inversión de 100 millones de pesos, lo que permitió beneficiar a 500 escuelas y 130 000 alumnos en 15 entidades federativas del país. Desde entonces, los recursos transferidos se incrementaron progresivamente y posibilitaron el aumento de la cobertura.

Para el ciclo escolar 2011-2012 se asignaron 1 602 millones de pesos, destinados a 4 751 escuelas y 935 mil alumnos. Para el ciclo escolar 2012-2013, las cantidades

ascendieron a 6 715 escuelas y 1 385 179 alumnos de los tres niveles educativos en la totalidad de entidades federativas, lo cual equivalía a tres por ciento de todas las escuelas públicas y privadas de México, con un presupuesto de 3 002 millones de pesos, lo que da un promedio de 450 mil pesos por escuela (Gómez y Alemán, 2015).

México contaba con 225 757 escuelas de educación básica para atender a 25 780 693 alumnos. De esa cantidad de escuelas, 25 134 pertenecían al PETC, que representaban el 11.1 por ciento del total, que atendían a 3.57 millones de alumnos, que, a su vez, equivalían a 13.8 por ciento de la matrícula total (SEP, 2018). La evolución del Programa hizo posible la presencia de este en las 32 entidades federativas, con una cobertura de 1 861 municipios, de los 2 458 registrados en el país, que representan el 75.7 por ciento, y establecidas, a su vez, en 16 526 localidades. La cobertura en sus mejores momentos fue de 62.5 por ciento de la población objetivo; la meta original era de 40 000 escuelas (CONEVAL, 2016-2017).

En su creación, a la escuela de tiempo completo (ETC) se le atribuyó un doble propósito: uno de naturaleza educativa y otro de corte social. La aspiración del primero es que los alumnos y alumnas de las escuelas públicas de educación básica cuenten con ambientes que les permitan el logro de mejores aprendizajes y de un desarrollo integral mediante la ampliación y uso eficaz de la jornada escolar. El segundo busca la eliminación de la deserción educativa a través de la generación de oportunidades. Desde su implementación se estableció como prioridad atender escuelas ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación, con dos ingestas de alimento en cada jornada (SEP, 2013). La carga horaria sería distribuida según el plan y el programa de estudios vigentes, con una diferencia significativa entre las horas anuales, respectivamente (véase el cuadro 1).

CUADRO 1. HORAS ANUALES POR NIVEL EDUCATIVO EN ESCUELAS REGULARES Y DE TIEMPO COMPLETO

Nivel educativo	Jornada regular	Tiempo completo
Preescolar	600	1600
Primaria	900	1600
Secundaria	1400	1800

Fuente: Aprendizajes clave. Plan y programa de estudios. Orientaciones didáctica y sugerencias de evaluación (SEP, 2017).

En México, el PETC estableció las líneas de intervención con base en el documento institucional *Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo* (SEP,

2009). El enfoque tiene una propuesta pedagógica fundamentada en siete *líneas de trabajo*, organizadas en un *Fichero de actividades didácticas*, las cuales se titulan: 1) “Jugar con números y algo más”; 2) “Leer y escribir”; 3) “Leer y escribir en lengua indígena”; 4) “Expresar y crear con arte”; 5) “Aprender a convivir”; 6) “Aprender con TIC”, y 7) “Vivir saludablemente”. La semana escolar comprendía todas las líneas de trabajo con el desarrollo diario de dos líneas distintas, en sesiones de 30 minutos cada una, y por semana se consideraba un mínimo de cuatro sesiones para desafíos matemáticos, cuatro para lectura y escritura y dos para arte y cultura.

LA EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO

Desde la década de los noventa se llevaron adelante contribuciones relacionadas con la evaluación de impacto de políticas educativas. Gertler *et al.* (2017) plantean que tal evaluación es uno de los numerosos métodos que existen para apoyar las políticas públicas basadas en evidencia, incluidos el monitoreo y otros tipos de evaluación. En países en los que se ha trabajado con modelos similares, los estudios demuestran que no hay grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas (Martinic *et al.*, 2008). Se señala que el tiempo adicional o libre ha sido empleado en la enseñanza de materias, y no en el desarrollo de habilidades en los alumnos mayores.

Para América Latina, se cuenta con datos de su impacto. En Uruguay, Cardozo *et al.* (2017) realizaron un estudio comparativo de las escuelas públicas de tiempo completo y las escuelas públicas no participantes. Descubrieron que hubo mayor logro en las competencias matemáticas y de escritura en los alumnos dentro del programa. Un aspecto trascendente es la falta de evidencia de un efecto mayor del programa asociado a los contextos socioeconómicos más vulnerables.

En Chile, Martinic *et al.* (2008) encontraron resultados positivos en las evaluaciones efectuadas por el Ministerio de Educación. Los rubros destacados son la infraestructura, el equipamiento, la cobertura curricular y el trabajo colaborativo de los profesores. Empero, un estudio de Martinic (2015) muestra que un aumento cuantitativo en el número de horas no basta para mejorar la calidad de los resultados. Así, añade que cualquier innovación debe ir acompañada de cambios en las prácticas pedagógicas.

En Argentina, Botellini (2016) encontró avances en las escuelas de áreas rurales con el servicio de almuerzo, condición por el largo trayecto que recorren los niños

para regresar de la escuela a sus casas. En relación con el logro de los aprendizajes, los resultados de un análisis comparativo entre Argentina, Chile y Uruguay fueron relativamente homogéneos, aunque con algunos matices que contradicen asunciones más o menos generalizadas. Los estudiantes de un sistema tradicional como el uruguayo (centralizado, jerárquico, burocrático, escasamente participativo) obtienen consistentemente puntajes ligeramente superiores a los de sus pares argentinos y chilenos (Betancur, 2006).

En México, un estudio realizado entre 2007 y 2016 (Silveyra *et al.*, 2018) muestra que el programa logró ayudar a los alumnos a mejorar su desempeño académico y a reducir el rezago escolar, en comparación con aquellos de características similares que no asistieron a este tipo de escuelas. Por su parte, Moctezuma *et al.* (2015), mediante un análisis FODA, registraron el impacto del PETC. En síntesis, las fortalezas que identificaron son: aprobación de los familiares; servicio de alimentación favorable; percepción positiva entre la ampliación de la jornada y la mejora de los aprendizajes. Las debilidades señaladas son: componente pedagógico muy pobre, pues no basta con los ficheros de actividades; insuficiente capacitación y acompañamiento para docentes y directivos; ausencia de docentes para la segunda lengua; carencia de metas; falta de incentivos para que las escuelas opten por la jornada ampliada. Las oportunidades: mejorar la focalización; reforzar el acompañamiento y el apoyo pedagógico y didáctico; aprovechar mejor las líneas de cuidado de la salud, arte y educación física; distribución adecuada del tiempo. Y las amenazas: carga administrativa y operativa del servicio de alimentación; tiempo extra como extensión temporal de las prácticas pedagógicas habituales; carencia de evaluaciones en lo académico y nutricional; desajuste entre el supuesto y la efectiva participación familiar.

Gómez y Alemán (2016) señalan que existe un consenso acerca de que el horario extendido, con independencia de los resultados en el rendimiento escolar, sí ha logrado sacar a los niños de la calle, sobre todo en zonas de mayor riesgo y vulnerabilidad. Espinosa y Álvarez (2019) aseguran que disminuye el ausentismo y aumenta la permanencia.

METODOLOGÍA

Se empleó una metodología mixta para la evaluación del impacto. La fase cuantitativa estuvo guiada por dos propósitos: el primero, conocer la opinión de una

muestra de directivos, docentes y padres de familia mediante la aplicación de cuestionarios; el segundo, analizar los resultados de evaluación de los aprendizajes (prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA]²) en las escuelas. La cualitativa consistió en la aplicación de entrevistas por grupos focales a los beneficiarios del PETC. La evaluación consideró dos grupos de tratamiento para conocer el impacto: el grupo de intervención o experimental, representado por la muestra de escuelas de tiempo completo (ETC), y el grupo de control, por la muestra de las escuelas de jornada regular (EJR).

Las unidades y categorías analíticas se estructuraron en función de los referentes institucionales de la política educativa vigente en el momento del estudio vinculadas a las líneas de intervención del programa: 1) criterios geográficos de focalización (contexto y cobertura); 2) organización y funcionamiento de la escuela de tiempo completo; 3) prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora; 4) la Ruta de Mejora Escolar, y 5) los Consejos Técnicos Escolares.

El análisis del contexto geográfico de focalización y cobertura condujo al conocimiento de aspectos relacionados con el cumplimiento de los criterios de ubicación de las escuelas del PETC: la organización y el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo, con aspectos de la ampliación del horario, el funcionamiento del comedor, los procesos de gestión, la práctica educativa, la organización y el uso del tiempo y responsabilidades de los integrantes de la comunidad escolar (SEP, 2013). Las prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora se definieron por: 1) adelantamiento en las competencias de lectura, escritura y matemáticas; 2) normalidad mínima de operación escolar; 3) disminución del rezago y abandono escolar, y 4) desarrollo de una buena convivencia escolar (DOF, 2014). La ruta de mejora escolar fue analizada como el planteamiento de gestión del avance y aumento que conlleva un proceso de planeación a partir de la elaboración del diagnóstico, los objetivos, las metas y los indicadores, además de la implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (SEP, 2014). La unidad de análisis de la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares representa una parte medular en virtud de que es el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela (DOF, 2017).

² En 2015, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en operación por primera vez la prueba PLANEA, cuyos instrumentos se aplicaron a los alumnos de sexto grado de educación primaria, tercer grado de educación secundaria y último grado de educación media superior. Su objetivo fue conocer el estado de la educación, en lo relativo a los logros de aprendizaje, en dos áreas de competencia: lenguaje y comunicación (comprensión lectora) y matemáticas (SEP, 2020).

En la investigación evaluativa también se examinaron los resultados de la prueba PLANEA como un referente de evaluación externa aplicada a los alumnos de la educación básica para dar sustento a los resultados, ya que el instrumento estima los conocimientos y las habilidades enunciados en el programa de estudios vigente en dos campos formativos: lenguaje y comunicación, y matemáticas. Sus resultados se califican por cuatro niveles de logro: insuficiente (I), indispensable (II), satisfactorio (III) y sobresaliente (IV).

La muestra estuvo representada por 110 escuelas; 55 en el grupo de intervención (GI), de escuelas de tiempo completo (ETC), y 55 en el grupo de control (GC), de escuelas de jornada regular (EJR), con una representación proporcional de cada uno de los niveles y modalidades educativos (véase el cuadro 2).

CUADRO 2. ESCUELAS MUESTRA POR NIVEL EDUCATIVO Y GRUPO DE TRATAMIENTO

Nivel	Tipo	Escuelas en el estado	Escuelas en el PETC	Con servicio de alimentos	Muestra GI, ETC	Muestra GC, EJR	Total Muestra
Preescolar	Indígenas	20	20	15	2	2	4
	Estatales	292	31	22	3	3	6
	Federales	300	50	43	5	5	10
Primaria	Indígenas	14	12	12	2	2	4
	Estatales	293	113	105	11	11	22
	Federales	410	260	230	26	26	52
Telesecundaria	Estatales	70	11	10	2	2	4
	Federales	78	43	37	4	4	8
Totales		1 477	540	474	55	55	110

Nota: los niveles se diferencian por la asignación presupuestal: federal (Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala [USET]) y estatal (Secretaría de Educación Pública del Estado [SEPE]).

Fuente: estadísticas institucionales de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala de la Secretaría de Educación Pública del Estado (USET-SEPE, 2019).

A partir de la definición de las unidades de análisis, el cuestionario³ se diseñó y validó con las autoridades educativas de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala para su aplicación en la etapa cuantitativa, con 98 reactivos relativos al funcionamiento del programa para el grupo de intervención, con una escala Likert de cuatro opciones: 1, nunca; 2, a veces; 3, casi siempre, y 4, siempre. (Por la intención

³ El cuestionario y los otros instrumentos empleados en el trabajo de campo pueden consultarse en <https://drive.google.com/file/d/1CmcH9lsy1ES68FLg4rvi70MJ9USMv20Y/view?usp=sharing>

evaluativa del estudio no se fijaron posiciones neutrales o sin preferencia.) Para el grupo de control, el cuestionario tuvo 75 reactivos; 23 menos (pues se omitieron los que versan sobre la aplicabilidad del PETC). También se aplicó una encuesta a padres de familia, con 27 reactivos.

La muestra de las escuelas para la etapa cualitativa se integró con las dos escuelas de más altos y dos de más bajos puntajes según los resultados de la prueba PLANEA de 2015. La etapa se desarrolló mediante una guía de entrevista para grupo focal con alumnos y padres de familia. La técnica integró códigos asignados a seis alumnos (con representación de alto y bajo resultado educativo) y seis padres de familia, cuya representación voluntaria registró una mínima heterogeneidad para evitar “conversaciones empobrecidas” (Álvarez Gayou, 2014).

La evaluación se llevó a cabo entre agosto y diciembre de 2019, y el proceso de análisis de la información, durante 2020, en el siguiente orden:

1. Análisis geográfico de las ETC, con el fin de identificar la pertinencia de su ubicación y cobertura.
2. Estadísticas descriptivas de las unidades de análisis con una valoración porcentual por ítem.
3. Análisis comparativo de los niveles de logro de la prueba PLANEA aplicada en primaria en 2015 y 2018 y en secundaria en 2015 y 2017, por entidad federativa, nivel educativo y grupo de estudio.
4. Diseño de matrices factuales e inferenciales para el reporte de caso.

RESULTADOS

El funcionamiento del Programa Escuelas de Tiempo Completo en Tlaxcala

En Tlaxcala, la implementación del PETC comenzó en 2009 en ocho escuelas. De acuerdo con las reglas de operación del Programa, las escuelas beneficiarias de los niveles preescolar, primaria y secundaria deberían estar ubicadas en lugares que atendieran a población rural en condiciones desfavorables, contextos urbano marginales, indígenas o migrantes y las que presentaran bajos resultados educativos (DOF, 2008). Durante los siguientes años, los lineamientos se fueron modificando, básicamente en aspectos operativos. En 2015 se incorporaron al PETC las escuelas ubicadas en municipios y localidades donde había operado el extinto Programa Nacional Cruzada Contra el Hambre (PNCCH) y/o el Programa Nacional para

la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVD), o, en su caso, los municipios con mayor índice de delincuencia.

Los hallazgos y resultados se presentan en el orden de las unidades de análisis descritas en la metodología.

Contexto y cobertura. La educación básica en el estado de Tlaxcala comprende una matrícula de 343 198 alumnos y 24 705 docentes, en 2 346 escuelas (USET, 2019). De ellos, 87 727 alumnos, que representan el 25.4 por ciento, son atendidos por 3 357 docentes en 540 escuelas de tiempo completo, que equivalen al 23.0 por ciento; 101 en el nivel de preescolar, con 10 836 alumnos y 388 docentes; 385 en primaria, con 72 347 alumnos y 2 755 docentes, y 54 en telesecundaria, con 4 544 alumnos y 214 docentes (PETC, 2018), ubicados en 54 municipios de los 60 que componen la entidad federativa (90 por ciento de cobertura) (véase el cuadro 3).

CUADRO 3. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS, ALUMNOS Y DOCENTES DEL PETC EN TLAXCALA

Nivel	Escuelas	Escuelas de tiempo completo	Número de alumnos	Número de docentes
Preescolar USET	300	49	5 804	214
Preescolar SEPE	120	32	3 405	121
Preescolar indígena	20	20	1 627	53
Primaria USET	410	248	47 265	1 801
Primaria SEPE	161	125	22 892	865
Primaria indígena	14	12	2 190	89
Telesecundaria USET	78	11	840	35
Telesecundaria SEPE	68	43	3 704	179
Totales	1 171	540	87 727	3 357

Fuente: bases de datos de inicio de ciclo escolar 2018-2019 de la Coordinación Estatal del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (USET-SEPE, 2019).

Acerca del primer lineamiento relacionado con la pobreza, en 2010, recién iniciado el PETC, las cifras oficiales señalaban que los municipios con mayor marginación son El Carmen Tequexquitla, Españaita, Zitlaltépec, Emiliano Zapata y San José Teacalco (CONEVAL, 2012). Cinco años después, repitieron Zitlaltépec, Emiliano Zapata y San José Teacalco; los otros dos cedieron sus lugares a los municipios

de Benito Juárez y Sanctorum de Lázaro Cárdenas (CONEVAL, 2018). Con la incorporación del PNCCH, se sumaron Huamantla y San Pablo del Monte, que además cumplían con los requisitos de marginación urbana, en particular el último, con un elevado porcentaje de población étnicamente distinta (véase el cuadro 3).

Con la inclusión de los criterios de inseguridad pública del PNSPSVD, Tlaxcala y Calpulalpan fueron también incorporados, además de los identificados en la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (INEGI, 2018), que alistó los 15 municipios con mayor índice de inseguridad (Acuamanala, Emiliano Zapata, La Magdalena, Mazatecochco, Papalotla, Quilehltla, Axocomanitla, San Pablo del Monte, Santa Apolonia Teacalco, Santa Cruz Tlaxcala, Tenancingo, Teolocholco, Tepeyanco, Xicohtzinco y Zacatelco). En este grupo, el PETC atendió a 13 municipios, con 71 escuelas; dos municipios ya estaban incorporados con base en los criterios de pobreza. Pero también tres de ellos quedaron excluidos del PETC: Benito Juárez, ubicado en la línea de pobreza; Axocomanitla y Santa Apolonia Teacalco, pertenecientes al grupo de municipios con mayores índices de inseguridad pública (véase el cuadro 4).

CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO POR MUNICIPIOS DEL ESTADO

Municipio	Escuelas	Municipio	Escuelas	Municipio	Escuelas
Huamantla	46	Atlangatepec	10	Muñoz de D. Arenas	5
Tlaxco	42	San Pablo del Monte	10	San Fco. Tetlanohcan	5
Tlaxcala	22	Xaltocan	10	Santa Cruz Quilehltla	5
Chiautempan	22	Cuaxomulco	9	Zacatelco	5
Contla de Juan Cuamatzi	19	Tzompantépec	9	Amaxac de Guerrero	4
Atlzanca	18	Zitlaltépec	9	Emiliano Zapata	4
Yauhquehmetcan	17	Tequexquitla	8	San Juan Huac-tzinco	4
Ixtacuixtla	17	Nanacamilpa	8	Sanctorum de L. Cárdenas	4
Españita	17	Santa Cruz Tlaxcala	8	Ixtenco	3
Nativitas	16	Terrenate	8	Lázaro Cárdenas	3

CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE TIEMPO
COMPLETO POR MUNICIPIOS DEL ESTADO

(continuación)

Municipio	Escuelas	Municipio	Escuelas	Municipio	Escuelas
Tetla de la Solidaridad	15	Xaloztoc	8	Santa Catarina Ayometla	3
Calpulalpan	15	Papalotla	7	Tenancingo	3
Apizaco	14	Tepeyanco	7	Tocatlán	3
Hueyotlipan	14	Tetlatlahuca	7	San José Teacalco	2
La Magdalena Tlaltelulco	13	Totolac	7	Xicohtzinco	2
Cuapiaxtla	11	Apetititlán	6	Mazatecochco	1
Panotla	11	Tepetitla de Lardizábal	6	San Jerónimo Zacualpan	1
Teolocholco	11	Acuamanala	5	San Lucas Tecopilco	1
Municipios sin ETC					
Benito Juárez, San Damián Texóloc, San Lorenzo Axocomanitla, Santa Ana Nopalucan, Santa Apolonia Teacalco, Santa Isabel Xiloxoxtla					

Fuente: bases de datos de la Coordinación Estatal del Programa Escuelas de Tiempo Completo (USET, 2018).

Los municipios con mayor número de escuelas atendidas al momento del estudio son Huamantla, con 46, y Tlaxco, con 42. Los que cumplían los lineamientos señalados en párrafos previos: San Pablo del Monte, con 10; Zitlaltépec, con nueve; Tequexquitla, con ocho; Tlaxcala, con 22, y Calpulalpan, con 15. En condiciones de pobreza: Españita, con 17; Emiliano Zapata y Sanctórum, con cuatro, y San José Teacalco, con dos. El resto de los municipios concentraba escuelas de tiempo completo principalmente por razones de rezago escolar, seleccionadas a partir de los resultados de la prueba PLANEA (véase el cuadro 4).

En cuanto a la cobertura, el PETC en el estado de Tlaxcala mantuvo un crecimiento paulatino de la matriculación de escuelas y de alumnos desde su inicio hasta el ciclo escolar 2014-2015, periodo en el que la cifra se duplicaba año con año. De 2016 a 2018, las cifras fueron casi las mismas, y tuvo lugar su máximo histórico, más de 530 escuelas y más de 87 mil alumnos. Respecto a la cantidad de comedores, en 2016 el total de escuelas contaba con estos, pero en los años posteriores se redujo a 460 (véase el cuadro 5).

CUADRO 5. HISTÓRICO DE ATENCIÓN DEL PETC EN EL ESTADO

Indicadores	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Escuelas	8	6	16	67	124	257	518	527	538	540	540
Alumnos	—	—	—	—	—	56 646	86 072	87 218	89 520	87 931	87 931
Comedores	—	—	—	—	—	257	188	236	538	460	460
Alumnos	—	—	—	—	—	56 646	46 111	51 720	89 520	79 826	79 826

Fuente: bases de datos de la Coordinación Estatal del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (USET-SEPE, 2019).

En lo relativo al presupuesto público asignado, el PETC creció de manera paulatina. Inició con un monto menor a los dos millones de pesos, y después del tercer ciclo escolar su crecimiento fue exponencial al llegar a 25 millones de pesos para el ciclo escolar 2011-2012. De ese momento a 2015 se duplicaría ciclo a ciclo escolar, hasta llegar a su máximo histórico de más de 250 millones de pesos. De ese año al último registrado antes del estudio fluctuó un par de ocasiones, pero prácticamente se mantuvo igual que el correspondiente al último ciclo escolar, con más de 235 millones de pesos. Con esos recursos, en promedio, cada escuela ha recibido, en su historial, entre 400 y 500 mil pesos durante cada ciclo escolar (véase el cuadro 6).

CUADRO 6. PRESUPUESTO DEL PETC EN EL ESTADO DE TLAXCALA POR CICLO ESCOLAR

Ciclo escolar	Presupuesto (pesos)
2008-2009	1 600 000
2009-2010	3 200 000
2010-2011	—
2011-2012	25 837 830
2012-2013	63 230 008
2013-2014	121 976 508
2014-2015	250 473 687
2015-2016	140 013 701
2016-2017	224 668 057
2017-2018	194 776 407
2018-2019	235 049 419

Fuente: bases de datos de la Coordinación Estatal del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (USET-SEPE, 2018).

Resultados cuantitativos del funcionamiento del PETC

Las escuelas de tiempo completo registraron un rango de edad de los docentes entre 22 y 60 años; la edad predominante es de 41 a 50 años, con el 35 por ciento. Los perfiles y la experiencia de los directivos y docentes muestran una amplia dispersión; una tercera parte cuenta con más de 20 años de antigüedad y 35 por ciento entre seis y diez años. En relación con el conocimiento de las razones por las cuales la escuela se encuentra en el programa, el 51 por ciento contestó que por las necesidades de la comunidad. El 79 por ciento expresó que el PETC ha mejorado los resultados educativos; dos terceras partes consideran de utilidad los materiales del programa; el 45 por ciento afirmó que aún se carecen de condiciones de infraestructura adecuada para la extensión de la jornada.

Acerca de la provisión del presupuesto para las escuelas, el 45 por ciento dijo que este no llega a tiempo, al igual que el pago al personal que se encarga del horario ampliado. En cuanto al servicio de alimentación, 70 por ciento de los docentes considera que este no cumple con las medidas higiénicas, y para alrededor del 19 por ciento, aún no se ofrece un menú balanceado, nutritivo y variado todos los días. Un 22 por ciento externó la carencia de un coordinador del servicio de alimentación y el 45 por ciento opinó que los padres no se involucran en las actividades de alimentación de los alumnos. Con relación a si la alimentación en la escuela contribuye a mejorar el aprendizaje, el 25 por ciento dijo que no.

Sobre las prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora, entre los principales hallazgos está que 36 por ciento de las escuelas no contaba con personal especializado para atender a alumnos con discapacidad, actividades artísticas, tecnológicas y de idioma, y 10 por ciento solo en ocasiones (a veces). Las escuelas de tiempo completo cuentan, en 95 por ciento de las veces, con estrategias para detectar de manera temprana a los alumnos en situación de riesgo. En una proporción parecida (96 por ciento), los docentes y directivos respondieron que siempre y casi siempre existen prácticas disciplinarias en la escuela y en el aula.

En lo relativo a la Ruta de Mejora Escolar, en 85 por ciento de los casos se efectúa la autoevaluación de acuerdo con el contexto. En una proporción inferior (78 por ciento) se establecen las prioridades de la Ruta; en un 83 por ciento se definen los objetivos de esta; 69 por ciento implementa las estrategias y acciones planeadas, y 65 por ciento desarrolla acciones de seguimiento para verificar el cumplimiento de las metas.

Acerca del funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, el 87 por ciento de los encuestados señaló que el directivo siempre trabaja de manera colegiada la ruta de mejora y el 78 por ciento que el director prioriza en las sesiones los aspectos

temáticos de la escuela. El 68 por ciento de los miembros del consejo comparten siempre las experiencias con objeto de enriquecer las sesiones, y 65 por ciento afirmó que el directivo coordina las actividades para el avance de la programación para la atención de alumnos en rezago.

Comparativo entre las escuelas de tiempo completo y las escuelas de jornada regular

A manera de resumen, se muestran los resultados del análisis comparativo de las escuelas de tiempo completo y las de jornada regular a través de 43 de los 75 (reactivos) indicadores más representativos del cuestionario que fueron comunes a ambas modalidades (además de los principales hallazgos expuestos líneas atrás). Los porcentajes representan la cifra de respuesta en la opción de siempre entre las cuatro dimensiones de la escala empleada. Se integró esta alternativa porque permite, de alguna manera, observarlos como procesos y acciones que se están realizando e implementando entre las dos modalidades. Se obtuvo que en todos los indicadores los porcentajes fueron más altos (favorables) en las escuelas de tiempo completo (véase el cuadro 7).

CUADRO 7. COMPARATIVO DE RESULTADOS ENTRE ETC Y EJR

criterio	ETC	EJR
Se favorece la educación inclusiva	66%	32%
Se reciben alumnos con alguna discapacidad	84%	52%
El supervisor, el asesor técnico pedagógico y el director (en su caso) ofrecen asistencia técnica	21%	10%
Se cumple con la jornada escolar completa todos los días	89%	46%
Todos los alumnos permanecen y participan en la jornada escolar	79%	39%
Existe una planeación docente con base en los tiempos establecidos	68%	50%
Se prioriza el uso efectivo del tiempo en actividades exclusivas para el aprendizaje	67%	43%
Se cuenta con un recreo de 30 minutos destinado al juego y a la ingesta de un refrigerio	94%	74%
El director visita las aulas y orienta a los docentes para la mejora de la práctica	47%	22%
El director y los docentes promueven un ambiente de aprendizaje sano, tolerante y libre de discriminación	82%	45%
Se implementan estrategias de vinculación para trabajar de manera colaborativa con las familias	63%	28%
Existen estrategias en la escuela para el uso correcto de los equipos e instalaciones	58%	22%
Los padres de familia colaboran en los procesos de aprendizaje de sus hijos	11%	6%
Funciona el consejo Técnico Escolar de Participación Social	49%	21%

CUADRO 7. COMPARATIVO DE RESULTADOS ENTRE ETC Y EJR (continuación)

Criterio	ETC	EJR
Todas las niñas y niños cuentan con libros de texto	76%	54%
Se implementan programas y proyectos para el desarrollo de la lectura, escritura y matemáticas	70%	38%
Se realizan actividades culturales y artísticas con la comunidad	64%	33%
Se usan las herramientas tecnológicas para el aprendizaje	55%	25%
Se focalizan y atienden a los alumnos en riesgo escolar	71%	43%
Los docentes consolidan ritmos de aprendizaje de acuerdo con los alumnos	45%	22%
Los docentes asisten a cursos de actualización en cada ciclo escolar	61%	30%
Existe una plantilla docente completa durante todo el ciclo escolar	73%	51%
En caso de movilidad docente, se realiza la reasignación de manera inmediata	28%	13%
Existe puntualidad y asistencia por parte de los alumnos	34%	17%
Existe puntualidad y asistencia por parte de los docentes	74%	33%
Se cuenta con un plan de intervención para prevenir el abandono escolar	50%	42%
Existe una disminución en los índices de rezago y abandono escolar	44%	25%
Existen prácticas disciplinarias en la escuela y en el aula	68%	45%
Existe trato inclusivo por parte del docente en el aula	80%	55%
Los espacios escolares son seguros	45%	35%
Las relaciones en la escuela son inclusivas, cordiales y de respeto con madres y padres de familia	70%	50%
Se establecen las prioridades del SBM en la Ruta de Mejora Escolar	80%	55%
Se definen metas precisas y medibles en la Ruta de Mejora Escolar	70%	52%
Se diseñan acciones y estrategias con una secuencia lógica de tareas en la Ruta de Mejora Escolar	72%	52%
Se evalúa la Ruta de Mejora Escolar por el colectivo escolar	78%	54%
El director informa los resultados educativos y de gestión dirigidos a la comunidad escolar	70%	65%
Existe adecuada asistencia y puntualidad por el colectivo en las sesiones del Consejo Técnico Escolar	90%	38%
Se cuenta con la presencia total de la planta docente, administrativa y de servicios en el Consejo Técnico Escolar	85%	48%
El director gestiona el desarrollo de las actividades en el Consejo Técnico Escolar	83%	52%
El Consejo Técnico Escolar mantiene una relación de respeto y compañerismo durante la sesión	82%	47%
Los integrantes del Consejo Técnico Escolar participan con interés y disposición en la toma de decisiones	75%	38%
La sesión del Consejo Técnico Escolar es exclusiva para asuntos técnico-pedagógicos	80%	43%
El colectivo es reflexivo durante el Consejo Técnico Escolar al analizar su desempeño en los resultados alcanzados	78%	50%

Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos.

En particular, en cada uno de los criterios de las unidades y categorías de análisis se identificó que, en la organización y el funcionamiento de las escuelas, las de tiempo completo procuran una mejor organización del tiempo con respecto de los aprendizajes, como la recreación. Más significativa es la diferencia en las estrategias para hacer un uso correcto de las instalaciones y en la vinculación de los docentes con los padres de familia para un trabajo colaborativo, aspectos en los cuales las ETC duplican los porcentajes de las EJR.

En lo tocante a las prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora, se encontró una diferencia representativa en la inclusión escolar entre las ETC y las EJR, en específico, en la incorporación de alumnos con alguna discapacidad, o en las estrategias para atender el rezago o abandono escolar. También se observó en el cumplimiento de la jornada escolar, en cuanto a la puntualidad y asistencia de los alumnos y docentes, además de la asistencia de estos últimos a cursos de actualización, que prácticamente se duplica positivamente en las ETC, al igual que en lo relacionado con la implementación de acciones para el desarrollo de lectura, escritura, matemáticas y el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

Sobre La Ruta de Mejora Escolar, los porcentajes no resultan tan diferenciados como en los indicadores anteriores, salvo en la evaluación de la propia Ruta por el colectivo escolar. En el caso de la rendición de cuentas, los porcentajes son casi iguales.

En cuanto al Consejo Técnico Escolar, la puntualidad y la asistencia a las sesiones tienen los resultados más contrastantes entre las ETC y las EJR. Con menos contraste, pero aún con una disparada diferencia, en el resto de los indicadores en torno al trabajo colegiado como el respeto, el compañerismo, el interés por participar y las sesiones para abordar aspectos exclusivamente técnico-pedagógicos, las escuelas de tiempo completo duplican a las de jornada regular, salvo en el relativo al análisis del desempeño de los resultados alcanzados.

Encuesta a padres de familia

En esta encuesta se identificó que el 60 por ciento de los padres de familia está totalmente de acuerdo en que la jornada ampliada es beneficiosa. El 64 por ciento dijo estar totalmente de acuerdo con el servicio del comedor. Un cinco por ciento aseguró que solo a veces se cumple con la jornada escolar de tiempo completo todos los días. Y siete por ciento manifestó que nunca se reciben alumnos con discapacidad.

En cuanto a la alimentación, el 89 por ciento de los padres respondió que los servicios de alimentación siempre cumplen con las medidas de higiene corres-

pondientes. El 77 por ciento señaló que el costo por el servicio de alimentación es asequible para los padres de familia. Para el 64 por ciento, la escuela siempre ofrece un servicio de alimentación a la totalidad del alumnado. El 15 por ciento manifestó que a veces el comedor ofrece un menú balanceado, nutritivo y variado. El 45 por ciento de los padres de familia reconoce que siempre colaboran y participan en los procesos de aprendizaje de sus hijos. El 73 por ciento dijo que siempre hay puntualidad y asistencia por parte de los docentes, y 53 por ciento por parte de los alumnos. Solo 27 por ciento afirmó que los niños y las niñas siempre usan computadora en la escuela.

Los resultados del PLANEA

En 2015, los resultados nacionales del nivel de educación primaria se concentraron en el nivel insuficiente en los dos campos formativos (49.5 para lenguaje y comunicación y 60.5 para matemáticas). Esta situación permaneció durante 2018 (con puntajes de 49.1 y 59.1, respectivamente). En el estado se registraron las mismas variaciones mínimas, que concentran a la población en los niveles insuficiente (I) e indispensable (II) (puntuaciones que van de 50.9 en 2015 a 50 en 2018 para lenguaje y comunicación, mientras en matemáticas pasó de 60 en 2015 a 58 en 2018).

En las escuelas primarias pertenecientes al PETC se observan diferencias desfavorables, pero no significativas, tanto en los campos formativos como en los niveles de desempeño. El único cambio significativo, pero no favorable, es la obtención del nivel II o indispensable en lenguaje y comunicación, que en 2015 concentraba a 30.2 por ciento de los estudiantes y en 2018 se incrementó a 32.7 por ciento.

En cuanto a los resultados de las escuelas secundarias, los promedios estatales se muestran cercanos a los promedios nacionales y con las mismas tendencias que estos, sin diferencias significativas entre 2015 y 2017. Sin embargo, al analizar los resultados de 53 secundarias del PETC que participaron en la muestra, las comparaciones entre la proporción de alumnos que había en el nivel sobresaliente (IV) tanto en lenguaje y comunicación (4.1 por ciento en 2015 a 8.5 por ciento en 2017) como en matemáticas (3.5 por ciento en 2015 a 6.4 por ciento en 2017) señalan mejoras significativas. En cambio, en el nivel satisfactorio en lenguaje y comunicación las diferencias fueron significativas pero desfavorables. Las mismas proporciones se vieron reflejadas favorablemente en el nivel indispensable, pero desfavorables en el insuficiente, que se incrementó una tercera parte (de 33.3 a 45.0 por ciento) (véase el cuadro 8).

CUADRO 8. COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA
PLANEA NACIONAL, ESTATAL Y POR GRUPO DE TRATAMIENTO

Escuelas	Nivel I. Insuficiente		Nivel II. Indispensable		Nivel III. Satisfactorio		Nivel IV. Sobresaliente	
	Lenguaje y com.	Mat.	Lenguaje y com.	Mat.	Lenguaje y com.	Mat.	Lenguaje y com.	Mat.
Primaria (nacional)								
2015	49.5	60.5	33.2	18.9	14.6	13.8	2.6	6.8
2018	49.1	59.1	32.9	17.9	15.1	14.8	2.8	8.2
Secundaria (nacional)								
2015	29.4	65.4	46.0	24.0	18.4	7.5	6.1	3.1
2017	33.8	64.5	40.1	21.7	17.9	8.6	8.3	5.1
Primaria (estatal)								
2015	50.9	60	33.5	19.4	13.5	14.5	2.1	6.1
2018	50.0	58.0	32.0	18.0	14.0	15.0	3.0	9.0
Secundaria (estatal)								
2015	29.7	68.0	47.0	23.3	17.3	6.3	5.6	2.3
2017	33.6	65.6	43.8	22.9	16.4	7.7	6.3	3.7**
Primaria (ETC)								
n=380	55.9	59.4	30.2	18.4	11.4	13.6	2.3	8.3
2015	54.0	60.7	32.7*	18.1	11.1	13.8	2.0	7.2
2018								
Secundaria (ETC)								
n=53	33.3	61.7	47.5	25.3	14.9	9.3	4.1	3.5
2015	45.0*	62.5	35.3*	20.8*	11.0*	10.1	8.5***	6.4***
2017								

El primer número en cada celda señala porcentajes promedio (PLANEA, 2018).

* Diferencias significativas entre resultados 2015 vs. 2017 p=0.05.

** Cambios que suponen mejoras entre 2015 y 2017.

*** Diferencias significativas que suponen mejoras.

Fuente: resultados de PLANEA para Tlaxcala, 2015 y 2018 (primaria) y 2015 y 2017 (secundaria).

Resultados cualitativos

La aceptación del horario como ETC supone un proceso de adaptación de los alumnos y los padres de familia. Sin embargo, los alumnos de una escuela con bajo desempeño reconocieron que el horario no se cumple, situación que, manifestaron, sucede con frecuencia. En estas situaciones, el director se hace cargo del grupo, pero es evidente una falta de planeación de clase.

EA2P1:⁴ Al principio pensamos que era mucho tiempo. Ya no van a tener tiempo para divertirse y para jugar.

EB1AA: Si no llega el maestro, pues nos vamos a nuestras casas.

EB1AA: Cuando el maestro llega tarde nos va a ver el director, pero solo nos cuenta de su vida.

EB1AA: El maestro llega tarde.

EB1AA: Es que dice [el profesor] que la combi [transporte colectivo] se tarda mucho, por eso llegan tarde.

Los alumnos manifestaron gusto por las nuevas instalaciones, principalmente el centro de cómputo y las áreas deportivas. Una escuela de alto puntaje ofrece opciones deportivas diferentes. Mencionaron la experiencia de salir a concursar en diversas actividades académicas, así como del reforzamiento de los aprendizajes mediante talleres y pláticas orientadoras. En las escuelas de bajo resultado, los alumnos mencionaron carencias en las instalaciones, principalmente de infraestructura.

EA2AA: Natación; vamos los lunes, miércoles y viernes.

EA2AA: También tenis; es martes, jueves y viernes.

EA2AB: Hemos ido a la UNAM, a Veracruz a la escuela naval, a un río, a varios lugares.

EA2AA: He participado en pruebas de lectura.

EA2AB: Nos ganamos un premio en el concurso de fútbol.

EA1AA: Pues que no hay techumbre.

EB2AB: No me gusta que no hay luz en mi salón.

Algunos comedores se ven limitados en sus espacios para la atención. En las escuelas de bajo puntaje se mencionó que no se cuenta con una variedad de alimentos nutritivos. En algunos casos carecen de higiene. En una escuela de bajo puntaje, el tiempo destinado al receso llegó a prolongarse hasta por dos horas. Los padres reconocen que el servicio de comedor ha permitido a sus hijos tener mejores hábitos de alimentación. El trabajo de la nutrióloga en una escuela de alto puntaje es reconocido.

EA1AB: [...] a veces llegamos al comedor y no podemos entrar.

EB1AB: Si me gusta la comida, pero siempre nos dan *hot cakes* o *hot dogs*, también sincronizadas.

Quisiéramos que nos den fruta.

⁴ Los códigos para los entrevistados fueron asignados de la siguiente forma: E es escuela, A1-2 es alto resultado, B1-2 es bajo resultado, P1-6 es padre de familia, AA1-6 es alumno de alto resultado, AB1-6 es alumno de bajo resultado.

EB1AA: La leche que nos dan la rebajan con agua.
EB2AB: No porque tiene gusanos la lechuga.
EB2AB: Cabellos. Luego está cruda la comida.
EB2AB: A veces sí nos dan más porción, pero tenemos que volver a pagar.
EB1AA: Son dos horas de receso en veces, de recreo, y la comida y el desayuno.
EA2P1: Me gusta el comedor porque mi hija ha aprendido a comer de todo.
EA2P5: La nutrióloga dijo que los niños tienen que comer, que coman bien, del plato del buen comer.

En las escuelas de alto puntaje se recogieron opiniones favorables del servicio de comedor, por el costo, la variedad y el gusto; pero en las escuelas de bajo puntaje hubo opiniones desfavorables. Los costos del servicio son diversos. Varias madres de familia llevan los alimentos para sus hijos por ser un tiempo que valoran para convivir.

EA2P7: Se pide una cuota de siete pesos para el desayuno y tres para la comida al día. La verdad estoy muy agradecida; en otras escuelas les cobran cinco pesos solo por el desayuno.
EA2P3: Pagamos diez pesos diarios [...] el gasto de un desayuno de una torta o un yogurt, es mayor. Les dan té, atole, taquitos, arroz; el pollo o la carne es fresca.
EB1P1: Pagamos siete pesos y para lo que les dan.
EA2P2: No le gusta lo que preparan y los que llevan su lunch pasan al comedor con todos los demás y ahí se integran a comer.
EB1P1: Pues yo le traigo de comer a mi niña; es que a veces alcanza el dinero y a veces no.

En las escuelas de alto puntaje se ponen en práctica estrategias para asegurar la sana convivencia. En las escuelas de bajo puntaje se cometen agresiones físicas hacia los alumnos, además de interrupción en el aula. Durante el proceso de entrevista se observó que un docente llegó tarde y con aliento alcohólico, cuyos alumnos fueron enviados a sus respectivas casas ante la imposibilidad de atenderlos. La ausencia de los directivos en las escuelas de bajo puntaje es evidente. Los niños refirieron actos de violencia y las consecuencias de estos, que consisten en la expulsión del aula y de la escuela.

EB1AA: Apenas acabaron de expulsar a uno porque se peleó en la calle con él [un alumno] y sacó una navaja.
EB1AB: El maestro me pega con la regla.
EB1AB: A mí me ha tocado sanción con la regla y me jala la patilla.

EB1AA: Es que luego lo desesperan; les está explicando y ellos hablan y hablan.

EB1AB: Nos las jala [las orejas] cuando no nos queremos salir del salón; pero a mí no me las ha jalado, mejor me salgo.

Las escuelas de alto puntaje cuentan con cámaras de seguridad y estrategias para inhibir y prevenir situaciones de violencia. En las escuelas de bajo puntaje, los alumnos son conscientes de tratos diferenciados entre ellos. Los padres de familia mencionaron problemas de violencia, falta de atención y presencia de drogas.

EA2AA: Hay cámaras en los pasillos, en los salones.

EA2AB: Mira [señala la pantalla], aquí el director puede ver todo lo que pasa en la escuela.

EB2AA: En el salón se han perdido los materiales.

EB2AB: De las mochilas también, y no pasa nada.

EB2AB: Cuando son las cosas de nosotros no dicen nada, pero cuando son las cosas del maestro sí.

EA1P3: En el caso de la maestra Guadalupe, hasta que no se vaya el último niño no se iba ella.

EB1P3: Un compañero de mi niña se estaba peleando, entonces el niño sacó la navaja. Mi hija sí se asustó.

EB2P5: Pero aquí los padres que no queremos entender o no aceptamos la realidad de nuestros hijos. Hay veces que tienen hermanos; pues que hay que ser realistas, son hasta drogadictos. Entonces, ya traen mañas, y esos niños invitan a los demás.

Los alumnos manifestaron que una clase no les agrada porque el maestro está ocupado atendiendo su teléfono móvil. También expresaron desagrado por las clases con ausencia de estrategias dinámicas y lúdicas. Comentan que cambiarían las clases de inglés e historia y algunas actitudes de sus profesores. Las tareas las realizan, en su mayoría, los fines de semana.

EA1AB: El maestro [de educación física] no nos pone atención por estar en el celular y le decimos y nos dice ahorita, y no.

EB2AB: Que cuando le pregunta uno se enojan. Explica, qué; si entendieron, bien, sino pues ya que.

EB2AA: Que nos da sueño en la clase de inglés.

EB2AB: Porque no hacemos nada dentro del salón.

EA1AA: Pues es que hay veces que las tareas las dejan muy cortitas, pero los fines de semana te dejan mucha.

EB2AA: No hay tarea, solo nos dejan los fines de semana.

EB2AB: Mi maestro, que nos pusiera atención, que diera las clases como tiene que ser y que no se duerma.

EB2AB: Mi maestra, que ya no sea gritona.

Los padres de familia de las escuelas de alto puntaje perciben y reconocen el desempeño de la escuela, de sus directivos y de los docentes, a diferencia de las escuelas de bajo puntaje.

EA1P3: Me gusta el trabajo de los maestros desde primero. Mi niña va bien. Yo creo que por ser una escuela chiquita y ser pocos alumnos hacen que los maestros pongan un poco más de interés en ellos.

EA2P5: Me gusta mucho la forma en que trabajan; la idea de llevarlos a distintos lugares no solo de paseo, sino para aprender.

EA2P4: Nosotros lo metimos aquí por el apoyo de USAER. Mi hijo es especial por unos problemas que tuvo de bebé y por eso elegimos esta escuela.

EA2P6: A partir de que entró el director Pablo se ha visto mucho avance en su trabajo.

EB1P3: Los maestros llegan tarde, el director casi no está en la escuela; solo una maestra es la que cumple.

Los padres de familia reconocieron los cambios que se han producido en las escuelas en los últimos cinco años. Mencionaron aspectos de mejora de la infraestructura, el comedor y el horario. En lo académico, destacan la implementación de talleres de música y dibujo, los cursos de inglés, texto y artes. Además, reconocen la labor de gestión del director y de la sociedad de padres de familia. En una escuela de bajo puntaje, la mayor necesidad es la reparación y renovación de los baños y las puertas de los salones.

EA1P2: El cambio ha sido bueno. Sí, igual en las instalaciones, antes solo eran tres salones y era un maestro para dos grupos, ahora ya hay más salones.

EA2P3: El salón de cómputo y el salón de educación especial que no había.

EB2P1: La barda de aquí atrás; la escuela ya mejoró.

EA1P4: Bueno, pues igual fue el desayunador que antes no se tenía.

EA2P6: Empezando por el cambio de horario, el comedor.

EA2P3: Se implementaron los talleres, música, dibujo.

EA2P7: Inglés, mi hijo habla en inglés; textos cortos. Tienen cultura, tienen arte.

EA2P3: Hacemos solicitudes, oficios. La verdad no sé bien dónde; de eso se encargan el director y la sociedad de padres de familia.

EB2P3: Mi hija de lo que se queja mucho son de los baños.

En las escuelas de altos puntajes se registró mayor participación y vinculación de y con los padres de familia, cuestión limitada en las escuelas de bajo puntaje.

EA1P2: Pues en participación por parte de las maestras. Yo creo que no ha quedado, queda de uno como padre, porque desgraciadamente nos mandan a traer y se enteran que es conferencia o tal cosa, no llegan.

EA2P1: Toman clase de natación dos veces a la semana. Pagamos por clase; nos cobran 25 pesos por clase. De hecho, lo único que pagamos es el servicio de la alberca; la clase se las da el maestro de educación física. Los niños fascinados. Yo voy con ellos los días de natación.

EA2P3: Los chicos de sexto fomentan mucho los valores en las obras de teatro. El maestro les ha dado confianza, les ayuda a perder el miedo. Las mamás que pueden se quedan a los homenajes y participan.

Los padres de familia refirieron que el programa ha mejorado las oportunidades educativas de sus hijos. Sin embargo, para algunos prevalece la idea de que el tiempo es excesivo.

EA2P3: Les enseñan no solo a escribir, sino a razonar mentalmente y por medio de juegos.

EA2P1: La maestra la pone a exponer. La veo muy segura. Cuando fuimos a Veracruz, ella se quedó con la idea de estudiar en la Naval.

EA1P3: Aprenden, pero a mí, en lo personal, no me gusta, mi hija llega cansada.

EA1P4: Tienen otras actividades, pero no tienen el mismo rendimiento por estar tantas horas dentro del salón, no tienen el mismo aprovechamiento.

A pregunta expresa acerca de si pudieran cambiar algo de la escuela, los padres de familia de las escuelas de alto puntaje manifestaron la necesidad de contar con el personal de apoyo completo y con espacios más amplios. En las escuelas de bajo puntaje, la prioridad son los espacios mejor acondicionados, mayor uso de las computadoras, y en una de ellas es el cambio del director.

EA1P2: Hemos peleado por un intendente.

EB2P5: Los baños, que estén mejor acondicionados.

EB2P4: Baños más limpios, más seguros.

EB2P5: Las computadoras están, pero hay que usarlas.

EB1P63: El director, porque es muy irresponsable. Luego suelen pasar hasta cinco días y no se aparece por la escuela. Él ya tiene como 40 años en la escuela. Además, solapa la irresponsabilidad de los maestros.

DISCUSIÓN

La cobertura del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el ámbito nacional registraba, al momento del estudio, 11 escuelas de cada 100, mientras en Tlaxcala la cifra era 23, poco más del doble. En cuanto a la proporción de alumnos, en el nivel nacional el PETC atendía a 14 de cada 100, mientras en Tlaxcala a casi 30 (más del doble también). En lo relativo a la cobertura municipal, en todo el país era de 75 por ciento y en Tlaxcala era de 90 por ciento, es decir que en la esfera nacional poco más de siete de cada diez municipios contaban con ETC, en tanto Tlaxcala tenía nueve. Además, es pertinente señalar que el estado cuenta con 60 municipios, cifra que resulta elevada en comparación con la nacional, a pesar de contar solo con el 0.2 del territorio total.⁵ Lo anterior significa que, considerando los principales criterios del PETC, la cobertura era acertada.

En cuanto a la pertinencia, la selección de cada uno de los planteles escolares y la ubicación municipal fueron también correctas, pues responden a los criterios de vulnerabilidad municipal, marginación urbana, escuelas con bajo rendimiento, atención a población indígena, con pobreza alimentaria y con altos índices de inseguridad pública. La única inconsistencia detectada fue en la localización, ya que un municipio (Lázaro Cárdenas) con vulnerabilidad y pobreza no tenía escuela de tiempo completo. De la misma forma, Santa Apolonia Teacalco y San Lorenzo Axocomanitla no contaban con escuelas de tiempo completo, y pertenecen al grupo de municipios con mayores niveles de inseguridad pública.

El grupo de intervención (ETC) mostró, al momento de la evaluación, mejores resultados en todos los indicadores comparables en las modalidades escolares. El impacto identificado en el conjunto de indicadores muestra un avance significativo en las unidades de análisis.

⁵ En México, las 32 entidades federativas, incluyendo la Ciudad de México, suman 2 456 municipios, lo cual da un promedio inferior.

La mayor diferencia positiva registrada en las ETC se relaciona con la organización y el funcionamiento. Las respuestas positivas de los entrevistados duplicaron las cifras en las ETC sobre las de jornada normal en los siguientes rubros: favorecimiento de la educación inclusiva; asistencia técnica por parte del director, supervisor o asesor pedagógico; disciplina escolar como puntualidad y permanencia en las aulas; visitas del director a las aulas; estrategias de vinculación para un trabajo colaborativo con las familias, y funcionamiento del Consejo Técnico Escolar. Empero, la ausencia de una asistencia técnico-pedagógica por parte de la supervisión y directiva es de importancia para la atención en ambas modalidades, lo mismo que para el logro de una mayor vinculación con los padres de familia en los procesos de aprendizaje. Estos fueron los aspectos por atender en las ETC.

En relación con las prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora, se identificó una brecha relevante a favor de las ETC duplicando las cifras positivas sobre las de las EJR en los indicadores: uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje; consolidación de ritmos de aprendizaje en los alumnos; la reasignación inmediata de docentes ante movilidad laboral, y puntualidad y asistencia de docentes. Donde menos diferencias se registraron es en los indicadores relativos a la disposición de un plan de intervención para prevenir el abandono escolar y la seguridad de los espacios escolares, y una diferencia ligeramente mayor en lo concerniente a las relaciones en la escuela con los padres y madres de familia en torno a la inclusión, la cordialidad y el respeto.

La Ruta de Mejora Escolar es el aspecto que menor contraste registró en sus indicadores. El más parecido no solo de esta unidad de análisis, sino de todo el conjunto, es el relacionado con la información que el director ofrece de los resultados educativos y de gestión dirigidos a la comunidad escolar. El Consejo Técnico Escolar mostró que las jornadas de tiempo completo también tienen un efecto positivo en la disciplina para el trabajo colegiado, donde se aprecian dinámicas con mayor responsabilidad.

Los indicadores anteriores mejoraron sustancialmente en las ETC, pero la mejora no se vio reflejada en los aprendizajes, según los resultados del informe sobre la prueba PLANEA. Solo en los resultados del nivel de educación secundaria hubo pequeñas diferencias, aunque significativas, entre una evaluación y otra. Estos resultados pueden interpretarse de dos maneras. En primer lugar, los beneficios se reflejaron en los aspectos operativos (indicadores de las unidades de análisis), pero no en los sustantivos, es decir, en la mejora en el aprendizaje de los alumnos. Entonces, es posible que se requieran periodos más prolongados de evaluación

para observar cambios en la calidad educativa, porque, además, no todas las ETC tienen el mismo tiempo con jornada ampliada. En segundo lugar, en virtud de que los resultados locales son muy parecidos, lo cual implica que posiblemente las ETC, por estar ubicadas en contextos de marginación y vulnerabilidad, antes de las evaluaciones de 2015 a 2017 y 2018 (primaria o secundaria) registraban resultados más bajos en las evaluaciones, pero (al no haber evidencia no es posible asegurarlo) la inclusión al programa les haya permitido, de alguna manera, alcanzar el promedio del resto de las escuelas en el estado.

La evaluación de impacto en la fase cualitativa evidencia dos contextos diferenciados con contrastes significativos. El primero, el de las escuelas con alta puntuación, en el que cada uno de los indicadores se percibe como positivo y las respuestas de cada uno de los actores también son aceptables debido a que se ha generado una dinámica retroalimentada de avance. Los alumnos tienen una opinión favorable de los docentes y directivos en los procesos de enseñanza y en la atención de sus necesidades, además aprecian la alimentación y actividades deportivas. Los padres de familia externaron opiniones favorables acerca de la organización y el funcionamiento de las escuelas. En adición, hubo una mejora en la infraestructura escolar y un incremento de los cuidados en el mantenimiento de las instalaciones, una mejor convivencia escolar, y una valoración de aspectos como el apoyo en la alimentación, en los mecanismos de aprendizaje, el desempeño de los docentes y el respaldo del director hacia los demás actores educativos.

Las escuelas con bajos resultados muestran un escenario en el que no se han implementado nuevas dinámicas de trabajo que conduzcan al desarrollo de actividades de mejora. Se observa menor vinculación con los padres de familia, violencia escolar e insuficiente infraestructura. A los alumnos, la extensión de la jornada escolar les parecía tediosa y carente de actividades educativas. Asimismo, persistían los castigos físicos impuestos a los alumnos y la falta de estrategias para el manejo de la disciplina dentro y fuera del aula.

Por último, los resultados no fueron casuales. Cuando se realizan evaluaciones de este tipo se hacen patentes y manifiestos los procesos de gestión que tendrán un impacto positivo. En ese marco, el liderazgo pedagógico de los directores es el factor principal y detonante de los mejores resultados.

CONCLUSIONES

La ampliación de la jornada escolar en escuelas públicas de educación básica ha sido una de las estrategias empleadas en diferentes países de América Latina para mejorar la educación escolarizada. Casos como los de Uruguay, Chile, Argentina y México han mostrado un adelantamiento en la infraestructura, la alimentación, el equipamiento, la cobertura curricular, el trabajo colaborativo o colegiado de los docentes, la atención del rezago y, en menor medida, en los aprendizajes. Los resultados de esta investigación evaluativa en el estado de Tlaxcala en un momento reciente del PETC coinciden del todo con lo expuesto en la discusión.

Considerando que el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) se implementó con el objetivo de lograr una educación de calidad mediante la ampliación de la jornada escolar, una propuesta pedagógica específica, el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y un servicio de alimentación nutritiva, aspectos encaminados a la disminución de las barreras sociales y de aprendizaje tan marcadas en el país, las metas iban dirigiéndose a su cumplimiento. Así, se advierte que el objetivo no depende exclusivamente de estas estrategias, sino también de fenómenos de carácter estructural y con mayor complejidad.

Los resultados muestran los alcances del PETC en el estado de Tlaxcala a partir de una muestra representativa, la cual podría cuestionarse si se intenta generalizar para el país, por las desigualdades preexistentes. Empero, pueden obtenerse inferencias muy parecidas, ya que las condiciones socioeconómicas de los contextos donde se implementó el PETC son semejantes (pobreza, carencia alimentaria, población indígena, inseguridad pública, marginación, rezago educativo, entre otras). En ese sentido, la desaparición del PETC da lugar a que se le califique, en esta última versión del documento, como una estrategia desacertada, ya que el argumento sistemático del gobierno federal fue el ahorro de recursos.

En ese sentido, si bien el objetivo del artículo no fue dar cuenta de un balance de costo-beneficio, el promedio asignado a cada escuela fue entre 400 y 500 mil pesos por año y de poco más de 2 600 pesos por alumno, los cuales invirtieron en infraestructura física, alimentación, equipamiento y cobertura curricular principalmente. Estas cifras no representan un gasto oneroso.

En adición, cabe mencionar que el periodo de pandemia de COVID-19 impidió la realización de las actividades presenciales a todos los alumnos. En el caso de los alumnos de las ETC, también imposibilitó la dotación de alimentos, que muy probablemente para muchos era la principal ingesta. La desaparición definitiva del

PETC limitará estos y otros beneficios a los alumnos en condiciones más adversas, lo cual representa un desafío frente a los postulados del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en cuyo eje 2, denominado “Política social”, se asienta que el objetivo primordial se orienta al desarrollo de acciones que hagan posible que en 2024 la población de México viva en un entorno de bienestar.

Por último, esta investigación evaluativa, como todo ejercicio de evaluación de impacto, justifica la necesidad de seguir obteniendo datos para una toma de decisiones con mayor certidumbre. No hay mejor forma de conocer el desempeño de un programa o una política pública que evaluándolos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ-GAYOU, Juan Luis. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- BETANCUR, Nicolás. (2006). Reformas educativas y rendimiento escolar. Reflexiones a partir de las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Cuadernos del CLAEH* (93), 9-25. <http://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclae/article/view/71/43>
- BOTELLINI, Leandro. (2016). *La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina*. Ministerio de Educación y Deportes, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001582.pdf>
- BRACHO, Teresa, y Hernández, Jimena. (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comp.), *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* [memoria electrónica]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- CARDOZO, Santiago; Borba, Elisa; Castela, Gimena, y Forteza, Diego. (2017). *Evaluación de impacto de las escuelas de tiempo completo en Uruguay 2013-2016*. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, División de Investigación, Evaluación y Estadística. <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/varios/1971/Libro.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2017). Ficha de monitoreo 2016-2017. Escuelas de Tiempo Completo, Secretaría de Educación Pública. <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/>

EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_11_S221.pdf#search=Escuelas%20de%20Tiempo%20Completo

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2018). *Resultados de la evaluación en las entidades federativas*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2010). Índices de Marginación por Entidad Federativa 2010. Consejo Nacional de Población.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008). Acuerdo número 475 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. DOF: 31/12/2008. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076688&fecha=31/12/2008
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3º, en sus fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF: 26/02/2013. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicada: DOF 20-05-2014. https://www.ucoj.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DE_EDUC.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2016). Acuerdo número 16/12/16 por el que se emiten Reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2017. DOF: 27/12/2016. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467718&fecha=27/12/2016
- DOMÍNGUEZ, David. (2020). Programa de Escuelas de Tiempo Completo ¿Está todo perdido? *UNAM Global*. <https://unamglobal.unam.mx/programa-de-escuelas-de-tiempo-completo-esta-todo-perdido/>
- ESPINOSA, Armando René, y Álvarez, Olga Leticia. (2017). Escuelas de tiempo completo y logro educativo: experiencias de las escuelas PETC en San Luis Potosí, periodo 2013-2017. *RECIE: Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 943-954. <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/402/457>
- GERTLER, Paul; Martínez, Sebastián; Premand, Patrick; Rawlings, Laura, y Christe, Vermeersch. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica*. Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, Banco Mundial.

- GÓMEZ, Marcela, y Alemán, Lorena (2015). Estudio de caso: Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC). En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comp.), *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1566.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2018). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2018. Boletín de prensa núm. 425/18. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSegPub/envipe2018_09.pdf
- MARTINIC, Sergio; Huepe, David, y Madrid, Ángela. (2008). Jornada escolar completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 124-139. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4686/5122>
- MARTINIC, Sergio. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- MOCTEZUMA, Esteban; Argáandar, Érika; Fernández, Milagros; Landero, Francisco; Schlemmer, Gabriela; Juárez, Jorge, y Mejía, Fernando. (2015). Para una mejora de la gestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Escolar y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV(3), 11-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543002>
- Organización de las Naciones Unidas (2017). *Índice de desarrollo humano por entidad federativa. México*. Mecanuscrito.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universal*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto de Estadística de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250392_spa
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Evaluaciones. Bases de datos. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/bases-de-datos/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Orientaciones pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). Programa de Escuelas de Tiempo Completo. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación primaria*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica. <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Programa. Escuelas de Tiempo Completo. Secretaría de Educación Pública. <http://basica.sep.gob.mx/site/seccion/1/9/46>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. Secretaría de Educación Pública.
- SILVEYRA, Marcela; Yáñez, Mónica, y Bedolla, Juan. (2018). ¿Qué impacto tiene el Programa Escuelas de Tiempo Completo en los estudiantes de educación básica? Evaluación del programa en México, 2007-2016. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/157301536217801694/pdf/129769-WP-PUBLIC-SPANISH-EscuelasTiempoCompletoBajaRes.pdf>
- Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (USET). (2019). Programa Escuelas de Tiempo Completo. Base de datos de inicio de ciclo escolar 2018-2019. Secretaría de Educación Pública del Estado, Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala.