

Caracterización de las escuelas y de sus alumnos según el tipo de jornada (simple o completa)

Juan José Llachⁱ, Cecilia Adroguéⁱⁱ y María Elina Gigagliaⁱⁱⁱ

Resumen

Este trabajo presenta una caracterización de las escuelas de doble y simple jornada de gestión estatal así como de los alumnos que asisten a unas y otras. Asimismo, se estudian las diferencias en los resultados académicos de los chicos, a igualdad de otros factores relevantes. La información utilizada proviene del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) del año 2000, cuyos datos son de carácter censal y que cuenta con cuestionarios de los directores de las escuelas, de los docentes de matemática y lengua de sexto año y de los alumnos del mismo grado.

Se demuestra que los alumnos de menor nivel socioeconómico asisten a escuelas que, en promedio, tienen menor calidad educativa y que esta verdadera segregación social es mayor en las escuelas de jornada simple. Por su parte, la modalidad de jornada extendida tiene un impacto positivo en los resultados académicos de los estudiantes, siendo el efecto mayor en los grupos de menores ingresos.

ⁱ IAE-Universidad Austral

ⁱⁱ UdeSA- Conicet

ⁱⁱⁱ IAE-Universidad Austral

1. Introducción

Este trabajo presenta una caracterización de las escuelas de doble y simple jornada de gestión estatal así como de los alumnos que asisten a unas y otras. Asimismo, se estudian las diferencias en los resultados académicos de los chicos, a igualdad de otros factores relevantes. La información utilizada proviene del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) del año 2000, cuyos datos son de carácter censal y que cuenta con cuestionarios de los directores de las escuelas, de los docentes de matemática y lengua de sexto año y de los alumnos del mismo grado.

La dimensión geográfica del estudio está limitada a la Ciudad de Buenos Aires debido a que sólo esta jurisdicción presenta una proporción similar de escuelas de jornada completa y simple y por lo tanto, para nuestros fines metodológicos, conforma una situación ideal para ser analizada y estudiada (Ver Anexo 1)^{iv}.

El estudio está dividido en cuatro partes. La primera sección presenta los fundamentos del proyecto y el marco teórico de referencia para nuestra investigación. La segunda parte caracteriza a los establecimientos escolares por tipo de jornada y a los alumnos que concurren a unos y otros. Para tal fin, se utilizan distintos índices de calidad educativa para comparar entre escuelas y determinar la existencia o no de segregación. A su vez, mediante el análisis de las variables del cuestionario a los alumnos, se intentan establecer patrones culturales, económicos y sociales del universo de chicos que asisten al nivel de enseñanza primaria. En la tercera etapa, bajo el enfoque teórico de la función de producción educativa, se analiza y muestra la relación existente entre los rendimientos académicos de los alumnos de sexto año y el tipo de jornada escolar. A través del análisis de regresión de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) se evalúa el papel que juegan el nivel económico social, los capitales de las escuelas y la modalidad de la jornada. Por último, en la cuarta sección se presenta un conjunto de propuestas que podrían llegar a ser utilizadas por los dirigentes públicos como punto de partida para el diseño de una política educativa eficiente y equitativa.

2. Fundamentos del proyecto y marco teórico

Este proyecto tiene diferentes fundamentos. En primer lugar, se promulgó recientemente la nueva Ley de Educación Nacional que establece que las escuelas de enseñanza primaria en todo el territorio nacional tenderán a ser de jornada extendida o completa con el fin de poder cumplir con los objetivos que se propone dicha norma. Como nuestro estudio pretende, entre otras cosas, analizar las características de los alumnos de sexto año de EGB que asisten a escuelas del sector estatal en la Ciudad de Buenos Aires en sus diferentes modalidades, simple o completa, los resultados a los que aquí lleguemos pueden ser de utilidad para los hacedores de políticas educativas al momento de planificar, gestionar y regular las nuevas particularidades del nivel primario.

En segundo término, una educación de calidad, medida a través de distintos indicadores, es vital y contribuye a mejorar los resultados educativos, a incrementar las posibilidades económicas y, por último, a igualar las oportunidades de los individuos.

^{iv} En ninguna otra jurisdicción la proporción de escuelas de jornada completa es significativa a los fines de un estudio comparativo.

La literatura de educación sobre segregación o discriminación educativa es muy escasa, tanto a nivel nacional como internacional. Predominan los trabajos teóricos, y los pocos estudios empíricos trabajan con muestras y no con censos. Se está así bien lejos de haber agotado la exploración y, sobre todo, la explicación del fenómeno. Lo propio ocurre con el análisis del efecto de la jornada extendida sobre los aprendizajes.

Es llamativo, por ejemplo, que los informes más actualizados y más completos sobre el estado de la educación en el mundo (OCDE, UNESCO) analicen, sólo marginalmente, la discriminación educativa a raíz de la presencia de escuelas con diferencias de calidad. Un libro editado por Fernando Reimers (2000) ofrece hasta ahora las contribuciones recientes más completas para América Latina. Sin embargo, ningún capítulo del libro ofrece una explicación del fenómeno basado en datos de origen censal. Entre los trabajos referidos a Argentina podemos mencionar a los de C. Braslavsky (1985) y C. Bravslavsky y Filmus (1987). En ambos estudios se comprueba que las escuelas donde asisten los chicos de menor NES son de peor calidad que aquellas a las que asisten sus pares de mayor NES. Además, Bravslavsky y Filmus constataron la existencia de circuitos educativos según NES de los estudiantes, mostrando que las desigualdades de las escuelas y la segregación social no se dan sólo en el nivel primario sino que se prolongan en el nivel medio.

Respecto al poder educativo de las escuelas, en las últimas décadas ha florecido una vastísima literatura pesimista. Ella se inspira, paradójicamente, en paradigmas ideológicos opuestos. De un lado, los que entienden que la educación no hace ni puede hacer mucho más que reproducir la desigualdad social. Del otro, quienes afirman que, más allá de la enseñanza primaria y quizás un ciclo básico de la media, poco aportan los recursos adicionales que se inviertan para extender o mejorar la educación. El propio énfasis en el concepto de educabilidad, si se exagera, conduce a idéntico pesimismo. En ambos casos, esta literatura procura identificar si las escuelas gravitan en los logros académicos o si, por el contrario, todo depende del nivel socioeconómico de los estudiantes. Una de sus versiones, es el enfoque de la función de producción educativa (FPE) -así llamado con imperialismo de la economía- desarrollado a partir del justamente célebre informe de Coleman (1966). Sus resultados más frecuentes han conducido al citado pesimismo. Recientemente, estos enfoques han sido puestos en duda por considerar que su base empírica tiene limitaciones metodológicas insalvables. Por consiguiente, la última ola de estudios no se basan en modelos de regresión (Glewwe, 2002; UNESCO, 2004b), sino en diversas técnicas como ser información longitudinal de los alumnos (como en Hanushek, 2003; Rivkin et al., 2004 y Piketty, 2004) y experimentos naturales (Meghir y Palme, 2004a y b). Las conclusiones de los estudios más recientes son más optimistas respecto del papel de las escuelas en los resultados educativos.

Muy probablemente, una de las razones del viejo pesimismo ha sido que la mayoría de los estudios de FPE no han tomado suficientemente en cuenta que la (aparente) irrelevancia del rol de las escuelas se debe a las diferencias de calidad de los establecimientos según el NES de los alumnos y sus familias. Esto es un punto muy relevante en sí mismo, pero también porque la educación es un proceso interactivo. Poner a niños pobres a interactuar con sus pares pobres y con docentes que no son los mejores en un ambiente educativo precario dará como resultado, sin dudas, un bajo desempeño educativo. Sin embargo, debido a la naturaleza interactiva de la relación, es imposible identificar la causa de estos resultados desde un punto de vista econométrico. Adicionalmente, la mayoría de estos estudios se refieren normalmente a los Estados Unidos, mientras que se acepta comúnmente en la literatura que, para los países en vías de desarrollo, los estudios de FPE muestran que las variables de las escuelas juegan un rol positivo significativo (Hanushek, 2003). Sin embargo, los

estudios de FPE para los países subdesarrollados realizados en base a censos son muy raros.

Por consiguiente, la decisión de utilizar el enfoque de FPE para nuestro trabajo tiene los siguientes motivos. Primero, estamos trabajando con un país no desarrollado, es decir, un contexto en el cual la FPE puede rendir algunos frutos. Segundo, algunas de las críticas a la FPE (ver la excelente revisión de Glewwe, 2002) son demasiado genéricas o no son adecuadas a esta investigación. El hecho de utilizar datos censales aminora la crítica al uso de la FPE. Tercero, aquí se ha considerado cuidadosamente la dotación de capitales, la "pobreza" o "riqueza" de las escuelas. Cuarto, nuestro enfoque es una versión modificada de FPE puesto que, en el proceso de medir el capital humano a través del director y de los docentes de la escuela, se ha incluido un sistema completo de variables, incluyendo, entre otras cosas, aptitudes para la dirección. Es decir, las variables seleccionadas se relacionan más al enfoque de eficacia escolar que al de la FPE (Scheerens, 2004). Quinto, los resultados obtenidos en Llach y otros (2006) apoyan la visión optimista sobre el papel de la escuela que está emergiendo de los estudios realizados recientemente con las nuevas metodologías. Adicionalmente, nuestro enfoque es similar al propuesto por Tedesco (1985), con sus cuatro factores, los materiales y culturales, por un lado de la escuela y por otro lado del estudiante y su familia.

3. La caracterización de las escuelas y de los alumnos por tipo de jornada

3.1. La caracterización de las escuelas a través de su calidad educativa

3.1.1. Base de datos y principales índices. En base a Llach y otros (2006) se elaboraron índices y subíndices para medir la calidad de las escuelas. Los aspectos tenidos en cuenta fueron el capital físico, el capital humano y el capital social. Para eso, se confeccionó una base de datos que unificó los resultados de la encuesta a alumnos de sexto año de EGB con los de las encuestas a directores y docentes del mismo año. Luego se calcularon los capitales físico, humano y social de las escuelas en base a las respuestas de los maestros y directores de las mismas. También se elaboró un índice del nivel socioeconómico de los alumnos (NES). Dicho índice se construyó en base a las respuestas de los alumnos, que sirvieron para estimar el ingreso familiar, considerando el patrón de consumo e ingreso provisto por la Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares (ENGH). El problema central fue que en la encuesta del ONE no hay preguntas acerca del ingreso familiar o del consumo, que son variables importantes a la hora de construir un indicador de origen socio-económico. Por este motivo, se usó como modelo el trabajo de Schumacher (2003), que a su vez tiene como referencia un trabajo del Banco Mundial para la salud (The World Bank Group, 2002). Allí, utilizaron la descripción de los bienes durables que poseía cada familia para estimar su NES. Para este caso, se usaron las respuestas de los alumnos a las preguntas referidas a la posesión de bienes durables, servicios públicos, cantidad de miembros que constituyen la familia y el nivel de educación de los padres. Para que la ponderación de las respuestas haga que el indicador refleje correctamente el NES de la familia del alumno, se deben conocer los comportamientos de compra de bienes durables y servicios públicos de los hogares de distintos niveles económicos, para esto, se utilizó la información de la ENGH.

A continuación se presenta los principales componentes de cada índice y la información más detallada se puede ver en el Anexo 2.

Índice de capital físico. Este índice está dividido en dos subíndices. El primero de ellos, mide el estado de conservación del edificio y el segundo la disponibilidad de recursos didácticos.

Índice de capital humano. Este indicador se descompone en tres subíndices. El primero releva todo lo concerniente a la experiencia en la tarea y en la escuela. El segundo comprende la capacitación formal y, por último, el tercero incluye los aspectos principales para evaluar la aptitud para la tarea.

Índice de capital social. Divido en tres subíndices. El primero de ellos, que mide la inserción en la comunidad, está dividido a su vez en dos, uno que mide la capacidad de la escuela de relacionarse con distintos agentes de la sociedad y de conseguir recursos de terceros y otro (sólo para escuelas estatales) que evalúa el accionar de la cooperadora. La integración con los padres es el segundo subíndice mientras que el tercero, integrado por tres subíndices (Autonomía, Relaciones del director con el cuerpo docente y Relación con los alumnos) analiza la organización y el clima interno.

La medición de estos tres está afectada, como toda encuesta en base a personas, por la subjetividad de los entrevistados. Esta subjetividad se estima más relevante en el tercer subíndice del capital humano y en el segundo y tercer subíndice de capital social.

3.1.2. *La calidad educativa y la presencia de segregación^v.* En esta parte se muestra que la calidad educativa de las escuelas tanto públicas como privadas varía dependiendo del nivel socio económico de sus alumnos, comprobando, de esta manera, la existencia de desigualdad en el nivel de enseñanza primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, las escuelas de jornada completa en todas sus dimensiones de análisis (total, públicas y privadas) tienen mejores dotaciones de capitales físico, humano y social. Asimismo, los alumnos de la modalidad extendida tienen un NES más alto que los que asisten a una jornada simple tanto para los casos de escuelas estatales como de establecimientos privados (Cuadro 1).

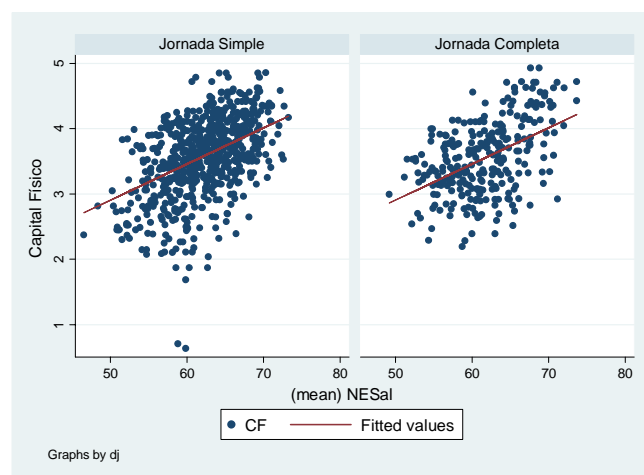
^v Si bien nuestro trabajo se centra en el análisis de las diferencias y similitudes entre tipo de jornadas de gestión pública, en esta sección presentamos un análisis de la calidad educativa en sus tres dimensiones posibles (total, pública y privada).

Cuadro 1: Dotaciones de capitales y NES por tipo de jornada

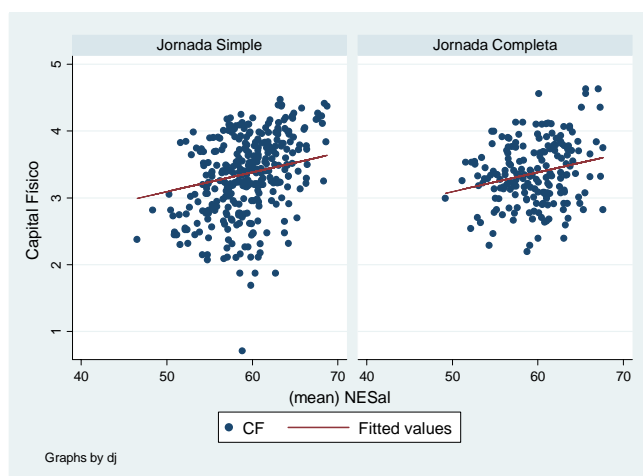
		Variable	Obs.	Media	Desv. Est.	Min	Max
Sector privado y público	Jornada simple	CF	663	3,54	0,61	0,64	4,86
		CH	663	3,89	0,44	1,48	4,97
		CS	663	2,85	0,43	0,71	3,84
		NESal	663	62,06	4,72	46,55	73,24
	Jornada completa	CF	276	3,55	0,57	2,19	4,93
		CH	276	3,93	0,44	1,63	4,80
		CS	276	2,90	0,43	0,83	3,87
		NESal	276	61,65	4,90	49,19	73,67
Sector público	Jornada simple	CF	332	3,32	0,60	0,71	4,47
		CH	332	3,84	0,44	1,48	4,73
		CS	332	2,86	0,47	0,83	3,84
		NESal	332	59,26	3,94	46,55	68,76
	Jornada completa	CF	193	3,37	0,47	2,19	4,63
		CH	193	3,90	0,42	1,63	4,58
		CS	193	2,91	0,44	0,83	3,87
		NESal	193	59,54	3,74	49,19	67,61
Sector privado	Jornada simple	CF	331	3,77	0,53	0,64	4,86
		CH	331	3,95	0,44	1,48	4,97
		CS	331	2,84	0,38	0,71	3,81
		NESal	331	64,87	3,66	52,22	73,24
	Jornada completa	CF	83	3,97	0,54	2,52	4,93
		CH	83	3,99	0,50	2,07	4,80
		CS	83	2,88	0,40	1,98	3,57
		NESal	83	66,56	3,58	54,77	73,67

La desigualdad educativa es más notable en el capital físico. En los gráficos 1, 2 y 3 observamos como las escuelas a las que asisten alumnos con mayor NES presentan una mejor conservación del edificio y una mayor disponibilidad de los recursos didácticos. Este fenómeno se da tanto para el total de escuelas como para la gestión privada y pública. En el Anexo 3 se muestran los gráficos para el capital humano y el social.

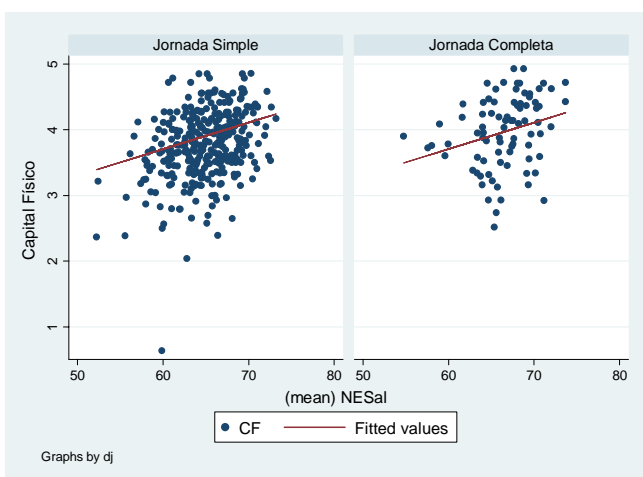
Gráfico 1: Capital Físico y NES promedio de las escuelas por tipo de jornada.
Total escuelas



**Gráfico 2: Capital Físico y NES promedio de las escuelas por tipo de jornada.
Gestión estatal**



**Gráfico 3: Capital Físico y NES promedio de las escuelas por tipo de jornada.
Gestión privada**



El análisis descriptivo mediante los gráficos presentados corrobora la presencia de segregación desde un punto de vista cualitativo. Para ahondar en el análisis, es necesario cuantificar y medir la desigualdad. Este tema se desarrolla en el punto 3.1.3.

En el cuadro 2 se presentan los coeficientes de correlación entre el NES de los alumnos y los capitales de las escuelas. Esta medida representa otra forma de detectar la existencia de una relación positiva entre el nivel socioeconómico y las dotaciones de las escuelas.

Cuadro 2: Coeficientes de correlación entre el NES y los capitales

Coeficiente de correlación entre:		NES de los alumnos		
		Escuelas de Jornada Completa y Simple	Escuelas de Jornada Completa	Escuelas de Jornada Simple
Capital Físico	Escuelas públicas y privadas	0,49	0,48	0,50
	Escuelas públicas	0,35	0,23	0,40
	Escuelas privadas	0,34	0,26	0,34
Capital Humano	Escuelas públicas y privadas	0,10	0,15	0,09
	Escuelas públicas	0,00	0,10	-0,05
	Escuelas privadas	0,10	0,17	0,08
Capital Social	Escuelas públicas y privadas	0,08	0,04	0,09
	Escuelas públicas	0,16	0,09	0,19
	Escuelas privadas	0,08	0,09	0,07

En el cuadro 3 se presentan, por cuartiles de NES, las dotaciones de capitales para el total de escuelas públicas, jornada completa y modalidad simple. El capital físico es más alto en la jornada completa sólo en el primer cuartil, luego en los cuartiles superiores la modalidad simple presenta mejores dotaciones de capital. En relación con el índice de capital humano, la jornada completa tiene un valor más alto en todos los cuartiles a excepción del segundo, destacándose la diferencia del último cuartil. Esto nos puede estar indicando que el mejor personal educativo elige o trata de ubicarse laboralmente no sólo por el nivel socio económico de los alumnos, sino también por el tipo de jornada. En cuanto al capital social, la jornada completa está mejor dotada que la modalidad simple, constituyendo la excepción el último cuartil.

Cuadro 3: Diferencias en las dotaciones de capitales de NES promedio del total escuelas públicas, jornada completa y jornada simple

	Jornada Simple				Jornada Completa				Total Escuelas			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Capital Físico	3,12	3,31	3,59	3,86	3,32	3,30	3,46	3,73	3,20	3,31	3,54	3,81
Capital Humano	3,84	3,88	3,79	3,64	3,89	3,86	3,96	4,05	3,86	3,87	3,86	3,80
Capital Social	2,78	2,91	2,97	2,81	2,84	2,96	2,99	2,78	2,80	2,93	2,98	2,80

3.1.3. *Parametrización de la segregación educativa.* En este apartado realizamos un análisis econométrico de la segregación por tipo de jornada para obtener una medida cuantitativa de la desigualdad educativa en la escuela primaria. En base a Llach y Gigaglia (2006) se confeccionaron regresiones por tipo de gestión y de jornada donde se tomó como variable dependiente a cada uno de los capitales de las escuelas y como variable independiente el NES de los alumnos. El propósito de este ejercicio es calcular el impacto que el NES tiene en la formación de capitales y qué porcentaje de los cambios en las dotaciones de los índices debe atribuirse al nivel socioeconómico de los alumnos. El coeficiente de estimación de las regresiones confeccionadas (los β) serían consideradas, en este caso, como un indicador ordinal de la segregación mientras que

el R² de la regresión como un indicador cardinal de la desigualdad educativa. En el cuadro 4 se presentan los principales resultados.

Cuadro 4: Parametrización de la segregación educativa

		Variable	β	t	R ₂
Sectores privado y público	Jornada simple	CF	0,06	14,87	25,06
		CH	0,01	2,24	0,70
		CS	0,01	2,44	0,80
	Jornada completa	CF	0,05	8,99	22,80
		CH	0,01	2,51	2,25
		CS	0,00	0,74	0,20
Sector Privado	Jornada simple	CF	0,05	6,58	11,63
		CH	0,01	1,43	0,68
		CS	0,01	1,60	0,48
	Jornada completa	CF	0,04	2,47	7,01
		CH	0,02	1,58	2,99
		CS	0,01	0,86	0,90
Sector Público	Jornada simple	CF	0,06	7,94	16,50
		CH	-0,01	-0,86	2,30
		CS	0,02	3,48	3,50
	Jornada completa	CF	0,03	3,23	5,18
		CH	0,01	1,35	0,90
		CS	0,01	1,20	0,70

Para las tres dimensiones en estudio la mayor segregación se da en el capital físico tal como se demostró en la sección anterior con el análisis gráfico. Por otro parte, para el total de escuelas, la jornada completa tiene menores valores en sus coeficientes, salvo en el capital humano. En las escuelas privadas y públicas, las únicas regresiones que resultaron significativas son la del capital físico para los dos tipos de jornada, siendo más elevado el estimador en la modalidad simple. El NES, por otro lado, no predice bien la formación de capital educativo (explica menos de 26% de los cambios en las dotaciones de los índices).

3.1.4. *Medición de la desigualdad educativa.* Con el propósito de medir la desigualdad de los capitales y del NES se utilizó el índice de entropía de Theil (Cowell, 2000) que permite la desagregación por grupos. Como cualquier medida de entropía generalizada tenemos que:

$$D_{total} = D_{entre} + D_{dentro}$$

Siendo: D_{total} = Desigualdad total

D_{entre} = Desigualdad entre los distintos grupos de análisis, en este caso escuelas de doble y simple jornada.

D_{dentro} = Desigualdad dentro de los distintos grupos

$$D_{total} = \sum_{g=1}^G \left(\frac{\mu_g N_g}{\mu N} * \log \left(\frac{\mu_g}{\mu} \right) \right) + \sum_{g=1}^G \frac{\mu_g N_g}{\mu N} \left(\sum_{i=1}^{n_g} \frac{w_i y_i}{\mu_g N_g} * \log \left(\frac{y_i}{\mu_g} \right) \right)$$

Siendo

Y= variable cuya desigualdad se quiere medir, ya sea los capitales de las escuelas, el NES, u otra

G: Número de grupos

μ : media aritmética

N: población

W=ponderación

Los principales resultados se detallan en el cuadro 5. Como puede observarse, en el caso de las escuelas públicas, más del 99% de la desigualdad registrada tanto en el NES como en los capitales de las escuelas se debe a desigualdad dentro de cada grupo. Es decir, a diferencias dentro de las escuelas de jornada completa y simple y no a diferencias entre ellas. Para el caso de las escuelas privadas, puede observarse que si bien la mayor parte de la desigualdad también corresponde a desigualdades dentro de cada grupo, un 3,3% de la desigualdad en el NES es explicada por desigualdades entre escuelas de jornada completa y simple. Algo similar sucede en el caso de la desigualdad entre los capitales físicos de las escuelas privadas, donde 2,1% se debe a desigualdades entre los tipos de jornada.

A partir del cuadro 5 también puede evaluarse la desigualdad intragrupal dentro de cada grupo de análisis. En cuanto a las escuelas públicas podemos destacar que dentro del grupo de jornada completa la desigualdad en el NES es levemente mayor que dentro del grupo de jornada simple, mientras que lo contrario sucede en el caso de los capitales físico y social de estas mismas escuelas. Por su parte, la desigualdad intragrupal del capital humano es prácticamente idéntica para ambos grupos de análisis. En el caso de las escuelas privadas, la desigualdad intragrupal de las escuelas de jornada simple es mayor que la de las escuelas de jornada completa para el NES y el capital físico, mientras que lo contrario ocurre en el caso de capital humano y el capital social.

El indicador utilizado tiene la característica de poder ser descompuesto en distintos componentes y ser útil como medida de comparación pero, a diferencia de otras medidas de desigualdad, como el coeficiente de GINI que no se puede descomponer, no nos dice mucho acerca de la magnitud absoluta de la desigualdad.

Cuadro 5: Índice de descomposición de Theil

Por Tipo de Jornada (Completa y Simple)	NES	Theil	0,003	100,0%
		Intergrupala	0,000	0,1%
		Intragrupal	0,003	99,9%
		Intrag J. Simple	0,003	
		Intrag J. Completa	0,003	
	Capital Físico	Theil	0,015	100,0%
		Intergrupala	0,000	0,0%
		Intragrupal	0,015	100,0%
		Intrag J. Simple	0,016	
		Intrag J. Completa	0,013	
	Capital Humano	Theil	0,007	100,0%
		Intergrupala	0,000	0,1%
		Intragrupal	0,007	99,9%
		Intrag J. Simple	0,007	
		Intrag J. Completa	0,007	
	Capital Social	Theil	0,012	100,0%
Intergrupala		0,000	0,3%	
Intragrupal		0,012	99,7%	
Intrag J. Simple		0,012		
Intrag J. Completa		0,012		

Por Tipo de Jornada (Completa y Simple), pero solo Escuelas Públicas	NES	Theil	0,002	100,0%
		Intergrupala	0,000	0,1%
		Intragrupal	0,002	99,9%
		Intrag J. Simple	0,002	
		Intrag J. Completa	0,002	
	Capital Físico	Theil	0,015	100,0%
		Intergrupala	0,000	0,2%
		Intragrupal	0,015	99,8%
		Intrag J. Simple	0,017	
		Intrag J. Completa	0,010	
	Capital Humano	Theil	0,007	100,0%
		Intergrupala	0,000	0,5%
		Intragrupal	0,007	99,5%
		Intrag J. Simple	0,007	
		Intrag J. Completa	0,006	
	Capital Social	Theil	0,014	100,0%
Intergrupala		0,000	0,2%	
Intragrupal		0,014	99,8%	
Intrag J. Simple		0,015		
Intrag J. Completa		0,013		

Por Tipo de Jornada (Completa y Simple), pero solo Escuelas Privadas	NES	Theil	0,002	100,0%
		Intergrupala	0,000	3,3%
		Intragrupal	0,002	96,7%
		Intrag J. Simple	0,002	
		Intrag J. Completa	0,001	
	Capital Físico	Theil	0,011	100,0%
		Intergrupala	0,000	2,1%
		Intragrupal	0,010	97,9%
		Intrag J. Simple	0,011	
		Intrag J. Completa	0,010	
	Capital Humano	Theil	0,007	100,0%
		Intergrupala	0,000	0,1%
		Intragrupal	0,007	99,9%
		Intrag J. Simple	0,006	
		Intrag J. Completa	0,008	
	Capital Social	Theil	0,010	100,0%
Intergrupala		0,000	0,2%	
Intragrupal		0,010	99,8%	
Intrag J. Simple		0,009		
Intrag J. Completa		0,010		

3.2. Caracterización del nivel socio, económico y cultural de los alumnos

A través del estudio de los cuestionarios ONE del año 2000 de los alumnos de sexto grado de escuelas estatales de la enseñanza primaria se tratan de establecer patrones culturales, económicos y sociales.

El análisis descriptivo intentará señalar, si es que existen, diferencias entre aquellos chicos que asisten a escuelas de jornada completa y los que concurren a jornada simple. Este apartado tiene utilidad para los dirigentes públicos interesados en el diseño de políticas de equidad educativa.

En el siguiente cuadro se muestra la cantidad de alumnos objeto de estudio^{vi} para el total de escuelas, jornada completa y jornada simple.

^{vi} Cabe mencionar que la población bajo estudio consiste en aquellos alumnos que respondieron el cuestionario del ONE, ya que no se cuenta con la información del total de alumnos por sección o escuela.

Cuadro 6: Distribución de los alumnos por tipo de jornada

	Jornada simple	Jornada completa	Total
Alumnos	12.153	7.542	19.695
% Alumnos	61,7	38,3	100,0
Alumnos I Cuartil	3.036	1.879	4.915
% Alumnos I Cuartil	61,8	38,2	100,0
Alumnos II Cuartil	2.967	1.951	4.918
% Alumnos II Cuartil	60,3	39,7	100,0
Alumnos III Cuartil	3.033	1.860	4.893
% Alumnos III Cuartil	62,0	38,0	100,0
Alumnos IV Cuartil	3.109	1.848	4.957
% Alumnos IV Cuartil	62,7	37,28	100,0

Para el estudio, se agruparon las variables seleccionadas en las siguientes categorías: (a) variables del hogar y acceso a los servicios públicos; (b) variables de consumo y adquisición de bienes durables; (c) características sociales y económicas del hogar; (d) variables educativas y culturales; y, por último, (e) variables referidas a la relación del alumno con la escuela: aprendizaje y entorno.

3.2.1. *Características del hogar y acceso a los servicios públicos.* En el cuadro 7 se presenta el promedio de las variables estudiadas para el total de escuelas y por tipo de jornada.

Cuadro 7: Características del hogar y acceso a los servicios públicos

Características del hogar y acceso a los servicios públicos	Variable	Jornada simple	Jornada completa	Total Escuelas
	Nº de habitaciones sin contar baño y cocina*	3,7	3,5	3,6
	% de hogares con agua por cañería	96,8	96,3	96,5
	% de hogares con electricidad	98,3	98,6	98,3
	% de hogares con agua caliente en el baño	92,9	92,9	92,8
	% de hogares con calefón o termotanque	89,7	90,5	89,9

*Indica que el test de diferencias de medias entre tipo de jornada resultó ser significativo al 5%.

A simple vista no se observan diferencias entre tipo de jornada en lo que respecta al acceso en los servicios públicos. La cobertura en la Ciudad de Buenos Aires es prácticamente universal. En relación con el número de habitaciones por hogar, la jornada simple tiene un mejor promedio y esa diferencia es significativa cuando se la somete a un test de medias. Asimismo, más allá del tipo de jornada, los hogares de los alumnos no presentan problemas de hacinamiento o promiscuidad (se tuvo en cuenta que el promedio de miembros del hogar no excede las seis personas)^{vii}.

En el siguiente cuadro se muestran los promedios de las variables por cuartiles del nivel socioeconómico de los alumnos.

^{vii} Este último dato concuerda con la información proveniente del censo 2001 donde la Ciudad de Buenos Aires poseía el índice más bajo de necesidades básicas insatisfechas (NBI) que mide, entre otras cosas, el hacinamiento.

Cuadro 8: Características del hogar y acceso a los servicios públicos por cuartiles de NES

Características del hogar y acceso a los servicios públicos	Variables	Jornada Simple				Jornada Completa				Total Escuelas			
		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
		Nº de habitaciones sin contar baño y cocina	3,6	3,6	3,6	3,9	3,5	3,4	3,4	3,7	3,5	3,5	3,5
% de hogares con agua por cañería	97,2	96,4	97,5	96,4	96,1	96,0	96,9	96,6	96,7	96,4	97,1	96,4	
% de hogares con electricidad	97,4	98,4	98,8	98,8	97,6	98,5	99,2	99,2	97,5	98,3	98,9	99,0	
% de hogares con agua caliente en el baño	80,5	94,3	97,9	99,3	81,2	93,9	97,3	99,3	80,8	94,0	97,6	99,3	
% de hogares con calefón o termotanque	81,4	90,4	93,2	94,6	82,7	90,2	94,1	96,3	81,9	90,2	93,6	95,2	

El servicio de electricidad y de agua por cañería tiene un acceso muy elevado y similar por cuartil de ingreso. No sucede lo mismo con el agua caliente en el baño y el calefón o termotanque. La diferencia entre el primer y último cuartil para las tres dimensiones de análisis es superior a 14%, siendo más alta en la jornada completa. No obstante, el piso del porcentaje de cobertura es menor en la jornada simple (81,4% contra 82,7%). En tanto, para la variable de hacinamiento, la jornada simple tiene mejores promedios en todos sus estadios de NES.

3.2.2. *Variables de consumo y adquisición de bienes durables.* En el cuadro 9 se presentan las medias aritméticas de las variables estudiadas. En su gran mayoría, los promedios son muy parecidos entre jornadas. En la adquisición de bienes de consumo durables considerados lujosos se encontró una discrepancia entre modalidad simple y completa en favor de la primera. Las diferencias más significativas se dieron en porcentaje de hogares que tienen computadora, Internet y auto propio^{viii}.

Cuadro 9: Consumo de bienes durables

Acceso al consumo de bienes durables	Variable	Jornada simple	Jornada completa	Total Escuelas
	% de hogares con heladera	97,6	97,6	97,5
% de hogares con freezer	87,5	88,6	88,1	
% de hogares con cocina a gas	96,4	96,4	96,3	
% de hogares con horno microondas	53,7	54,0	53,8	
% de hogares con Lavarropa	88,7	88,6	88,8	
% de hogares con Computadora *	52,8	50,1	51,6	
% de hogares con Internet *	27,7	25,4	26,7	
% de hogares con auto propio *	44,9	39,8	42,4	
% de hogares con teléfono	87,5	86,9	87,2	
% de hogares con TV por cable	79,3	79,1	79,1	
% de hogares con Aire Acondicionado	22,8	22,1	22,4	

*Indica que el test de diferencias de medias entre tipo de jornada resultó ser significativo al 5%.

El cuadro 10 presenta el mismo análisis, pero por cuartiles. La diferencia entre cuartiles de ciertos bienes durables deja entrever que determinados bienes están muy relacionados con el nivel de ingreso. Tal es el caso, por ejemplo, de los autos que registran una diferencia aproximada de 50% entre el cuartil más pobre y el más rico. Se evidencia un elevado porcentaje en todos los cuartiles del servicio de TV por cable.

En relación a la comparación entre tipo de jornadas, sólo unas pocas variables registraron diferencias. Por ejemplo, el porcentaje de hogares que tienen auto propio en el cuartil más rico es superior en la jornada simple por 7%. Por su parte, la jornada

completa tiene mayor porcentaje de aparatos de aire acondicionado en todos sus hogares y un piso de consumo más alto.

Cuadro 10: Consumo de bienes durables por cuartiles de NES

Variables	Jornada Simple				Jornada Completa				Total Escuelas			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
% de hogares con heladera	96,69	97,50	97,86	98,44	96,84	97,08	98,42	98,32	96,70	97,34	98,04	98,29
% de hogares con freezer	83,40	86,37	88,33	92,08	86,47	87,24	88,30	92,61	84,71	86,97	88,37	92,31
% de hogares con cocina a gas	96,66	94,93	97,12	97,03	97,09	95,56	97,09	95,99	96,86	94,99	97,09	96,66
% de hogares con horno microondas	42,69	47,95	57,19	67,65	42,64	48,64	59,03	67,79	42,68	48,23	57,78	67,63
% de hogares con Lavarropa	84,08	86,89	90,11	93,96	86,07	86,68	88,92	93,01	84,96	86,96	89,73	93,61
% de hogares con Computadora	34,22	44,51	60,01	73,73	31,31	43,06	57,62	70,47	33,02	43,99	58,76	72,39
% de hogares con Internet	15,37	19,47	30,05	45,51	12,68	18,97	27,77	43,09	14,38	19,30	28,92	44,52
% de hogares con auto propio	14,10	33,95	58,12	74,99	11,41	30,39	51,88	68,60	13,28	32,59	55,49	72,66
% de hogares con teléfono	72,77	86,93	93,64	97,70	72,99	85,65	92,75	97,83	72,88	86,45	93,33	97,66
% de hogares con TV por cable	73,27	78,17	80,70	85,22	74,14	77,32	79,25	85,77	73,42	77,64	80,10	85,35
% de hogares con Aire Acondicionado	15,04	14,66	27,20	34,74	15,75	14,79	22,43	35,39	15,18	14,57	25,15	35,11

3.2.3. *Características socioeconómicas del hogar.* En este punto, como en los dos precedentes, no se observan grandes divergencias entre jornadas, aunque se pueden trazar pautas sociales y económicas para el total de los hogares, entre las que se destacan: (a) la cantidad de miembros del hogar supera al de una familia tipo, con una importante participación de niños menores de 18 años; (b) las madres y los padres tienen prácticamente el mismo nivel de instrucción superior; (c) en la jornada completa, varones y mujeres trabajan a la par para mantener el hogar, mientras que en la modalidad simple el varón aventaja a la mujer en un 10%; (d) un dato llamativo es la cantidad de chicos que colaboran con los padres en el trabajo y, a la vez, que lo hacen más de tres veces a la semana; (e) un 20% de los chicos colaboran económicamente en el hogar; y (f) un elevado porcentaje de estudiantes ayuda en las tareas domésticas y cuida a sus hermanos menores.

Los porcentajes de colaboración de los alumnos y de sus hermanos para con el hogar, ya sea en la casa o fuera de ella, no registran diferencias importantes entre jornadas. Destacamos este hecho porque sería lógico suponer que aquellos chicos que concurren a un establecimiento de jornada extendida tengan menos responsabilidades en su casa debido a que permanecen más horas en la escuela.

Cuadro 11: Características sociales y económicas de los hogares

Características sociales y económicas del hogar	Variable	Jornada simple	Jornada completa	Total Escuelas
	Miembros del hogar	5,3	5,1	5,2
	cantidad de hermanos entre 7 y 17 años	3,7	4,1	3,9
	% de padres con Estudios superiores completos e incompletos	37,2	36,7	37,0
	% de madres con Estudios superiores completos e incompletos	37,2	37,8	37,7
	% de alumnos que ayudan a la mamá o a el papá en su trabajo	67,6	68,0	68,0
	% de alumnos que ayudan a la mamá o al papá en su trabajo más de tres días a la semana	56,0	53,5	56,0
	% de alumnos que el papá colabora con dinero para mantener la casa	70,3	64,9	68,2
	% de alumnos que la mamá colabora con dinero para mantener la casa	56,9	63,7	59,3
	% de alumnos que algunos de sus hermanos colaboran con dinero para mantener la casa	13,2	13,3	13,4
	% de alumnos que colaboran con dinero para mantener la casa	6,8	7,1	6,9
	% de alumnos que cuidan a hermanos u otros chicos en la casa	55,8	57,4	56,7
	% de alumnos que habitualmente realizan actividades domésticas en la casa	67,8	68,9	68,3

3.2.4. *Variables educativas y clima cultural.* En el cuadro 12 se presentan las variables utilizadas para el análisis de estas variables. Respecto al clima cultural resultó ser muy escasa la cantidad de libros que hay en los hogares. Sólo 20% de las familias tienen más de 50 publicaciones. Considerando que en promedio hay 5 personas por hogar, la cantidad per cápita de libros es 10, un valor muy bajo teniendo en cuenta que hay una importante cantidad de miembros de esos hogares estudiando en los diferentes niveles de enseñanza.

Cuadro 12: Características educativas y clima cultural de los hogares

Indicadores culturales y educativos	Variable	Jornada simple	Jornada completa	Total Escuelas
	% de hermanos entre 7 y 17 años que abandonaron la escuela	12,2	11,2	11,7
	% de hogares con más de 50 libros	22,1	18,8	20,6
	% de alumnos que repitieron alguna vez	17,4	16,9	17,2

Por otro lado, casi una quinta parte de los alumnos que en el 2000 cursaban sexto grado ya habían repetido al menos una vez. El logro educativo de los hermanos no es muy dispar respecto a los alumnos entrevistados. Alrededor de 12% de los chicos entre 7 y 17 años abandonaron sus estudios (muchos de ellos, seguramente, en el nivel de enseñanza media ya que la escolarización primaria en la Argentina es de 98%).

Analizando los datos por cuartiles de NES, la variable que tiene un comportamiento esperado en la distribución es el porcentaje de los que abandonan sus estudios. Este es mucho mayor a menor NES y, asimismo, los valores en la jornada completa son menores. A su vez, la repitencia es mucho más elevada en el cuartil más

pobre, alcanzando al 25% de los alumnos. En relación con los libros, la distancia entre el primer y último cuartil es de 20% aproximadamente. En el nivel más pobre, la cantidad per cápita por hogar es de 2,3 libros.

Cuadro 13: Características educativas y clima cultural de los hogares por cuartiles de NES

Indicadores culturales y educativos	Variables	Jornada Simple				Jornada Completa				Total Escuelas			
		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
	% de hermanos entre 7 y 17 años que abandonaron la escuela	16,36	13,21	10,79	7,75	15,79	11,12	8,62	7,87	16,11	12,15	9,94	7,83
	% de hogares con más de 50 libros	14,61	16,23	22,60	34,88	12,64	12,99	19,63	31,31	13,81	14,82	21,20	33,28
	% de alumnos que repitieron alguna vez	24,96	18,90	14,83	10,30	25,70	18,55	12,68	9,20	25,09	18,62	14,16	9,97

3.2.5. *Relación del alumno con la escuela: aprendizaje y entorno.* En el cuadro siguiente se muestran los indicadores seleccionados para esta categoría. Las diferencias entre tipo de jornada son despreciables con excepción de las variables que miden la violencia e inseguridad en la escuela. La jornada completa presenta mayor porcentaje de robo a los alumnos y más casos de estudiantes que se sintieron intimidados físicamente por sus pares.

Cuadro 14: Relación del alumno con la escuela.: aprendizaje y entorno

Relación del alumno con la escuela: aprendizaje y entorno	Variable	Jornada simple	Jornada completa	Total Escuelas
		% de alumnos que disfrutaron aprender matemática	72,5	71,9
	% de alumnos que disfrutaron aprender lengua	74,9	73,7	74,4
	% de alumnos que terminó Lengua el año pasado con una nota muy buena (10, 9, 8)	59,4	54,6	57,6
	% de alumnos que terminó Matemática el año pasado con una nota muy buena (10, 9, 8)	56,5	54,1	55,6
	% de alumnos que se sienten dejado de lado en la escuela	8,8	9,6	9,1
	% de alumnos que hacen amigos fácilmente	87,3	86,4	86,9
	% de alumnos que sienten que pertenecen a la institución	86,6	86,2	86,4
	% de alumnos que se sienten raro y fuera de lugar	8,5	9,5	9,0
	% de alumnos que no quieren ir a la escuela	23,8	26,8	24,9
	% de alumnos que durante el último mes lo robaron al menos una vez	35,0	52,0	42,0
	% de alumnos que pensaron que otro alumno lo podía lastimar en el último mes	26,0	32,0	28,0

En relación con el aprendizaje, la tercera parte de los alumnos disfruta aprender matemática y, en mayor medida, lengua, y esa buena predisposición se refleja en parte en las notas finales de estas materias ya que algo más de la mitad obtuvo calificaciones superiores a 8 en el año anterior a la encuesta. Respecto al sentido de la pertenencia, un porcentaje elevado dice sentirse a gusto con la escuela. Por el contrario, menos de 10% de los chicos se sienten dejados de lado o fuera de lugar en la escuela.

4. El tipo de jornada y su importancia relativa en los resultados académicos

En esta sección, a través del enfoque de la función de producción educativa (FPE), se evalúa el papel que juega el tipo de jornada en los resultados académicos en lengua y matemática, por sección, para alumnos que en 2000 estaban en su anteúltimo año del nivel primario. Antes de mostrar los cálculos econométricos, en el próximo cuadro se muestra la distribución de los resultados académicos por tipo de jornada y por cuartiles de nivel socioeconómico.

Cuadro 15: Distribución de los resultados académicos por NES y tipo de jornada

	Jornada Simple				Jornada Completa				Total Escuelas			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Lengua	62,3	68,7	74,4	74,4	65,7	69,6	74,4	78,9	63,5	69,0	74,4	76,2
Matemática	54,8	63,0	69,1	70,2	59,4	64,6	70,3	73,9	56,5	63,6	69,6	71,7

El rendimiento académico de los alumnos aumenta conforme lo hace el NES para las tres dimensiones estudiadas. A su vez, para todos los cuartiles, las notas en lengua son más elevadas que las de matemática. Respecto a las diferencias por tipo de jornada, la modalidad extendida tiene mejores performances que la jornada simple y tales diferencias son más notables en matemática para el primer cuartil y en lengua para el cuartil más rico. Por ejemplo, los estudiantes más pobres obtienen en matemática un puntaje 5/100 superior en la jornada completa respecto de un alumno igual de pobre, pero que asiste a una escuela de jornada simple. Los datos muestran que la jornada completa, a igualdad de otros factores relevantes, puede tener un impacto positivo en el desempeño escolar de los alumnos de la enseñanza primaria.

Para cuantificar este impacto, se corrieron las siguientes regresiones:

$$R_{\text{leng}} = a_1 \cdot CF + a_2 \cdot CH + a_3 \cdot CS + a_4 \cdot NES + a_5 \cdot DJ$$

$$R_{\text{mat}} = a_1 \cdot CF + a_2 \cdot CH + a_3 \cdot CS + a_4 \cdot NES + a_5 \cdot DJ$$

Donde

R_{leng} : rendimiento en lengua

R_{mat} : rendimiento en matemática

CF: capital físico

CH: capital humano

CS: capital social

NES: nivel socioeconómico

DJ: variable dicotómica que asume el valor 1 si la escuela es de doble jornada y 0 si es de jornada simple.

En el cuadro 16 se presentan los coeficientes de estimación de cada variable independiente para Lengua y Matemática. (Ver en Anexo 4 un ejemplo de FPE para Lengua).

Cuadro 16: Coeficientes de estimación de la FPE para lengua y matemática*

	NES	CF	CH	CS	DJ
<i>Rendimiento de Lengua</i>	1,15 (12,26)	0,42 (0,64)	-0,25 (-0,25)	2,22 (2,26)	1,81 (2,59)
<i>Rendimiento de Matemática</i>	1,45 (12,11)	0,63 (0,74)	-1,59 (-1,22)	2,85 (2,20)	2,72 (3,05)

* El número entre paréntesis es el estadístico t.

La doble jornada tiene un impacto positivo y significativo en el rendimiento académico del alumno y, a su vez, la jornada escolar extendida tiene una importancia relativa superior en matemática que en lengua. Podría suponerse que los estudiantes de la jornada completa obtienen mejores notas en las pruebas porque una mayor exposición a la enseñanza implica mayor probabilidad de que se enseñen más contenidos de la asignatura. Para contrastar esa afirmación, calculamos la correlación parcial entre cantidad de ítems dados tanto para lengua como matemática y el tipo de jornada. Esta relación, que se muestra en el Cuadro 17, resultó levemente positiva en el caso de lengua y levemente negativa (casi cero) en matemática. Estos datos no permiten confirmar aquella hipótesis. Lo que sí puede alegarse es, simplemente, que la mayor exposición a la enseñanza afianza mejor los aprendizajes y los resultados académicos.

Cuadro 17: Coeficientes de correlación parcial entre cantidad de contenidos dados y tipo de jornada

	Escuelas Públicas
Ítems de Lengua	0,070
Ítems de Matemática	-0,020

Por otro lado, el capital social es el índice de calidad educativa que más gravita en los resultados y el único que resultó estadísticamente significativo, aunque el capital físico mostró el signo esperado. Por su parte, el NES explica más en matemática que en lengua. En el siguiente cuadro mostramos el impacto de la jornada completa en el rendimiento por distintos niveles de ingreso. Para realizar este ejercicio, se confeccionaron cuatro regresiones, siendo la primera la de menor nivel socioeconómico y la última la de mayor estándar de vida.

Cuadro 18: Coeficientes de estimación de la FPE para lengua y matemática por niveles de NES*

Regresión I	NES	CF	CH	CS	DJ
<i>Rendimiento de Lengua</i>	0.7506 (3,04)	0.2327 (0,21)	-2.0538 (-1,24)	5.7949 (3,53)	3.0256 (2,68)
<i>Rendimiento de Matemática</i>	1.4119 (4,29)	-0.4009 (-0,27)	-2.8307 (-1,29)	5.0343 (2,30)	4.2899 (2,85)
Regresión II	NES	CF	CH	CS	DJ
<i>Rendimiento de Lengua</i>	0.8731 (1,33)	0.8237 (0,69)	1.5477 (0,82)	-0.0122 (-0,01)	0.7291 (0,56)
<i>Rendimiento de Matemática</i>	1.4770 (1,75)	1.1806 (0,77)	-1.8674 (-0,77)	2.8784 (1,18)	1.0373 (0,62)
Regresión III	NES	CF	CH	CS	DJ
<i>Rendimiento de Lengua</i>	1.1454 (1,73)	1.2733 (1,07)	-0.5611 (-0,30)	-0.0080 (-0,01)	0.4940 (0,40)
<i>Rendimiento de Matemática</i>	0.9581 (1,04)	1.2419 (0,75)	0.0831 (0,03)	-0.0955 (-0,04)	1.5324 (0,89)
Regresión IV	NES	CF	CH	CS	DJ
<i>Rendimiento de Lengua</i>	2.60053 (1,57)	-5.56981 (-1,79)	-8.44134 (-1,63)	1.41977 (0,33)	8.73593 (1,20)
<i>Rendimiento de Matemática</i>	2.64202 (1,75)	0.01333 (0,00)	-3.49530 (-0,74)	-1.13354 (-0,29)	6.51934 (1,80)

* El número entre paréntesis es el estadístico t.

La jornada completa tiene un impacto mayor y estadísticamente significativo en el grupo más pobre y su efecto es más contundente en matemática. En el NES más alto, la modalidad extendida tiene el signo esperado, aunque carece de significación estadística. Por su parte, el coeficiente del NES resultó ser positivo para lengua y matemática en todos los niveles de ingreso, pero sólo significativo en el NES más pobre. Respecto del peso de la escuela en los resultados, el capital social es el que más importa y juega un rol diferencial en los alumnos de NES más bajo.

Por otro lado, se utilizó la técnica de regresión por cuantiles (quantile regression) para cuantificar el impacto diferencial de la doble jornada (variable independiente) según el lugar en la distribución de los rendimientos académicos (variable dependiente) en que nos encontremos^{ix}. Lo que se quiere averiguar es si la modalidad extendida impacta de manera diferente sobre los rendimientos académicos para aquellos chicos que, por citar algunos ejemplos, obtuvieron las notas más altas o más bajas. Los coeficientes estimados para la doble jornada se presentan en el cuadro 19.

^{ix} La ventaja de esta técnica es que se trabaja con todas las observaciones de la distribución evitando, entre otras cosas, que caiga mucho el R₂ cuando se trabaja con submuestras.

Cuadro 19: Coeficientes estimados de la regresión por cuantiles

Cuantil 0,25	DJ
<i>Rendimiento de Lengua</i>	1,773 (2,45)
<i>Rendimiento de Matemática</i>	2,669 (2,22)
Cuantil 0,50	DJ
<i>Rendimiento de Lengua</i>	0,886 (1,07)
<i>Rendimiento de Matemática</i>	2,769 (2,88)
Cuantil 0,75	DJ
<i>Rendimiento de Lengua</i>	1,700 (1,44)
<i>Rendimiento de Matemática</i>	2,617 (2,82)

La jornada completa tiene un impacto mayor y estadísticamente significativo para aquellos que obtuvieron las notas más bajas de lengua. Respecto al desempeño en matemática, los coeficientes de la modalidad extendida resultaron todos positivos y significativos siendo en el segundo cuantil levemente superior respecto al primero y al tercero.

5. Conclusiones

El trabajo ha demostrado una vez más -como en Llach y Schumacher (2003), Llach y otros (2006) y Llach y Gigaglia (2006)- que existen flagrantes segregaciones y discriminaciones en el sistema educativo argentino. Más grave aun en este caso, por tratarse de la ciudad de Buenos Aires, la más rica del país, y que cuenta con ingentes recursos para invertir en educación. Las escuelas de doble jornada muestran estar algo más dotadas, sobre todo en capital físico, pero sin alterar la esencia de la segregación y la discriminación. Es ofensivo que la mayor diferencia se observe en el capital físico, porque afecta la dignidad del hecho educativo y, al mismo tiempo, es la carencia más fácil de subsanar.

En cuanto a las diferencias observadas entre jornada simple y jornada completa, los datos muestran que la JC, a igualdad de otros factores relevantes, puede tener un impacto positivo en el desempeño escolar de los alumnos de la enseñanza primaria. Los estudiantes más pobres obtienen en matemática un puntaje 5/100 superior en la jornada completa respecto de sus pares de igual NES que asisten a una escuela de jornada simple. Con el modelo de la función de producción educativa se muestra que la doble jornada tiene un impacto positivo y significativo en el rendimiento académico de los alumnos, y que es mayor en matemática que en lengua. Este efecto es mayor en el los grupos de menores ingresos.

6. Enseñanzas para las políticas educativas

Los resultados obtenidos son alentadores, en principio, de cara al proceso que han abierto las leyes de financiamiento educativo y educación nacional de extensión gradual de la jornada completa. No obstante, sería un grave error creer que la sola extensión de la jornada escolar producirá "milagros" educativos. Por un lado, el

diferencial de puntajes obtenidos en el operativo nacional de la evaluación de la calidad (ONE, 2000) es muy pequeño: sólo 2,2 puntos en lengua (3,1%) y 2,8 puntos en matemática (4,3%). Más aun, en ningún caso la asistencia a una escuela de jornada completa de lugar a que el estudiante alcance a obtener los puntajes de sus pares ubicados en el cuartil de NES inmediatamente superior. Este es pues un indicio muy claro de que deberá prestarse muchísima atención a la calidad de la enseñanza impartida y compartida en las escuelas de JC, y a su "riqueza", en el más amplio sentido de la palabra, y no sólo al simple aumento de la carga horaria.

El sentido principal que debe tener la extensión de la jornada es permitir que todos los chicos de NES bajo y medio bajo puedan acceder a una calidad de la enseñanza al menos igual -en verdad, probablemente mayor- a la que se pone al alcance de los chicos de NES medio alto y alto. Y una de las dimensiones cruciales de esta mayor calidad debe ser permitir el desarrollo y la expresión de la personalidad de cada chico no sólo en lengua, matemática y una pizca de ciencias sociales, sino también en expresión artística, tecnologías, idiomas, deportes y recreación o ciencias. Este es el verdadero desafío que tenemos por delante, y no el de aumentar las horas de clase dando lugar al mito de que ello producirá efectos milagrosos en los logros educativos.

7. Bibliografía citada

- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires: Miño Dávila.
- -----y Filmus, Daniel (1987). *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*, Buenos Aires: Cuadernos FLACSO.
- Coleman, James, E.Q.Campbell, C.J.Hobson, J.McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld y R.L. Cork (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C: U.S.Government Printing Office.
- Cowell, Frank A. (2000). *Measuring inequality*. LSE Economic Series, Oxford University Press. Third Edition.
- Glewwe, Paul (2002). *Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes*, Journal of Economic Literature, XL (junio), 436-482.
- Hanushek, Eric A. (2003). "The Failure of Input-Based Schooling Policies", The Economic Journal, op.cit. (F64-F98).
- Llach, Juan J. y Schumacher, Francisco J. (2003). *Escuelas Ricas para los pobres. La discriminación social en la educación primaria argentina, sus efectos en los aprendizajes y propuestas para superarla*, Buenos Aires, mimeo IAE-Universidad Austral.
- Llach, Juan J. y colaboradores (2006). *El desafío de la equidad educativa*, Buenos Aires: Granica.
- Llach, Juan J. y Gigaglia, María Elina (2006). *Escuela Ricas para los pobres. La segregación social en la educación primaria argentina*, Buenos Aires, mimeo IAE-Universidad Austral.
- Meghir, Costas y Marten Palme (2004a). *Ability, Parental Background and Educational Policy: Empirical Evidence from a Social Experiment*, London: The Institute for Fiscal Studies.
- ----- (2004b). *Educational Reform, Ability and Family Background*, The Institute for Fiscal Studies.
- OECD (2003a). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*, Paris: OECD.
- OECD (2003b). *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- Piketty, Thomas (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises: une estimation á partir du panel primaire 1997*, EHESS, Paris-Jourdan.
- Reimers, Fernando (2000, editor). *Unequal Schools, Unequal Chances*, Cambridge, Mass.: The David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University.
- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek and John F. Kain (2005). *Teachers, Schools and Academic Achievement*, Econometrica, Vol. 73(2), 417-458.
- Scheerens, J. (2004). *Review of School and Instructional Effectiveness Research*. Background paper for UNESCO (2004b).
- Schumacher, Francisco J. (2003), *Inequidad estructural en el sistema educativo argentino*, Tesis de grado, Victoria: Universidad de San Andrés.
- Tedesco, Juan Carlos (1985). "Los paradigmas de la investigación educativa", en F.Reicher Madeira y G. Namó de Mello, *Educação na América Latina. Os modelos teóricos e a realidade social*, Sao Paulo: Cortez Editores.
- Tedesco, Juan Carlos (1985). "La instancia educativa", in Hugo E. Biagini (compiler), *El movimiento positivista argentino*, (333-361), Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Anexo 1: Distribución por distrito escolar de las escuelas primarias estatales de CABA según tipo de jornada (ONE 2000)

Distrito Escolares	Jornada simple	Jornada completa	Total
1	10	13	23
2	10	11	21
3	10	5	15
4	9	10	19
5	12	11	23
6	14	12	26
7	9	11	20
8	10	9	19
9	10	11	21
10	11	12	23
11	8	14	22
12	11	8	19
13	8	10	18
14	7	15	22
15	8	11	19
16	9	11	20
17	13	10	23
18	14	6	20
19	9	7	16
20	11	11	22
21	6	4	10
Total Escuelas	209	212	421

Anexo 2: Variables utilizadas para elaborar los tres capitales de las escuelas del nivel primario. Índice y sus ponderaciones

1. Capital Físico (índice)

1.1 Edificio y Estado de conservación (subíndice). Ponderación: 50%

Estado edificio en general

Estado mobiliario en general

Estado de las aulas

Estado de la biblioteca

Estado de los baños

Estado de los bancos

Estado de los pizarrones

Estado de la iluminación

Estado de la calefacción

Estado de la ventilación

Superficie en relación a la cantidad de alumnos

1.2 Recursos didácticos (subíndice). Ponderación: 50%

Dispone de libros para el docente

Dispone de revistas de actualización pedagógica

Dispone de manuales, textos o libros para los alumnos

Dispone de mapas y láminas

Dispone de videos didácticos

Dispone de programas de computación para el aprendizaje de matemática

Dispone de proyector

Dispone de retroproyector

Dispone de grabador

Dispone de videocassetera

Dispone de fotocopidora

Dispone de TV

Dispone de laboratorio

Dispone de equipamiento informático para las aulas

Dispone de computadoras en red

Porcentaje de computadoras con acceso a correo electrónico

Porcentaje de computadoras con acceso a Internet

2. Capital Humano (índice)

2.1 Capital humano de los directores (subíndice). Ponderación: 50%

2.1.1 Experiencia en la tarea y en la escuela (sub/subíndice) Ponderación: 25%

Edad del director

Situación de revista del director

Modo de acceso al cargo directivo

Antigüedad del director

2.1.2 Capacitación formal (sub/subíndice) Ponderación: 25%

Títulos que posee

Cursa una carrera superior a dos años actualmente

Actividades de capacitación

2.1.3 Aptitudes para la tarea (sub/subíndice). Ponderación: 50%

Horas que permanece en la institución

Dedicación a aspectos pedagógicos
Dedicación a aspectos organizacionales
Frecuencia de visita a los grados
Frecuencia con la que observa los cuadernos de clase
La dirección está interiorizada del proceso de enseñanza aprendizaje de cada curso
Los factores que más influyen en la calidad de los aprendizajes se encuentran la capacidad didáctica del docente, la actualización y la coordinación
Incorporación de los CBC de formación física y ciudadana
Se intenta recuperar a los alumnos en situación de repitencia
El director posee información acerca de las actividades de capacitación docente que se ofrece en su jurisdicción
Información sobre capacitación para directivos

2.2 *Capital humano de los docentes (subíndice). Ponderación: 50%*

2.2.1 *Experiencia en la tarea y en la escuela (sub/subíndice). Ponderación: 25%*

Edad

Situación de revista del docente

Antigüedad en la docencia

Antigüedad en la escuela

2.2.2 *Capacitación formal (sub/subíndice). Ponderación: 25%*

Títulos que posee

Participado en actividades de capacitación

Califica los cursos que tomó (saca el mayor puntaje si los tomó)

Se capacitó para el ciclo que trabaja

Módulos para los que se capacitó

2.2.3 *Aptitudes para la tarea (sub/subíndice). Ponderación: 50%*

No trabaja en otra escuela

Cantidad de docentes que hacen guías o fichas de trabajo

Capacidad docente

Métodos de evaluación

Porcentaje de contenidos desarrollados

Frecuencia de evaluaciones escritas en los últimos meses

Frecuencia de tareas en la casa

Cantidad de contenidos desarrollados

Criterios de calificación de los alumnos

Fines de la evaluación

Importancia de la planificación

Relación con los padres

Evaluación de las actitudes de los alumnos

Problemas de aprendizaje

Factores determinantes de la calidad de los aprendizajes

Satisfacción con la tarea

Satisfacción con la escuela

Áreas temáticas importantes para el perfeccionamiento y actualización docente

Información sobre actividades de capacitación docente

3. Capital Social (índice)

3.1 *Integración con la comunidad (subíndice). Ponderación: 25%*

3.1.1 *Cooperadoras (sub/subíndice)*

Existencia de cooperadora

Cantidad de acciones realizadas por la cooperadora
Porcentaje de padres que pagan la cuota de la cooperadora
Evaluación de los docentes acerca de la relación con la cooperadora
3.1.2 *Relación con la comunidad (sub/subíndice). Ponderación: 50%*
Realización y variedad de actividades realizadas con la comunidad
Recepción de donaciones de terceros
Importancia de las donaciones recibidas

3.2 *Integración con los padres (subíndice). Ponderación: 25%*

Integración con los padres
Prioridad otorgada a la atención de los padres
Participación de los padres en las decisiones tomadas en la escuela
Cantidad de reuniones realizadas con los padres
Información a la familia
Se promueve la participación de los padres
Participación de los padres en la elaboración del reglamento de convivencia
Relación con los padres
Participación de las familias
Evaluación de los docentes de su relación con los padres

3.3 *Organización y clima interno (subíndice). Ponderación: 50%*

3.3.1 *Autonomía (sub/subíndice). Ponderación: 33%*

Proporción de decisiones tomadas en la escuela
Grado de implementación del Proyecto Educativo Institucional
Compromiso de los docentes con el Proyecto Educativo Institucional
Coordinación de la capacitación

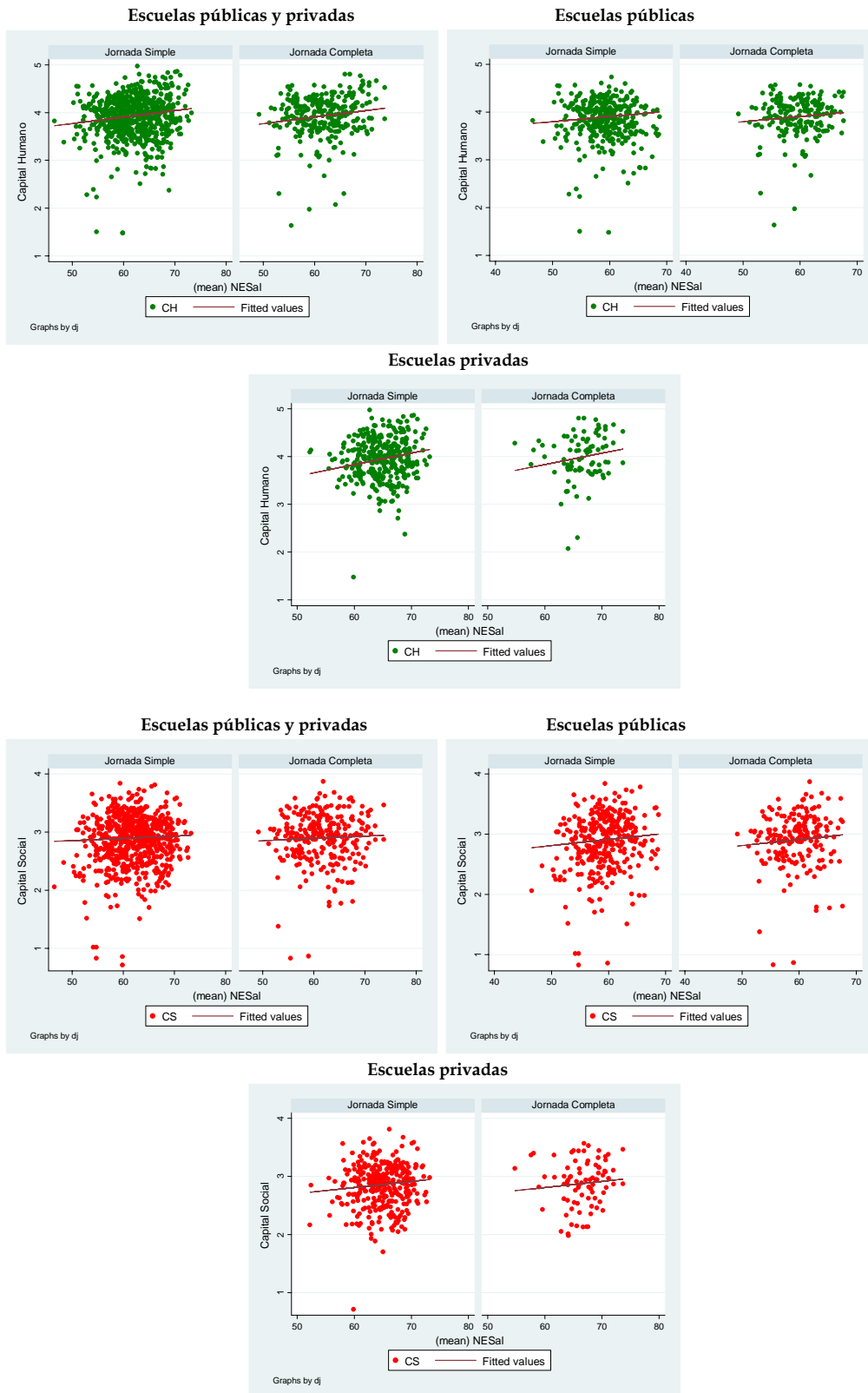
3.3.2 *Relación del director con el cuerpo docente (sub/subíndice). Ponderación: 33%*

Prioridad a la planificación de tareas docentes
Frecuencia de diálogo con los docentes
Frecuencia de visita a los grados según el director y los docentes
Participación de los docentes en las decisiones
Cantidad de reuniones del director con los docentes
Organización interna
Participación de los docentes en la elaboración del reglamento de convivencia
Perfeccionamiento docente
Participación de los docentes en las distintas funciones
Cantidad de temas tratados en las reuniones entre docentes y directores
Evaluación por los docentes del clima interno del establecimiento
Evaluación por los docentes del clima académico del establecimiento
Evaluación por los docentes del clima académico
Percepción de los docentes de cuánto se los valora en la escuela

3.3.3 *Relación del director y de los docentes con los alumnos (sub/subíndice). Ponderación: 33%*

Diálogo del director con los alumnos
Disciplina de los alumnos
Relación de los docentes con los alumnos
Existencia de un reglamento de convivencia

Anexo 3. La relación entre los capitales y el NES



Anexo 4. El impacto de la doble jornada en los resultados académicos (base lengua)

```
regress renlen NESal CF CH CS dj
```

Source	SS	df	MS			
Model	12769.4396	5	2553.88792	Number of obs = 525		
Residual	30943.4693	519	59.6213281	F(5, 519) = 42.84		
Total	43712.9089	524	83.4215819	Prob > F = 0.0000		
				R-squared = 0.2921		
				Adj R-squared = 0.2853		
				Root MSE = 7.7215		

renlen	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
NESal	1.15607	.0942992	12.26	0.000	.9708145	1.341325
CF	.4278468	.6716454	0.64	0.524	-.891631	1.747325
CH	-.2579306	1.025528	-0.25	0.802	-2.272627	1.756766
CS	2.225955	.9833889	2.26	0.024	.2940433	4.157867
dj	1.818802	.7014364	2.59	0.010	.4407987	3.196806
_cons	-7.890712	6.055006	-1.30	0.193	-19.78604	4.004621