

EXPECTATIVAS DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS MUNICIPALIZADAS EN JORNADA ESCOLAR COMPLETA (JEC) DURANTE EL AÑO 2003 DE LA CIUDAD DE CHILLÁN.

María Jesús Rosales (Universidad Adventista de Chile)
Vicente León V. (Universidad de Montemorelos, México)
vleon@um.edu.mx

RESUMEN

El estudio tuvo el propósito de conocer las expectativas desarrolladas por los docentes de la Comuna de Chillán antes y después de implementado el proyecto de Jornada Escolar Completa. La investigación realizada fue un estudio cuantitativo y descriptivo de diferencias de medias. El instrumento utilizado fue creado ex profeso para los propósitos de la investigación y validado oportunamente. Para el análisis de los datos se utilizó la prueba t para muestras relacionadas. Los resultados obtenidos pusieron en evidencia que las expectativas de los docentes antes de ingresar al sistema de Jornada Escolar Completa eran altas, las que disminuyeron significativamente una vez que ingresaron a esta modalidad con diferencias de más de una desviación estándar.

Existe suficiente evidencia acerca del poder de la educación para contribuir al desarrollo de la sociedad, pues permite que las nuevas y futuras generaciones adquieran más y mejores conocimientos y destrezas con las cuales puedan hacer frente a los desafíos de este mundo.

Sin embargo, una de las características propias de la educación es su dinamismo, nunca el proceso pedagógico estará terminado, siempre será necesario alguna modificación o reestructuración que vaya de acuerdo con las necesidades de los países y del crecimiento y desarrollo de éstos.

Es en este contexto que durante la década de los 90, en varios países latinoamericanos se desarrollaron reformas educativas que fueron impulsadas por diversos organismos entre los cuales se destaca la participación activa de la UNESCO.

Álvarez (1999) destaca que en la mayoría de estas propuestas, tal como en los objetivos de las reformas de prácticamente todos los países de la región, se incluyen tres conceptos: el de la calidad (mejores resultados en términos del aprendizaje escolar, trabajo productivo y

actitudes sociales); eficiencia (mejor uso de los recursos y búsqueda de nuevas opciones financieras) y equidad (participación y atención prioritaria a los grupos excluidos) (p. 8)

En este contexto es que Chile lanza una reforma educativa de grandes magnitudes a inicio de los años 90 y que alcanza su máximo auge en el año 1996, cuando se integran todos los factores que el sistema educativo deseaba reformar.

El sistema educativo chileno se organiza en un nivel preescolar, que atiende niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; un nivel básico obligatorio, de ocho grados, cumplido en escuelas municipales o privadas; un nivel medio, de cuatro grados que se ofrecen en liceos con dos modalidades, (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo); y un nivel superior, impartido en Universidades e Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica. La formación de docentes para el sistema escolar, se realiza en Universidades e Institutos Profesionales. (Núñez, 1997)

Chile ha enfrentado históricamente cuatro grandes reformas educativas. La reforma de 1928, cuyo interés, según lo señalaba el Artículo 3° del Decreto N° 7500, estuvo centrado en favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora intelectual y manual, tendiendo a formar dentro de la cooperación y la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajador creador.

Esta reforma fue el intento más serio realizado, hasta ese entonces, por reformar integralmente la educación. Lo más significativo de esta reforma fue su proceso iniciado por el magisterio; y los efectos posteriores que causó en el desarrollo educativo chileno durante varias décadas. (León, 2003)

La segunda reforma educativa de Chile se realizó en el año 1965, en ella se postularon cuatro principios que orientaron la acción de cambio. Soto (2000, p. 55) señala que éstos fue-

ron: 1) Asegurar una efectiva igualdad de oportunidades ante el sistema educacional, en cuanto al ingreso, permanencia y ascenso. 2) Responsabilidad socio-cultural de la educación, junto a su papel como proceso formativo integral de la personalidad. 3) Formación para la vida activa. 4) Educación como proceso de toda la vida.

De estos principios se delinearon las estrategias educativas que se abordaron en dicho periodo, tales como la expansión cuantitativa del sistema, la diversificación del sistema y el desarrollo y mejoramiento cualitativo del sistema educativo.

La tercera reforma educativa chilena es la de 1980, cuyas acciones estuvieron centralizadas en cambiar los programas de estudios, realizar un proceso de descentralización de las tareas administrativas del sistema y realizar un diagnóstico sobre la situación de la educación.

La última reforma realizada en Chile es la que comenzó a desarrollarse en el año 1990. Castro (1999) indica que esta reforma desarrolló “acciones destinadas a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje escolar y de los insumos, y a elevar el nivel de resultados en el plano personal y grupal” (p. 37).

Esta reforma se organizó en base a cuatro pilares: (a) programas de mejoramiento e innovación, (b) renovación curricular, (c) el fortalecimiento de la profesión docente, y (d) la jornada escolar completa.

Los programas de mejoramiento de la educación e innovación pedagógica son una intervención sistémica sobre el conjunto de la matrícula escolar de la enseñanza básica del país, que busca afectar en forma significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados de escuelas, mediante una combinación de inversiones en insumos materiales, dirigidos directamente a los contextos de aprendizajes de todo el sistema subvencionado, con innovaciones en el proceso educativo moduladas de acuerdo a los tipos de escuelas. (Cox, 1997 p.12)

Según Arellano (2000) “el objetivo fundamental consistía en mejorar el proceso enseñanza/aprendizaje, poniendo énfasis en su calidad y equidad” (p.37).

En este contexto es que se proporcionaron a los establecimientos educacionales, textos, guías, material didáctico, bibliotecas de aula, reparaciones de infraestructura y equipamiento. Se desarrolló la informática educativa, programas de mejoramiento enfocados en la equidad, el programa de las 900 escuelas y programas de asistencialidad.

La reforma curricular consideró las grandes transformaciones, el constante crecimiento de bienes y servicios, el desbordante avance científico, tecnológico y la inevitable globalización de los mercados y conocimientos que ha experimentado la humanidad en las últimas décadas.

En 1996 fue aprobado el marco curricular común y obligatorio para la educación básica, el que entró en vigencia en 1997 (Mineduc, 1999). Este marco está complementado con la "autonomía curricular", que permite a cada centro escolar elaborar sus propios programas de estudio, abriendo así la oportunidad para una enseñanza más significativa para el estudiante con una mayor relevancia, pertinencia social y cultural. Por otra parte, se procura resguardar la identidad nacional, a través de la referida base curricular común.

El nuevo marco sugiere que se enfatice el aprendizaje centrado en la actividad de los alumnos, en sus características y en sus conocimientos previos. Esto exige desarrollar estrategias adaptadas a un alumnado heterogéneo e implica pasar desde una pedagogía predominantemente lectiva, a una basada en la exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos. Por último, se busca el desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior, a través del dominio de contenidos esenciales.

Se aprobaron también "objetivos fundamentales transversales", que "deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirma-

ción personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo" (Mineduc, 1996). Estos objetivos son de responsabilidad de todo el centro escolar y se deben cumplir a través de múltiples acciones que debe diseñar cada centro.

El programa de fortalecimiento de la profesión docente promueve, en conjunto con las universidades del país, un vigoroso esfuerzo de reforma de la formación inicial de docentes. Se han abierto nuevas oportunidades de desarrollo profesional para los docentes en servicio, que incluye: becas para pasantías y diplomados en el exterior, una oferta ampliada de formación continua, acceso a medios, como la informática educativa y varios otros apoyos. Se ofrece también oportunidades de participación profesional: diseño y ejecución colectiva de Proyectos de Mejoramiento Educativo en las escuelas y liceos, creación de los Grupos Profesionales de Trabajo en todos los liceos y participación en las decisiones sobre el currículo de cada establecimiento.

Por último, se ha realizado un esfuerzo sostenido de elevación de las remuneraciones, que lleva a doblar su nivel real, desde 1990. Es una plataforma suficiente de equidad, para establecer estímulos salariales (y simbólicos) al desempeño colectivo de excelencia, lo que ya se inició en 1996, con el pago de un incentivo importante para cerca de 30,000 maestros, integrantes de equipos destacados en cada región, mecanismo que se reiterará cada dos años.

El cuarto y último componente de esta reforma, ha sido el de la llamada Jornada Escolar Completa (JEC). Dado que las escuelas y liceos subvencionados por el Estado funcionaban en régimen de media jornada diaria, con un promedio anual de 800 horas, se ha extendido la jornada diaria, en un esfuerzo iniciado en 1997 y que se debió haber completado en el año 2003, sin embargo ha sido necesario extender el plazo para que todos los colegios pasen a este régimen. La ampliación será en proporciones diversas (ver Tabla 1), con un promedio de 200

horas cronológicas anuales. En los grados 3° a 8° se llegará a 1100 horas anuales, y en la enseñanza media se llegará a 1216 horas anuales (Arellano, 1997).

Tabla 1
Extensión horaria de la jornada escolar

Curso	Tiempo de clases sin JEC*			Tiempo de clases con JEC			Diferencia de horas	Incremento en porcentajes
	Horas de clases	Duración de las clases	Horas cronológicas anuales de clases	Horas de clases	Duración de las clases	Horas cronológicas anuales de Clases		
1	25-30	40'	633-760	30	45'	900	267-140	42-18%
2	25-30	40'	633-760	30	45'	900	267-140	42-18%
3	25-30	40'	633-760	38	45'	1140	507-380	80-50%
4	25-30	40'	633-760	38	45'	1140	507-380	80-50%
5	30	45'	855	38	45'	1140	285	33%
6	30	45'	855	38	45'	1140	285	33%
7	33	45'	941	38	45'	1140	199	21%
8	33	45'	941	38	45'	1140	199	21%

* El número de semanas de clases anuales sin JEC era en un momento de 37, las que fueron aumentando paulatinamente. El cálculo se hizo por 38 semanas anuales para los colegios sin JEC. En el caso de los colegios con JEC el cálculo se hizo por 40 semanas, que es el tope anual para todo el sistema nacional de educación (León, 2003).

El propósito de esta política es crear mejores condiciones de funcionamiento de los centros, para incorporar los requerimientos de la reforma educativa. Se justifica también por la necesidad de favorecer a las familias de bajos ingresos con la prolongación de la permanencia de los alumnos bajo atención institucional, facilitando así el trabajo de las madres y sustrayendo a los alumnos del riesgo social que se corre en las calles.

Para extender la Jornada Escolar Completa (el 17 de noviembre de 1997 se publicó la ley 19532, que creó el sistema de jornada escolar completa diurna) el Estado se ha comprometido a financiar y asesorar técnicamente a los centros educativos en su incorporación al nuevo régimen. Para los gastos de operación, se ha incrementado la subvención educacional, en un promedio de 24%. Asimismo, se han financiado las inversiones de establecimientos que han

requerido ampliaciones o adaptaciones de infraestructura arquitectónica de los establecimientos para poder operar bajo este sistema.

Con el propósito de elevar el nivel educacional en Chile se concretó el proyecto de extender la jornada escolar, lo que significa que pasa de un día de trabajo escolar organizado en media jornada, a uno de jornada completa. Esta modalidad comprende un fuerte incremento en el tiempo disponible para el desarrollo del trabajo escolar. De esta manera la educación chilena se encuentra en una posición comparable con la de los países de mayor nivel educacional, como Gran Bretaña, Canadá y Taiwán y será superior a la de los Estados Unidos (Mineduc, 1998)

Extender la jornada escolar en Chile significa en la práctica, universalizar la jornada completa de los establecimientos educacionales. Las ventajas de este cambio son varias: a) mayor tiempo para las actividades docentes, b) mayor tiempo para responder a los requerimientos derivados de los Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos para el nivel básico, y de las nuevas exigencias para la educación media, c) más tiempo para alternar el trabajo intensivo en el aula con los períodos de recreo y con las actividades complementarias necesarias para adecuar la actividad docente a las capacidades de concentración de los niños según su edad, d) Asegurar actividades de apoyo reguladas (estudio controlado, realización de las tareas y ejercicios, trabajo en laboratorios y talleres), e) Disponer de infraestructura necesaria para que los estudiantes realicen actividades de reforzamiento educativo, talleres y actividades libres, f) fortalecer la identificación de los estudiantes y sus familias con el establecimiento educacional, g) aumentar el tiempo de permanencia en la escuela de los niños que enfrentan un medio más hostil, preservándolos de situaciones de riesgo y apoyando a las madres que trabajan y h) generar condiciones para un trabajo docente de gran calidad.

Las implicancias de la Jornada Escolar Completa para los principales actores son: 1) para los estudiantes: a) enriquecimiento de la experiencia escolar y un mejoramiento en la calidad del aprendizaje, b) apoyo a la capacidad de concentración de los estudiantes, por el aumento de los espacios de recreos durante la jornada, c) mejores posibilidades para desarrollar áreas de interés de los estudiantes por su participación en talleres y academias que suponen mayor tiempo para el desarrollo de habilidades cognitivas y de trabajo en equipo, d) mayor reforzamiento en el desarrollo del trabajo escolar, especialmente para aquellos estudiantes que no cuentan con el apoyo en sus hogares, e) mayor identificación del alumno con el establecimiento educacional y f) mayor protección al alumno de un entorno social de alto riesgo. 2) para la familia: a) mayores posibilidades para la incorporación de las madres al campo laboral, b) menor riesgo de deserción escolar, delincuencia y trabajo infantil. 3) para los docentes: a) mejoras sustanciales en las condiciones de trabajo, b) aumento de las horas de contrato para docentes básicos y de enseñanza media, c) incremento entre un 20% y un 42% en las remuneraciones, d) exclusividad y mayor permanencia del docente en el establecimiento, lo que permitirá un conocimiento acabado de los alumnos y una relación más fluida entre éstos y el profesor, f) favorecer la salud del docente y un trabajo profesional más acucioso y g) mayor tiempo para actividades curriculares no lectivas.

La realidad de los distintos colegios del país no permitió el ingreso de todos ellos en la fecha estipulada en la ley, por tal motivo el 6 de noviembre del 2004 se publicó la ley 19979 que amplió el plazo para que los establecimientos se incorporen al sistema de jornada escolar completa.

El único estudio realizado hasta el momento sobre la Jornada Escolar Completa, es el de la Dirección de Estudios Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, bajo la responsabilidad del investigador Dagmar Raczynski (s. f.). Los resultados indican que los ac-

tores de la comunidad escolar muestran una disposición y percepción positiva frente a la implementación de la Jornada Escolar Completa en sus establecimientos y los requerimientos que contrajo la implementación de la JEC en los establecimientos educacionales. Creó nuevas necesidades en distintos ámbitos donde se destacan: la reorganización en el uso del tiempo, el incremento de los almuerzos escolares, infraestructura y equipamiento para atender un mayor número de alumnos.

El sistema de Jornada Escolar Completa reviste un gran desafío para la educación chilena, más allá de su proceso de implementación y de las inversiones económicas que este conlleva. Este estudio considera el siguiente problema: ¿Qué expectativas han desarrollado los docentes, antes y después del ingreso al sistema de Jornada Escolar Completa, en los colegios básicos municipalizados de la ciudad de Chillán, Chile?

El propósito principal que guió este estudio fue determinar si existe diferencia significativa entre la preprueba y la posprueba con respecto a las expectativas sobre el papel del docente en la jornada escolar completa y las expectativas de los docentes sobre el impacto de la extensión horaria en la educación.

Metodología

Se realizó un estudio cuantitativo y descriptivo de diferencias de medias. La población estuvo conformada por todos los docentes que trabajaban en colegios de enseñanza básica de la ciudad de Chillán, Chile, en el año 2003 y que estaban funcionando en la modalidad de Jornada Escolar Completa. De las 39 escuelas municipalizadas de la ciudad de Chillán, 16 habían ingresado a este sistema cubriendo, de este modo, un total de 174 docentes. De la población estudiada seis docentes cumplían funciones administrativas y el resto de los profesores (168) cumplían tareas de docencia (véase la Tabla 2).

Tabla 2
Datos demográficos de la población estudiada

Características		N	%
Género	Masculino	40	23.00
	Femenino	134	77.00
Edad	≤ 29	7	4.02
	30-39	18	10.34
	40-49	72	41.38
	50 +	77	44.25
Años de labor educativa	≤ 5	14	8.04
	6-10	17	9.77
	11-20	29	16.67
Función que desempeña	21 +	114	65.52
	Docencia	168	96.55
Estado civil	Administrativa	6	3.45
	Soltero	32	18.39
	Casado	126	72.41
	Viudo	6	3.45
	Separado	10	5.74

Instrumento

Para conocer las expectativas que los docentes tenían antes de iniciada la Jornada Escolar Completa, y para identificar las expectativas que estos desarrollaron una vez que estuvieron en el sistema, se elaboró un instrumento tipo encuesta con la finalidad de obtener la información requerida. Este instrumento se divide en tres partes. La primera parte consideró la variable: expectativas que los docentes tenían sobre la Jornada Escolar Completa, con nueve reactivos, la segunda parte incluye la variable expectativas del docente sobre el impacto de la extensión horaria en la educación, con cinco reactivos. Este instrumento es de escala tipo Likert que va desde el total desacuerdo al total acuerdo y fue construido ex profeso para dicha investigación.

Como parte del proceso de elaboración del instrumento, se realizó una prueba piloto. La validez de las escalas se verificó mediante un análisis de factor (KMO = .926, Barlett = 1819.580, sig. = .000) obteniéndose dos factores rotados ortogonalmente, con una varianza

acumulada del 68%. Las cargas factoriales para los componentes de cada constructo, están entre .52 y .83. La confiabilidad (α de Cronbach) de la escala expectativa sobre el papel del docente en la extensión horaria, es de .9343 y para la escala expectativa del docente sobre el impacto de la JEC en la educación, es de .8816.

La encuesta contiene una tercera parte, en la que se recoge información respecto de las variables demográficas del estudio –género, edad, estado civil, años de docencia y función desempeñada por los docentes- mediante preguntas que requieren una respuesta única.

La recolección de datos fue hecha directamente por los responsables de la investigación que, después de conseguir las autorizaciones correspondientes, aplicaron las encuestas a los docentes entre los meses de agosto a noviembre del año 2003.

Resultados

En términos generales, en la preprueba, los resultados descriptivos para la variable expectativa sobre el papel del docente en la extensión horaria ofrecen una media de 37.70 puntos con una desviación típica de 6.73, siendo la calificación mínima de 9 y la máxima de 45. El 53.34% de los docentes se ubica por sobre la categoría correspondiente a una calificación media (entre 38 y 45 puntos).

En el caso de la variable, expectativa de los docentes sobre el impacto de la extensión horaria, se obtuvo una media de 21.53 puntos con una desviación típica de 3.86, siendo la calificación mínima de 5 y el máximo de 25. El 57.5% de los resultados para esta variable se encuentra por sobre la media (entre 22 y 25)

En la posprueba, para la variable expectativa sobre el papel del docente en la extensión horaria la media obtenida fue de 30,14 puntos con una desviación típica de 8.08. El puntaje

mínimo fue de 12 y el máximo de 45. El 47.7% de los que contestaron se ubican por sobre el promedio (entre 31 y 45 puntos)

En la variable expectativa del docente sobre el impacto de la extensión horaria los resultados muestran que la media obtenida fue de 16.98 con una desviación típica de 4.10. El puntaje mínimo obtenido fue de 7 y el máximo de 25. El 42% de los docentes se ubica por sobre el promedio (entre 18 y 25 puntos)

Según los resultados obtenidos se puede observar que las expectativas de los docentes frente a lo que podría traer la extensión horaria eran más elevadas de lo que efectivamente ocurrió una vez que esta se implementó definitivamente.

El estudio buscó identificar las expectativas que desarrollaron los docentes, antes y después del ingreso al sistema de Jornada Escolar Completa, en los colegios básicos municipalizados de la ciudad de Chillán. Con este antecedente, se consideró la hipótesis nula que dice, que no existe diferencia significativa en las medias de la preprueba y la posprueba acerca de las variables expectativas sobre el papel del docente en la jornada escolar completa, y las expectativas de los docentes referentes al impacto de la extensión horaria en la educación.

Para poner a prueba esta hipótesis nula, se recurrió a la prueba t para muestras relacionadas. Se observó una disminución significativa ($t_{173}=12383$, $p=000$) entre las medias de la preprueba (37.70) y la posprueba (30.14) para la variable expectativas sobre el papel del docente en la jornada escolar completa y para la variable expectativas de los docentes sobre el impacto de la extensión horaria en la educación se observó una disminución significativa ($t_{173}=12522$, $p=000$) entre las medias de la preprueba (21.53) y la posprueba (16.98). Con estos resultados se rechaza la hipótesis nula de igualdad y se acepta la hipótesis de investigación concluyendo que efectivamente existe una diferencia de medias entre las variables estudiadas y que éstas son significativamente menores en el posprueba.

Cabe destacar que en ambas variables (expectativas sobre el papel del docente en la jornada escolar completa y expectativas de los docentes sobre el impacto de la extensión horaria en la educación) se observó una diferencia de más de una desviación estándar entre la preprueba y la posprueba.

Discusión

Los resultados demográficos indican que la mayor proporción relativa de maestros pertenece al género femenino, tendencia que desde años se viene observando en Chile, especialmente en el nivel de enseñanza primaria. Por otro lado, casi un 50% de los encuestados bordean los cincuenta años de edad, que es el intervalo donde se concentra la mayoría de los docentes. A su vez, el 66 % de los profesores ha trabajado en el sistema educativo por más de veintiún años.

No obstante, refiriéndose a los resultados encontrados, en donde se observó que las expectativas desarrolladas por los docentes antes de ingresar a la JEC con las expectativas generadas una vez que se desarrolló el proceso, disminuyeron significativamente. Lo anterior puede estar explicado por el hecho de que una vez anunciado el Proyecto de Jornada Escolar Completa, se crearon muchas expectativas gubernamentales y de diversos sectores del país, en relación al gran paso que comenzaba a dar la educación chilena, en función de alcanzar la añorada calidad de la educación, y de este modo generar mejores perspectivas para las nuevas generaciones de chilenos.

También se generaron diversas expectativas relacionadas con el trabajo docente, entre las cuales se destacan: las mejoras salariales que traería este nuevo sistema, la concentración del tiempo de trabajo del profesor en un solo colegio, una mejor distribución del tiempo pedagógico y de las actividades complementarias. Pero lo cierto es que estando ya en pleno proce-

so de jornada escolar completa se empezaron observar deficiencias en el sistema, lo que trajo como consecuencia la disminución, por parte de los docentes, de las grandes expectativas que se habían creado frente a este gran paso de la educación chilena.

Pablo Álvarez, profesor de Lenguaje y Comunicación de la Escuela Juan de Dios Aldea, de La Pintana, quien recientemente recibiera el Premio a la Excelencia Docente del Ministerio de Educación, afirma con franqueza que, "pese a que la llegada de la JEC nos entusiasmó mucho, en la práctica ha resultado difícil de aplicar" (La Nación, 2006).

Es cierto que la implementación de la JEC ha traído sus complicaciones, pero no por ello deja de ser un proyecto ambicioso de gran envergadura y de múltiples opciones para la educación. Por lo tanto, queda la tarea de seguir trabajando en procura de resolver las deficiencias que este nuevo sistema genera, y en buscar la participación activa de los docentes para llevar adelante el crecimiento educacional del país y de resolver los problemas que genera la JEC.

Referencias

- Alvarez, B. (1999). *Autonomía escolar y reforma educativa*. Santiago: PREAL.
- Arellano, José. (1997). El sentido de la reforma educacional. *Revista de Educación*, 242, 24-39.
- Arellano, José. (2000). *Reforma educacional: prioridad que se consolida*. Santiago: Los Andes.
- Castro, Eduardo. (1999). *Elementos fundamentales de política educacional chilena*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Cox, Cristian. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos e implementación*. Santiago: PREAL.
- Decreto Orgánico de Educación N° 7500 del 10 de diciembre de 1927.
- Hidalgo, Paulina. (2006, 1 de marzo). Las asignaturas pendientes de la jornada escolar completa. *La Nación*, p. 3.
- León, Vicente. (2003). La reforma educacional chilena: percepción de profesores, directores y apoderados. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 3(1), 1-48.
- Ministerio de educación. (1996). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica chilena*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (1998). *Reforma en marcha: buena educación para todos*. Santiago: Salesianos.
- Ministerio de Educación. (1999). *Marco curricular de la educación básica. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago: MINEDUC.
- Núñez, Iván. (1997). Reforma educacional en Chile: enfoques y actores. *Revue Internationale d'Education-Sévres*, 15, 47-59.

Raczynski, Dagmar. (s. f.). *Estudio de evaluación de la jornada escolar completa*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Soto, Fredy. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP.