

ESCUELAS DE DOBLE TURNO EN MÉXICO

Una estimación de diferencias asociadas con su implementación

SERGIO CÁRDENAS DENHAM

Resumen:

La escolarización en una modalidad de doble turno ha sido implementada en diversos países, entre los que se encuentra México desde finales de los años cincuenta, cuando fue adoptada como una estrategia que ayudaría a lograr el acceso universal a la educación básica. Este estudio provee evidencia sobre la existencia de desigualdades en características de los estudiantes y resultados escolares que se asocian con la operación de escuelas de doble turno. El análisis realizado demuestra que, en promedio, una escuela vespertina tiene una mayor concentración de estudiantes pobres, menores puntajes en evaluaciones académicas, así como mayores tasas de deserción, reprobación y de alumnos en rezago, cuando se compara con la escuela matutina que opera en el mismo plantel.

Abstract:

Schooling in double shifts has been implemented in several countries, including Mexico. The system was adopted in the late 1950s as a strategy for helping to attain universal access to basic education. This study provides evidence of the existence of inequalities in student characteristics and school results that are associated with the operation of schools with double shifts. The analysis proves that on an average, the afternoon shift has a greater concentration of poor students, lower scores on academic evaluations, as well as higher rates of dropouts, academic failure, and at-risk students, in comparison with the morning shift at the same school.

Palabras clave: jornada escolar, educación básica, escolarización, equidad educativa, legislación educativa, México.

Keywords: school day, basic education, schooling, equal education, educational legislation, Mexico.

Sergio Cárdenas Denham es profesor-investigador en la División de Administración Pública del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Carretera México Toluca 3655, colonia Lomas de Santa Fe, delegación Álvaro Obregón, 01210, México, DF. CE: sergio.cardenas@cide.edu

El autor reconoce y agradece los comentarios realizados a versiones previas de este documento por parte de Fernando Reimers, Richard Murnane y Merilee S. Grindle. Asimismo reconoce los comentarios recibidos a una versión preliminar que fue difundida como documento de trabajo de la División de Administración Pública del CIDE (DTAP-244). Todos los errores del documento son responsabilidad del autor.

Introducción

Una de las metas más importantes para los administradores educativos en todo el mundo ha sido igualar la distribución de oportunidades educativas disponibles para los niños de diferentes condiciones sociales y culturales. Por ello no resulta sorprendente que el encontrar formas prácticas y efectivas para traducir la igualdad de acceso a la educación en igualdad de resultados sea una de las metas más buscadas tanto por investigadores como por funcionarios educativos (Reimers, 2000; Woessmann y Peterson, 2007).

Los esfuerzos por garantizar el acceso universal a la educación básica y por mejorar los resultados educacionales en el mundo en vías de desarrollo han llegado principalmente a través de políticas como el aumento en el gasto para la expansión de infraestructura escolar y la contratación de un creciente número de maestros (Cohen *et al.*, 2006), la eliminación de cuotas escolares (Glewwe y Kremer, 2006), la creación de sistemas de educación a distancia, el uso de tecnología educacional, la instrumentación de programas de transferencias monetarias condicionadas (Skoufias y Parker, 2001; Reimers, De Shano y Treviño, 2006), la provisión de becas y vales (McEwan, 2003, 2004) e incluso la implementación de la escolarización de doble turno (Bray, 2000).

Bray (1989) ha definido la escolarización de doble turno (EDT) como una política en la que “un grupo de estudiantes asiste [a la escuela] en la mañana y otro completamente distinto asiste en las tardes”, normalmente usando el mismo plantel e infraestructura y permitiendo que los mismos maestros atiendan a más de un grupo de estudiantes. La EDT ha sido una política popular en varios países incluyendo Brasil, India, Malasia, México, Senegal y Tanzania (Ribeiro, 1986, en Martínez Rizo, 2001; Bray, 1989 y 2000; Mzee, 1999; Michaelowa, 2003; Saucedo-Ramos, 2005). Los gobiernos han instituido la escolarización de doble turno en sus sistemas educativos, basándose en el supuesto de que esta política incrementaría la “eficiencia” en el uso de infraestructura, personal y recursos educativos; mejoraría la capacidad de admitir estudiantes e incluso complementaría los ingresos de los maestros al ofrecer una mayor compensación a aquellos que trabajan en más de un turno (Pérez, 1990, en Foweraker y Craig, 1990; Bray, 2000; OECD, 2005).

Aunque los defensores de la EDT han señalado los beneficios esperados que resultarían de una utilización “más eficiente” de los recursos educati-

vos al proporcionar acceso a la escuela a un mayor número de estudiantes, los costos potenciales asociados con esta política han sido obviados por académicos y planeadores educativos. Por lo tanto, existe poca evidencia respecto de los factores que pueden poner en riesgo algunos de los beneficios atribuidos a este modelo de escolarización.

Debido a la popularidad que la EDT tiene en muchos países en vías de desarrollo y lo atractiva que es para hacedores de políticas públicas y políticos que enfrentan demandas urgentes por proporcionar acceso universal a la educación con recursos limitados, la investigación empírica sobre el impacto de la implementación de la EDT es esencial. En particular, se requiere más evidencia sobre los efectos de la escolarización de doble turno en el desempeño académico y las oportunidades de aprendizaje para estudiantes que están inscritos en los turnos vespertinos.

Este estudio examinará la posibilidad de que la implementación de la EDT en México resultara en la institucionalización de un sistema de educación pública segregado, con diferencias en cuanto a características de estudiantes y resultados entre escuelas primarias de turnos matutino y vespertino. Es importante aclarar, no obstante, que el tipo y la disponibilidad de información limitan el alcance de esta investigación. Aunque se responderá con certeza si existen diferencias en los resultados educativos y las características de los estudiantes entre las escuelas matutina y vespertina que operan en el mismo plantel, no proporcionará las *causas* para cualquiera de las diferencias observadas.¹

Sin embargo, establecer si existen diferencias entre los turnos escolares en escuelas primarias de doble turno en México es un paso esencial que prepara el camino para investigaciones futuras sobre las causas de las diferencias así como sobre la identificación de efectos plausibles que la EDT haya tenido en la distribución de oportunidades educativas.

Los estudios previos sobre la escolarización de doble turno

Las investigaciones sobre desigualdades educativas usualmente han examinado cómo las características de los estudiantes influyen sobre sus experiencias educativas como el acceso a la escuela o el logro académico. Este tema ha sido muy estudiado, usualmente a través del análisis de diferentes resultados entre grupos de alumnos definidos por características como el estatus socioeconómico, el género o el origen étnico (por ejemplo, Reimers, 2006; Orfield y Lee, 2005; Hertz y Sterling, 2004; Coleman *et al.*, 1966).

Desde una perspectiva de política pública, sin embargo, es pertinente examinar cómo las intervenciones gubernamentales pueden producir, sin que sea su fin, una distribución desigual de las oportunidades educativas. Además, es importante analizar si las políticas interactúan con algunas de las características de los estudiantes y resultan en brechas educativas adicionales o incrementadas entre diversos grupos sociales.

Uno de los principales beneficios asociados con la escolarización de doble turno es la mayor eficiencia operativa que los sistemas educativos logran al incrementar, según Bray (2000), “la oferta de lugares en las escuelas, evitando serias presiones presupuestarias”. Además, la implementación de la EDT aparentemente atraería beneficios directos no solamente al reducir costos para los sistemas educativos, sino también al disminuir los costos de oportunidad asociados con la escolarización para estudiantes cuyas circunstancias económicas familiares requieren que ellos trabajen o lleven a cabo actividades no remuneradas en el hogar.²

A pesar de los argumentos utilizados para apoyar la implementación de la EDT, un hecho innegable es que ninguno de los efectos que se señalan como asociados con la implementación de esta modalidad cuenta con evidencia empírica. De hecho, desde principios de los años cincuenta, investigaciones sobre las características y consecuencias plausibles de organizar a las escuelas con base en un modelo de doble turno han mencionado la necesidad de proporcionar evidencia respecto de los efectos de esta política.

Como es de esperarse, obtener evidencia empírica es un paso esencial para evaluar la efectividad de este modelo de escolarización. Más aún, es necesario explorar sus consecuencias en ambientes altamente marginados, donde el acceso a la educación básica sigue siendo en muchos casos una demanda no satisfecha, lo que genera incentivos para explorar distintas políticas con el fin de incrementar el acceso.

La escasa evidencia disponible sobre la EDT sugiere, sin embargo, que el entusiasmo entre los diseñadores de políticas respecto de ésta debería atenuarse. Por ejemplo, Ingebo (1953) sugirió que esta modalidad de escolarización puede tener algunos efectos sobre la calidad de la enseñanza, señalando que maestros encuestados que trabajaban en escuelas de doble turno se quejaban sobre la “falta de tiempo para trabajar con los alumnos” y el hecho de que la “intensidad del trabajo crea una atmósfera que es desfavorable para el aprendizaje”.

Dos décadas más tarde, Horne (1976) encontró diferencias entre los estudiantes inscritos en distintos turnos, describiendo que los “inscritos en escuelas de doble turno tuvieron significativamente menor disposición ante el aprendizaje, percepción de oportunidad social escolar, percepción del efecto del horario escolar en sus vidas personales, y un nivel significativamente menor de satisfacción con sus escuelas”.

Por su parte, Mzee (1994) encontró posibles efectos no deseados asociados con la EDT en Tanzania, explicando que en ese país casi 24% de los directores encuestados consideraron que esta modalidad de escolarización aumentó las tasas de deserción y ausentismo. Además, otros estudios han reportado que los padres perciben a las escuelas de doble turno como de menor calidad (Batra, 1998 y Nhundu, 2000, en Linden, 2001), aunque la evidencia disponible para sustentar sus afirmaciones era limitada (Linden, 2001) y no conclusiva.

Como en otros aspectos, la evidencia acerca de los efectos de la EDT en resultados académicos es escasa; entre los estudios disponibles sobre esta modalidad, sólo unos cuantos han intentado responder la pregunta sobre si es posible que los niños aprendan menos en escuelas con más de un turno escolar, comparando aquellas de turno único con las que tienen más de uno.

Las conclusiones de estas investigaciones nos ayudan, principalmente, a identificar diferencias entre escuelas de turno único y doble. Por ejemplo, Bray (2000) ha reportado que de seis estudios empíricos, cuatro no han encontrado una diferencia significativa en el éxito académico de los alumnos entre dichas escuelas (Beebout, 1972; Farrell y Schiefelbein, 1974; Batra, 1998; Fuller *et al.*, 1999).

En contraste, una de las investigaciones examinadas (Anyanwu, n.d.) reportó, en cuanto a las calificaciones de los estudiantes, que éstas fueron significativamente menores en los inscritos en escuelas de doble turno que las de quienes asisten a las de turno único; y en el último trabajo revisado, un estudio piloto sobre escuelas de doble turno llevado a cabo en Senegal, las calificaciones fueron, de hecho, más altas que las de turno único (Ministry of Education of Senegal, n.d.). En un análisis más reciente, Michaelowa (2003) encontró que en África del sub-Sahara existe “evidencia aplastante de que las clases de doble turno implican desventajas considerables para algunos estudiantes”.

Más allá de la evidencia aparentemente contradictoria y la información presentada en otras investigaciones sobre las diferencias entre las escuelas de turno único y doble en cuanto al desempeño de los alumnos, existe una limitación común en estos estudios. En todos los casos examinaron si existían diferencias promedio entre todos los inscritos en escuelas de turno único y *todos* los estudiantes inscritos en las de doble turno. Lo anterior reflejaba un supuesto clave para estudiar los efectos de esta última modalidad, el asumir que los efectos de la escolarización de doble turno son invariables entre los estudiantes inscritos ya sea en el turno matutino o en el vespertino. Una pregunta que, por lo tanto, no ha tenido respuesta es si existen diferencias en las oportunidades educativas que experimentan los niños que asisten a distintos turnos en el mismo plantel. En otras palabras, si los estudiantes en el turno vespertino tendrían desventajas con la implementación de la EDT que no afectarían a los que asisten al turno matutino.

La comparación entre el desempeño de escuelas de turno único y de doble turno dan algunas bases para explorar si la implementación de la EDT resultó en la distribución de distintas oportunidades educativas para algunos estudiantes, ya que poco se sabe sobre si hay diferencias significativas entre los turnos y si estas disparidades representarían fuentes potenciales de desigualdades educativas para estudiantes inscritos en escuelas vespertinas, como alguna evidencia anecdótica sugiere que existen en el caso de México (Zehr, 2002; Saucedo, 2005).

El propósito principal de este estudio es superar algunas de las limitaciones que presentan ciertas investigaciones previas sobre la EDT. En lugar de comparar a las escuelas de turno único con las de doble, este trabajo examinará las diferencias en la composición social, las características de instrucción y los resultados de aprendizaje de los estudiantes entre los turnos matutino y vespertino en escuelas de doble turno que comparten un plantel y atienden a la misma zona.

La escolarización de doble turno en México

La escolarización de doble turno en México inició a finales de la década de los cincuenta, con la puesta en marcha del Plan de Once Años que tenía entre sus metas incrementar la capacidad de atención del sistema educativo (Martínez Rizo, 2001). A pesar del tiempo transcurrido, son escasos los estudios sobre la EDT en nuestro país y, en la mayoría de los casos, han identificado diferencias en procesos al interior de las escuelas. Entre estos

trabajos se encuentra el de Slater *et al.* (2006), quienes reportan entre sus hallazgos que los directores tienen muy poco tiempo para identificar y operar innovaciones pedagógicas así como para apoyar y guiar adecuadamente los esfuerzos de los maestros.

Otra conclusión sobre la implementación de la EDT en México es sobre las dificultades que los maestros enfrentan cuando enseñan en dos turnos. En un estudio acerca del uso del tiempo y las diferencias en condiciones laborales entre maestros en el sistema público educativo en México, Rodríguez (2005) describió que los profesores generalmente no están de acuerdo, con respecto a sus percepciones, sobre la pertinencia del modelo de escolarización de doble turno. Por ejemplo, según Rodríguez, los directores no siempre son entusiastas sobre la EDT dado que “los [puestos] de doble turno afectan el desempeño [de los maestros] porque tienen que viajar a una escuela distinta en menos de una hora al medio día”.³ Esta condición afectaría el ambiente en las escuelas de doble turno y, probablemente, el nivel de compromiso de los docentes.

Además, García (2004) ha descrito que la escolarización de doble turno es el principal disuasivo para implementar un horario de día completo en México y, por lo tanto, se “daña la calidad de instrucción y la salud de [...] los maestros”. Asimismo, García, Navarro y Guzmán (2007) proporcionan una perspectiva adicional y relevante sobre la operación de la EDT en México. En su estudio, los autores concluyen que los maestros que trabajan en el turno vespertino tienen acceso limitado a recursos educativos, una mayor concentración de estudiantes con bajo perfil socioeconómico y, frecuentemente, son criticados y hostigados por los directores de los turnos matutinos.⁴ Este estudio es uno de los primeros intentos por proporcionar información sobre diferencias entre turnos escolares aunque su alcance sigue siendo limitado debido al tipo de información recabada.

Pérez (en Foweraker y Craig, 1990) describe que el proceso de asignar a los maestros en las escuelas de doble turno puede afectar a algunos estudiantes. Señala que las plazas de doble turno (que permiten a los maestros trabajar tanto en la mañana como en la tarde) son comúnmente usadas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como “fichas de cambio” para obtener apoyo político por parte de maestros y líderes en todo el país, sin considerar por supuesto la efectividad del docente.

Zehr (2002) también proporciona una descripción detallada de un aspecto clave que puede explicar algunas de las diferencias descritas entre escuelas matutinas y vespertinas, la selección e inscripción de estudiantes

en distintos turnos con base en su perfil socioeconómico. Señala, por ejemplo, que para ser admitido en una escuela matutina en Oaxaca, “cada niño [debe] tener tres uniformes” y “se espera que las familias paguen cuotas adicionales para subsidiar computadoras para el aula de computación de la escuela”. Como es de esperarse, ambas condiciones influyen sobre las características de los inscritos en las escuelas matutinas. Más aún, de acuerdo con Zehr, los niños que deben trabajar, generalmente son inscritos en el turno vespertino, una situación que puede resultar en desafíos adicionales para los directores y maestros en este turno dado que “los niños... [quienes] tienen que trabajar en la mañana [...] llegan a la escuela muy cansados”.

Por su parte, Jensen (2005) describe varias diferencias entre escuelas matutinas y vespertinas en un estudio cualitativo realizado en una localización en el estado de Morelos, México, principalmente sobre las características del perfil socioeconómico de padres y estudiantes. Reporta diferencias en el desempeño de los alumnos al señalar que, de acuerdo con uno de los profesores, “los niños [en escuelas vespertinas] tienen más faltas. Sus padres no les dan apoyo con sus tareas y no les leen. No se toman el tiempo para llevarlos a la biblioteca”.

En cuanto a las diferencias en los resultados, Treviño y Treviño (2004) reportan que, en promedio, “los estudiantes que asisten a escuelas de [turno] vespertino [...] tienen calificaciones significativamente menores en español que los alumnos que asisten a escuelas matutinas” (casi un quinto de una desviación estándar), aunque esta estimación se basa en promedios nacionales e incluye estudiantes del turno matutino que asisten a escuelas de turno único.

Finalmente, Saucedo-Ramos (2005) describe el sistema de inscripción en las escuelas de doble turno, en donde los directores intencionalmente inscriben en el vespertino a estudiantes en condiciones de extra-edad, repetidores o que han sido reportados por problemas de disciplina.⁵ Además, describe cómo los maestros y directores tienen distintas expectativas y actitudes hacia los alumnos de escuelas vespertinas, confirmando los hallazgos anteriores y añadiendo otro ejemplo de los efectos negativos asociados con la implementación de la escolarización de doble turno en México.

Con base en estudios previos, es posible identificar conclusiones generales en la literatura disponible sobre la EDT en México. La primera es que existe una escasez de evidencia empírica acerca de los efectos de esta modalidad sobre el desempeño escolar y sobre diferencias reales en

el rendimiento entre las escuelas matutinas y vespertinas. Segundo, los directores, los maestros y los estudiantes en las escuelas vespertinas se enfrentan a desafíos distintos que sus compañeros de las matutinas, aunque estas diferencias no se han medido sistemáticamente. Finalmente, algunas investigaciones han identificado y descrito brevemente la existencia de un sistema de segregación que determina la asignación de los estudiantes en los turnos escolares con base en su perfil socioeconómico.

Los estudios disponibles sobre la EDT en México también han hecho una contribución importante al describir algunas de las diferencias observadas entre turnos escolares, sugiriendo que existen graves desventajas para las comunidades de las escuelas vespertinas. Un paso necesario será comprender mejor cómo estas diferencias pueden producir desigualdades sociales, explorando los posibles mecanismos que contribuyen a crear estas disparidades y proporcionar mediciones confiables sobre cualquier diferencia observada o reportada entre turnos escolares.

¿Existen diferencias entre los turnos matutino y vespertino?

Composición social

La evidencia cualitativa recabada sugiere que en las escuelas de doble turno opera un intrincado sistema de selección, el cual distorsiona la asignación de estudiantes entre las matutinas y las vespertinas. Factores como las cuotas de inscripción, la práctica de “selección ventajosa” entre directores o incluso el trabajo infantil pueden haber producido una concentración desproporcionada de estudiantes pobres en las escuelas vespertinas. Esto implicaría que algunos tienen acceso a distintas oportunidades de aprendizaje a pesar del hecho de que asisten al mismo plantel y viven en la misma zona.

Establecer las causas que determinan la concentración de estudiantes pobres en los turnos vespertinos claramente excede el alcance de este estudio. Sin embargo, identificar si existen diferencias en niveles de segregación socioeconómica entre los turnos escolares –así como describir la magnitud y dirección de estas diferencias– es un paso necesario previo a evaluar la implementación de la escolarización de doble turno y verificar las descripciones proporcionadas por los maestros y directores entrevistados. Por lo tanto, se analizará la magnitud de las diferencias en los perfiles socioeconómicos de los estudiantes entre los turnos escolares, con datos cuantitativos obtenidos de una base de datos que contiene información acerca del número de beneficiarios del programa Oportunidades.

Como es sabido, el programa Oportunidades (antes conocido como Progresá) ha sido elogiado por su estrategia de focalización, principalmente por la posibilidad de identificar a las familias más necesitadas en comunidades pobres (Skoufias y Parker, 2001).⁶

La base de datos del programa Oportunidades empleada en este estudio incluye el número de beneficiarios en todas las escuelas primarias desde el año escolar (AE) 2000-2001 hasta el de 2006-2007. Esta información se utiliza en combinación con datos recabados a través del formato 911 para estimar la proporción de estudiantes de Oportunidades inscritos en cada escuela como una medida de la concentración de pobreza en cada primaria. Por lo tanto, el porcentaje de alumnos de dicho programa se define como: $100 * [\text{el número total de estudiantes que se reportan como beneficiarios de Oportunidades inscritos en la escuela "j" al final del año escolar} / \text{el número de estudiantes inscritos en la escuela "j" al final del año escolar}]$.

Estos datos son particularmente útiles para comparar la estratificación social entre turnos escolares, ya que los beneficiarios de este programa se eligen en un proceso de dos etapas: en la primera, las comunidades más pobres en todo el país se identifican y, dentro de ellas, se escogen las familias más necesitadas después de aplicar una encuesta y recibir retroalimentación por parte de miembros de la comunidad. Esto implica que los niños que viven en cualquier comunidad seleccionada tienen, en principio, la misma probabilidad de ser elegidos como beneficiarios de Oportunidades, dando una medida confiable de la concentración de la pobreza (“% de estudiantes de Oportunidades inscritos en cada escuela”) que no está directamente determinada por los directores.

Para examinar las diferencias en la composición social de los turnos matutino y vespertino, se utilizará información cuantitativa de una muestra de 5 mil 268 planteles. Esta muestra corresponde a los que operan desde 1998 con el doble turno (con al menos un estudiante de Oportunidades en uno de sus turnos escolares).

Usar esta muestra (y aplicar un criterio similar en el análisis de otras variables) reduce la posibilidad de que las diferencias entre turnos escolares estén equivocadamente atribuidas a los costos asociados con curvas de aprendizaje que resultan del hecho de que las escuelas vespertinas usualmente se abrieron después de que había estado operando una escuela matutina en todos los planteles.

Se trazó un gráfico para representar la distribución de las diferencias en el porcentaje de beneficiarios de Oportunidades entre escuelas de turnos matutino y vespertino (el eje de las y representa valores de la escuela matutina y el de las x de la vespertina, organizados en pareja por plantel compartido). Como era de esperarse, dado el tamaño y la dirección de las diferencias observadas en variables anteriores, la figura 1 ilustra que las escuelas vespertinas tienen en promedio un porcentaje más alto de estudiantes de Oportunidades que las matutinas que operan en el mismo plantel. Esta situación se confirma con el hecho de que una gran cantidad de observaciones se dispersan debajo de la línea sólida de 45 grados que representa la distribución ideal, donde ambas escuelas que operan en un plantel en particular tendrían exactamente los mismos valores.

Además, la existencia de diferencias entre los turnos escolares se confirma con la figura 2, en donde las diferencias estimadas por plantel ($\Delta = \mu X_{\text{tarde}} - \mu X_{\text{mañana}}$) se representan en un histograma; la mayoría de las observaciones tienen valores positivos, confirmando con ello que la mayoría de las escuelas vespertinas tienen un porcentaje más alto de estudiantes de Oportunidades que sus contrapartes matutinas.

FIGURA 1

Una comparación de la distribución de estudiantes de Oportunidades (promedio escolar, AE 2004-2005, 5 mil 268 planteles, 10 mil 536 escuelas)

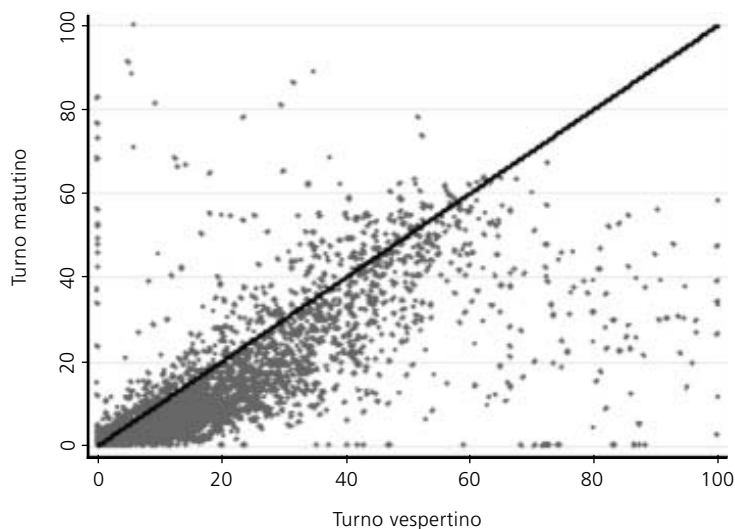
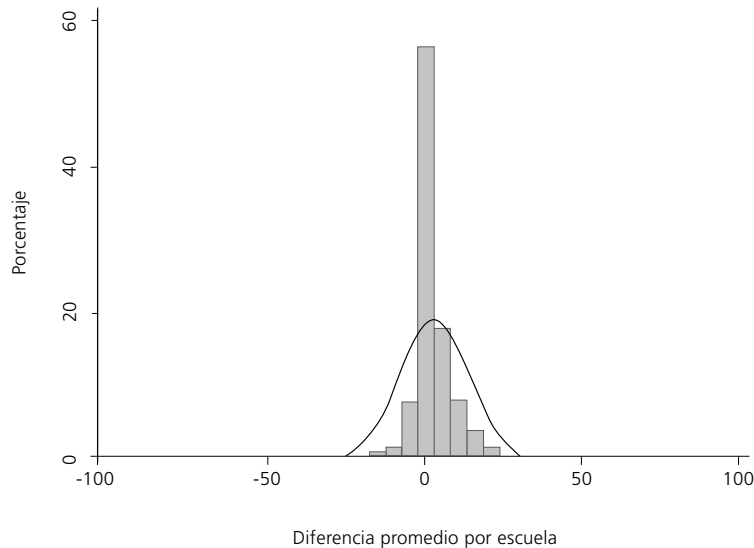


FIGURA2
Distribución de diferencias, estudiantes de Oportunidades



Además de la identificación gráfica de las diferencias, el siguiente modelo se usa para estimar las disparidades en promedio en el porcentaje de estudiantes de Oportunidades inscritos entre turnos escolares, con base en la información previamente descrita, correspondiendo al ciclo escolar más reciente con información en la base de datos (año escolar 2005-2006),

$$\text{Modelo 1a: } Y_{sb} = \beta_1 V_s + \delta_b + \varepsilon_{sb}$$

donde Y_{sb} es el porcentaje promedio de estudiantes de Oportunidades inscritos en la escuela s que opera en el plantel b ; V_s es una variable ajustada a uno si la escuela s es de turno vespertino; δ_b representa efectos fijos por plantel para controlar por el hecho de que las escuelas de turno matutino y vespertino operan en un plantel compartido; y ε_{sb} es el término de error. β_1 es el parámetro de regresión que se ha de estimar.

La interpretación de este modelo es simple: si el parámetro β_1 es estadísticamente significativo, representará que existe una diferencia entre las escuelas de turnos matutino y vespertino que operan en el mismo plantel. En otras palabras, un parámetro estadísticamente significativo implicaría

que la composición social entre turnos escolares que comparten un plantel es efectivamente diferente. El signo del parámetro identificará si el porcentaje de estudiantes de Oportunidades es mayor o menor en las escuelas vespertinas que en las matutinas. Los resultados presentados en el cuadro 1 confirman una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.01$) entre las escuelas de turnos matutino y vespertino para el año escolar 2004-2005, en términos del porcentaje de estudiantes de Oportunidades.

CUADRO 1

Parámetros, error estándar y valor p aproximado a partir de la regresión del porcentaje de estudiantes de oportunidades en el turno vespertino (efectos fijos, escuela promedio, AE 2004-2005)

Indicadores	% de estudiantes de Oportunidades
Tarde	4.01** (0.15)
Planteles	5 267
Observaciones	10 520
R ²	0.02

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Con base en esta información es posible concluir que, en promedio, las escuelas vespertinas atienden a 4% más beneficiarios de Oportunidades que las matutinas que operan en el mismo plantel (una diferencia de aproximadamente 0.25 desviaciones estándar). Esta concentración de estudiantes de Oportunidades podría estar asociada con el proceso de selección llevado a cabo en las escuelas de doble turno, donde los estudiantes con más dinero son capaces de costear las cuotas de inscripción más altas y los requisitos de materiales educativos adicionales que usualmente se demandan en las escuelas matutinas.

Desempeño

Para examinar si existen diferencias en los desempeños de las escuelas se analizaron dos bases de datos diferentes. La primera es el censo de escuelas

primarias (conocido como formato 911); recolecta información proporcionada por los directores de las escuelas al inicio y término de cada ciclo escolar (AE 1998-1999=0) e incluye suficientes datos para estimar las tasas específicas de repetición, reprobación y deserción; también provee estadística básica sobre las características de alumnos y maestros en el nivel escolar. Toda esta información es recabada por las unidades de planeación educativa en cada uno de los organismos educativos estatales.

La segunda fuente de información sobre el desempeño escolar es la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, una prueba curricular mejor conocida como ENLACE. Esta base de datos contiene información del censo sobre el desempeño de estudiantes para matemáticas y español desde el tercero hasta el sexto grados en cada escuela primaria en México (sin la información de los cuestionarios de contexto), con excepción de las localizadas en el estado de Michoacán.⁷ Cuando se llevó a cabo el análisis para este estudio estaban disponibles los datos de dos años (2006 y 2007).

Para realizar este análisis, se utilizó una muestra de aproximadamente 9 mil 500 primarias públicas de doble turno con una población de cerca de 16 mil “escuelas primarias públicas generales”, que operaron en el año escolar 2004-2005 como de doble turno (las cuales compartían cerca de 8 mil planteles).⁸ Esta muestra incluye solamente a las que han estado funcionando bajo el modelo de escolarización de doble turno desde el año escolar 1998-1999, con el objeto de controlar parcialmente el hecho de que un turno vespertino generalmente se abrió después de que una escuela matutina ha estado operando en cualquier plantel dado. Al hacer esto, es posible identificar diferencias entre escuelas no relacionadas a las curvas de aprendizaje observadas en el funcionamiento de escuelas recientemente abiertas (por ejemplo, una comunidad escolar menos integrada a la cual los maestros y directores han sido recientemente transferidos) sino a otros factores relativos a prácticas institucionales asociadas con la operación de la escolarización de doble turno.

El siguiente modelo se utilizó para estimar las diferencias promedio en los distintos resultados entre los turnos escolares provisto por las dos bases de datos previamente descritas,⁹

$$\text{Modelo 2: } Y_{sb} = \beta_1 V_s + \delta_b + \varepsilon_{sb}$$

donde Y_{sb} es la variable de resultado (ya sean tasas de reprobación, exceso de edad, deserción o el promedio del puntaje de la prueba ENLACE) en una escuela s que opera en un plantel b ; V_s es una variable ajustada a uno si la escuela s corresponde a una vespertina; δ_b representa los efectos fijos por plantel escolar; y ε_{sb} es el término de error. β_1 es el parámetro de regresión a ser calculado.

De manera similar a estimaciones anteriores de las diferencias, si el parámetro β_1 es estadísticamente significativo, indicará que existen diferencias entre turnos escolares en el resultado correspondiente; el signo del parámetro identificará si el desempeño de las escuelas vespertinas es mejor o peor que el de las matutinas. Es importante precisar que para facilitar la interpretación de estos hallazgos, el presente estudio reporta estimaciones de parámetros para todos los parámetros, y errores estándar solamente para la variable V_s , sin incluir en los modelos cualquier otra posible covariable que represente las características de las escuelas. Esto permite obtener una estimación comparable de las diferencias entre las escuelas de turno matutino y vespertino entre todos los resultados y grados.

El primer resultado a ser medido en términos de eficiencia interna es la tasa de reprobación promedio. Ésta en un grado k del año escolar t se define como: $100 * [\text{el número de estudiantes en el grado } k \text{ que no recibió una calificación aprobatoria al finalizar el ciclo escolar} / \text{el número de estudiantes inscritos en el grado } k \text{ al finalizar el ciclo escolar}]$. Las tasas de reprobación fueron promediadas a lo largo de seis grados en cada una de las escuelas para ser analizadas como promedio escolar.

El cuadro 2 incluye estimaciones de parámetros y errores estándar del ajuste de la regresión del modelo 2 sobre tasas de reprobación (incluyendo los efectos fijos para planteles compartidos) en el AE 2004-2005.

Con base en el tamaño y la dirección del parámetro β_1 es posible confirmar que existe una diferencia estadísticamente significativa en este resultado entre escuelas matutinas y vespertinas: en promedio, las vespertinas tienen una tasa de reprobación más alta, cerca de 0.33 desviaciones típicas más que las matutinas que operan en el mismo plantel. De hecho, esta estimación tiene varias aplicaciones concernientes a las desigualdades educativas, particularmente porque la reprobación predice en buena medida la deserción (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979 y McGinn *et al.*, 1991, en Reimers, 2000).

CUADRO 2

Parámetros, errores estándar y valores p aproximados para la regresión de tasas de reprobación en el turno vespertino.

Se incluyen los resultados para efectos fijos (tasa promedio escolar, AE 2004-2005)

Indicador	Reprobación
Vespertino	0.99** (0.04)
Planteles	6 814
Observaciones	8 911
R ²	0.03

* p<0.05, **p<0.01

El segundo resultado medido sobre diferencias entre escuelas es el porcentaje de niños en condición de extra-edad; esta tasa en un grado k se define como: $100 * [\text{el número de estudiantes matriculados en el grado } k \text{ al finalizar el ciclo escolar en exceso de edad para ese grado} / \text{el número total de estudiantes matriculados en el grado } k \text{ al final del ciclo escolar}]$. Las tasas específicas de extra-edad para cada grado escolar se promediaron entre todos los grados a ser utilizados en la estimación de esta diferencia.

El análisis de las diferencias en esta variable entre turnos escolares es relevante considerando que los alumnos en esta situación podrían haber sido inscritos en la escuela de manera tardía, haber reprobado y/o repetido grados o bien podrían ser alumnos que han abandonado temporalmente sus estudios, lo que representaría importantes implicaciones con respecto de las desigualdades en la distribución de las oportunidades. Además, tal como ocurre en el caso de la reprobación, la situación de exceso de edad es un fuerte indicador de la deserción escolar. El cuadro 3 incluye estimaciones de parámetros y errores estándar para el ajuste de la regresión del modelo 2 en las tasas promedio de extra-edad, incluyendo los efectos fijos para el año escolar 2004-2005. Se reporta una diferencia estadísticamente significativa entre los turnos escolares. En promedio, las escuelas vespertinas tienen un 15.26% más de estudiantes con exceso de edad que las matutinas que operan en el mismo plantel (una diferencia

de aproximadamente 1.12 *desviaciones típicas*). Esta estimación confirmaría la validez de las descripciones de directores que reportan que los estudiantes con exceso de edad son automáticamente matriculados en escuelas vespertinas. Adicionalmente, podría corroborar los reportes de los maestros entrevistados que describen que los directores de las escuelas matutinas intencionalmente mandan a los estudiantes repetidores a los turnos vespertinos. Ambas condiciones pueden ser factores relevantes para identificar algunas de las desigualdades asociadas con la escolarización de doble turno en México.

CUADRO 3

Parámetros, errores estándar y valores p aproximados de la regresión de las tasas de extra-edad en turnos vespertinos.

Se incluyen los resultados de efectos fijos (tasa escolar promedio, AE 2004-2005)

Indicador	Exceso de edad
Vespertino	15.26** (0.16)
Planteles	4 585
Observaciones	8 940
R ²	0.31

* p<0.05, **p<0.01

Finalmente, un tercer resultado a ser medido es “la tasa de deserción estudiantil específica de la escuela”, donde ésta en un grado k en cada año se define como: $100 * [1 - (\text{el número de estudiantes matriculados en el grado } k \text{ al } \textit{final} \text{ del ciclo escolar} / \text{el número total de estudiantes matriculados en un grado } k \text{ en cualquier punto dado durante el ciclo escolar})]$. Las tasas de deserción específicas para cada grado escolar se promediaron entre seis grados en cada una de las escuelas para ser utilizadas en las estimaciones a reportar.

El cuadro 4 incluye las estimaciones de parámetros y los errores estándar para el ajuste de la regresión del modelo 2 de las tasas promedio de deserción por escuela, incluyendo efectos fijos para el año escolar 2004-

2005. Con base en la estimación de parámetros, es posible concluir que las escuelas vespertinas, en promedio, tienen una tasa de deserción más elevada (3.23% más) que las matutinas, con cerca de 0.77 diferencia de desviación estándar.

CUADRO 4

Parámetros, errores estándar y valores p aproximados de la regresión de la tasa de deserción estudiantil específica para escuelas en turno vespertino. Se incluyen los resultados de los efectos fijos (tasa escolar promedio, AE 2004-2005)

Indicador	Reprobación
Vespertino	3.23** (0.07)
Planteles	4 585
Observaciones	8 940
R ²	0.14

* p<0.05, **p<0.01

La evidencia cualitativa recabada para este estudio enfatiza la existencia de un proceso de selección entre turnos escolares que puede haber producido la concentración en escuelas vespertinas de estudiantes con calificaciones reprobatorias. Para evaluar lo anterior, se utilizó el porcentaje de estudiantes en cualquier grado dado (promedio escolar, de 3° a 6° grados) que han sido identificados como de “nivel insuficiente” en español o matemáticas, según la clasificación de la prueba ENLACE.¹⁰

Un panel de aproximadamente 9 mil escuelas con resultados para los ciclos escolares 2005-2006 y 2006-2007 fue utilizado para estimar las diferencias entre escuelas matutinas y vespertinas en dichos ciclos, con la finalidad de obtener una estimación más precisa de las disparidades entre los turnos escolares. El siguiente modelo, una variación del modelo 1a ya explicado, se utiliza para este tipo particular de análisis,

$$\text{Modelo 1b: } Y_{sbt} = \beta_1 V_{sb} + \delta_b + \varepsilon_{bt}$$

donde Y_{sbt} es el resultado (el porcentaje de estudiantes de nivel insuficiente) en una escuela s operando en un plantel b en un año t ; V_s es una variable de tiempo invariante, fijada a uno si la escuela s en el plantel b es una escuela vespertina; δ_b representa los efectos fijos del plantel; y ε_{bt} es el término de error. Este último representa los componentes que no cambian en el tiempo y un componente de tiempo variante que cambia entre planteles y a lo largo del tiempo. β_l es el parámetro de regresión a estimar.

Las diferencias en el porcentaje de estudiantes por debajo de los niveles de desempeño mínimos se incluyen en el cuadros 5.

CUADRO 5

Parámetros, errores estándar y valores p aproximados de la regresión del porcentaje de estudiantes en el nivel más bajo de desempeño (“insuficiente”) en español y matemáticas para escuelas vespertinas. Los resultados de los efectos fijos están incluidos por grado (puntaje escolar promedio, AE 2005-2006 al AE 2006-2007)

Indicador	Grados			
	3°	4°	5°	6°
ESPAÑOL				
Vespertino	6.04** (0.19)	5.98** (0.20)	6.38** (0.18)	5.45** (0.20)
Planteles	4 142	4 142	4 142	4 142
Observaciones	15 147	15 155	15 133	15 103
R ²	0.04	0.04	0.05	0.03
MATEMÁTICAS				
Vespertino	6.84** (0.20)	5.76** (0.19)	5.74** (0.19)	4.22** (0.20)
Planteles	4 142	4 142	4 142	4 142
Observaciones	15 145	15 156	15 137	15 108
R ²	0.05	0.04	0.04	0.02

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

El análisis de este resultado alternativo confirma los hallazgos previos concernientes a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre escuelas matutinas y vespertinas. En promedio, las vespertinas tienen más estudiantes en el nivel más bajo de desempeño en 3°, 4°, 5° y 6° grados en matemáticas y español, representando una diferencia de aproximadamente de 0.5 desviaciones típicas.

Desafortunadamente, no pueden presentarse explicaciones para estas tendencias (particularmente sobre el porcentaje de estudiantes de nivel insuficiente en matemáticas para los primeros grados), excepto por el hecho de que un proceso de selección que da por resultado tasas de deserción más altas en las escuelas vespertinas podría explicar las brechas más pequeñas en los grados posteriores. También podría ser el caso que las desigualdades observadas en grados más altos puedan reflejar cambios en las habilidades de los estudiantes.

Conclusiones

Los estudios sobre desigualdades educativas en México tradicionalmente han descrito la existencia de disparidades notorias en los resultados académicos y los logros educativos, asociados principalmente con las características de los estudiantes o sus familias (por ejemplo, el nivel de ingreso o el éxito educativo de los padres), la ubicación de las escuelas (urbanas *versus* rurales) y los modelos de escolarización (por ejemplo, escuelas indígenas *versus* no indígenas o telesecundaria *versus* secundaria). Estudios previos sobre la distribución de oportunidades educativas en México (por ejemplo, Reimers, 2000; Bracho, 2000; Martínez Rizo, 2003; INEE, 2007) sugieren que, como una metáfora empleada por Leonel Zúñiga (s.f., descrita en Martínez Rizo, 2003), la ubicación de las desigualdades en México se parecería a las manchas de un perro dálmata, mostrando deficiencias en resultados educativos y acceso a la educación básica en ciertas áreas a lo ancho de todos los estados del país. Si esta metáfora es válida, la contribución más importante relacionada con estudiar las diferencias entre turnos escolares es la confirmación de que dentro de las “manchas” de desigualdades identificadas que se observan en todo el país existen diferentes tonos en cuanto a cómo se distribuyen las desigualdades educativas. Ésta es una perspectiva diferente, más allá de las comparaciones tradicionales entre regiones o sistemas y, en efecto, representa desafíos adicionales a las políticas públicas.

Este estudio mostró que, en promedio, las escuelas vespertinas, al ser comparadas con las matutinas que operan en el mismo plantel, tienen: *a)* un porcentaje más alto de estudiantes de bajos ingresos; *b)* una proporción más alta de alumnos en el nivel de desempeño más bajo en exámenes curriculares de matemáticas y lenguaje; y *c)* tasas más altas de reprobación, extra-edad y deserción. Esta confirmación, si bien sugerida en estudios previos, nunca había sido estimada, por lo que la magnitud de las brechas que se asumía existían entre turnos escolares era desconocida.

La estimación de estas diferencias sugiere que, en promedio, las escuelas vespertinas alcanzarían niveles de calidad educativa más bajos que las matutinas con las que comparten plantel. Por lo tanto, corroborarían la evidencia anecdótica disponible que ha descrito a las escuelas vespertinas de México como “de baja calidad” y “para niños pobres”. Como parte de una agenda de investigación en progreso, estudios subsecuentes explorarán en detalle las razones para estas diferencias identificadas.

Es importante resaltar que los efectos imprevistos de la EDT podrían haber puesto en riesgo alcanzar mejores oportunidades para los estudiantes inscritos en escuelas del turno vespertino. A pesar de las limitaciones para identificar los mecanismos a través de los cuales la escolarización de doble turno puede haber afectado a los estudiantes, se puede explorar y sugerir algunos posibles efectos que las disparidades observadas entre turnos escolares tienen sobre estudiantes del turno vespertino.

Por ejemplo, con respecto a los efectos que las diferencias en insumos básicos pueden tener en el logro académico, Heyneman, Farrell y Sepúlveda-Estuardo (1978) han reportado que en 15 de 18 estudios sobre el impacto de los programas basados en la distribución de libros de texto en las escuelas, se observaron efectos positivos en los puntajes de lenguaje, ciencia y matemáticas, así como en las tasas de supervivencia y aspiraciones educativas. Otro ejemplo se encuentra en las diferencias entre turnos escolares con respecto a las características de los maestros. Un estudio reciente (Palardy y Rumberger, 2008) encontró que “la discrepancia entre el logro obtenido puede exceder fácilmente un grado completo en un solo año” entre estudiantes con un maestro muy poco efectivo y estudiantes con uno altamente efectivo.

Adicionalmente, existe evidencia que sugiere que las diferencias en las características de los alumnos afectan el desempeño académico. Por

ejemplo, el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2007) reportó que en México los “estudiantes que trabajan” obtuvieron 26.4 puntos menos, en promedio, en un examen nacional de español para sexto grado, y en el examen correspondiente para matemáticas, de 21 a 36 puntos menos que los “estudiantes que no trabajan”. Asimismo, como Bellei (2007) explica:

[...] las características socioeconómicas de la población estudiantil a nivel agregado pueden afectar el logro académico de los estudiantes: éstas pueden afectar las expectativas y prácticas pedagógicas de los docentes, ellas pueden indicar la disponibilidad de un conjunto de otros recursos materiales y simbólicos en las escuelas, y ellas pueden ser también un indicador del efecto de los compañeros, antes mencionado.

Pese a la relevancia que tendría ajustar este modelo de escolarización, cualquier política para transformar la EDT en México requerirá superar al menos tres condiciones:

- 1) Los beneficios resultantes de la modificación de la EDT no serán percibidos a corto plazo. Por el contrario, cualquier costo asociado con la reorganización de la escolarización de doble turno será percibida inmediatamente.
- 2) Las familias cuyas oportunidades se ven afectadas bajo el arreglo institucional actual supuestamente carecen del conocimiento, el interés o el capital cultural requerido para exigir una transformación en el modelo de escolarización de doble turno. Por lo tanto, podría ser difícil obtener suficiente apoyo político por parte de los beneficiarios potenciales.
- 3) Existe una falta de evidencia con respecto a las causas que en realidad podrían explicar las diferencias de insumos y resultados observadas, haciendo más complejo el diseño de nuevas políticas.¹¹

Es importante recordar que una implementación inadecuada de la EDT en México es solamente una de las muchas fuentes de desigualdades educacionales en este país. Aunque se podría argumentar que los efectos negativos asociados con esta modalidad no son comparables con los beneficios de matricular estudiantes que, de otra manera, estarían fuera de la escuela,

la pregunta principal que debe abordarse es si los recursos públicos se gastan adecuadamente cuando una política diseñada y promovida por el gobierno contribuye a la reproducción de desigualdades sociales. Aún más, es urgente obtener mayor evidencia sobre los efectos de la escolarización de doble turno, dado el énfasis reciente en México por explorar, a través de la Alianza por la Calidad de la Educación, la implementación de modalidades de escolarización de jornada ampliada las cuales, dados los requerimientos materiales de ambas modalidades, se convierten en opciones de política que no podrían coexistir en las escuelas. Es necesario resaltar en este punto que aún se requiere obtener mayor evidencia sobre el efecto de la modificación de la jornada escolar en el contexto nacional, con el fin de evitar que políticas educativas como la de jornada ampliada generen más diferencias como las que se han presentado en este trabajo.

La reforma del sistema de escolarización de doble turno debe ser vista como un paso importante para reducir una distribución inadecuada de las oportunidades educativas en México. A pesar de que la implementación inadecuada de la EDT no sería la mayor fuente de desigualdades en el sistema de educación pública, no deja de representar una oportunidad para reducir en alguna medida las ingentes brechas y desigualdades que permean nuestro sistema educativo.

Notas

¹ El análisis comparará escuelas de turno matutino y vespertino que comparten el mismo plantel escolar, ya que éstas atienden la misma área de influencia. Potencialmente, los niños en la misma localidad podrían asistir a cualquiera de los dos turnos en la misma escuela.

² En este documento, el término “escuela” será usado indistintamente como “turno”, y “plantel” se definirá como la localidad donde operan las escuelas de doble turno.

³ La asignación de maestros está determinada por una Comisión Mixta de Cambios formada por servidores públicos y miembros del sindicato. Desafortunadamente, el principal factor considerado por esta comisión no es la eficiencia sino la antigüedad del servicio de los maestros que solicitan su reubicación a escuelas de su preferencia. Como consecuencia, la única consideración que se da a profesores

con “puestos de doble turno” generalmente es ajustar su horario, pero no reducir el tiempo que pasan transportándose entre las escuelas de turno matutino y vespertino.

⁴ Los autores describen un caso en el que el director de una escuela de turno matutino solía referirse a las escuelas de turno vespertino como “escuelas sanguijuela”, principalmente porque no contribuían lo suficiente al mantenimiento de su plantel compartido.

⁵ Estos estudiantes tienen mayor edad que el promedio para su grado, lo que se puede deber a que comenzaron el primer grado cuando eran más grandes de lo esperado, que en México es a los seis años, o porque fueron obligados a repetir un grado. En zonas urbanas mexicanas, la mayoría de los niños comienzan la escuela primaria a la edad esperada, y por lo tanto las tasas de exceso de edad pueden reflejar tasas de repetición.

⁶ Más aún, representa un cambio significativo en la administración de políticas sociales en México al modificar cómo se seleccionaban los beneficiarios, eliminando prácticas políticas de manipulación que influían en los criterios de focalización de programas contra la pobreza anteriores (cf. Dresser, 1994).

⁷ Los resultados de la prueba ENLACE en este estado no fueron proporcionados por la SEP.

⁸ Además, las escuelas de doble turno que reportaron direcciones denominadas “domicilio conocido” fueron eliminadas de la muestra final para evitar la inclusión de aquéllas de un solo turno, y que no funcionan como escuelas de doble turno, localizadas en la misma comunidad.

⁹ Este modelo fue utilizado con información correspondiente al último año de datos dispo-

nibles, AE 2005-2006, según el Censo Nacional de Escuelas, y para el 2007 de la base de datos ENLACE.

¹⁰ Los niveles de desempeño definidos del más bajo al más alto son “insuficiente”, “elemental”, “bueno”, “excelente”.

¹¹ Por ejemplo, las tasas más altas de deserción pueden estar relacionadas a causas como el hecho de que existen “escuelas poco seguras, superpobladas y equipadas pobremente con maestros capacitados de manera inadecuada” (UNESCO, 2008), o a factores como el bajo aprovechamiento, el exceso de edad, una baja asistencia, agresiones por parte de estudiantes, bajo nivel socioeconómico, problemática familiar o bajo nivel educativo de los padres (Hammond, Smerk y Drew, 2007).

Referencias

- Batra, Sunil (1998). *Problems and prospects of double shift schools: A study of assam and MadhyaPradesh*, Delhi: Centre for Education, Action and Research.
- Beebout, H. (1972). *The production surface for academic achievement: An economic study of West Malaysian secondary schools*, tesis inédita, University of Wisconsin.
- Bellei, C. (2007). “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia”, en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40, núm. 1.
- Biemer, P. P. y Lyberg, L. E. (2003). *Introduction to survey quality*, Nueva Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bracho González, T. (2000). “Educación y pobreza en México, 1984-1996”, en Reimers, F. (ed.), *Unequal schools, unequal chances: The challenges to equal opportunity in the Americas*, Cambridge: DRCLAS-Harvard University.
- Bray, M. (1989). *Multiple shift schooling: Design and operation for cost-effectiveness*, París: UNESCO.
- Bray, M. (2000). *Double-shift schooling: Design and operation for cost effectiveness*, París: International Institute for Educational Planning-UNESCO.
- Cohen, J.; Bloom, D.; Malin, M. y Curry, H. (eds.) (2006). “Universal basic and secondary education”, en *Educating all children: A global agenda*, Cambridge: American Academy of Arts and Sciences/MIT Press.
- Coleman, J., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.
- Dresser, D. (1994). “Bringing the poor back in: Poverty alleviation and regime legitimacy in Mexico”, en Cornelius, W., Craig, A. y Fox, J. (eds.), *Transforming State-Society Relations in Mexico: The National Solidarity Strategy*, La Jolla: Center for U.S.-Mexican Studies, UCSD.

- Farrel, J. y Schiefelbein, E. (1974). "Expanding the scope of educational planning: The experience of Chile", en *Interchange*, vol. 5, núm. 2, pp. 18-30.
- Foweraker, J. y Craig, A. L. (1990). *Popular movements and political change in Mexico*, Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Fuller, B.; Dellagnelo, L.; Strath, A.; Bastos, E.; Maia, M.; de Matos, K.; Portela, A.; Viera, S. (1999). "How to raise children's early literacy? The influence of family, teacher, and classroom in Northeast Brazil", en *Comparative Education Review*, vol. 43, núm. 1, pp. 1-35.
- García, J. (2004). "La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (México), año 26, núm. 1, p. 42.
- García, R.; Navarro, M. y Guzmán, M. (2007). "Ser director en una escuela vespertina pública: del rezago a la transformación", en *Investigación Educativa Duranguense* (revista de Universidad Pedagógica de Durango), núm. 7, pp. 78-89.
- Glewwe, P. y Kremer, M. (2006). "Schools, teachers, and education outcomes in developing countries", en Hanushek, E. y F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 2, Amsterdam: Elsevier, pp. 946-1012.
- Hammond, C., Smink, J. y Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs a technical report*, Drew: National Dropout Prevention Center. D. Linton: Communities In Schools, Inc.
- Hertz, B. y Sterling, G. B. (2004). *What works in girls' education: Evidence and policies from the Developing World*, Nueva York: Council on Foreign Relations.
- Heyneman, S.; Farrell, J. y Sepúlveda-Estuardo, M. (1978). *Textbooks and achievement: What we know*, documento de trabajo núm. 298, Banco Mundial: Washington, DC.
- Horne, C. (1976). *The effects of double sessions scheduling on junior high school student: perceptions of the education experience*, tesis inédita, Universidad de Idaho.
- INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ingebo, G. (1953). *The relationships of schools procedures and conditions found in double shift programs in Washington schools during the 1951-1952 school year*, tesis inédita, Universidad de Washington.
- Jenkins, S. P.; Micklewright, J. y Schnepf, S. V. (2006). *Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries?*, documento de trabajo 2006-02), Colchester: University of Essex.
- Jensen B.T. (2005). "Culture and practice of primary schooling: Implications for improving policy and practice in the U.S.", *Current Issues in Education*, vol. 8, núm. 25. Disponible en: <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number24/>
- Linden, T. (2001). *Double-shift secondary schools: Possibilities and issues*, Washington: Banco Mundial.
- Martínez Rizo, F. (2001). "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), núm. 27, septiembre-diciembre.
- Martínez Rizo, F. (2003). *Calidad y equidad en educación*, Ciudad de México: Santillana.

- McEwan, P. (2003). "Peer effects on student achievement: Evidence from Chile", *Economics of Education Review*, vol. 22, núm. (2), 131-141.
- McEwan, P. (2004). "The potential impact of vouchers", *Peabody Journal of Education*, vol. 79, núm. 3, pp. 57-80.
- Michaelowa, K. (2003). *Determinants of primary education quality: what can we learn from PASEC for francophone sub-Saharan Africa?*, trabajo presentado en ADEA Biennial Meeting 2003, Grand Baie, Mauritius.
- Mzee, A. (1994). Basic education in Zanzibar: Progress, problems and issues, tesis inédita, Universidad de Alberta.
- Mzee, (1999). *Prospective, stock-taking review of education in Africa: The Zanzibar case study*, Zanzibar: Ministry of Education. Disponible en http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/programs/pstr99/pstr99_tanzania2.pdf
- OECD (2005). *Education and training policy teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Nhundu, T. (2000). "Headteacher and teacher perspectives of multiple-shift School practices: A zimbabwean experience", *International Studies in Education Administration*, vol. 28, núm. 1, pp. 42-56.
- Orfield, G. y Lee, C. (2005). *Why segregation matters: Poverty And educational inequality*. Cambridge: The Civil Rights Project at Harvard University.
- Palardy, G. J., y Rumberger, R. W. (2008). "Teacher effectiveness in the first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 30, núm. 2, pp. 111-140.
- Pérez, F. (1990). "The enduring union struggle for legality and democracy", en Foweraker y Craig, *Popular movements and political change in Mexico*, Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Reimers, F. (2000). "Perspectives in the study of educational opportunity", en F. Reimers (ed.), *Unequal schools, Unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reimers, F. (2006). "Teaching quality matters: Pedagogy and literacy instruction of poor students in Mexico", en B. Piper, S. Dryden-Petersen y Y. S. Kim (eds.), *International education for the millennium, toward access, equity, and quality*, Cambridge: Harvard Educational Review.
- Reimers, F.; De Shano, C.; Treviño, E. (2006). *Where is the "education" in conditional cash transfers in education?* Montreal: UNESCO-Institute for Statistics.
- Ribeiro, D. (1986). "Revolución en la educación. El sistema escolar brasileño", *Nueva Sociedad*, 86, noviembre-diciembre.
- Rodríguez, L. (2005). "Estudio de caso en México", en Robalino, M. y Körner, A., *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*, UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Chile.

- Saucedo-Ramos, C. (2005). "Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 641-668.
- Skoufias, E. y Parker, S. (2001). *Is Progreso working? Summary of the results of an evaluation by IFPRI*, FCND discussion paper 118, Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Slater, C. L.; Boone, M.; Nelson, S.; De La Colina, M.; García, E.; Grimaldo, L.; Rico, G.; Rodríguez, S.; Sirois, D.; Womack, D.; García, J.M. y Arriaga, R. (2007). "El escalafón y el doble turno: An international perspective on school director preparation", en *Journal for Educational Research and Policy Studies*, vol. 6, núm. 2, pp. 60-90.
- Treviño, E., y Treviño, G. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: La incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- UNESCO (2007). *Education for All. Global monitoring report 2008*, París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Woessmann, L. y Peterson, P. (2007). *Schools and the equal opportunity problem*, Cambridge, MIT Press.
- Zehr, M. A. (2002). "Educating Mexico", *Education Week*, vol. 21, 22-28.

Artículo recibido: 4 de febrero de 2011

Dictaminado: 7 de marzo de 2011

Segunda versión: 5 de abril de 2011

Tercera versión: 2 de junio de 2011

Aceptado: 2 de junio de 2011