

Informe para la política educativa

¿Mejora el aprendizaje de los alumnos al aumentar las horas de clase?

Contenidos

Resumen	1
Implicaciones políticas	1
Introducción	2
¿Qué datos se han investigado?	3
Lo analizado	3
1. Relación entre el número de horas que los alumnos pasan en clase y su rendimiento en lectura	
2. Relación entre la cantidad total de tiempo pasada por los alumnos en clase y su rendimiento en lectura	
3. Relación entre el tiempo efectivo de enseñanza y el rendimiento de los alumnos en lectura	
Conclusiones	7

Resumen

El aumento del número de horas que los alumnos pasan cada año en la escuela, basado en que eso mejorará su rendimiento, se ha convertido en una tendencia generalizada. Sin embargo, nuestro análisis indica que esta tendencia puede ser equivocada: el tiempo que los alumnos pasan en clase no siempre guarda una relación positiva con su rendimiento académico. En cambio, lo más probable es que sea el tiempo efectivo de enseñanza el que tenga un efecto positivo sobre dicho rendimiento. Por ello, las políticas que afectan al modo en que se distribuye el tiempo en los centros escolares pueden ser una buena forma de mejorar los resultados educativos.

Implicaciones para la política

Los resultados de los análisis presentados en este informe indican que, para los alumnos, pasar más tiempo en clase no aumenta necesariamente su rendimiento medio. Sin embargo, la cantidad de tiempo que los docentes dedican a impartirles clase muestra una clara relación con el aumento de dicho rendimiento. Por tanto, en vez de incrementar el número total de horas de clase al año, debería prestarse atención a las prácticas de gestión del tiempo. Por ejemplo, los centros podrían:

1. Aumentar el porcentaje de tiempo que los profesores destinan a las actividades docentes.
2. Incrementar la eficacia del profesorado:
 - Ofreciéndole oportunidades para participar en programas de formación permanente sobre la utilización del tiempo y la gestión del aula;
 - Optimizando los procedimientos administrativos y reduciendo su carga de trabajo administrativo, de modo que puedan dedicar más tiempo a cuestiones relacionadas exclusivamente con la enseñanza.



Introducción

Un área clave en la que los responsables políticos tratan de influir sobre los resultados de aprendizaje es la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en la escuela. Sin embargo, siempre que se estudia cambiar el número anual de horas de clase surgen cuestiones muy importantes. ¿Qué hacen realmente los alumnos cuando están en el centro? ¿Están recibiendo clase? ¿Es el aumento del tiempo de enseñanza una forma eficaz de mejorar el rendimiento académico? O ¿hay otros factores en juego que podrían contribuir a incrementar ese rendimiento? ¿Qué implicaciones para las políticas educativas se pueden extraer del análisis de la información internacional disponible sobre este tema?

El objetivo de este informe para la política es dar respuesta a dos de estas preguntas:

- ¿Es el aumento de la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en clase una forma eficaz de mejorar su rendimiento académico?
- Respecto a otros factores que podrían contribuir a mejorar el rendimiento de los alumnos, ¿tiene la cantidad de tiempo efectivo de enseñanza (es decir, el tiempo destinado a tareas exclusivamente docentes) un efecto positivo sobre ese rendimiento?

Los esfuerzos por aumentar la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en los centros escolares son evidentes en varios países. Por ejemplo, en Estados Unidos, el presidente Barack Obama ha pedido que se establezcan estándares educativos más altos aplicando, entre otras medidas, un aumento del número de horas que los alumnos

pasan en la escuela (Oficina de Prensa de la Casa Blanca, 2009). Los periódicos estadounidenses suelen señalar que los estudiantes americanos obtienen puntuaciones más bajas en las pruebas internacionales de rendimiento que sus compañeros europeos y asiáticos, cuyo curso escolar es más largo. Más recientemente, en Inglaterra, el secretario de Educación Michael Gove ha abogado por una jornada y un curso escolar más largos, citando los exitosos sistemas educativos de Asia Oriental (Burns, 2013). Igualmente, el Gobierno francés está considerando añadir medio día a su semana escolar de cuatro días (Clark, 2013). Los datos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) revelan que, entre los países participantes en PIRLS 2006 y PIRLS 2011, la cantidad total de tiempo que los alumnos pasaban en clase al año se incrementó en más de 47 horas como media en el transcurso de esos cinco años. Los países participantes en PIRLS 2001 y PIRLS 2006 presentaron un incremento medio de 43 horas. Para analizar la relación entre el tiempo pasado en la escuela y el rendimiento de los alumnos, se han utilizado datos de las dos últimas ediciones de PIRLS (2006 y 2011). El examen de la variación en la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en clase, la cantidad de tiempo efectivo de enseñanza que reciben y su rendimiento en lectura a lo largo del tiempo y entre países ha servido para identificar un requisito clave para una intervención política eficaz en esta área.



¿Qué datos se han investigado?

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) de la IEA es una evaluación internacional de la comprensión lectora de los alumnos de cuarto curso de Primaria. PIRLS 2006 y 2011 se llevaron a cabo en más de 45 y 60 países y entidades de referencia, respectivamente¹. Estos estudios permitieron examinar las tendencias en el rendimiento en lectura en todos estos países y participantes de referencia, además de estudiar los contextos educativos más amplios en los que se produce el aprendizaje. En PIRLS, los contextos educativos se exploraron a través de cuestionarios dirigidos a los alumnos, profesores, padres (o tutores), directores y coordinadores nacionales de la investigación en cada país. La información recopilada sobre los contextos educativos, junto con los datos relativos a los resultados de aprendizaje, permite a los investigadores y responsables políticos explorar cuestiones importantes en el campo de la política educativa.

PIRLS ofrece una oportunidad única para abordar las cuestiones planteadas en este informe por varias razones. En primer lugar, permite que estas cuestiones se examinen desde una perspectiva internacional comparada, aumentando así la posibilidad de generalizar las tendencias identificadas durante el análisis. En segundo lugar, se centra específicamente en la lectura en el cuarto curso de Primaria. Existen diversas razones por las que el análisis de las destrezas lectoras en este nivel es una medida adecuada del aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, la adquisición de la competencia lectora depende menos de las enseñanzas específicas impartidas por el profesor que la adquisición de los conocimientos de otras materias (p. ej., matemáticas y ciencias) (Braun, Kirsch & Yamamoto, 2011). Asimismo, se ha reconocido que el cuarto curso es un curso fundamental en el aprendizaje de los alumnos, pues es cuando normalmente éstos comienzan a «leer para aprender» en vez de «aprender a leer» (Chall & Jacobs, 2003).

Lo analizado

1. Relación entre el número de horas que los alumnos pasan en clase y su rendimiento en lectura

A este efecto, se ha estimado, para cada país participante en PIRLS, el número total de horas que los alumnos pasaban en clase durante el curso escolar². La Tabla 1 presenta la evolución de esa cifra en aquellos países que tomaron parte en PIRLS 2006 y PIRLS 2011. Las cuatro primeras columnas muestran la cantidad media de tiempo pasada por los alumnos en la escuela al año y la puntuación media del rendimiento en PIRLS en cada una de las dos ediciones. La quinta y la sexta columna presentan la variación existente en el rendimiento medio y en el tiempo que los alumnos pasaban en la escuela al año. Las dos últimas columnas reflejan el cambio porcentual correspondiente tanto al rendimiento como al tiempo en el centro. La Tabla 1 deja claro que, entre las dos ediciones de PIRLS, la mayoría de los países revelaron un aumento del número de horas que los alumnos pasaban en clase. En el caso de seis países, la variación fue negativa y en otros tres no se produjo ningún cambio. Una diferencia igual o inferior a ocho horas podría atribuirse a una fiesta nacional que hubiese caído de fin de semana un año y entre semana al siguiente. Estos cambios menores se clasificaron como «sin variación». En general, en 27 de los 36 países, el número total de horas aumentó.

¹ Los participantes de referencia suelen ser regiones de países, demarcaciones políticas o sistemas educativos que participan a título individual en los estudios de la IEA. Por ejemplo, PIRLS 2011 incluyó nueve participantes de referencia, entre ellos, tres provincias canadienses, dos emiratos, la Comunidad Autónoma de Andalucía en España y el Estado de Florida en Estados Unidos (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012).

² El número total de horas que los alumnos pasaban en la escuela al año se calculó a partir de las declaraciones realizadas por los directores en el cuestionario del centro de PIRLS sobre los días lectivos anuales y las horas diarias de clase.

Tabla 1: Evolución de la puntuación relativa al rendimiento en lectura y al número anual de horas pasadas por los alumnos en clase: 2006 y 2011

País	Número medio de horas pasadas por los alumnos en clase en 2006	Número medio de horas pasadas por los alumnos en clase en 2011	Puntuación media en lectura en 2006	Puntuación media en lectura en 2011	Variación en términos absolutos del número anual de horas pasadas por los alumnos en clase (2006-2011)	Variación en términos absolutos de la puntuación media en lectura (2006-2011)	Porcentaje (%) del número de horas pasadas en clase (2006-2011)	Porcentaje (%) de la puntuación media en lectura (2006-2011)
Rumanía	654	796	489	502	142	12	22	3
Kuwait	873	967	330	419	94	89	11	27
Marruecos	952	1,040	323	310	88	-12	9	-4
Indonesia	1,210	1,297	405	428	86	24	7	6
Singapore	931	1,012	558	567	82	9	9	2
RAE de Hong Kong	1,000	1,060	564	571	60	7	6	1
Noruega	767	817	498	507	50	9	7	2
Canadá (Quebec)	869	916	533	538	47	5	5	1
Promedio Internacional	878	925	508	503	47	-4	5	-1
Francia	888	935	522	520	46	-2	5	0
Bulgaria	627	673	547	532	46	-15	7	-3
Trinidad y Tobago	981	1,024	436	471	43	35	4	8
Rep. Islámica de Irán	684	727	421	457	43	36	6	9
Austria	768	808	538	529	40	-9	5	-2
España	849	888	513	513	40	1	5	0
Alemania	827	863	548	541	36	-7	4	-1
Georgia	714	748	471	488	34	17	5	4
Hungría	729	760	551	539	30	-12	4	-2
Inglaterra	958	987	539	552	29	12	3	2
Polonia	739	764	519	526	25	6	3	1
Qatar	1,046	1,068	353	425	21	71	2	20
Sudáfrica	1,109	1,129	302	421	19	119	2	40
Estados Unidos	1,059	1,077	540	556	18	16	2	3
Canadá (Alberta)	994	1,011	560	548	17	-12	2	-2
Federación Rusa	646	660	565	568	14	4	2	1
Bélgica (C. francesa)	925	938	500	506	13	6	1	1
Israel	1,066	1,075	512	541	9	28	1	6
Canadá (Ontario)	970	979	555	552	9	-3	1	-1
Italia	1,076	1,085	551	541	8	-10	1	-2
Países Bajos	1,070	1,078	547	546	8	-1	1	0
República Eslovaca	777	780	531	535	4	4	0	1
Taipei chino	994	989	535	553	-5	18	0	3
Nueva Zelanda	938	932	532	531	-6	-1	-1	0
Suecia	860	849	549	542	-10	-8	-1	-1
Dinamarca	890	860	546	554	-30	8	-3	1
Eslovenia	721	684	522	530	-37	9	-5	2
Lituania	695	649	537	528	-46	-9	-7	-2

Nota: los países están clasificados de mayor a menor, en función de la variación en el número anual de horas pasadas por los alumnos en clase.

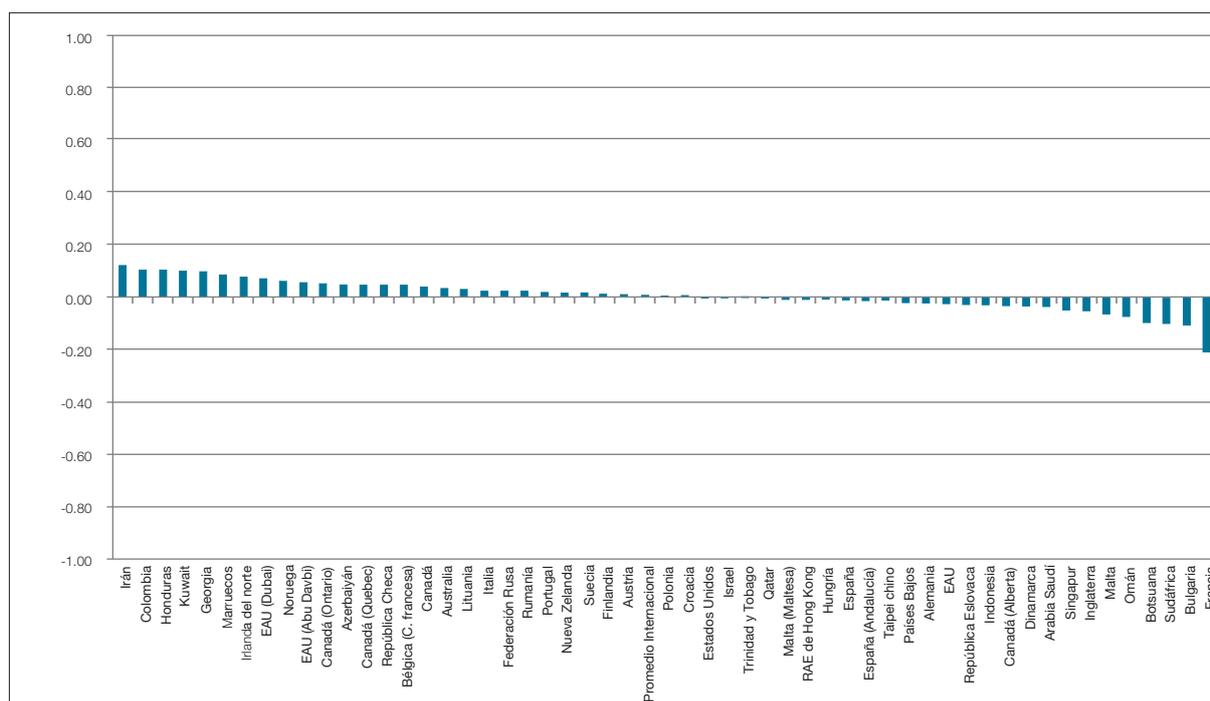
Fuente: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), 2006 y 2011

2. Relación entre la cantidad total de tiempo pasada por los alumnos en clase y su rendimiento en lectura

Como se aprecia en la Tabla 1, salvo algunas excepciones, el aumento del tiempo de clase no llevó a un incremento comparable en el rendimiento de los alumnos. (Este hallazgo también fue válido cuando se compararon los datos de las ediciones de PIRLS 2001 y 2011). Para investigar más esta tendencia, se calculó la correlación entre la cantidad de tiempo que los alumnos pasaban en clase al año y su rendimiento en lectura en PIRLS 2011. La correlación es una medida de la fuerza de la relación entre dos fenómenos: en este caso, el tiempo pasado por los alumnos en clase y su rendimiento en lectura. Una correlación se expresa mediante un coeficiente de correlación – una estadística con valores entre cero y uno, donde cero indica que no hay ninguna relación observable y uno que existe una relación perfecta. Una correlación es positiva cuando las dos

medidas aumentan o disminuyen a la vez, por ejemplo, si el tiempo de clase aumenta y la puntuación relativa al rendimiento también lo hace. Si la correlación es negativa, entonces una medida aumenta y la otra disminuye, por ejemplo, si el tiempo aumenta y la puntuación del rendimiento disminuye. El Gráfico 1 presenta, para cada sistema educativo participante, la correlación entre el número anual de horas pasadas por los alumnos en clase y su rendimiento en lectura. El gráfico no muestra una tendencia clara entre los países participantes en PIRLS 2011. Algunos países reflejan una relación positiva, mientras que en otros esa relación es negativa. Asimismo, las correlaciones son bastante bajas y, en todos los casos, no significativas. Los coeficientes de correlación varían entre -0,21 en el caso de Francia y 0,12 en el caso de Irán. En otras palabras, estos resultados indican que no existe una relación fuerte entre la cantidad de tiempo que los alumnos pasan en clase y su rendimiento en lectura.

Gráfico 1: Correlación entre el número anual de horas pasadas por los alumnos en clase y el rendimiento medio en lectura: datos de PIRLS 2011



Fuente: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), 2011.

3. Relación entre el tiempo efectivo de enseñanza y el rendimiento de los alumnos en lectura

El tiempo que los alumnos pasan en la escuela se emplea de diferentes maneras y no todas ellas llevan a los mismos resultados de aprendizaje. Los profesores dedican el tiempo que están en clase con los alumnos, no solo a actividades docentes, sino también actividades de otro tipo, como tareas administrativas y el mantenimiento de la disciplina. Según un estudio realizado por la OCDE sobre el profesorado, en la mayoría de los países participantes, uno de cada cuatro docentes pasa, al menos, el 30% del tiempo de clase enfrentándose al mal comportamiento de los alumnos o a las demandas de las tareas administrativas (OCDE, 2009).

Desde la década de 1970, los investigadores han demostrado que la forma en que los profesores utilizan su tiempo en el aula sí importa. Han obtenido resultados que revelan que el aumento del tiempo efectivo de enseñanza, es decir, el porcentaje de tiempo de clase destinado exclusivamente a tareas docentes, se traduce en un aumento del rendimiento de los alumnos (Stallings & Kaskowitz, 1974). Organizaciones como el National Center on Time and Learning³ y el Center for American Progress⁴ han insistido más en esta idea, sugiriendo que la formación permanente

del profesorado, los programas de enriquecimiento y el aumento del tiempo de enseñanza son, todos ellos, áreas clave para mejorar el rendimiento de los alumnos.

Si bien nuestro análisis del tiempo que los alumnos pasan en clase no muestra una relación clara con el rendimiento, los datos de contexto de PIRLS nos han permitido examinar este asunto más de cerca. Al identificar el porcentaje de tiempo de clase utilizado exclusivamente con fines educativos (frente a las tareas administrativas y disciplinarias) es posible centrarse en lo que intuitivamente parece ser una medida más eficaz para la mejora del rendimiento de los alumnos. PIRLS 2006 solicitó a los profesores que consignasen qué porcentaje del tiempo que los alumnos pasaban en el aula estaba dedicado a impartir clase a todo el grupo o a trabajar con ellos de forma individual o en pequeños grupos. Esta información nos permitió excluir el tiempo asignado a las tareas administrativas, al mantenimiento de la disciplina y a otras actividades, y a calcular el porcentaje de tiempo destinado exclusivamente a tareas docentes (es decir, el tiempo efectivo de enseñanza).

La Tabla 2 presenta la variación prevista en las puntuaciones medias del rendimiento por cada aumento del 10% en el porcentaje de tiempo efectivo de enseñanza.

3 <http://www.timeandlearning.org/>

4 <http://www.americanprogress.org/>

5 Para este análisis se utilizaron datos de PIRLS 2006, puesto que esta información no estaba disponible en PIRLS 2011.

Al realizar estos cálculos se controló la cantidad de tiempo que los alumnos pasaban en clase. En otras palabras, se asumió que era igual para todos los alumnos y que lo único que cambiaba era el porcentaje de tiempo efectivo de enseñanza. Se descubrió una relación positiva significativa entre el porcentaje de tiempo efectivo de enseñanza y el rendimiento de los alumnos en lectura en 12 de los 36 sistemas educativos que participaron en PIRLS 2006. Esta relación fue negativa en los Países Bajos y no fue estadísticamente significativa en el resto de países. Aunque solo en aproximadamente un tercio de países se encontró una relación positiva significativa, este resultado contrasta con el análisis de la relación entre el aumento del tiempo total de clase y las puntuaciones medias del rendimiento de los alumnos, donde no se pudo encontrar ninguna evidencia de una relación positiva y mucho menos de una significativa. Aunque ocho de los países de la Tabla 2 presentan

una tendencia negativa, la relación sólo es significativa en uno de ellos. Asimismo, la información de la Tabla 2 indica que, en muchos de los países, el aumento de la cantidad del tiempo efectivo de enseñanza está positivamente asociado con el rendimiento de los alumnos en lectura. Considérese, por ejemplo, el caso de Nueva Zelanda. Si el tiempo que los profesores neozelandeses dedican exclusivamente a actividades docentes se incrementase del 80% al 90%, se esperaría que el rendimiento nacional medio de los alumnos en PIRLS mejorará, pasando de 532 a 541 puntos ($532+9,3 = 541,3$). Si bien el aumento de puntuación es reducido, la presencia de una tendencia constante a escala internacional entre los países indica que el tiempo efectivo de enseñanza está más fuertemente relacionado con la mejora del rendimiento de los alumnos que el tiempo total que estos pasan en clase.

Tabla 2: Variación prevista en el rendimiento en lectura con relación a la variación en el porcentaje de tiempo efectivo de enseñanza

País	Puntuación media en lectura	Porcentaje (%) medio de tiempo efectivo de enseñanza	Variación prevista en la puntuación por cada aumento del 10% en el tiempo efectivo de enseñanza
Sudáfrica	302	70	16.6 *
Israel	512	81	13.9
Trinidad y Tobago	436	79	12.5 *
Bulgaria	547	83	10.2 *
República Eslovaca	531	85	10.0 *
Federación Rusa	565	88	9.5 *
Nueva Zelanda	532	80	9.3 *
Hungría	551	88	9.1 *
Francia	522	86	8.1 *
Dinamarca	546	79	6.2 *
Inglaterra	539	82	5.8
Estados Unidos	540	80	5.4 *
Canadá (Quebec)	533	74	5.3 *
Austria	538	83	5.0 *
Kuwait	330	73	4.8
Singapur	558	76	4.5
Alemania	548	82	4.1
Promedio internacional	508	80	3.8 *
Canadá (Alberta)	560	81	3.8
Georgia	471	78	3.0
Suecia	549	83	2.9
Bélgica (C. francesa)	500	83	2.4
Lituania	537	89	2.0
Qatar	353	73	1.7
Noruega	498	84	1.3
Rumanía	489	85	1.3
Canadá (Ontario)	555	78	1.0
Indonesia	405	73	0.3
España	513	81	0.0
RAE de Hong Kong	564	71	-0.2
Taipei chino	535	85	-0.6
Polonia	519	85	-1.8
Italia	551	85	-2.4
Rep. Islámica de Irán	421	72	-2.9
Eslovenia	522	87	-3.0
Países Bajos	547	78	-3.3 *
Marruecos	323	82	-6.5

Fuente: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), 2006 y 2011.

Conclusiones

Nuestros análisis de los datos de PIRLS demuestran que el aumento de la cantidad de tiempo que los alumnos participantes en este estudio pasan en clase al año no está asociado de forma consistente con la mejora de su rendimiento medio en lectura. En cambio, nuestros resultados indican que es la forma en que se utiliza el tiempo de clase lo que influye en sus resultados de aprendizaje. En un buen número de países participantes en PIRLS, los porcentajes más altos de tiempo efectivo de enseñanza están relacionados con un rendimiento mayor. Por tanto, a la hora de decidir cómo se aumenta el rendimiento de los alumnos, los responsables políticos y otras partes interesadas deberán encontrar útil el análisis de cómo se puede utilizar el tiempo de clase de forma más eficaz.

Sobre la base de nuestro análisis hemos identificado las siguientes implicaciones para la política educativa:

1. *El aumento del número total de horas de clase al año probablemente no ayuda mucho a incrementar el aprendizaje de los alumnos.* A pesar de la tendencia entre los países a aumentar dicha cifra, los datos revelan que más horas de clase al año no se traducen en un mayor rendimiento medio de los estudiantes.
2. *La voluntad de centrarse en las actividades del profesor en el aula; en particular facilitándole más tiempo para enseñar.* Puesto que el tiempo total de clase no presenta una relación con el rendimiento académico medio, se analizó si el porcentaje de tiempo de clase dedicado a actividades docentes (excluyendo el tiempo destinado a tareas administrativas, como el registro de la asistencia, la distribución de impresos con información escolar, el mantenimiento del orden en clase, etc.) mostraba una relación positiva con el rendimiento de los alumnos. Nuestros resultados indican que este es el caso en varios de los países participantes en PIRLS.

Otros estudios han apuntado a carencias en las destrezas de gestión del aula y en las dirigidas a abordar la disciplina del alumnado y al peso que suponen las fuertes cargas de trabajo administrativo, como algunos de los problemas más importantes que obstaculizan la eficacia del profesorado. Por ejemplo, en promedio, una cuarta parte de los profesores noveles que participaron en el Estudio sobre el Profesorado de la OCDE pasan el 40% de su tiempo de clase en cuestiones que nada tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje propiamente dichos. El mismo estudio reveló que más del 30% y del 25% de estos profesores consideran los «problemas de disciplina y conducta de los alumnos» y la «gestión del aula», respectivamente, como áreas con una gran necesidad de mejora (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll & Gonzalez, 2012). Por ello, las políticas dirigidas a aumentar el rendimiento medio de los alumnos deben tener en cuenta prácticas que, por ejemplo, ofrezcan oportunidades a los docentes para desarrollar sus habilidades de gestión del tiempo y del aula, reduzcan su carga de trabajo administrativo y optimicen los procedimientos administrativos en todo el centro.

3. Los responsables políticos deben reconocer que hay múltiples factores que contribuyen al aprendizaje de los alumnos. Este informe para la política ha analizado solo dos de esas posibles influencias: el número medio de horas que los alumnos pasan en clase al año y la cantidad de tiempo de clase que los profesores dedican a la docencia. Sin embargo, otros factores conocidos, como las características de los alumnos y el contexto familiar (véase, por ejemplo, Hattie, 2009), desempeñan un papel importante en la predicción del rendimiento educativo⁶. Por tanto, instamos a los responsables políticos implicados en la elaboración de políticas de intervención dirigidas a aumentar el rendimiento de subgrupos de alumnos (p. ej., los socialmente desfavorecidos, los que asisten a escuelas rurales, etc.) a que las diseñen según los análisis en profundidad y resultados de los datos pertinentes.

Referencias

Braun, H., Kirsch, I., & Yamamoto, K. (2011). An experimental study of the effects of monetary incentives on performance on the 12th-grade NAEP reading assessment. *Teachers College Record*, 113, 2309–2344.

Burns, J. (2013, April 19). Gove urges longer days and shorter holidays for pupils. *BBC News*. Retrieved on July 10, 2013 from <http://www.bbc.co.uk/>

Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003, Spring). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*. Retrieved July 8, 2013 from <http://www.aft.org/>

Clark, N. (2013, February 11). French plan to add to already lengthy school days angers parents and teachers. *New York Times*. Retrieved July 10, 2013 from <http://www.nytimes.com>

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

Jensen, B., Sandoval-Hernandez, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. (2012). *The experience of new teachers*. Paris, France: OECD Publishing.

Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, France: OECD Publishing.

Stallings, J. A., & Kaskowitz, D. H. (1974). Follow through classroom observation evaluation 1972–1973 (SRI Project URU-7370). Menlo Park, CA: Stanford Research Institute.

White House Press Office. (2009). *Remarks by the president to the Hispanic Chamber of Commerce on a complete and competitive American education*. Retrieved from http://www.whitehouse.gov/the_press_office/

⁶ En los análisis no presentados en este informe se controlaron dichas variables y se confirmó que las tendencias aquí descritas permanecían inalteradas.

Copyright © 2013 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, ya sea electrónico, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o de otro tipo sin la autorización por escrito del titular de los derechos de autor.

ISSN: 2215-0196

Edición: Paula Wagemaker Editorial Services, Otarehua, Central Otago, Nueva Zelanda

Diseño y producción: Becky Bliss Design and Production, Wellington, Nueva Zelanda

Copies of this publication can be obtained from:

The Secretariat
International Association for
the Evaluation of Educational Achievement
Herengracht 487
1017 BT Amsterdam
The Netherlands

IEA Data Processing and Research Center
Mexikoring 37
22297 Hamburg
Germany

By email:
department@iea.nl
mail@iea-dpc.de

Website:
www.iea.nl
www.iea-dpc.de

Este Informe para la política educativa ha sido elaborado con la colaboración de:

IEA Data Processing and Research Center

Research and Analysis Unit

Andres Sandoval-Hernandez

Parisa Aghakasiri

Indiana University

School of Education

Justin Wild

David Rutkowski

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo agradece al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -Gobierno de España) por la traducción del texto al español.



Sobre la IEA

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, conocida como IEA, es un consorcio internacional independiente integrado por instituciones nacionales y organismos estatales de investigación que tiene su sede en Ámsterdam. Su principal objetivo es la realización de estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento educativo, con el fin de comprender mejor los efectos de las políticas y prácticas dentro de los sistemas educativos y entre ellos.

Anne-Berit Kavli
Hans Wagemaker

Presidenta de la IEA
Director ejecutivo de la IEA

David Robitaille

Presidente del Comité Editorial y de Publicaciones

Barbara Malak

Secretariado de la IEA, Directora de Relaciones con los Miembros

Alana Yu

Secretariado de la IEA, Directora de Publicaciones

Paulína Koršnáková

Directora del Secretariado de la IEA

Dirk Hastedt

DPC, Jefe del Área Internacional de Trabajo

Andrés Sandoval-Hernández

DPC, Jefe de la Unidad de Análisis e Investigación

Por favor, cite esta publicación como:

Sandoval-Hernández, A., Aghakasiri, P., Wild, J. & Rutkowski, D. (septiembre 2013). ¿Mejora el aprendizaje de los alumnos al aumentar las horas de clase? IEA, Policy Brief Series, n.º 1, Ámsterdam, IEA, http://www.iea.nl/policy_briefs.html.