



Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España?

Francisco José Morales Yago¹, Arturo Galán², Ramón Pérez Juste^{3†}

Recibido: Febrero 2017 / Evaluado: Marzo 2017 / Aceptado: Mayo 2017

Resumen. El efecto del tipo de jornada escolar (partida frente a continua) sobre los resultados de los estudiantes ha sido un tema poco estudiado, aunque conflictivo en el ámbito nacional por sus implicaciones sociales y laborales. Los objetivos generales del trabajo son dos: primero constatar si existe asociación entre resultados académicos y tipo de jornada escolar y, segundo, analizar las preferencias del profesorado por un tipo u otro de jornada y las razones que las motivan. Trascorridas tres décadas desde que comenzó a implantarse la jornada continua en algunas comunidades autónomas, se puede concluir que los progresos académicos esperados han sido reducidos y equiparables a los experimentados por comunidades que han permanecido en jornada escolar partida. Para realizar un estudio de la cuestión desde la percepción del profesorado, se ha utilizado metodología de encuesta (N=400), combinada con entrevistas semiestructuradas (N=30). Los resultados evidencian que los profesores prefieren la jornada escolar continua, aduciendo motivos como la posibilidad de incrementar su formación o menos desplazamientos al centro.

Palabras clave: Jornada escolar; profesorado; rendimiento; aprendizaje; organización escolar.

[en] Time in school. Are there evidences to support the changes on the school time management in Spain?

Abstract. The effect of the school time (from 8:30 to 15 versus from 9 to 17) on the results of the students has been a subject scarcely studied, but conflicting in the Spanish national context due to its laboral and social consequences for teachers and families. The two main objectives of this work are: first, inquire whether there is an association between academic performance and type of school schedule; second, to analyze teacher preferences for one type or another of school schedule and the reasons for thinking so. Three decades since 8:30 to 15 schedule began to be implemented in some regions, it can be concluded that the expected academic progress have been reduced and comparable to those experienced by communities that have remained in 9 to 17 schedule. By survey methodology (N = 400) combined with semi-structured interviews (N = 30), it is evident that teachers prefer the shorter schedule, adducing reasons such as the possibility of increasing professional development or fewer rounds to the center.

Keywords: school schedule; teachers; school achievement; learning; school management.

Sumario. 1. Introducción. 2. Horario escolar y rendimiento académico. 3. Método. 4. Análisis de Datos sobre la jornada escolar en España. 5. Valoración de la jornada escolar por parte del profesorado.

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
E-mail: fmoralesyago@gmail.com

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
E-mail: agalan@edu.uned.es

³ Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

6. Valoración del profesorado: resultados cualitativos de las entrevistas. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Morales Yago, F.J.; Galán, A. Pérez Juste, R. (2017). Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España?. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 979-998

1. Introducción

El impacto del tipo de jornada escolar sobre los resultados educativos ha sido un tema muy poco estudiado desde un punto de vista científico-pedagógico a nivel internacional y nacional. No obstante, en España es un tema más tratado que en la literatura internacional, aunque lo más abundante son los artículos de opinión en medios de comunicación y rara vez en revistas especializadas de educación. Al realizar una búsqueda de fuentes documentales internacionales, no encontramos un término claro en el tesoro de ERIC para traducir el término *jornada escolar* (ni, obviamente, los términos asociados a *jornada escolar continua* y *partida*). ERIC no contempla el término “*school day*” ni “*day school*”, aunque existe *day schools* como acepción contraria a internado. Podemos encontrar también “*school schedule*”, pero se refiere más bien a la organización del horario escolar (clases, vacaciones, etc.) o la influencia de lo extracurricular en el alumnado (Gilman, Meyers y Pérez, 2004). En la base de datos de la Web of Science, usando el término “*jornada escolar*” encontramos sólo veintiséis referencias, de las cuales la mayor parte no abordan nuestra temática objeto de investigación.

En castellano, una búsqueda en la base de datos ISOC con el término “jornada escolar” devuelve 99 referencias (16 con “jornada escolar continua” y 9 con “jornada escolar partida”). En el portal de difusión de la producción científica hispana denominado Dialnet, en el período 1989-2015 aparecen un total de 37 documentos, aunque tras una selección más específica a través de la comprobación de palabras clave acordes con nuestra investigación tales como *jornada escolar*, *jornada continua* y *jornada partida*, sólo ocho tienen relación con los modelos de *jornada escolar*, tres con la *jornada continua* y cinco con la *partida*. Además, la bibliografía reciente es casi inexistente. Por el contrario, existe mayor producción científica sobre ritmos de aprendizaje y tiempos escolares, pero sin llegar a demostrar su efecto en el rendimiento de los estudiantes y otro tipo de resultados al pasar de la *jornada partida* a la *continua* (Testu, 2002; Vázquez, 2004; Fernández, 2001; Gimeno, 2008). Es decir, la realización de investigaciones rigurosas en este campo está poco desarrollada, aunque aislar los efectos directos de la *jornada escolar* sobre otras variables es, metodológicamente, muy complicado.

Este trabajo tiene como objetivo estudiar la valoración y el grado de satisfacción del profesorado en relación con el modelo de *jornada escolar* que se da en sus respectivos centros, así como analizar si existe asociación entre el modelo de *jornada escolar* implantado y los resultados escolares en las pruebas PISA y en la tasa de fracaso escolar.

Trascurridas más de tres décadas desde que algunas autonomías cambiaron de *jornada partida* a *jornada continua*, siete comunidades autónomas españolas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Canarias, Extremadura, Islas Baleares, Murcia y Galicia)

de las diecisiete que configuran el Estado español, así como las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, han generalizado la implantación de la jornada continua para las etapas de educación infantil y primaria.

Estos cambios en la organización de la jornada provocaron en el tiempo de su implantación importantes enfrentamientos entre los diversos colectivos que componen la comunidad educativa: padres, profesores y administración educativa (Pereyra-García, 1992, 1994). Lo que podía haberse convertido en un debate científico sobre la organización más eficaz del tiempo para una mejora de la educación y el aprendizaje, en muchas ocasiones derivó en luchas de intereses entre los diversos colectivos para ver cumplidas sus expectativas sociolaborales. En este trabajo pretendemos aportar algunos datos que contribuyan a explicar las razones de dichos cambios y que permitan a los responsables de los centros educativos tener elementos de reflexión antes de adoptar cambios de esta magnitud.

2. Horario escolar y rendimiento académico

El nivel de actividad y rendimiento de las personas no es constante a lo largo del día. Las variaciones en la actividad que desarrollamos durante el día, la semana o el año son estudiadas por la cronopsicología, cuyo interés se centra en el análisis de los ritmos psicológicos en el ser humano. La base de la cronopsicología es la cronobiología, cuyo fundamento es el estudio de los ritmos biológicos.

La atención es un proceso psicológico básico para la adaptación al entorno del ser humano y juega un papel primordial en el desarrollo de la cognición y el rendimiento (Zvoch y Stevens, 2008). Es también uno de los primeros procesos psicológicos dentro de las diferentes fases del procesamiento de información humano, y de ahí su importancia en los procesos de aprendizaje.

La atención presenta un aumento de su eficiencia en el curso de la mañana, con un pico máximo al final de la misma, una bajada al inicio de la tarde y una recuperación que se estabiliza al final. Este patrón corresponde al ritmo atencional del adulto y del niño mayor. Testu (1994, 1996, 1998, 1999) señala que las variaciones en la actividad intelectual se producen tanto en pruebas escolares como psicométricas. Además, estas variaciones se dan también en la elección de estrategias cognitivas para resolver problemas.

Según Feito (2007), poco se sabe sobre si se rinde más o menos en cualquiera de los tipos de jornada, ya que son múltiples los factores que inciden el rendimiento escolar: biológicas, psicológicas, familiares, etc. Uno de los informes más completos sobre esta cuestión fue el realizado por Caride (1993), quien señalaba que tres cuartas partes del profesorado afirma que el rendimiento es mayor en la jornada continua. Sin embargo, sus datos indican que hay entre un 10% y un 20% más de fracaso escolar en los centros de jornada continua. No obstante, no es un dato concluyente, aunque sí indiciario, ya que los peores resultados podrían ser anteriores al cambio de jornada.

En el informe francés de L'expertise Collective (2000) se detecta una caída en el rendimiento a las 13.40 horas y un considerable aumento a partir de las 16.20 horas. Cuando se analizan algunos países europeos como Alemania, se observa una caída muy fuerte en la última hora de la jornada única, entre las 12.00 y las 13.00 horas. Sin embargo, en España se detecta una subida del rendimiento a partir de las 15.00 horas (Sánchez y Díaz, 2001).

Algunos autores indican que el rendimiento académico y la capacidad de concentración no caen en picado por la tarde. Incluso en ciertas actividades, la memoria a largo plazo aumenta más por la tarde que por la mañana (Husti, 1992), lo que rebate uno de los argumentos esgrimidos por quienes son partidarios de que no haya clases por las tardes (Fernández, 2004).

Ridao y Gil (2002) constatan en Andalucía un mayor rendimiento en los alumnos que siguen horarios de jornada partida, de tal modo que en estos centros el porcentaje de alumnos sin problemas en ninguna materia asciende al 77.2 % frente al 69.4% que se encuentran en idéntica situación en los centros con jornada continua. Además, en la jornada partida no se registran casos extremos de alumnos con siete u ocho materias calificadas negativamente, y la presencia de alumnos con cuatro materias en las que necesitan mejorar es sólo testimonial. La superioridad apuntada en el rendimiento de los alumnos que asisten a centros con jornada partida se refleja también al examinar el número de materias aprobadas (Tabla 1).

Jornada partida			Jornada continua		
Nº Materias	Nº alumnos	%	Nº Materias	Nº alumnos	%
0	338	77.2	0	441	69.4
1	42	9.6	1	63	9.9
2	25	5.7	2	45	7.1
3	19	4.3	3	39	6.1
4	12	2.7	4	25	3.9
5	1	0.2	5	9	1.4
6	1	0.2	6	6	0.9
7			7	3	0.5
8			8	4	0.6
Total	438	100		635	100
Perdidos	35			32	

Tabla 1. Distribución de frecuencias para el número de materias en las que el alumno necesita mejorar
Fuente: Ridao y Gil(2002)

3. Método

Para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizará una investigación de métodos mixtos (Plano-Clark, 2008). En el marco de la investigación evaluativa, se utilizará la metodología de encuesta para conocer la opinión del profesorado. Con el fin de proporcionar una interpretación contextualizada de los datos cuantitativos, hemos recurrido a la entrevista semiestructurada. Además, de cara a la identificación del tipo de jornada

utilizada en cada comunidad autónoma ha sido necesaria la revisión documental y legislativa y el análisis de los cambios surgidos a lo largo de estos últimos años.

Combinando los documentos legislativos de las comunidades autónomas con los resultados de la base de datos PISA (2012) y los índices de fracaso y abandono escolar, elaboramos una cartografía del espacio geográfico de las distintas comunidades autónomas que componen el Estado español.

3.1. Participantes

La población de referencia objeto de estudio es el conjunto de profesores de educación secundaria concertada del territorio español. Por la naturaleza y los recursos de la investigación, la muestra objeto de estudio es incidental. La muestra está formada por un total de 400 sujetos que trabajan en siete comunidades autónomas diferentes, tres de ellas con una clara prevalencia de la jornada continua (Andalucía, Castilla-La Mancha y Extremadura) y otras tres con jornada partida (Madrid, Valencia y Aragón), junto con Murcia que presenta centros con las dos modalidades, aunque con un claro predominio de la jornada continua. Se entregaron 500 cuestionarios agrupados en 20 centros, que fueron respondidos voluntariamente por 418 profesores, quedando una muestra final de 400 sujetos (200 en cada tipo de jornada) tras descartar los casos con más valores perdidos. En la Tabla 2 se muestra su distribución por Comunidad Autónoma y localidad de ubicación.

Se realizaron además 30 entrevistas semiestructuradas. Los sujetos entrevistados fueron seleccionados conforme a criterios de idoneidad tales como su experiencia en el sistema educativo, predisposición para participar en la investigación y capacidad de emitir una opinión razonada y reflexiva sobre la investigación realizada: doce profesores de distintas especialidades (idiomas, música, educación física, audición y lenguaje, plástica y pedagogía terapéutica) seleccionados por los directores de los centros participantes en función de su mayor implicación en los centros, diez directivos (directores, jefes de estudios y secretarios), dos inspectores, un director general de educación y cinco personas de la Administración Educativa.

Comunidad Autónoma	Localidad del centro	Tipo de Jornada Escolar
Andalucía	Algeciras	Continua
	Chipiona	Continua
	La Línea de la Concepción	Continua
Aragón	Huesca	Partida
	Zaragoza (dos centros)	Partida
Castilla-La Mancha	Cuenca	Continua
	Tomelloso	Continua
Extremadura	Badajoz (dos centros)	Continua
	Villanueva de la Serena	Continua
Madrid	Madrid (tres centros)	Partida
Murcia	Murcia (dos centros)	Continua
	Yecla	Partida
Valencia	Puerto de Sagunto	Partida
	Villena (dos centros)	Partida

Tabla 2. Distribución de centros escolares participantes en la muestra por ciudades y modelo jornada escolar.

Fuente: Elaboración propia

3.2. Instrumentos

La recopilación de la información para el posterior análisis y valoración de los modelos de jornada escolar entre el profesorado se realizó a través de un cuestionario. El cuestionario partía de una tabla de especificaciones basada en un sistema de categorías que representaban cuatro aspectos fundamentales: organización escolar, proyecto educativo, contexto escolar y miembros de la comunidad educativa. La validación del cuestionario propuesto se llevó a cabo mediante dos grupos de discusión de expertos en la materia que, a partir de las categorías previas y con la posibilidad de generar otras nuevas, llegaron a una propuesta de categorías, indicadores e ítems que alcanzó un grado de acuerdo medio del 82,8%. En este artículo se analiza la parte final del cuestionario, compuesto por 14 ítems en los que el profesorado tiene que valorar si hay un tipo de jornada mejor que el otro para la consecución de determinados objetivos educativos.

3.3 Procedimiento

Por una parte se realizó la cartografía anteriormente comentada a partir de las estadísticas disponibles de PISA y de fracaso escolar. Por otra parte, los responsables de la aplicación de los cuestionarios fueron los directores de los centros educativos, quienes se encargaron de su recepción y envío por correo postal ordinario, así como del nombramiento de los aplicadores, que fueron los tutores/profesores de cada grupo. Los tutores explicaron el procedimiento, distribuyeron los cuestionarios y los recogieron. Respecto a las entrevistas, fueron realizadas la mayor parte de ellas de forma personal por los autores de este artículo, aunque hubo cinco que por razones de oportunidad y distancia se remitieron por vía electrónica.

Se han realizado análisis descriptivos, contrastes de proporciones y tablas de contingencia para comprobar las ventajas de cada tipo de jornada y las preferencias de los profesores en función del tipo de jornada en la que trabajan. Posteriormente se realizó el análisis de contenido de las entrevistas en función de las categorías previamente establecidas.

4. Análisis de datos sobre la jornada escolar en España

El mapa de la distribución de la jornada escolar en España permite apreciar una cierta tendencia a que las comunidades autónomas del sur hayan optado prácticamente al 100% de los centros públicos por la jornada continua, mientras que las del norte se mantienen en la jornada partida. Se observa, además, que aquellas que han optado por la jornada continua no han planteado de nuevo la vuelta al modelo anterior, mientras que algunas de jornada partida, como la Comunidad Valenciana, Aragón, Cantabria o Madrid han iniciado procesos piloto de cambio. Incluso en algún caso, hay centros educativos dentro de determinados municipios que han cambiado al nuevo modelo, como en el Corredor del Henares (Torrejón de Ardoz y Alcalá de Henares), que llevan varios años con la jornada continua en muchos centros, esencialmente públicos (Marrero, 1994; Fernández, 2004; Delgado, 2007)

Las Figuras 1 y 2, basadas en un informe del Gabinete técnico de FETE-UGT y CEAPA(2009), muestran claramente esta tendencia: por una parte, con una mayoría de centros públicos con jornada escolar continua tenemos a las comunidades autóno-

mas de Canarias, Ceuta, Extremadura (99% de centros con jornada continua), Murcia, Baleares (86%), Andalucía (80%), Castilla-La Mancha (78%) y Galicia (60%). Por el contrario, las CC.AA. que permanecen con un mayor porcentaje de centros con jornada escolar partida son: Aragón, Cataluña y Comunidad Valenciana (100%), Navarra (97%), País Vasco (95%), Cantabria (84%), Madrid (82%), La Rioja (62%) y Castilla-León (60%).



Figura 1. Distribución de la jornada escolar en España por CC.AA
Fuente: Elaboración Propia a partir de los datos de FETE-UGT y CEAPA

Las Consejerías de Educación de las distintas CC.AA. han facilitado o puesto obstáculos al proceso de cambio hacia la jornada continua, pero su postura no ha dependido de su signo político actual ni anterior. Otra cuestión sería indagar qué piensan los distintos partidos políticos sobre los modelos de jornada escolar, pero prevalece la indefinición y la ausencia de criterios explícitamente definidos.

Los resultados académicos en España que presentan informes como PISA, muestran un panorama preocupante de la educación. De hecho, el índice de fracaso escolar es uno de los mayores de los países de la OCDE puesto que los alumnos que no acaban la ESO en España han crecido del 29.9% al 31% en los últimos cinco años, mientras que en la UE se han reducido del 17.1% al 14.8% (EURYDICE, 2012-2014)

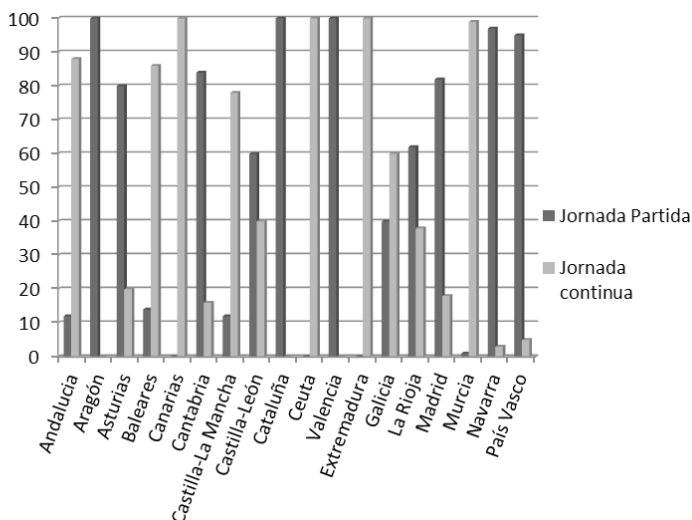


Figura 2. Distribución de la jornada escolar en las CC.AA. (en %)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del gabinete técnico de FETE-UGT y CEAPA

Por otra parte, el mayor porcentaje de alumnado que acumula retrasos a partir de 4º curso de la ESO se encuentra en las comunidades donde está implantada la jornada continua de manera generalizada.

En base a los datos del MEC, el mayor índice de fracaso escolar (tasa de alumnos que no promocionan de curso según la edad establecida) aparece en las CC.AA. de Baleares, Extremadura, Andalucía, Canarias, Murcia y Castilla-La Mancha. Las diferencias en el índice de fracaso no pueden atribuirse únicamente al tipo de jornada escolar ya que los datos muestran un retraso histórico de estas comunidades autónomas debido a otras causas como su desarrollo socio-económico y cultural. Tampoco se pueden soslayar posibles variables explicativas como el nivel de inmigración y la diferenciación socio-económica norte-sur. El caso de Galicia rompe la tendencia, ya que presenta una tasa de fracaso del 20.4% frente al 23.5% nacional. De igual manera, Cataluña es un caso excepcional, ya que teniendo una jornada escolar partida, su tasa de fracaso (24.4%) está ligeramente por encima de la media nacional (23.5%).

Comunidad Autónoma	Índice de Fracaso	Orden por índice Fracaso	Tipo Jornada Escolar predominante	Preponderancia en % del modelo	Año cambio a jornada escolar continua
Ceuta y Melilla	35.3	1	Continua	100	1989
Baleares	29.7	2	Continua	86	2002
Extremadura	28.5	3	Continua	100	2004
Andalucía	28.4	4	Continua	88	1999
Canarias	28.3	5	Continua	100	1994
Murcia	26.9	6	Continua	99	2004
Castilla-La Mancha	26.6	7	Continua	78	2004
Cataluña	24.4	8	Partida	100	
ESPAÑA	23.5				
C. Valenciana	22.2	9	Partida	100	
La Rioja	21.3	10	Partida	62	
Galicia	20.4	14	Continua	60	1993
Madrid	20.2	15	Partida	81	
Aragón	18.8	12	Partida	100	
Castilla y León	18.8	13	Partida	60	
Asturias	18.7	16	Partida	80	
Navarra	12.8	17	Partida	95	
Cantabria	11.8	11	Partida	85	
País Vasco	8.8	18	Partida	97	

Tabla 3. Fracaso escolar por CC.AA (en %).

Fuente: Elaboración Propia a partir de datos del MEC.(2013)

En todo caso, queda claro que no se ha cumplido la previsión de que la implantación de la jornada continua ayude a reducir la tasa de fracaso escolar, ya que ésta se ha mantenido casi invariable o con leves bajadas, teniendo en cuenta que la media general en España ha bajado 3.5 puntos en la última década (Tabla 4).

Comunidad Autónoma	Curso 2001-2002	Curso 2007-2008	Curso 2012-2013
Baleares	30.0	30.6	29.7
Murcia	30.4	28.4	26.9
Andalucía	32.3	32.8	28.4
Castilla-La Mancha	31.2	33.3	26.6
Extremadura	32.4	30.1	28.5
Canarias	30.0	29.3	28.3
Galicia	24.9	24.5	20.4
Media España	27.0	27.9	23.5

Tabla 4. Evolución del fracaso escolar por CC.AA con jornada continua (en %)

Fuente: Elaboración Propia a partir de datos del MEC.2013

Podemos observar en la Figura 3 que, precisamente en aquellas comunidades autónomas en las que está más implantada la jornada continua en los centros de Primaria es donde se dan las tasas más altas de fracaso escolar. Canarias, que fue una de las comunidades pioneras en implantar la jornada continua de forma generalizada hace ya más de veinte años (100% en La Palma, Fuerteventura, Lanzarote y El Hierro), presenta un índice de fracaso escolar de un 28.3%. También está generalizada en las Islas Baleares, Ceuta y Melilla, Andalucía, Castilla-La Mancha, Murcia y Extremadura, donde la jornada continua se aplica incluso en centros privados. Por el contrario, en otras comunidades autónomas ni siquiera se contempla esta posibilidad. Es el caso del País Vasco, Valencia, Aragón, Navarra y Cataluña, donde los centros mantienen la jornada partida (Morales, 2014).



Figura 3. Índices de fracaso escolar por CC.AA. (en %).

Fuente: Elaboración Propia a partir de datos del MEC. (2013)

En relación a los distintos informes PISA que miden el nivel de competencias del alumnado de secundaria, destacamos en la Tabla 5 los resultados alcanzados por las CC.AA. y el tipo de jornada escolar implantada en la etapa anterior (Primaria), para analizar si está asociado con los resultados de la siguiente etapa, ya que son muy escasos los centros que mantienen total o parcialmente la jornada partida en educación secundaria.

CC.AA.	Lectura	n°	Matemáticas	n°	Ciencias	n°	Tipo de Jornada en Primaria
Andalucía	477	11	472	12	486	11	Continua
Aragón	493	8	496	7	504	8	Partida
Asturias	504	4	500	6	517	3	Partida
Baleares	476	12	475	11	483	12	Continua
Cantabria	485	10	491	9	501	9	Partida
Castilla-León	505	3	509	2	519	1	Partida
Cataluña	501	5	493	8	492	10	Partida
Extremadura	457	14	461	14	483	13	Continua
Galicia	499	6	489	10	512	5	Continua
Madrid	511	1	504	4	517	2	Partida
Murcia	462	13	462	13	479	14	Continua
Navarra	509	2	517	1	514	4	Partida
País Vasco	498	7	505	3	506	7	Partida
Rioja (La)	490	9	503	5	510	6	Partida
Media España	488		484		496		
Media U.E.	489		489		497		
Media OCDE	496		494		501		

Tabla 5. Comparación por competencias PISA (puntuación y posición a nivel nacional).

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA (2012)

Si realizamos un sumatorio de las puntuaciones alcanzadas en lastres competencias para obtener una clasificación total de las distintas Comunidades Autónomas españolas y su relación con el tipo de jornada escolar que tienen implantada, puede construirse la Figura 4, en la cual se observa que Navarra (1540), Castilla-León (1533), Madrid (1532), Asturias (1521), País Vasco (1509), La Rioja (1503), Galicia (1500) y Aragón (1493) están por encima de la media de la OCDE (1491); Cataluña (1486) y Cantabria (1477) están por debajo de la OCDE pero por encima de la media de la Unión Europea (1475); finalmente, Andalucía (1435), Baleares (1434), Murcia (1403) y Extremadura (1401) están por debajo de la OCDE y UE, y más de cien puntos por debajo de la primera, Navarra. Lo más significativo de este análisis es que de las catorce comunidades autónomas que participan en PISA (Castilla-La Mancha, Canarias y Valencia no participan), nueve tienen jornada partida y cinco continua. La puntuación de las que tienen jornada partida está por encima de la U.E. e incluso en siete de ellas también por encima de la OCDE. Por el contrario, de las cinco que tienen jornada continuas solamente Galicia se encuentra por encima de la OCDE y UE, mientras que las otras cuatro restantes están por debajo de ambas agrupaciones. Este hecho se constata calculando la correlación entre resultados y tipo de jornada: tomando los últimos datos de PISA, la correlación biserial-puntual⁴ entre las puntuaciones en Lectura, Matemáticas y Ciencias con el tipo de jornada es alta y significativa ($p < 0,005$): 0.742, 0.858 y 0.704 respectivamente.

⁴ Codificación de la variable Tipo de jornada: 0: jornada continua; 1: jornada partida.

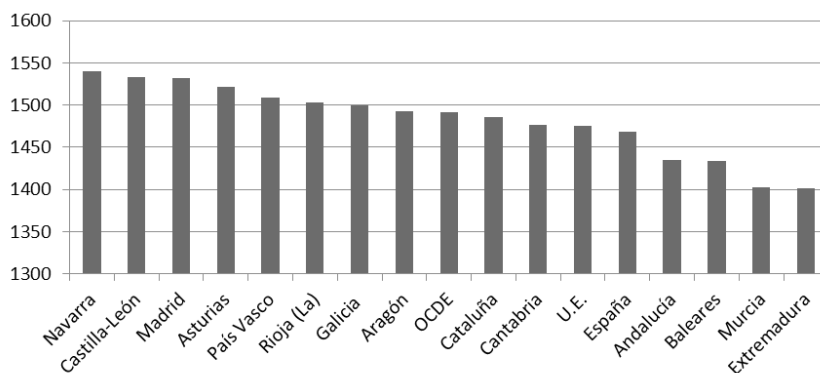


Figura 4. Clasificación de las CC.AA. al realizar el sumatorio de las puntuaciones en las pruebas PISA (lectura, matemáticas y ciencias).

Fuente. Elaboración Propia a partir de PISA. (2012)

5. Valoración de la jornada escolar por parte del profesorado

Presentamos a continuación las percepciones de los profesores sobre la idoneidad de cada tipo de jornada para mejorar algunos aspectos esenciales del funcionamiento de un centro escolar. El profesorado en conjunto (Tabla 6) señala que la jornada continua es mejor ante cuestiones tan diversas como el rendimiento del alumnado, la conciliación de la vida familiar, la formación académica y en valores, la integración y la atención hacia el alumnado. Los datos también confirman que la mayoría de profesores coincide en que la jornada continua aumenta el tiempo dedicado a las tareas escolares en el hogar, lo que probablemente está en relación con tener las tardes libres y, por tanto, tiempo disponible para su realización, pero sin el apoyo de los profesores.

También las familias, según la opinión aún más mayoritaria de los profesores, se ven beneficiadas por la jornada continua, destacando la disminución de los desplazamientos al centro (para comer en casa), con el consecuente ahorro de tiempo, la disponibilidad de más tiempo en el hogar para atender a los niños y la asistencia a reuniones.

¿Podría decirse que dicha preferencia por la jornada continua está asociada al tipo de jornada en la que trabaja el profesorado? Es decir, ¿son más defensores de las bondades de la jornada continua los que ya trabajan en este modelo de jornada? La Tabla 6 proporciona evidencias al respecto.

Tabla 6. Preferencia del modelo de jornada escolar en función del tipo de jornada en la que se trabaja (en %).

Fuente: Elaboración Propia

¿Qué modelo de jornada escolar...	% que prefiere un tipo de jornada (Muestra total)			% elige jornada continua		% para el que es indistinto el tipo de jornada		χ^2	p (χ^2)
	Cont.	Part.	Indistinta	Trabaja J. Continua	Trabaja J. Partida	Trabaja J. Continua	Trabaja J. Partida		
Referido al alumnado									
Mejora su rendimiento?	67.6	24.8	7.6	85.1	48.4	6	9.3	63.32	<.000
Favorece su vida familiar y convivencia en el hogar?	73.2	19.7	7.0	82.1	63.6	7.5	6.5	23.01	<.000
Incrementa más su formación y rendimiento académico?	66.9	19.6	13.4	80.6	52.2	10.9	16.1	40.23	<.000
Contribuye más a su formación en valores?	46.5	14.7	38.8	55.7	36.6	36.8	40.9	23.03	<.000
Integra más a los alumnos en la vida del centro educativo?	44.7	19.1	36.2	54.7	33.9	37.8	34.4	39.44	<.000
Proporciona mayor atención por el profesorado del centro?	59.4	18.1	22.5	83.6	33.3	9	37.1	101.18	<.000
Hace que los alumnos lleven más trabajo a casa?	42.7	21.4	35.9	52.7	31.7	34.8	37.2	25.78	<.000
Referido a las familias									
Concilia mejor su vida lab. y pers.?	67.2	21.6	11.2	82.1	50.8	9	13.7	47.11	<.000
Permite estar más con sus hijos?	72.2	16.3	11.7	82.6	60.5	9.5	14.1	26.21	<.000
Facilita el tiempo para asistir a reuniones?	73.7	26.3	0	90.7	55.4	0	0	56.41	<.000
Favorece la atención a los hijos en el hogar?	73.4	19.1	7.5	85.1	60.8	5	10.2	29.72	<.000
Ayuda en el desplazamiento de los niños al centro?	83.2	16.8	0	90.8	74.5	0	0	17.81	<.000
Proporciona más satisfacción de forma global?	70.4	16.9	12.7	85.1	54.3	7,5	18.5	44.15	<.000

En Tabla 6 vemos un comportamiento que se repite en muchas variables del estudio. La percepción de las ventajas de la jornada continua varía en función del tipo de jornada en la que trabaje el profesor, pero mayoritariamente se inclinan por la jornada continua, en especial cuando se refieren a las ventajas que reporta para las familias. Así, en una pregunta importante como la referida a qué jornada mejora más el rendimiento de los alumnos, un 85% de los profesores que ya están en jornada continua dice que es mejor en dicho tipo de jornada, frente al 48.4% de los que trabajan en jornada partida. Pero, incluso, la mayoría de los que trabajan en jornada partida cree que es más beneficiosa la jornada continua que la partida (48.4 frente a 42.3%), aunque con una diferencia sólo de 6 puntos porcentuales frente a los 72 puntos de diferencia que se da en el grupo que trabaja en jornada continua. Respecto a las familias, ambos grupos de profesores creen mayoritariamente que la jornada continua les proporciona una mayor satisfacción: sólo el 7% de los profesores de jornada continua opina que la jornada partida es mejor globalmente para las familias, frente al 23% de los que trabajan en jornada partida. Es decir, hay un sentir muy mayoritario a favor de la jornada continua. En todas las tablas de contingencia 3x2 realizadas se obtienen valores de χ^2 significativos, mostrando así la asociación entre la preferencia por el tipo de jornada y el tipo de jornada en la que se trabaja. La asociación más fuerte se produce en estos tres ítems: atención del profesorado en el centro, rendimiento de los alumnos y tiempo de los padres para asistir a las reuniones del colegio.

6. Valoración del profesorado: resultados cualitativos de las entrevistas

Las posturas mantenidas en las diversas entrevistas inciden más en los aspectos laborales y de acomodación a los ritmos de la sociedad actual que en los de orden pedagógico o de aprendizajes curriculares propios de la función primordial que debe desarrollar la escuela. En coincidencia con el análisis cuantitativo, el análisis de las entrevistas muestra que el profesorado es mayoritariamente partidario del modelo continuo. El análisis de las cadenas principales de contenido (Tabla 7) indica que los docentes ven en este modelo una mejora sustancial en sus circunstancias socio-laborales. No obstante, los directivos se muestran preocupados por la menor presencia que está sufriendo la escuela en detrimento de otras ofertas educativas o de ocio extraescolares (Zaffran, 2001; FredricksyEccles, 2006; Lagacé-Séguin y Case, 2010; Hermoso y Chinchilla; 2010). En la tabla número ocho se presentan de forma resumida las opiniones más relevantes de profesores y directivos expresadas en las entrevistas.

Jornada continua	Jornada partida
<ul style="list-style-type: none"> • Más tiempo para actividades personales y familia • Alumnado más motivado • Mejora en el tiempo para reuniones y atención a familias • Más tiempo para actividades extraescolares y tareas del colegio • Por la tarde se puede descansar en casa • Queda más tiempo para realizar las tareas de mantenimiento al no estar los niños • Menos tiempo en entradas y salidas (solamente dos al día) • Mejora calidad de vida del alumnado, los padres están más tiempo con sus hijos • Menos viajes al colegio • Se acuestan antes • Menos gasto en el mantenimiento del centro • Respuesta a una demanda social en tiempo de globalización • Responde a las demandas del colectivo de profesores • Queda más tiempo para la realización de cursos de formación del profesorado • Equiparación con los demás colectivos de funcionarios. • Se dignifica la profesión • Responder a las reivindicaciones del profesorado • Libertad de elección para que las familias puedan dar nuevas oportunidades a sus hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • Clases de 60 minutos, sosiego. Oportunidades para la atención a la diversidad, integración del claustro • Buena organización del centro con periodos mejor estructurados • La comunidad educativa está más implicada • Más tiempo para hacer las tareas en el colegio • Menos tareas para casa • Cansancio más estructurado • Los servicios de comedor, extraescolares en el centro son más participativos • Beneficia la organización familiar • No deben madrugar mucho • Más oportunidades para la realización del Proyecto Educativo • Más oportunidades para la socialización del alumnado • Se aprovechan más las instalaciones escolares • Sensación de un ritmo más pausado en la vida del centro • La difusión del Proyecto Educativo es más eficaz

Tabla 7. Aspectos más destacables de los modelos de jornada escolar según las entrevistas
Fuente: Elaboración propia

Una somera consideración de los argumentos a favor y en contra aportados por los sujetos consultados, aunque no sea un argumento definitivo ni irrefutable, nos sitúa ante aportaciones de índole preferentemente educativa en la jornada partida frente a otras más heterogéneas y, desde luego, no tan enfocadas hacia razones pedagógicas, en el caso de la continua.

7. Conclusiones

El profesorado es un elemento clave en la organización de la jornada escolar. A través de los cuestionarios aplicados a la muestra de profesores, hemos agrupado los resultados en dos bloques de ítems sobre la idoneidad del modelo de jornada escolar para el alumnado y para las familias.

Los resultados muestran que aquellos profesores que trabajan en centros con jornada continua valoran mucho más ésta que la jornada partida en cuanto al bienestar que aporta al alumnado y familias, en línea con lo apuntado por otros autores (Boa-

dau, Milondzo, Adjel, 2009). Por su parte, los profesores que trabajan en la jornada partida también coinciden en señalar —aunque con menor intensidad— que la jornada continua es preferible para los estudiantes y sus familias (Almeida, 2000). Por tanto, en su conjunto el profesorado es claramente proclive a la jornada continua (Camp, 2005). Con nuestros datos no es posible inferir si esta preferencia es debida a factores como el rendimiento (Bukala, Hu, Lee, Ward-Hornery Fienup, 2015) y la conciliación o si el factor decisivo es la mejora de las condiciones laborales o el clima de centro (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009).

Por otro lado, se debe huir de un debate centrado en el propio interés personal o gremial pero carente de rigor científico, que en algunos casos ha supuesto una fuerte presión en la toma de decisiones de las autoridades educativas, lo que ha provocado enfrentamientos entre los diversos miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, como hemos visto, y en la misma línea que lo descrito por Caride (1993) hace más de 20 años, los datos objetivos de fracaso escolar y los datos de los informes PISA —que apuntan a que el cambio a jornada continua no ha supuesto un avance en los resultados académicos de los estudiantes— son contradictorios con las percepciones del profesorado, por lo que parece que sus percepciones pueden estar relacionadas más con su satisfacción laboral que con datos reales de rendimiento (Galán, Torrego y Martín, 2009).

Respeto a la elección de un modelo u otro de jornada escolar, nos mostramos, por tanto, partidarios de una toma de decisiones basada más en argumentos científicos que en posibles intereses personales o colectivos, aunque siempre será beneficioso, a la luz de los datos extraídos, la reflexión sobre el contexto social del centro y la evolución general de la sociedad. Respecto al colectivo objeto de la encuesta, el profesorado, ha quedado demostrado por las valoraciones realizadas que se inclina por la jornada continua, justificando esa elección más en intereses de tipo laboral que por razones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Ello pone en contradicción el interés por la mejora laboral y la misión principal de un centro educativo: la educación y aprendizaje del alumnado. Así, los datos presentados en este trabajo no justifican el cambio sistemático del tipo de jornada escolar que se ha ido produciendo en España, al menos no en función de los resultados académicos. Más bien se evidencia cierto estancamiento de los resultados que, a la postre, puede suponer una involución al compararse con los avances de otros sistemas de la OCDE. Habría, por tanto, que documentar, explicitar y debatir en profundidad las razones a favor y en contra de cada tipo de jornada, debate en el que deben intervenir inexcusablemente las familias de los estudiantes por su contribución a la mejora de la eficacia escolar (Azpillaga, Intxausti y Olariaga, 2014).

Como prospectiva de investigación, sería esencial realizar más estudios empíricos longitudinales con un alto grado de control de variables con el fin de encontrar evidencias de los efectos, si los hubiera, de los distintos tipos de jornada escolar no sólo en forma de resultados cognitivos mediante pruebas estandarizadas, sino también sobre resultados no cognitivos, en particular los relacionados con la formación para la convivencia, la ciudadanía, la educación moral o la estabilidad emocional, así como su relación con variables e intereses familiares y de ocio, uso extraescolar de los centros educativos, etc.

Se deberá por tanto continuar investigando en el futuro sobre las múltiples causas del fracaso escolar en las distintas CC.AA. y cuál podría ser el efecto de la implantación de un modelo u otro de jornada en la escuela, controlando otras posibles causas

como los índices de inmigración, nivel sociocultural de las familias o grado de inversión en educación de las distintas CC.AA.

Este estudio pretende contribuir a llenar un enorme hueco en la investigación sobre tiempos escolares, teniendo en cuenta que queda patente que la discusión sobre la jornada escolar es un problema bastante local y raramente planteado en la literatura internacional. No obstante, es necesario aportar nuevas evidencias sobre el impacto de los modelos de jornada escolar (Sampedro, 2013), así como una comparación entre los mismos, presentando resultados que ayuden a entender la repercusión del tipo de jornada escolar sobre el aprendizaje del alumnado o la influencia del horario sobre los miembros que componen una comunidad educativa en una sociedad como la española, que presenta un ritmo vital muy diferente al del resto de Europa y que podría requerir una acomodación particular al ritmo normal de vida de las personas.

8. Referencias bibliográficas

- Almeida, J. (2000). Por la jornada Continua, *Cuenta y Razón*. Recuperado de: http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/114/Num114_008.pdf
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2002). *La Organización Escolar. Práctica y Fundamentos*. Barcelona, Graó.
- Azpillaga, V., Intxausti, N., y Olariaga, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía: 66(3)*, pp. 27-37. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2014.66302>
- Bukala, M., Hu., Lee, R., Ward-Horner, J., y Flenup, D. (2015) The effects of work-reinforcers schedules on performance and preference in students with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis: 48* n° 1, 215-220.
- Boadau, N.A.P., Milondzo., K.S., y Adjel, A. (2009). Parent-community involvement in school governance and its effects on teacher effectiveness and improvement of learner performance: A study of selected primary and secondary schools in Bostwana. *Educational Research and Review: 4 (3)* 96-105.
- Caride, J. (1993). A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusiones, xerais e criterios de actuación. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia
- Camp, M. (2005). Horario intensivo. *Cuadernos de Pedagogía: 344*, pp.9.
- Cohen, J., McCabe, L, Michelli., N.M., y Pickeral, T. (2009). School climate: research policy, teacher education and practice. *Teachers College Record: 111 (1)*, pp. 180-213
- Delgado, F. (2007). Soluciones urgentes para la organización del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía: 365*, 80-83.
- Doménech, J. y Viñas. J. (1997). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- EURYDICE (2014-2014). Estudios comparados. Recuperado de: www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/.../eurydice/estudios.htm
- Feito, R. (2007). Tiempos Escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida. *Cuadernos de Pedagogía, 74-79*.
- Fernández, M. (2001). *La Jornada Escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, M. (2004) Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua. Recuperado de: <http://www.3.usual.es/mfe/enguita/textos.jornada.pdf>

- FETE-UGT y CEAPA(2009). Información sobre la jornada escolar. Recuperado de: <https://jornadacontinuaupartida.wordpress.com/faq-reivindicacion/>
- Fredricks., S.L. y Eccles, J.S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Development Science: 10* (3), pp. 132-146.
- Galán, A., Torrego, J.C. y Martín, M. (2009). Una aproximación a la evaluación de la eficacia a través de la percepción de resultados por el profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía: 61*. (4), 21-38
- Gilman, R., Meyers, J., y Pérez, L (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: finding and implications for school psychologists. *Psychology in the schools: 4* (1), 3-41.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en la educación*. Madrid, Morata.
- Hermoso, V. y Chinchilla, J. (2010). Estudios de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación: 18*, 9-13.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil. *Revista de educación: 298*. 271-305.
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español (volumen I)*. Madrid, Ministerio de Educación.
- Lagacé-Séguin, D.G. y Case, E. (2010). Extracurricular activities and parental involvement predict positive outcomes in elementary school children. *Early Child Development & Care: 180* (4), 453-462.
- Lázaro, L. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada, 19*, 193-218.
- Marrero, M. (1994). Las razones para la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogía, 221*, 70-73.
- Morales, F.J. (2014). La organización de la jornada escolar: reflexiones sobre el estado de la cuestión para un debate necesario. *Edetania, 44*, 111-134
- Ridao, I. y Gil, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación: 37*, pp. 141-156.
- PISA 2012. Informe Español del Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de: www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf
- Pereyra-García de Castro. M.A. (1992). La Jornada escolar en Europa. *Cuadernos de Pedagogía: 216*, 14-23.
- Pereyra-García de Castro. M.A. (1994) Las dudas de la jornada continua: *Cuadernos de Pedagogía: 221*, 72-73.
- Plano-Clark, V (2008) Mixed methods approaches in family science research. *Revista Universidad of Nebraska-Lincoln*. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=edpsychpapers>
- Sampedro, Z (2013). Reflexión sobre el proceso de implantación de la jornada escolar continua. *Rescaldos: Revista de Diálogo Social. 28*, 56-58.
- Sánchez-López, M.P. y Díaz, J.F. (2001). Análisis de las variaciones en atención y percepción a lo largo de la jornada escolar en niños de 7-11 años. Departamento de Psicología Diferencial del Trabajo. Mimeo.
- Testu, F. (1994). Quel ques constante dans les fluctuations journalière et hebdo madaires de l'activité intellectuelle des élèves en Europe, *Enfance: 4*, 384-400.
- Testu, F. (1996). Les rythmes scollaires, la nécessité' une clarification psychologique, *L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation: 96*, 155-168.

- Testu, F. (1998). Chronobiologie de l'enfant, chrono psychologie scolaire et aménagements du temps, *Psychologie et Éducation*:35,15-29.
- Testu, F. (1998). Études des rythmes scolaires à Evry, Rapport dans le cadre d'une convention de recherche entre la Mairie d'Evry et l'Université de Tours, Imprimerie de l'Université.
- Testu, F. (2002). Les rythmes scolaires, approche chrono psychologique. Recuperado de: http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/SIC_comunicaciones.pdf. *En Actas del Seminario Internacional Complutense: Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar*; 5 y 6 de abril. Madrid, 6-24.
- Testu, F., Clarisse, R., y Janvier, B. (1999). Étude des rythmes scolaires à Bourges (phases expérimentales 1997-1998 et 1998-1999), Rapport dans le cadre d'une convention de recherche entre la Mairie de Bourges et l'Université de Tours, Imprimerie de l'Université, 139.
- Vázquez, M. (2004). ¿Puede ser la jornada continua una buena opción pedagógica? *La gaceta del miércoles*. 15-09-2004. 16 pp.
- VV.AA. (2000). L'expertise collective, Rythmes de l'enfant. De horlorgebiologique aux rythmes scolaires. Recuperado de : www.ist.inserm.fr/basisrapports/rythenf.html
- Zvoch, K. y Stevens, J.J. (2008). Measuring and evaluating school performance: an investigation of status and growth-based achievement indicators. *Evaluation review*, 32 (6), 569-595.
- Zaffran, J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs: comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux. *Loisir et Société*, vol. 24, n° 1. Recuperado de: <http://www.erudit.org/revue/lr/2001/v24/n1/000166ar.html>