

## ***Jornada lectiva, aprendizajes y vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria***

Laura CRUZ LÓPEZ  
M.<sup>ª</sup> Carmen MORÁN DE CASTRO

### Datos de contacto:

Laura Cruz López  
Universidade da Coruña  
Facultade de Ciencias da  
Educación, Campus de Elviña.  
15.071 A Coruña  
Teléfono: 981167000 (ext. 4694).  
E-mail: laura.cruz@udc.es.

M.<sup>ª</sup> Carmen Morán de Castro  
Universidade de Santiago de  
Compostela. Grupo de  
investigación SEPA  
Facultade de Ciencias da  
Educación, Campus Vida. 1  
5.782 Santiago de Compostela  
(A Coruña)  
Teléfono 881813848  
E-mail: carmen.moran@usc.es.

Recibido: 10/2/2016  
Aceptado: 24/5/2016

### **RESUMEN**

El artículo se deriva del proyecto coordinado I+D+i RESORTES centrado en el estudio de los tiempos sociales y su incidencia en la construcción cotidiana de la condición juvenil. Este trabajo tiene como objetivo analizar, a través de las respuestas a cuestionarios específicos, las valoraciones de profesorado y alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria sobre la organización e incidencia de varias unidades del tiempo escolar (horarios, jornada lectiva) en el rendimiento y competencias académicas, necesidades psicobiológicas y realización de actividades relacionales. Los resultados presentan una visión optimista, pero desvelan inconsistencias y cuestionamientos en el análisis pormenorizado atendiendo, fundamentalmente, a la experiencia profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Tiempo escolar, Jornada escolar, Enseñanza Postobligatoria, Socialización.

## ***The School Day, Learning and the Daily Life of Students in Post-Compulsory Secondary Education***

### **ABSTRACT**

This article reports on a coordinated Research, Development and Innovation project (RESORTES) that explored the social use of time and its influence on the daily construction of youth identity. A specific questionnaire was employed to analyze post-compulsory secondary school students' and teachers' evaluations of the organization of school time (the school day and its scheduling) and its impact on achievement and academic competencies, psycho-biological needs, and participation in relational activities. The results invite an overall optimistic interpretation while, at the same time, the detailed analysis reveals inconsistencies and raises questions, especially related to the professional experience.

**KEYWORDS:** School time, School day, Post-compulsory education, Socialization.

## **Introducción**

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación coordinado *De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes* (RESORTES),<sup>1</sup> siendo su finalidad conocer e interpretar cómo inciden los tiempos educativos y sociales en los procesos de socialización de los jóvenes (16-18 años).

Este trabajo se circunscribe al subproyecto presentado desde la Universidad de Santiago de Compostela, atendiendo concretamente a los siguientes objetivos:

- Conocer las modalidades organizativas de la jornada escolar predominantes en los centros de la muestra estudiada, así como el grado de conocimiento y preocupación que el profesorado expresa sobre los criterios aplicados en su configuración.
- Analizar las preferencias de profesorado y alumnado respecto a la organización temporal en sus centros y la valoración que realizan sobre su incidencia a tres niveles: desarrollo de competencias académicas; realización de actividades relacionales; y atención a ciertas necesidades psicobiológicas de las y los jóvenes.

El tiempo, en tanto que categoría de pensamiento y representación colectiva, está relacionado con las formas de organización social y, más concretamente, con las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada sociedad (Varela, 1995). La autora destaca la conversión de la categoría temporal en un símbolo de coacción inevitable y totalizadora que afecta en último término a la regulación de la propia conducta e identidad personal: «los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad» (Varela, 1995: 157). Sobre esta base analiza cómo los procesos de socialización en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo que, entrelazadas con las relaciones de poder y la definición de los saberes legítimos, contribuyen a la formación de subjetividades específicas.

Zafran (2001; 2010) ha reiterado en sus investigaciones el funcionamiento de los tiempos escolares como reguladores (materiales, funcionales y simbólicos) en los procesos de socialización, ya que definen buena parte de las posibilidades de transitar por los demás tiempos y espacios sociales (familia, ocio y tiempo libre,

---

1 Financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (Ref.: EDU2012-39080-C07-00) en el marco del Plan Nacional de I+D+i. El proyecto se desarrolló entre los años 2012-2015 con la participación de siete universidades españolas: Barcelona, Burgos, Deusto, La Rioja, Santiago de Compostela, UNED y Valencia.

grupo de iguales, otras ofertas educativas...). Pero además de ser el referente organizador de las temporalidades, la estructura, horarios, ritmos y secuencias del tiempo escolar son aprendidos por las y los estudiantes, interiorizando una cadencia que tiende a rechazar los comportamientos y actitudes que la institución escolar juzga inapropiados respecto a la gestión temporal.

Y es que los tiempos escolares y toda la gama de unidades en que se desgranán (jornadas, sesiones, horarios, calendarios, trimestres...) son, sin duda, una variable hegemónica en la organización y conformación de la vida cotidiana del alumnado y sus familias (Morán, 2012). Unos tiempos marcados en el interior de la institución (apertura, cierre, entrada, salida, tutorías, descansos...) y en su exterior (horarios de sueño y reposo, de comida, estudio, tareas...) y, en líneas generales, impuestos, a pesar de su condición de tiempos sociales. Unos tiempos extensivos e intensivos, monocrónicos, rígidos y lineales que nos acompañan en la infancia, adolescencia y juventud sin prácticamente variaciones en su organización y distribución.

Pero estas cuestiones apenas han sido objeto de reflexión en España, quedando reducido el debate a la confrontación de las modalidades de jornada en Educación Infantil y Primaria, desdeñando la necesaria visión de globalidad de las unidades en que se estructuran los tiempos escolares. Por otra parte, han sido en líneas generales debates virulentos y corporativos, supeditados a los intereses adultos, y con escasas reflexiones fundamentadas en las necesidades y posibilidades de las y los alumnos. Y menos aún en las evidencias científicas que desvelan las inconsistencias de afirmaciones que han servido de fundamento para la toma de decisiones (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012; Fernández, 2001; Gimeno, 2008; Morán, 2012; Sintés, 2012). Y todo ello sin que la administración educativa se haya implicado, hasta el momento, en establecer normativas y criterios que salvaguarden al alumnado y lo sitúen en el epicentro de la toma de decisiones; una omisión que continúa confirmando, en palabras de Quiroz (1992: 91) que «para las autoridades escolares la distribución del tiempo representa principalmente el cumplimiento de la normatividad oficial en cuanto a calendario escolar y horarios».

En la Educación Secundaria se ha pasado de puntillas sobre estas cuestiones, imponiéndose tradicionalmente una modalidad de jornada lectiva continuada sin mayores reflexiones sobre sus consecuencias, ni sometimiento a otras consideraciones. Cavet (2011) remarca la obsolescencia de la organización del tiempo escolar en este nivel educativo, supeditada prácticamente al principio administrativo de la gestión del profesorado. Una organización recurrentemente criticada, a la que se responsabiliza del inmovilismo de la escuela, y que se fundamenta en

*La ecuación «una hora / un enseñante / una disciplina / un curso / una clase» dicta la construcción de los usos del tiempo en la secundaria [...]*

*imponiendo una organización pedagógica que no parece adaptada a las necesidades actuales de transversalidad de la enseñanza e individualización de aprendizajes. (Cavet, 2011: 19-20).*

O, lo que es lo mismo, «en la vida escolar cotidiana de los estudiantes, el ritmo del tiempo significa, antes que nada, la necesidad de cambiar las actividades, las actitudes, las estrategias de sobrevivencia escolar, en lapsos muy breves» (Quiroz, 1992: 96).

## **Método**

La investigación adoptó, desde un enfoque interdisciplinar, un planteamiento metodológico plural, integrándose diversas estrategias y procesos cuantitativos y cualitativos (cuestionarios, grupos de discusión, identificación de buenas prácticas, agendas y dietarios), con una variedad de colectivos participantes (profesorado, alumnado, familias, empresas, colectivos y servicios de ocio). Este trabajo se circunscribe a los resultados de los cuestionarios aplicados a profesorado y alumnado.

## **Muestra**

Mediante un muestreo aleatorio simple con afijación proporcional en cada una de las comunidades autónomas, se conformó una muestra de 1.764 alumnas y alumnos y 516 profesoras y profesores (margen de error 2,3% y 4,3%, respectivamente; nivel de confianza del 95% en ambos casos), con las características que muestra la tabla 1.

<i>Alumnado</i>		<i>Profesorado</i>	
<i>Sexo</i>		<i>Sexo</i>	
Mujeres	50,2%	Mujeres	52,4%
Hombres	49,8%	Hombres	47,6%
<i>Estudios</i>		<i>Tipo De Centro</i>	
Bachillerato	60,6%	IES	68,2%
Cfgm	26,6%	Centros Privados	13,8%
Pcpi	8,3%	Cifp	10,9%
E. Régimen Especial	4,6%	E. Régimen Especial	7,1%
<i>Titularidad Del Centro</i>		<i>Titularidad Del Centro</i>	
Pública	76,9%	Pública	84,5%
Privada	23,1%	Privada	15,5%

TABLA 1: *Caracterización de la muestra*

El profesorado, con una media de edad de 46,3 años, cuenta con amplia experiencia profesional (18,4 años de media), situándose mayoritariamente (35,1%) entre los 6-15 años; el 30,5% tiene entre 16-25 años de experiencia y el 26,9% más de 25; las y los docentes menos experimentados (5 años o menos) representan un 7,4% del total.

### ***Instrumentos***

El cuestionario de profesorado se conformó con 24 ítems organizados en 5 bloques: la planificación y gestión del tiempo escolar; los tiempos escolares y el ocio de la juventud; estudios y mercado laboral; formación del alumnado. Del primer bloque son objeto de análisis en este trabajo los siguientes ítems: distribución y uso del tiempo escolar como tema de debate (ítem 5); conocimiento de los criterios de organización del horario lectivo (ítem 7); valoración del horario del alumnado (ítem 8); grado en que la jornada posibilita al alumnado un rendimiento adecuado, la satisfacción de necesidades psicobiológicas y la realización de actividades relacionales (ítem 10; escala tipo Likert de cinco puntos); preferencia de jornada lectiva para el profesorado y para el aprendizaje del alumnado (ítem 11); duración y aprovechamiento de las sesiones (ítem 12); formación sobre gestión de los tiempos (ítem 19).

El cuestionario dirigido al alumnado está integrado por 44 ítems organizados en 7 bloques que recogen información relativa a diferentes espacios y tiempos de socialización (escolar, familiar, tiempo libre, salud y mercado laboral). Este trabajo se centra en los resultados de dos ítems de 'vida escolar': modalidad de horario preferida (ítem 16); valoración del tiempo escolar y de la disponibilidad de otros tiempos educativos y sociales en los días de clase (ítem 13; escala tipo Likert de cinco puntos).

Los cuestionarios fueron validados a través del juicio de expertos (14) y la aplicación de una prueba piloto (140 alumnos/as y 29 profesores/as) en 8 comunidades autónomas.

### ***Procedimiento de aplicación y análisis de datos***

El trabajo de campo se desarrolló en el curso académico 2014/2015, aplicando los cuestionarios encuestadores entrenados a grupos completos de aula en horario lectivo, siguiendo un protocolo específico. Para el análisis y tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22.0.

## Resultados

Se analiza a continuación la percepción de alumnado y profesorado sobre cómo incide la organización de la jornada lectiva en el aprendizaje escolar y en la realización de ciertas rutinas cotidianas de vida por parte de las y los jóvenes. Previamente, se perfila el tipo de jornada y la valoración que de la misma hacen profesorado y alumnado.

### Caracterización y valoración de la jornada lectiva

En el gráfico 1 se recoge la distribución del profesorado según la modalidad de jornada en su centro, predominando la continuada de mañana (64,3%). La segunda opción, a gran distancia porcentual (20,9%), es la jornada que distribuye las sesiones lectivas en todas las mañanas y varias tardes.

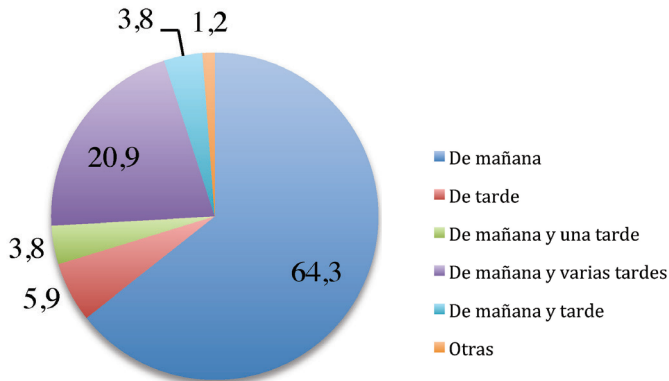


GRÁFICO 1: Tipo de jornada de los centros en los que imparte docencia el profesorado (%).

La mayoría del profesorado de la muestra (74,1%) considera adecuado el horario previsto para el alumnado y lo mantendría tal como está (ítem 8). Sin embargo, el análisis en función de los años de experiencia docente muestra diferencias significativas en esta apreciación ( $X^2(3)=13,173$ ;  $p=,004$ ): el porcentaje de profesorado proclive a mejorar la organización horaria del centro se incrementa notablemente entre las y los más experimentados (más de 15 años de experiencia), como se recoge en la tabla 2.

En este mismo ítem se solicitó al profesorado disconforme con la organización horaria de su centro que sugiriese posibles modificaciones a incorporar. Se han categorizado las propuestas (141 respuestas abiertas) según estuvieran relacionadas con la organización curricular (distribución y orden de las materias, duración

Años de experiencia docente	El horario del alumnado en el centro			
	Está bien así		Es mejorable	
	f	%	f	%
5 o menos	26	7,1	11	8,6
Entre 6 y 15	145	39,6	28	21,9
Entre 16 y 25	104	28,4	48	37,5
Más de 25	91	24,9	41	32,0
Total	366	100	128	100

TABLA 2: Valoración de la organización horaria en función de los años de experiencia docente.

y agrupación de las sesiones...); con la organización de la jornada escolar (duración de la jornada, horario de entrada y salida, organización de los descansos, calendario); o cuestiones de diversa naturaleza que se han reunido en la categoría 'otros' (atención a las necesidades y ciclos vitales del alumnado, necesidad de aulas y otros espacios, más profesorado...).

Predominan las sugerencias sobre la jornada escolar (51,77%), apreciándose discordancias en cuanto a la preferencia de horario continuado o partido: «es poco razonable que un alumno tenga siete períodos lectivos continuados por la mañana», «es urgente que dispongan de tardes libres», «para estudiar y conciliar mejor trabajo y vida familiar». Modificaciones claramente relacionadas con la duración de la jornada: «cuesta mantener la atención durante seis horas»; y, a su vez, con la hora de entrada y salida: «se sale tarde, deberían empezar las clases antes», «eliminar la primera hora para favorecer la asistencia», «retrasar media hora de comienzo y finalización de las clases».

En relación a la organización curricular (29,79%), destaca una variedad de propuestas relativas al orden y distribución de las materias. No obstante, en su mayoría apuntan a que las instrumentales, de mayor dificultad o concentración, se sitúen a primera hora y los módulos prácticos a última; otras voces reivindican la alternancia, «no coincidir en determinadas horas lectivas las mismas materias» y «no colocar a primera o última hora materias difíciles».

Las voces en defensa de la jornada partida son minoritarias, apuntando abrumadoramente las preferencias de profesorado (ítem 11) y alumnado (ítem 16) a la modalidad de sesión única de mañana, tal y como se puede observar en la tabla 3.

Modalidad de jornada preferida	Por el profesorado				Por el alumnado	
	Para el profesorado		Para el aprendizaje del alumnado			
	f	%	f	%	f	%
Tener las clases solo por la mañana	400	91,3	365	86,7	1500	85,9%
Tener las clases solo por las tardes	9	2,1	14	3,3	64	3,7
Todas las mañanas y una tarde	11	2,5	17	4,0	35	2,0
Todas las mañanas y varias tardes	6	1,4	12	2,9	32	1,8
Todas las mañanas y tardes	2	0,5	5	1,2	18	1,0
Es indiferente	5	1,1	3	0,7	60	3,4
Otra opción	5	1,1	5	1,2	38	2,2
Total	438	100,0	421	100,0	1747	100,0
Perdidos en el sistema	78		95		17	
Total	516		516		1764	

TABLA 3. *Jornada lectiva preferida por profesorado y alumnado.*

Se aprecian diferencias significativas entre la modalidad de jornada lectiva que el profesorado considera mejor para sí mismo y la que estima conveniente para el aprendizaje del alumnado ( $X^2(36)=901,522$ ;  $p=,000$ ), en la que ascienden las opciones que combinan clases de mañana y una o varias tardes. Aun así, sigue siendo ampliamente señalada la modalidad de jornada continuada matutina.

El alumnado, por su parte, señala para sí unas preferencias de modalidad de jornada muy similares a las indicadas por el profesorado. Pero es más creativo, y a veces innovador, en la propuesta de alternativas que superen la dicotomía única/partida: «jornada continua que comience más tarde y termine después de comer» (de 10:00 a 17:00 o de 9:00 a 16:00), «con tiempo para comer»; «repartir las clases entre alguna mañana y todas las tardes» o «alternar unos días de mañana y otros de tarde»; «concentrar las clases de lunes a jueves». Se recoge, por significativa, la opinión de un/a alumno/a: «me resultaría indiferente mientras las horas estén bien aprovechadas».

En cualquier caso, los datos informan de la escasa relevancia del tema en el conjunto de las preocupaciones profesionales (ítem 5): apuntan directamente a la inexistencia de debate sobre la distribución y uso del tiempo escolar (nunca se debate 12,7%) o a un tratamiento ocasional (56,5%). Solo un 21,5% afirma que



es abordado de forma reiterada en sus centros. En esta misma línea, casi la mitad del profesorado (46,4%) ignora los criterios de referencia que se aplican en la organización del horario (ítem 7).

### **La incidencia de la jornada escolar**

Más allá de una apreciación global, es preciso avanzar en la concreción de significados (escolares y sociales) que alberga el desarrollo cotidiano de la jornada escolar. Con este fin, se ha pedido al profesorado su valoración sobre las posibilidades que brinda la modalidad de jornada de su centro respecto al logro del alumnado en tres categorías de cuestiones (ítem 10): relativas a competencias y rendimiento académico; atención a las necesidades psicobiológicas del alumnado; y ejercicio de aprendizajes y competencias ciudadanas dentro y fuera de la institución escolar. Para ello, se presentó una escala de valoración (1 nada, 2 poco, 3 algo, 4 bastante, 5 mucho), cuyos resultados recodificados en tres categorías (nada-poco; algo; bastante-mucho) se muestran en la tabla 4.

Ámbito	Proposiciones	$\bar{x}$	Nada-Poco %	Algo %	Bastante-Mucho %
Aprendizajes y rendimiento académico	La consecución de las competencias legisladas para ese nivel educativo	3,8	6,4	23,7	70,9
	Aprender a organizar y aprovechar bien el tiempo	3,7	10,7	27,5	61,8
	La adquisición y consolidación de hábitos de estudio y trabajo	3,7	9,9	27,6	62,5
	Un rendimiento académico adecuado	3,7	7,9	28,6	63,5
Atención a las necesidades psicobiológicas	El respeto a sus necesidades físicas y psicológicas	3,6	12,2	28,2	59,6
	Intercalar adecuadamente actividad y descanso	3,6	13,8	27,1	59,1
	Llevar un ritmo de vida físicamente activo	3,5	17,3	27,0	55,7
Participación	La participación y asunción de responsabilidades en la vida del centro	3,2	28,2	30,0	41,7
	La participación del centro en otras iniciativas educativas	3,2	27,9	29,9	42,2
	La interacción con otros compañeros y compañeras	3,9	7,0	21,5	71,5

TABLA 4: Jornada lectiva y posibilidades de logro del alumnado en diversos ámbitos.

Como se puede observar, los resultados señalan una valoración en tendencia positiva para los dos primeros ámbitos, pero que en un análisis pormenorizado desvelan inconsistencias y debilidades no desdeñables. Por otra parte, es preciso destacar que en las respuestas a todas las proposiciones se constatan diferencias significativas entre el profesorado conforme y el disconforme con el horario previsto por el centro para el alumnado (ítem 8). Se analizan estas cuestiones en lo que sigue.

### *Aprendizajes y rendimiento académico*

Es el ámbito que obtiene las valoraciones más positivas en el conjunto de proposiciones, destacadamente en la «consecución de las competencias legisladas» (70,9%). Sin embargo, puede apreciarse cierta contradicción con que un 36,5% del profesorado presente dudas (categorías algo/poco y nada) sobre las posibilidades de un «adecuado rendimiento académico». Cabría preguntarse cómo es posible lo uno sin lo otro. Si tenemos en cuenta, además, que la duración de las sesiones lectivas es de 50 minutos de media (ítem 12), y que el profesorado estima que el porcentaje promedio de tiempo útil para enseñar es del 69,6% (es decir, alrededor de 35 minutos), ¿podremos realmente afirmar tales logros con un tiempo escolar condensado y parcialmente desaprovechado?

Cabe añadir que el profesorado crítico con el horario del alumnado reduce entre 20 y 30 puntos su porcentaje de respuesta en las opciones más positivas (bastante/mucho) en todas las afirmaciones del apartado, en relación al conforme con el horario.<sup>2</sup>

### *Atención a las necesidades psicobiológicas del alumnado*

En este ámbito se manifiesta mayor diversidad de opinión. Aunque las valoraciones de tendencia positiva son superiores en las tres proposiciones (55-60%), un 40,4% del profesorado señala dificultades para respetar los ritmos físicos y psíquicos del alumnado; un porcentaje similar (algo-poco 40,9%) duda de las posibilidades para el establecimiento de las pausas y descansos que precisa el desarrollo de la actividad intelectual; o incluso, en función del tiempo de libre disposición, para posibilitar el desarrollo de un ritmo de vida físicamente activo (44,3%).

Es un ámbito de respuestas controvertidas entre el profesorado, y nuevamente matizado con diferencias entre 23 y 35 puntos en las opciones más positivas

---

2 Consecución de competencias legisladas 55,6% - 76,1% ( $X^2(2)=19,431$ ;  $p=,000$ ); aprender a organizar y aprovechar bien el tiempo 44,0% - 68,1% ( $X^2(2)=26,717$ ;  $p=,000$ ); adquisición y consolidación de hábitos de estudio y trabajo 46,8% - 67,6% ( $X^2(2)= 22,937$ ;  $p=,000$ ); y la mayor discrepancia en la apreciación sobre la consecución de un rendimiento académico adecuado 41,3% - 71,1% ( $X^2(2)=37,077$ ;  $p=,000$ ).

(bastante/mucho), entre los posicionamientos de quien mejoraría y quien mantendría el horario del alumnado.<sup>3</sup>

Por su parte, el alumnado (ítem 13) corrobora la visión más pesimista cuando manifiesta su dificultad para mantener la atención en las clases (14,5% bastante/mucho; 33% algo); la sensación de fatiga al acabar las mismas (29,4% bastante/mucho; 29,6% algo), o de agobio por todas las cosas que tienen que hacer (36,3% bastante/mucho; 31,1% algo). Expresan también mayoritariamente la escasez de tiempo de que disponen para practicar deporte (poco/nada 42,4%; algo 25,3%). Todos ellos aspectos cruciales desde los puntos de vista físico y psicológico, para respetar las posibilidades y límites del alumnado respecto a la atención y logro en el trabajo escolar.

### *Participación*

La posibilidad de que el alumnado realice actividades participativas en el marco escolar parece estar prácticamente vetada en los centros de Secundaria Post-obligatoria. Es el ámbito que concita valoraciones de logro de tendencia más negativa por parte del profesorado. En opinión del 58,2%, la modalidad de jornada lectiva escasamente facilita (nada/poco y algo) la «participación y asunción de responsabilidades en la vida del centro» y, por lo tanto, el aprendizaje y aplicación de competencias para avanzar en la ciudadanía responsable, activa y comprometida que requiere una sociedad democrática. Valoración negativa que se concreta en la más extrema (nada/poco) en un 40,9% y 24,2% para quien mejoraría *vs* mantendría el horario del alumnado, respectivamente ( $X^2(2)=17,876$ ;  $p=,000$ ); un 57,8% señala su disconformidad o cautela con la posibilidad de «participar el centro en otras iniciativas educativas», reduciéndose de este modo la contribución a los procesos educativos desde diversos contextos, la ampliación de oportunidades educativas más allá de los muros escolares, la propia apertura del centro a la comunidad de referencia, etc. En este sentido, nuevamente es notable la diferencia de apreciación atendiendo a la conformidad/disconformidad con el horario del alumnado: se sitúan en las opciones bastante/mucho el 47,0% de los primeros frente al 28,9% de los que cuestionan el horario ( $X^2(2)=15,355$ ;  $p=,000$ ).

El alumnado (ítem 13) ofrece también una visión restrictiva de las posibilidades de disfrutar de «otros tiempos e iniciativas» en función de los condicionantes del

---

3 Posibilidad de respetar las necesidades físicas y psicológicas del alumnado 43,0% - 65,6% ( $X^2(2)=31,629$ ;  $p=,000$ ); intercalar adecuadamente actividad y descanso 43,4% - 64,9% ( $X^2(2)=29,955$ ;  $p=,000$ ); y de manera notabilísima la diferencia de apreciación en cuanto a que el alumnado pueda llevar un ritmo de vida físicamente activo en función de la jornada escolar: 37,0% - 62,5% ( $X^2(2)=29,481$ ;  $p=,000$ ).

tiempo escolar: indican no disponer de tiempo suficiente (nada y poco) para participar en actividades extraescolares (55,2%), para estar con sus amigos y amigas (33,3%), para dedicarlo a las cosas que les gusta hacer (32,9%). En menor medida anotan la carencia temporal para estar con su familia (21,1%). Señalan, en conjunto, la escasez de tiempo para estar fuera del centro escolar (69,4% bastante o mucho) y, consecuentemente, el excesivo de permanencia en el mismo (64,2%).

## **Discusión y conclusiones**

Las y los jóvenes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, ocupando la institución escolar y sus tiempos un lugar preponderante en los procesos de socialización. Tanto más, como señala Zaffran (2010), cuanto se incrementa la extensión de la escolarización y se reducen sus posibilidades de inserción laboral.

Los resultados informan del predominio en los centros de Secundaria Post-obligatoria de la jornada lectiva de sesión única de mañana, modalidad preferida por alumnado y profesorado, tanto para sí como en relación al aprendizaje del alumnado. No obstante, se comprobó cómo la experiencia profesional incrementa la visión crítica alrededor de las posibilidades y logros del alumnado en función de los horarios escolares. Es probable que el ejercicio dilatado de la profesión permita introducir una reflexión sosegada sobre ciertos horarios muy cuestionables desde las diversas coordenadas de análisis de la jornada escolar (pedagógica, sanitaria, sociológica, psicológica...), pero beneficiosos en clave de conciliación personal, laboral y familiar. Sin duda, muchas profesoras y profesores noveles están en una etapa de vida que puede requerir mayores esfuerzos para la armonización horaria, incidentes en su apreciación respecto a la organización de los tiempos escolares.

La preferencia por esta modalidad de jornada escolar está escasamente sustentada en la evidencia científica que cuestiona su oportunidad para propiciar procesos educativos de calidad; y tampoco en la reflexión compartida y la preocupación profesional, evidenciándose un desconocimiento de los criterios de organización temporal.

A pesar de ser crucial para los aprendizajes y la configuración de la identidad de las y los jóvenes, podría parecer que la cuestión de los horarios es accesorio en el desarrollo de la tarea educativa, por lo que debe ser resuelta por quien corresponda, sin mayores explicaciones ni problemas que *cuadrar horarios*. Y es que, como señalaba Cardús (2003), el establecimiento de horarios es una cuestión más de intereses que de racionalidades. Pero no descuidemos las consecuencias de estas decisiones en los derechos y necesidades de los y las niñas, adolescentes y jóvenes (Morán y Cruz, 2011).

Esta ausencia de reflexión es consistente con la escasa creatividad en las propuestas para mejorar el horario escolar por parte del profesorado. Entre ellas son recurrentes las de modificar el orden de impartición de las materias, situando las instrumentales (*difíciles*) a primera hora de la mañana. La afirmación de valor de la primera hora para el rendimiento contradice la evidencia científica al señalar estos períodos iniciales como escasamente favorables por el fuerte descenso que se registra en la actividad intelectual (Escribano, 2012: 166):

*Durante la jornada escolar el nivel de rendimiento generalmente fluctúa según el siguiente patrón: tras un mínimo (situado entre las 8:00 y las 9:00) el rendimiento sube hasta el final de la mañana, alcanzando un máximo (entre las 11:00 y las 12:00); después de la comida desciende y aumenta otra vez, en mayor o menor medida según la edad, durante el resto del día.*

Sin olvidar además que son numerosas las variables que influyen en las variaciones del rendimiento a lo largo del día, unas relacionadas con el sujeto (cronotipo: matutino/vespertino, edad, personalidad: extraversión/introversión, estilos cognitivos) y otras relacionadas con la tarea (condición: individual/grupal, nivel de práctica, naturaleza de la misma) (Escribano, 2012). En esta línea, Suárez, Castrillón y Guerrero (2013) realizan una propuesta de asignación de horarios de clase para educación primaria y secundaria (16 grupos) basada en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes por medio de un algoritmo genético. Son aspectos que han venido remarcando diversas autorías en el ámbito de la cronobiología y cronopsicología (Cavet, 2011; Díaz-Morales, Escribano y Jankowski, 2015; Leconte, 2014).

Respecto de la valoración del logro, se ofrece una visión muy optimista en relación a las capacidades legisladas y el rendimiento académico, aunque con discrepancias notables entre quien considera mejorable el horario del alumnado. No obstante, no se ocultan las dificultades para satisfacer necesidades personales del alumnado (físicas/psíquicas), sin las que difícilmente se pueden sostener los resultados expresados.

El conflicto de intereses en la defensa de los horarios y la orientación de respuestas políticamente correctas podrían estar en la base de ciertas afirmaciones. Máxime si la referencia fundamental es la de un tiempo escolar condensado en horario de mañana y en parte desaprovechado (un promedio de 15 minutos en cada sesión de clase; un total de 1 hora y 15 minutos en una jornada matutina de cinco sesiones). Un tiempo que favorece a un tipo de alumnado (matutino) a costa de otro (vespertino), promoviendo desigualdades en el logro de ambos (Escribano, 2012). Un tiempo aprisionado que difícilmente posibilitará la reflexión -imprescindible para el aprendizaje sosegado-, ni la participación del

alumnado, fundamento de una ciudadanía activa y crítica. En las respuestas del alumnado se constatan, además, las limitaciones que el tiempo escolar impone (Zaffran, 2010) para vivenciar otros espacios y tiempos imprescindibles en los procesos de socialización.

El desconocimiento por parte del profesorado de estas cuestiones es consecuente con la afirmación que realiza el 56,8% de la muestra de no haber recibido una formación adecuada en relación con la gestión de los tiempos escolares (ítem 19). La formación e innovación en la planificación y gestión del tiempo escolar sigue siendo una de las asignaturas pendientes en el sistema educativo español. Y es preciso destacar en este sentido la preocupante inhibición de las administraciones educativas por los tiempos escolares, su organización y consecuencias, tras décadas de investigación y preocupación social y política. Un tema que forma parte de las agendas de gobiernos internacionalmente con el objetivo de mejorar las condiciones de vida y aprendizaje del alumnado, y de lo que es una muestra elocuente la Conferencia Nacional sobre los Ritmos Escolares iniciada en 2010 en Francia, las iniciativas emprendidas en diversos países de América Latina (Brasil, Argentina, Chile...), o el propio informe emitido por el Congreso de los Diputados (2013) para la racionalización de los horarios que incorpora valoraciones y sugerencias sobre los tiempos escolares en España.

Cierto es que no se trata exclusivamente de la modificación de los tiempos escolares; pero sin su organización racional es inviable una educación de calidad que favorezca la igualdad de resultados y la construcción de identidades ciudadanas y críticas.

## **Referencias bibliográficas**

- Cardús, S. (2003). *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals: informe final*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament de Benestar i Família.
- Caride, J.A., Lorenzo, J. y Rodríguez, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 19-60.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60.
- Congreso de los Diputados (2013). *Subcomisión para el estudio de la racionalización de horarios, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la corresponsabilidad*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, 330.
- Díaz-Morales, J.F, Escribano, C. y Jankowski, K.S. (2015). Chronotype and time-of-day effects on mood during school day. *Chronobiology International*, 32 (1), 37-42.

- Escribano, C. (2012). *Matutinidad-vespertinidad, rendimiento académico y variaciones de la atención durante la jornada escolar: control de la influencia de la edad, el tiempo de sueño y la inteligencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- 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.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Leconte, C. (2014). *De rythmes de vie aurythmes scolaire. Une histoire sans fin*. Paris: Septentrion.
- Morán, M.C. (2012). Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil. *Educación en Revista*, 45, 19-36.
- Morán, M.C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 84-94.
- Quiroz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (42), 89-100.
- Sintes, E. (2012). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez, V., Castrillón, O. y Guerrero, A. (2013). Class Schedule Assignment Based on Students Learning Rhythms Using A Genetic Algorithm. *Ingeniería y Ciencia*, 9 (17), 77-95.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 155-189.
- Zaffran, J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre e le temps des loisirs: comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux, *Loisir et Société*, 24(1). Consultado en <http://www.erudit.org/revue/ls/2001/v24/n1/000166ar.html>.
- Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.