



## LA JORNADA ESCOLAR Y EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (\*)

ISABEL RIDAO GARCÍA (\*\*)  
JAVIER GIL FLORES (\*\*)

**RESUMEN.** Hemos estudiado el rendimiento de los alumnos en centros educativos de educación primaria con jornada continua y jornada partida, centrándonos en el análisis de las calificaciones escolares y de las opiniones de los profesores respecto al modo en que los modelos de jornada favorecen el rendimiento de los alumnos. De acuerdo con los resultados obtenidos, se registran mejores calificaciones en los centros con jornada partida, si bien el modelo de jornada continua sería superior a juicio de los profesores. Para ambos aspectos, la titularidad de los centros modula las diferencias que se observan entre los dos modelos de jornada, de manera que éstas se acrecientan en el caso de los centros concertados. El trabajo finaliza con algunas reflexiones realizadas a partir de las conclusiones del estudio.

**ABSTRACT.** We have studied the pupils' performance in primary educational centers with short break day or split shift. For this we have focused our analysis in school marks and teachers' points of view about the way in which these two models of school day favour pupils' performance. The results report better marks in schools with split shift, although in teachers' opinions the short break day would be superior to the split shift. But it is schools' ownership what modulates the differences between the two models of school day: the differences increase in the case of private schools with a state subsidy. The study ends with some reflections made from the researchs' conclusions.

### INTRODUCCIÓN

Este estudio centra la atención en el análisis de la jornada escolar de los centros de educación primaria en relación con el rendimiento de los alumnos, en términos de calificaciones escolares. Como se sabe, el rendimiento escolar es tema recurrente en

las preocupaciones de los sistemas educativos de los países de la OCDE. Las distintas reformas educativas no parecen dar respuestas satisfactorias a las expectativas con que se implantaron. El fracaso escolar, en consecuencia, se replantea con más dureza, si cabe, en la actualidad. El porcentaje de alumnos que no superan los niveles

---

(\*) Este trabajo recoge parcialmente resultados del proyecto *Evaluación de distintos modelos de jornada escolar en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía*, financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Proyecto SE:001/EV.E). El equipo de investigación lo componían Isabel Ridao García (Coordinadora), Manuela Barcia Moreno, M<sup>a</sup> Asunción Bravo Garrido, Javier Gil Flores, M<sup>a</sup> Jesús Machín Burguete, Rosario Ordóñez Sierra y Margarita Rodríguez Gallego, todos ellos profesores del Departamento DOE y MIDE de la Universidad de Sevilla.

(\*\*) Universidad de Sevilla.

previstos para las correspondientes etapas –en torno a un 25% en primaria o en secundaria, según el último informe del Ministerio de Educación– está provocando una dura crítica de diversos sectores sociales, políticos, familiares y de los propios educadores. La crítica raya en la ironía cuando se hacen públicos datos sobre conocimientos concretos que los alumnos ignoran.

En el estudio de la OCDE «Análisis sobre Política Educativa 1997», la procedencia socioeconómica, el género y la pertenencia a minorías lingüísticas se asocian con el fracaso escolar, si bien se acepta de entrada la dificultad de definir el concepto y establecer dónde se sitúa el nivel en el que los alumnos que abandonan el sistema educativo pueden ser considerados como «no cualificados». No obstante se insiste en que los procesos que llegan a esta situación tienen su origen en los primeros años de la escuela y tienden a ser acumulativos (Gordon y Greenidge, 1999).

Uno de los ámbitos con los que se ha relacionado esta situación ha sido con los días lectivos de nuestro calendario escolar. Sin negar el peso que pueda atribuirse al calendario escolar, posiblemente es más significativa la distribución diaria de lo que entendemos por «jornada escolar» (en horarios de mañana y tarde o sólo mañanas) o la distribución y tiempos útiles en el desarrollo de cada jornada, en lo que denominamos «horario escolar» (Rodríguez, 1994; Alsina, 1998).

En el debate, continuamente presente en torno a este tema, confluyen factores escolares y extraescolares derivados de las necesidades educativas de los alumnos y de su calidad de vida, de las propias condiciones de vida de las familias actuales, de sus planteamientos ante los problemas educativos, de las exigencias personales y profesionales de los profesores. Se está asistiendo, posiblemente, a la configuración en los últimos años de una nueva forma de conceptualizar lo que hoy entendemos por escuela y la exigencia de coordinar acciones con otros ámbitos

extraescolares. Es una nueva concepción que plantea puntos de partida más abiertos y flexibles que sean capaces de armonizar necesidades y esfuerzos de todas las personas implicadas en el hacer educativo.

## JORNADA ESCOLAR Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

En el ámbito educativo la determinación de la jornada escolar del alumno está estrechamente relacionada con las funciones pedagógicas de la escuela. Parece claro que teniendo en cuenta las características de las sociedades contemporáneas la responsabilidad de la escuela no puede restringirse a la transmisión más o menos literal de los conocimientos.

Las distintas propuestas de jornada completa de los centros escolares no identificables con la jornada lectiva de los mismos, intentan dar respuesta a necesidades de una sociedad en la que las desigualdades parecen agudizarse cada vez más. Los déficits van aumentando por la distancia existente entre la cultura habitual, familiar y social de los grupos sociales más desfavorecidos y la cultura académica que se trabaja en la escuela. Otras variables más relacionadas con los estilos pedagógicos, las interacciones en el aula, o la propia distribución del tiempo y actividades dentro de la jornada serán responsables más directos de los resultados que se obtengan. Conviene resaltar que para los alumnos de determinados estratos sociales, la amplitud de la jornada escolar es una decisión de extraordinaria importancia por el clima cultural y social del medio en que se desenvuelve su vida, por la carencia de medios y motivaciones para ofrecerles apoyos o actividades compensatorias.

Es evidente que la jornada escolar no define sino el marco temporal en el que se desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso cualquiera que sea la jornada escolar del niño, se hace necesario

considerar la suficiente amplitud de la misma para que abarque los diferentes y diversificados aspectos que requiere la formación integral del alumnado y que se acomode a las diferencias individuales y grupales.

Claro que cada tipo de jornada requiere una organización y especial valoración de la distribución secuencial del mismo; requiere estrategias didácticas adecuadas. Desde la perspectiva del profesorado es preciso tener en cuenta espacios y tiempos para la preparación, el perfeccionamiento, el trabajo en equipo, la experimentación e innovación compartidas, la participación en la gestión democrática del centro con la coordinación, reflexión, evaluación del proyecto de centro (Pérez Gómez, 1992). Sin olvidar la perspectiva de las propias familias y sus condiciones de vida que van a actuar como variable fundamental en la toma de decisiones de los consejos escolares.

Hablar de calidad es hablar de eficacia y mejora de la escuela. Es verdad que treinta años de investigación y práctica orientados a delimitar los conceptos de calidad, eficacia y mejora han puesto de manifiesto múltiples enfoques cargados de contradicciones y malentendidos derivados de las muy distintas formas de entender el hombre y la sociedad. En todo caso sí que es posible delimitar puntos de encuentro: la eficacia y la mejora escolar tienen sentido en función del logro de la calidad educativa; la calidad se cifra en la consecución de unos resultados amplios, que deben abarcar todas las facetas de la formación humana y no excluir a ninguna persona; al medir los resultados es preciso tener en cuenta el contexto, las condiciones de los alumnos, su nivel de partida; y desde esta perspectiva los procesos (recursos, medios, etc.) más eficaces son los que consiguen mejores resultados. La escuela eficaz es, pues, la que consigue los fines propuestos con los medios adecuados y la escuela de calidad es la que, además, se propone fines social y humanamente relevantes. Todo ello remite como sustrato fundamental a los valores de

la educación, dimensión que, aunque no sea de forma explícita, siempre está presente en la base (Muñoz-Repiso, 1999, p.13).

La variable tiempo no es un tema nuevo en la problemática de la organización de los centros, sí que lo es la forma y el sentido que el debate está teniendo en la actualidad. Ya en la revisión que en 1983 realizaron Purkey y Smith sobre el debatido tema de las escuelas eficaces, la variable tiempo y de modo concreto el tiempo efectivo de aprendizaje aparece como una de las más significativas. En 1988 Lieberman realiza una nueva revisión de los hallazgos de la denominada reforma de la segunda ola, destacando entre otros factores significativos la programación flexible del tiempo, que permite adaptaciones horarias a las necesidades e innovaciones que se propongan. Austin y Reynolds (1990) destacan como características organizativas de las escuelas eficaces, entre otras, el que cada escuela tenga autonomía suficiente y el aprovechamiento del tiempo mediante planificación adecuada. Como bien apuntaba Holly (1990) en una tercera ola habría que intentar dar respuesta a cómo coordinar eficacia y equidad, lo que exigiría rediseñar la propia escuela y éste sería, a su juicio, probablemente el enfoque de los trabajos de los años noventa. Siguiendo a Hopkins (1990), Moreno (1992) estructura en cuatro grandes categorías los indicadores de mejora de la escuela: práctica, organización, cultura y estrategias. El tiempo, junto al liderazgo, la clarificación de funciones y responsabilidades y la implicación de padres, se muestra como indicador básico en la organización del centro.

Recientemente, el modelo comprensivo de eficacia educativa elaborado por Creemers (1999) incluye como variables fundamentales al alumno, al aula, la escuela y el contexto. El nivel del contexto se estructura en torno a tres componentes: calidad (referida a la política educativa), tiempo (incidencia en los horarios escolares y la supervisión de los mismos) y oportunidades de

ayuda (en relación con el desarrollo del currículo).

De acuerdo con estos planteamientos el tiempo, configurado y estructurado de una determinada manera, actúa como marco y soporte de los distintos contextos escolares. Por lo que respecta a la Comunidad Autónoma de Andalucía, en enero de 1992 la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA, Orden de 13 de enero de 1992) estableció la Jornada Escolar de los Centros que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial. En esta misma orden se muestran distintos modelos de jornada escolar para el desarrollo curricular, así como el procedimiento que cada centro debe seguir para la selección de su modelo. Se llamaba la atención sobre la autonomía de los centros y la posibilidad de adecuar las actuaciones de los mismos a las necesidades e intereses de cada comunidad educativa.

Con posterioridad otros documentos legislativos han ido desarrollando los planteamientos iniciales. En mayo de 1999 (Orden de 13 de mayo de 1999, BOJA, 22 de mayo de 1999) se regulan nuevos criterios para la elaboración del calendario y la jornada escolar de modo que se «optimice la calidad del servicio educativo» que los centros ofrecen y se impulsen las relaciones del centro con su entorno, así como con los padres y madres de los alumnos. Como criterios generales se insiste en que cada centro organice su oferta de jornada completa que permita la plena formación del alumnado, la utilización educativa de su tiempo de ocio y las instalaciones disponibles en el recinto escolar. Por tanto la jornada escolar debe compaginar tiempos de actividad lectiva con otros dedicados a actividades complementarias o extraescolares, integrándolas en un proyecto educativo conjunto. Se siguen proponiendo tres modelos de jornada lectiva: a) sólo mañanas (en este caso deben programarse dos tardes de actividades complementarias o extraescolares), b) cinco mañanas y dos tardes y c) cinco mañanas y cuatro tardes.

## RENDIMIENTO Y CALIFICACIONES ESCOLARES

Rendimiento y calificaciones escolares son ámbitos controvertidos que se han relacionado tradicionalmente al intentar abordar el estudio de los aprendizajes escolares de un alumno a lo largo de un curso. El rendimiento escolar puede considerarse como el rendimiento educativo del alumno tal como se refleja en sus notas o calificaciones obtenidas al término de un año escolar. Las notas de rendimiento finales tratan de resumir lo que el alumno ha hecho a lo largo del curso (Gimeno, 1976). Las calificaciones escolares han venido reflejando, sea cual sea el sistema elegido, lo que una institución escolar o sus profesores han considerado que un alumno ha alcanzado a lo largo del período lectivo anual.

Sabemos la complejidad que supone tratar de explicar el rendimiento académico de los alumnos. Numerosos estudios intentan abordarlo a partir de las tres grandes variables que intervienen en la educación —personales, escolares y sociofamiliares— y de las interacciones que se producen entre ellas (Gimeno, 1976; Arnal, 1990; Gómez Dacal, 1992; Castejón y Pérez Sánchez, 1998; Celorrio, 1999; Gargallo y otros, 2000).

A la complejidad que entraña la medición del denominado rendimiento académico (Mancebón, 1999) se une la que surge cuando se intenta asociar rendimiento, evaluaciones y calificaciones escolares. Si nos centramos en estos dos últimos ámbitos el problema radica en cómo pasar de la evaluación a la calificación, ya que plantean funciones distintas cuando no contradictorias (Fernández Sierra, 1996). Una función básica de la evaluación es verificar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos, a través de qué procesos y mediante qué medios se constata que tanto unos como otros se han tenido en cuenta a la hora de plasmarlos en la evaluación y no digamos en la calificación mediante la que se informa a los propios alumnos o a sus padres. No es tema de este

trabajo entrar en el análisis de las diversas posturas, tantas veces enfrentadas y tan ricas en aportaciones, en torno a la evaluación del rendimiento escolar, los continuos interrogantes que promueve su comprensión y aplicación en las aulas; tampoco lo son las propuestas innovadoras que desde una reflexión crítica se están abriendo camino (Margalez, 1997).

Tomamos como referente para este trabajo las prescripciones que sobre la evaluación se recogen en la legislación educativa vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Orden 1 de febrero de 1993, BOJA 23 de febrero de 1993). En ella se indica que la evaluación de los alumnos de Educación Primaria será global, continua, formativa, reguladora y orientadora del proceso educativo. Considerará los objetivos de la etapa, así como los objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo, teniendo en cuenta en todo caso su adaptación al contexto del centro y a las características del alumnado, y secuenciados para cada ciclo en el Proyecto Curricular de Etapa. Al término de cada ciclo, se procederá a realizar la estimación global del avance de cada alumno/a; la apreciación del progreso de cada alumno se expresará en términos de Progresó Adecuadamente (P.A) o Necesita Mejorar (N.M.).

Asumiendo las limitaciones que las calificaciones escolares podrían tener frente a otras medidas del rendimiento académico, en el presente trabajo las hemos adoptado para operativizar la medición de esta variable. Con ello seguimos una práctica común en la investigación educativa, al tiempo que agilizamos la recogida de información, dado que el empleo de estrategias como la aplicación de pruebas de nivel estandarizadas añadiría una dificultad considerable al estudio.

## OBJETIVOS DEL TRABAJO

En el presente trabajo hemos focalizado nuestro interés sobre el rendimiento académico de

los alumnos que asisten a centros de Educación Primaria en los que se dan diferentes modelos de jornada escolar. Concretamente, la atención se ha centrado en determinar la existencia de rendimientos diferenciados en función del modelo base de organización temporal adoptado en el centro, y analizar en qué medida quedan moduladas las posibles diferencias al considerar la titularidad del centro. Como complemento a esta cuestión, nos ha interesado también conocer las opiniones de los profesores acerca de la contribución que cada modelo de jornada escolar hace al rendimiento de los alumnos. En consecuencia, podemos plantear varios objetivos que formulamos a modo de interrogantes:

- ¿Existen diferencias entre el rendimiento alcanzado por alumnos que asisten a centros con jornada continua y centros con jornada partida?
- ¿Incide de algún modo el carácter público o concertado de los centros en las diferencias de rendimiento que puedan apreciarse entre centros con jornada continua y centros con jornada partida?
- ¿Existen diferencias en el grado en que la jornada continua y la jornada partida favorecen el rendimiento de los alumnos, según la opinión de los profesores?
- ¿Incide de algún modo el carácter público o concertado de los centros en las diferencias que puedan apreciarse a partir de las opiniones de los profesores sobre el rendimiento en centros con jornada continua y centros con jornada partida?

## METODOLOGÍA

La información que nos sirve de base para el estudio del rendimiento académico en distintos modelos de jornada escolar procede de las respuestas obtenidas mediante cuestionarios administrados a profesores y alumnos de centros de Educación Primaria.

Hemos seguido, por tanto, una metodología de investigación por encuesta, en la que las decisiones fundamentales son las referidas a la determinación de la muestra, la elaboración del instrumento de recogida de información, la elección de un procedimiento de administración y el análisis de la información, aspectos a los que dedicaremos los siguientes párrafos.

El estudio ha abarcado la población de centros de Educación Primaria, públicos y concertados, de las ciudades de Cádiz, Huelva y Sevilla. La selección de la muestra se realizó en dos etapas. En la primera, tomamos como unidad de muestreo el centro, estableciendo una serie de criterios para la elección de los mismos. Los centros que formaran parte de la muestra habrían de representar a cada una de las dos modalidades organizativas consideradas en la población: jornada escolar de cinco mañanas (jornada continua) y jornada escolar de cinco mañanas y un número de entre dos y cuatro tardes (jornada partida). Por otra parte, deberían quedar presentes en la muestra tanto los centros públicos como los concertados. Como criterios adicionales se tuvo en cuenta la accesibilidad a los centros, la aceptación de los mismos a participar en el estudio y la necesidad de equilibrar las características del contexto sociocultural en el que se enmarcan los centros, de modo que los centros con jornada continua se ubiquen en zonas con parámetros socioeconómicos y culturales similares a los que caracterizan las zonas correspondientes a centros con jornada partida.

La localización de los centros fue posible gracias a listados proporcionados por las respectivas Delegaciones Provinciales de Educación, con indicación del tipo de jornada y titularidad. Esta información, contrastada a partir de contactos telefónicos mantenidos con los directores de centro, permitió seleccionar un total de 21 centros, de los cuales 12 habían adoptado la jornada única y 9 algún tipo de jornada partida con horario de clases por las tardes, 10 eran centros públicos y 11 concertados, 13 se localizaban en Sevilla, 4 en Cádiz y 4 en Huelva.

En una segunda etapa se determinaron los sujetos a quienes, dentro de cada centro, se administrarían los instrumentos empleados para la recogida de información. Integrarían las respectivas muestras invitadas todos los profesores que componen el claustro y los alumnos de dos grupos de tercer ciclo, elegidos al azar en los casos en que el número de grupos existentes es superior a dos. Los procedimientos de recogida de información que utilizamos, basados en la respuesta escrita de los sujetos, exigen que éstos posean capacidad suficiente para comprender las cuestiones y emitir las correspondientes respuestas. De ahí que la selección de alumnos que hacemos para configurar la muestra utilizada en el estudio se dirija hacia los niveles superiores de la Educación Primaria.

Tras llevar a cabo el proceso de encuesta, las muestras reales han quedado integradas por un total de 278 profesores y 1.140 alumnos. La distribución de las muestras según el tipo de jornada y titularidad de los centros aparece recogida en la Tabla I.

**TABLA I**  
*Distribución de las muestras en función del tipo de jornada y titularidad del centro*

	Jornada Continua			Jornada Partida			Total
	Titularidad		Total	Titularidad		Total	
	Público	Concertado		Público	Concertado		
<b>Profesores</b>	79	87	166	32	80	112	278
<b>Alumnos</b>	347	320	667	126	347	473	1.140

La información utilizada en este estudio se obtuvo a través de cuestionarios dirigidos a los profesores y alumnos de la muestra. En el marco general de nuestro trabajo sobre la jornada escolar en los centros de Educación Primaria (Ridao y otros, 1997), estos cuestionarios recogían opiniones acerca de la jornada escolar y su incidencia sobre diferentes aspectos de la vida escolar y familiar. De cara a responder a los propósitos del trabajo que aquí presentamos, consideraremos sendas cuestiones incluidas en los citados instrumentos, las cuales pedían a los alumnos que expresaran las calificaciones obtenidas en el curso anterior y a los profesores que se pronunciaran acerca de la posible influencia positiva que sobre el rendimiento de los alumnos podría tener el modelo de jornada escolar adoptado en su centro.

Para obtener información acerca del rendimiento de los alumnos hemos partido de las calificaciones escolares, que posiblemente constituyan la forma más utilizada para medir esta variable. Los alumnos encuestados han expresado las calificaciones obtenidas en un total de ocho materias: Matemáticas, Lengua, Idiomas, Conocimiento del Medio, Música, Plástica, Educación Física y Ética o Religión. El indicador del rendimiento de los alumnos de Educación Primaria utilizado en este estudio ha quedado definido operativamente como el número de materias en las que éstos necesitan mejorar, que estará comprendido necesariamente entre los valores 0 y 8. Construido de este modo, el indicador que utilizamos expresará mejor rendimiento para un alumno cuanto menor sea el valor alcanzado, y de modo análogo, un rendimiento bajo vendrá expresado por un alto número de materias en las que el alumno necesita mejorar como consecuencia de un progreso inadecuado en las mismas.

En el caso de los profesores, la información recogida se refiere a las percepciones acerca de los efectos positivos que pueda tener el modelo de jornada escolar

sobre el rendimiento. Los profesores han expresado su opinión posicionándose ante la afirmación «Este tipo de jornada favorece el rendimiento de los alumnos», que se presentaba junto a otros enunciados relativos a la jornada escolar seguida en el centro formando parte del Cuestionario para Profesores sobre la Jornada Escolar. Ante este enunciado los profesores debían responder conforme a un modelo de respuesta en escala tipo Lykert de cinco puntos, que iban desde el completo desacuerdo (1) al completo acuerdo (5). En este caso, se trata por tanto de una información menos descriptiva que la obtenida de los alumnos, y que encierra un mayor contenido valorativo.

El análisis de la información se ha dirigido en ambos casos a comprobar la existencia de diferencias significativas entre los subgrupos muestrales determinados por los tipos de jornada escolar y por la combinación de las variables tipo de jornada y titularidad del centro. La técnica estadística empleada ha sido el análisis de la varianza para dos factores, que se ha aplicado tras la descripción de las respuestas obtenidas.

## RESULTADOS

Recogidos los datos, codificados y tabulados, se procedió a realizar el tratamiento estadístico que conduce a los resultados del estudio. En este apartado presentaremos tales resultados, mostrando separadamente los que se obtienen a partir de la información ofrecida por los alumnos y los que se generan a partir de las respuestas de los profesores.

### ALUMNOS

Hemos comenzado por hacer una descripción del rendimiento en los alumnos que asisten a centros con jornada continua y jornada partida. Atendiendo al porcentaje

de sujetos que progresan adecuadamente en todas las materias (ver Tabla II), se observa una superioridad de 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, no se registran en el primero de los modelos de jornada casos extremos de alumnos con siete u ocho materias calificadas negativamente, y la presencia de alumnos con

más de 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 las medias alcanzadas para la variable de rendimiento. En la Tabla III se ha considerado además la titularidad del centro como factor diferenciador, apreciándose que los mejores rendimientos tienen lugar en los centros con jornada partida (media de 0,47 materias en las que el alumno necesita mejorar), y dentro de éstos, los

TABLA II  
*Distribución de frecuencias para el número de materias en las que el alumno necesita mejorar*

Nº Materias	Jornada Partida		Nº Materias	Jornada Continua	
	n	%		n	%
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
<b>Total</b>	<b>438</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>635</b>	<b>100,0</b>
<b>Perdidos</b>	<b>35</b>		<b>Perdidos</b>	<b>32</b>	

TABLA III  
*Medias y desviaciones típicas para el número de materias en las que el alumno necesita mejorar, según tipo de jornada y titularidad del centro*

	Jornada Continua			Jornada Partida		
	Titularidad			Titularidad		
		Público	Concertado		Público	Concertado
$\bar{x}$	0,79	0,73	0,86	0,47	0,68	0,40
$S_x$	1,51	1,43	1,58	1,03	1,16	0,97



resultados son mejores en los concertados que en los públicos (media de 0,40 frente a 0,68).

Para determinar si las diferencias aparentes entre el rendimiento en los distintos modelos de jornada resultan significativas, hemos aplicado el análisis de la varianza como prueba estadística para el contraste de medias (ver Tabla IV). Los resultados de este análisis muestran que el factor jornada genera diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos. La prueba F para el efecto principal correspondiente arroja

un valor del estadístico de contraste  $F= 8,215$ , al que se asocia un grado de significación  $p=0,000$ . Con una confianza superior al 99,9% puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad de medias y afirmar que los alumnos que asisten a centros con diferentes modelos de jornada escolar presentan rendimientos diferentes. El sentido de las diferencias fue apreciado en el análisis descriptivo previo.

Basándonos en los mismos resultados de la Tabla IV, encontramos que el factor *titularidad* no induce diferencias significativas

TABLA IV

*Análisis de la varianza para el número de materias en las que el alumno necesita mejorar*

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media Cuadrática	F	Sig.
<b>Intergrupos</b>					
<b>JORNADA</b>	14,564	1	14,564	8,215	,004
<b>TITULARIDAD</b>	1,163	1	1,163	0,656	,418
<b>JORNADA * TITULARIDAD</b>	9,938	1	9,938	5,606	,018
<b>Intragrupos</b>	1895,235	1069	1,773		
<b>Total</b>	2404,000	1073			

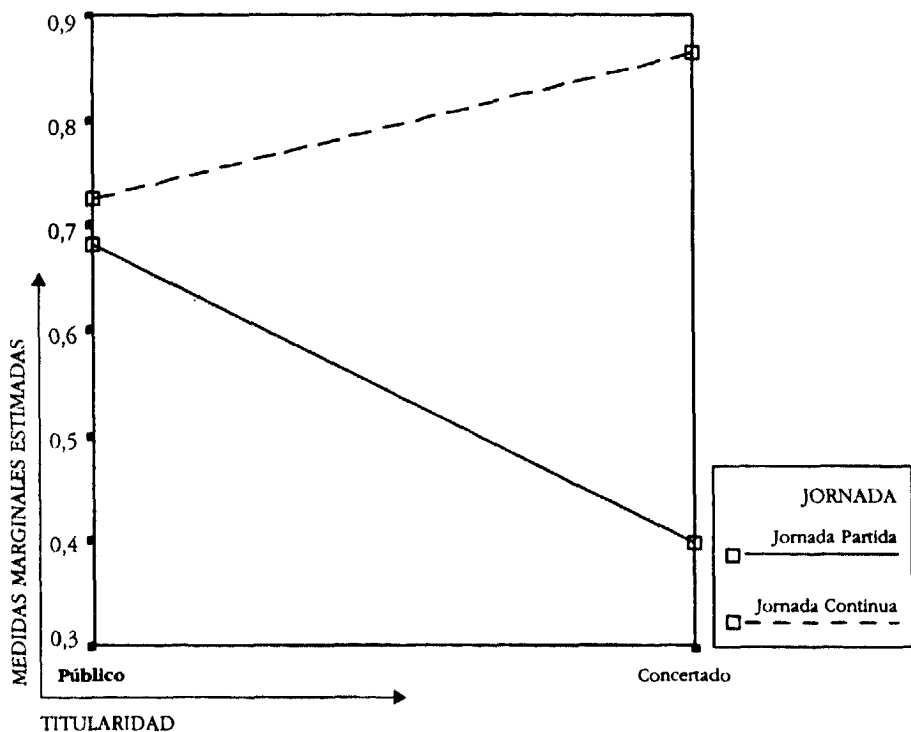
de rendimiento, pero en cambio su combinación con los modelos de jornada da lugar a un efecto de interacción para el cual el análisis revela diferencias de medias significativas con  $p=0,018$ . Este efecto de interacción queda reflejado gráficamente (ver Figura I), por medio del diagrama de perfiles de la variable dependiente según la titularidad del centro (eje de abscisas) y el tipo de jornada (líneas separadas). En este tipo de diagramas, la no existencia de interacción daría lugar a líneas paralelas, es decir, las diferencias de rendimiento entre los dos tipos de jornada serían similares para centros públicos y concertados. Por el contrario, líneas que convergen, como en

este caso, reflejan la presencia de interacción. Ello supone que las diferencias se modulan en función de la titularidad del centro, de tal manera que no se producen del mismo modo en el caso de centros públicos que de centros concertados. De hecho, entre centros públicos apenas se registran diferencias en el rendimiento de los alumnos, mientras que entre los concertados la superioridad de los centros de jornada partida es clara.

En síntesis, son superiores los porcentajes de alumnos que progresan adecuadamente en los centros con jornada partida, superioridad que aumenta cuando se trata de centros concertados con este mismo tipo de jornada.

FIGURA I

Diagrama de perfiles para la variable de rendimiento según los factores tipo de jornada y titularidad del centro



### PROFESORES

A diferencia de los resultados anteriores, la distribución de frecuencias originada por las respuestas de profesores de centros con jornada continua y centros con jornada partida a la cuestión sobre el rendimiento muestran una clara superioridad de la jornada continua. Los valores recogidos en la Tabla V son suficientemente elocuentes. Baste citar que más de la mitad de los profesores de centros con jornada continua (51,2%) está completamente de acuerdo con que este modelo de jornada favorece el rendimiento de los alumnos, mientras que en esta posición únicamente se sitúa el

13,5% de los profesores de centros con jornada partida.

Acudiendo a las puntuaciones promedio (ver Tabla VI), las opiniones de los profesores sobre el valor que el modelo de jornada escolar posee de cara a favorecer el rendimiento de los alumnos reiteran la superioridad de la jornada continua, situándose en este caso la puntuación media en 4,33, frente al valor 3,45 alcanzado por la jornada partida.

El recurso a la prueba de significación estadística, consistente en un análisis de la varianza, confirma finalmente el mayor respaldo obtenido por el modelo de jornada continua en cuanto a su incidencia positiva

TABLA V

*Distribución de frecuencias para las opiniones de los profesores sobre el grado en que el modelo de jornada favorece el rendimiento*

Grado de acuerdo	Jornada Partida	
	n	%
1	2	1,8
2	18	16,2
3	34	30,6
4	42	37,8
5	15	13,5
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>
<b>Perdidos</b>	<b>1</b>	

Grado de acuerdo	Jornada Continua	
	n	%
1	1	0,6
2	4	2,4
3	19	11,6
4	56	34,1
5	84	51,2
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>100,0</b>
<b>Perdidos</b>	<b>2</b>	

TABLA VI

*Medias y desviaciones típicas para las opiniones sobre el grado en que la jornada escolar favorece el rendimiento de los alumnos, según tipo de jornada y titularidad del centro*

	Jornada Continua			Jornada Partida		
	Titularidad			Titularidad		
		Público	Concertado		Público	Concertado
$\bar{x}$	4,33	4,25	4,40	3,45	3,91	3,27
$S_x$	0,82	0,80	0,84	0,98	0,73	1,01

sobre el rendimiento de los alumnos. Los efectos principales debidos a los factores tipo de jornada y titularidad y el efecto de interacción o combinación de ambos resultan todos ellos significativos si adoptamos un nivel de significación  $\alpha = 0,05$ . Los valores obtenidos para el estadístico de contraste F permiten afirmar con una confianza superior al 95% la existencia de diferencias significativas en las opiniones del profesorado. Atendiendo al análisis descriptivo previo, y centrándonos en los dos interrogantes que orientan nuestro estudio, la confianza en el modelo de jornada es mayor entre profesores de centros con jornada

continua que entre profesores de centros con jornada partida; la incidencia del factor titularidad se concreta en que las diferencias de opinión entre profesores de jornada continua y jornada partida se amplían para el caso de los centros concertados.

La ampliación de estas diferencias para los centros concertados queda reflejada en el gráfico de perfiles (ver Figura II). Como en el caso anterior, la falta de paralelismo entre las líneas que representan al profesorado de jornada continua y de jornada partida muestra la incidencia que la titularidad del centro tiene sobre las diferencias entre modelos de jornada.

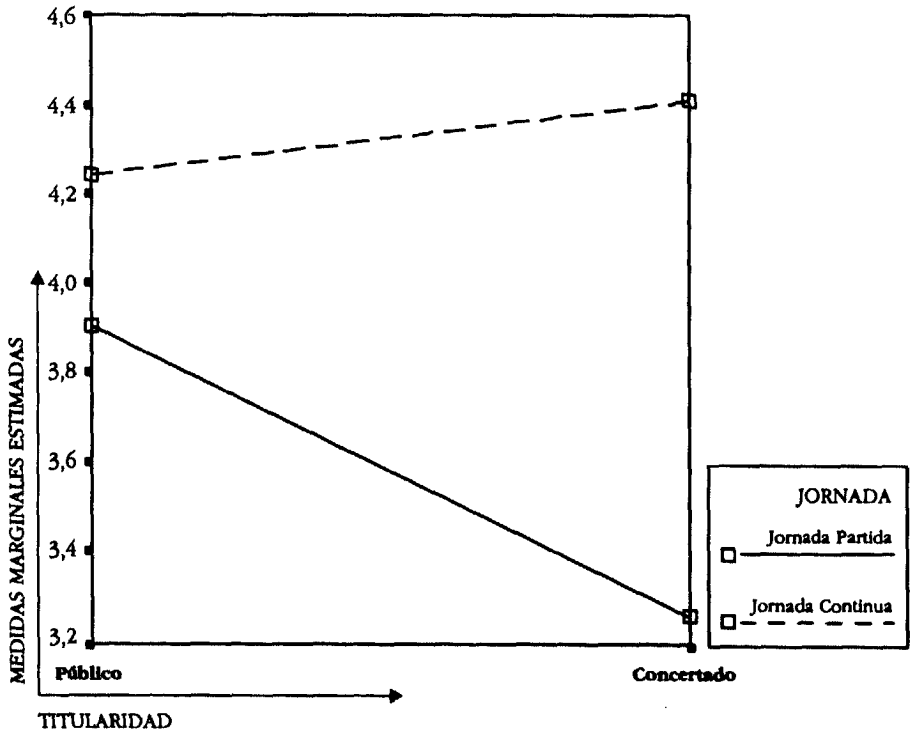
TABLA VII

Análisis de la varianza para la opinión de los profesores sobre la incidencia del modelo de jornada sobre el rendimiento de los alumnos

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media Cuadrática	F	Slg.
<b>Intergrupos</b>					
<b>JORNADA</b>	31,898	1	31,898	42,092	,000
<b>TITULARIDAD</b>	3,438	1	3,438	4,536	,034
<b>JORNADA * TITULARIDAD</b>	9,264	1	9,264	12,225	,001
<b>Intragrupos</b>	205,368	271	0,758		
<b>Total</b>	4611,000	275			

FIGURA II

Diagrama de perfiles para la variable de opinión según los factores tipo de jornada y titularidad del centro



## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Comenzaremos revisando el modo en que se resuelven las cuestiones planteadas inicialmente. Respondiendo al primero de los interrogantes, y de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, concluimos que existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos dependiendo de que nos situemos en centros que han optado por uno u otro tipo de jornada escolar. Si se tiene en cuenta los aprendizajes de los alumnos, tal y como se reflejan en los juicios emitidos por los profesores a través de las calificaciones escolares, hemos encontrado una clara superioridad de los centros con jornada partida. En cuanto a la incidencia de la titularidad de los centros, concluimos que son fundamentalmente los centros concertados los responsables de las diferencias de rendimiento observadas entre alumnos de jornada continua y jornada partida; tales diferencias se minimizan en el caso de los centros públicos.

Respecto a las opiniones de los profesores, los resultados apuntan en dirección opuesta. Es decir, los profesores de centros con jornada continua expresan mayor convencimiento de que este modelo de jornada favorece el rendimiento de los alumnos. La respuesta al último interrogante permite destacar de nuevo el papel de la titularidad de los centros, que acrecienta claramente las diferencias de opinión entre los profesores de centros concertados con distinto modelo de jornada.

Al hilo de estas conclusiones, cabe hacer alguna reflexión sobre el rendimiento y los modelos de jornada adoptados en los centros. El mayor rendimiento observado en los centros con jornada partida contrasta con las opiniones de los profesores, para quienes el rendimiento se ve favorecido en mayor medida por el modelo de jornada continua. Estudios previos han revelado que el colectivo docente se muestra

con claridad a favor de los modelos de jornada continua (Caride, 1992; Sola, 1999), lo que probablemente les lleva a atribuir ventajas a este modelo en todos sus aspectos, incluido el rendimiento escolar. Es posible que estén influyendo en este juicio otras razones perfectamente legítimas, pero más directamente relacionadas con sus intereses y aspiraciones personales y laborales, condiciones de trabajo, etc.

Asumiendo la posibilidad de una percepción subjetiva de los profesores al valorar en qué medida la jornada continua favorece el rendimiento de los alumnos, podríamos considerar, no obstante, otra serie de indicadores de acuerdo con los cuales el modelo de jornada continua merecería mejor valoración que el de jornada partida. Los partidarios de la jornada continua aducen una mayor racionalización del horario del alumno, mayor posibilidad de utilización del tiempo libre, menor número de desplazamientos al centro, instalaciones del centro disponibles para el uso de la comunidad, mayor racionalización en el horario del profesorado, mejora de las relaciones familiares, etc. Todos estos argumentos aparecen en los estudios evaluativos realizados sobre la jornada escolar, reforzando la valoración positiva del modelo de jornada continua. Pero si consideramos, de acuerdo con las evidencias encontradas en el presente trabajo, que el rendimiento constituye un importante punto débil de la jornada continua, parece necesaria una reflexión sobre qué razones han de pesar más a la hora de elegir o proponer un modelo de jornada.

El problema de la jornada escolar es un problema psicopedagógico y social, también de política educativa. La responsabilidad en la definición de los modelos de jornada escolar corresponde en primer lugar a la administración educativa, que fija los modelos posibles y establece los procedimientos para la modificación de la jornada en los centros, asignando competencias para ello a los Consejos Escolares.

A pesar de estas competencias, hay aspectos que desbordan las posibilidades de los centros y dependen más de las decisiones adoptadas en el marco de la política educativa de las comunidades autónomas respectivas: horarios de apertura de los centros, apoyo económico para la realización de actividades extraescolares, comedores escolares, etc.

Sea cual sea el nivel de responsabilidad y competencias en que nos situemos, consideramos que las decisiones a la hora de elegir la jornada escolar deberían tener presentes las necesidades e intereses de los profesores y las familias, pero sobre todo de los alumnos. Es preciso conjugar los intereses de todos, pero haciendo especial hincapié en las necesidades derivadas de las exigencias educativas de los alumnos en sus distintas edades y situaciones. No es posible hablar de la conveniencia de la jornada continua o de la partida sin tener en cuenta, por ejemplo, la edad de los alumnos a quienes afectan. Las diferencias claras entre alumnos de infantil y primaria no se ven reflejadas en muchas ocasiones en su distribución horaria. Consideraciones sobre índices de atención, interés y motivación, graduación, secuenciación de actividades y otros aspectos didácticos requieren un tratamiento específico cuando se alarga la jornada escolar. La cuestión no es plantearse si resulta adecuado permanecer en el centro escolar cinco horas seguidas, sino de qué manera se desarrolla la permanencia de los alumnos en los centros. En el estudio sobre los modos en que se distribuye el tiempo en la jornada escolar, se gestionan el tiempo diario o los horarios escolares, posiblemente se puedan encontrar algunas claves de las diferencias en los resultados de los procesos educativos.

Por otra parte, posiblemente la implantación de un modelo de jornada continua deba estar supeditado a la configuración de una verdadera jornada completa, en la que el período lectivo se vea complementado con la realización de actividades

extraescolares dirigidas al objetivo común de la educación de los alumnos. En este sentido, en la situación actual parece existir una superioridad de los centros concertados a la hora de ofertar actividades extraescolares (Sola, 1999). Además, cabría pensar que las posibilidades económicas de las familias que envían sus hijos a centros concertados les permiten procurar para ellos actividades extraescolares de contenido educativo con las que llenar el tiempo libre, en los casos en los que la oferta del centro pueda resultar insuficiente.

En cualquier caso, retomando el objetivo fundamental que nos proponíamos al analizar jornada escolar y rendimiento de los alumnos, resultaría un planteamiento demasiado simple justificar las diferencias de rendimiento exclusivamente en el modo de organizar el tiempo escolar. Resulta evidente que la comparación planteada en este trabajo como objetivo no permite ni pretende ir más allá de las conclusiones aquí presentadas, ni el diseño metodológico seguido resulta adecuado para establecer relaciones causales. No puede perderse de vista que hablar de rendimiento supone poner en consideración una compleja red de variables, muchas de ellas ajenas a la acción directa de los centros y sus profesores. Y recíprocamente, no parece suficiente basarnos sólo en el rendimiento de los alumnos para valorar la idoneidad de un determinado modo de organizar la jornada escolar de los centros, en cuya adopción deben pesar múltiples argumentos y condicionantes que hacen de cada contexto educativo una realidad singular.

Desde el punto de vista de la política educativa creemos necesario la elaboración y el desarrollo de un marco de acción que, respetando la autonomía de los centros, propicie y apoye los intereses y necesidades de los profesores así como los de los alumnos y sus familias. En este sentido, las competencias que empiezan a ser asignadas a los centros para la adopción de un

determinado modelo de jornada pueden resultar adecuadas en el intento de dar respuesta a las necesidades educativas que se plantean en una sociedad como la actual, en la que el tiempo de ocio juega un papel cada vez más importante, pero en la que es preciso evitar la discriminación de los sujetos que provienen de contextos socioeconómicamente desfavorecidos y con menos posibilidades para un empleo del tiempo libre en actividades que contribuyan positivamente a la formación de la persona.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, A.: «Aproximaciones a los ritmos de rendimiento escolar: fundamentos y aplicaciones actuales», en *Aula*, 75, (1998), pp. 72-76.
- ARNAL, J.: «Evaluación del rendimiento en Matemáticas a través del Test de Instrucción Matemáticas-58/5º EGB», en *Educación*, 17, (1990), pp.183-204.
- AUSTIN, G. y REYNOLDS, D.: «Managing for improved School Effectiveness: an international survey», en *School Organization*, 10, (1990), pp. 167-178.
- CARIDE, J. A.: *A xornada escolar de sesión única en Galicia*. Santiago de Compostela, ICE-Xunta de Galicia, 1992.
- CASTEJÓN COSTA, J. L. y PÉREZ SÁNCHEZ, A. M.: «Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico», en *Bordón*, 50, (1998), pp. 171-185.
- CELORRICO, R.: «Factores de influencia en el rendimiento educativo», en *Rev. Ciencias de la Educación*, 177, (1999), pp. 7-33.
- CREEMERS, B.: «La base de conocimientos de eficacia escolar», en REYNOLDS, D. (1999) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 56-60.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J.: «¿Evaluación? No, gracias, calificación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 243, (1996), pp. 92-93.
- GARGALLO, B. y OTROS: «Un programa de intervención para prevención y tratamiento del absentismo escolar en Primaria», en *Revista Española de Pedagogía*, 215, (2000), pp. 71-95.
- GIMENO, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid, MEC, 1976.
- GÓMEZ DACAL, G.: *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid, La Muralla, 1992.
- GORDON, J. y GREENIDGE, J.: «Europa: el fracaso escolar y sus consecuencias», en *Organización y Gestión educativa*, 3, (1999), pp. 4-8.
- HOPKINS, D.: «The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: Towards a synthesis», en *School Organization*, 10, (1990), pp. 179-194.
- LUNGREN, U. P.: *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata, 1992.
- MANCEBÓN, M<sup>a</sup> J.: «La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficacia productiva de los centros escolares», en *Revista de Educación*, 318, (1999), pp. 113-143.
- MARGALEF, L.: «Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas», en *Bordón*, 49, (1997), pp. 131-136.
- MORENO, J. M.: «La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio», en *IV Seminario sobre desarrollo basado en la escuela*. Sevilla, 1992.
- MUÑOZ-REPISO, M.: «Prólogo a la edición española» en REYNOLDS y OTROS. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: «Una escuela para recrear la cultura», en *Cuadernos de Pedagogía*, 207, (1992), pp. 48-54.
- PURKEY, S. C. y SMITH, M. S.: «Effective Schools: A Review», en *The Elementary School Journal*, 83, (1983), pp. 427-452.

- RIDAO, I. y OTROS: *Evaluación de distintos modelos de jornada escolar en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Memoria de investigación inédita. Sevilla, 1997.
- RODRÍGUEZ, D. y OTROS: «Los ritmos biológicos y psicobiológicos del niño en el medio escolar y su importancia para la planificación educativa», en *Infancia y aprendizaje*, 67-68, (1994), pp. 221-244.
- SOLA, M.: «Evaluación de la jornada escolar en Andalucía oriental. Argumentos para una jornada completa de los centros educativos», en *Revista de Educación*, 318, (1999), pp. 271-300.