esade

EsadeEcPol - Center for Economic Policy

Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo

AUTOR

Marta Ferrero
Profesora de la Facultad de Educación de la UAM

Lucas Gortazar
Director de Educación, EsadeEcPol

Ángel Martínez
Analista, EsadeEcPol

Los autores agradecen a Alvaro Ferrer (Save the Children) sus valiosos comentarios y aportaciones y a Diego Caminero (EsadeEcPol) por su excelente apoyo en la investigación. Agradecen además a la Plataforma de Infancia y a Political Watch por la cesión de los micro-datos de la encuesta Cole Seguro, realizada en 2020 y 2021.

Línea de investigación:

Educación

Dirigida por Lucas Gortazar

EsadeEcPol Brief #26 Mayo 2022

RESUMEN EJECUTIVO

La jornada escolar matinal (continua) se ha extendido rápidamente en muchos centros públicos de toda España en los últimos 30 años. Aunque no existen datos oficiales, las encuestas más recientes muestran que la jornada matinal (continua) es mayoritaria en los centros públicos de Infantil y Primaria.

La pandemia está acelerando esta modalidad de jornada y es muy probable que lo siga haciendo durante los próximos años. Con datos de una encuesta a 2.147 docentes, observamos cómo las medidas epidemiológicas de jornadas matinales en algunas CCAA ampliaron la proporción de centros en jornada matinal durante la pandemia: esto ha propiciado que muchos centros en jornada completa o partida (aproximadamente un 44,5%) estén debatiendo el cambio de jornada para el próximo curso y una parte importante de los mismos (28,7%) haya activado votaciones para lograrlo.

En España, el debate sobre la jornada escolar es parcial y, en ocasiones, ignora la evidencia científica al respecto. Repasamos las tres dimensiones a las que afecta la jornada escolar:

- **En el caso del alumnado**, no existe evidencia rigurosa sobre el efecto de la modalidad de jornada (dadas unas horas lectivas) sobre el rendimiento académico, aunque algunos estudios correlacionales apuntan a que la jornada completa (o partida) está asociada a mejores resultados. Lo que sí existe es evidencia abundante y robusta sobre cómo el tiempo (lectivo y no lectivo) en la escuela supone un impacto positivo en los alumnos en términos académicos y socioemocionales; también que la jornada completa (o partida), con un almuerzo temprano y una pausa después, se adapta mejor a los biorritmos de los alumnos y mejora su salud, ciclos de sueño y bienestar.
- **En el caso de las familias**, la evidencia científica apunta a un factor clave habitualmente ignorado en España (clave para la igualdad de género), pero que la pandemia ha puesto de manifiesto: la escuela tiene también una función de custodia o cuidado fundamental. Cuando la escuela es a tiempo parcial, el empleo de las familias se resiente, pues dificulta que sus jornadas laborales puedan superar las 25 o 28 horas semanales. Estimamos por primera vez y con datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) el efecto de la jornada matinal (continua) respecto a la jornada completa sobre el empleo de las familias. Mostramos que la

jornada escolar continua tiene un efecto negativo y significativo en los ingresos y el empleo de las familias, especialmente grande para las madres, que son quienes concentran el **66,4% del impacto**, lo cual contribuye a agravar las brechas de género existentes. **Esto supone, además, cada año, una pérdida de 8.048 millones de euros de ingresos para las familias.**

- **Con respecto al profesorado**, se trata del colectivo que más se beneficia de una jornada matinal (continua), tanto en términos de bienestar como en posibilidades de conciliación. En la encuesta realizada, este colectivo se muestra mayoritariamente a favor de la jornada matinal (continua); y, paradójicamente, subraya los beneficios para el alumnado y las familias (y no tanto para el profesorado mismo) como las razones principales para justificar dicha modalidad de jornada.

Considerando al alumnado como el objetivo central de la política educativa, hay un enorme espacio para avanzar en el tipo de organización escolar a adoptar mediante un debate racional, basado en la evidencia científica y, a la vez, que articule espacios de consenso teniendo en cuenta a los distintos actores. Consideramos que los beneficios de una jornada escolar a tiempo completo (de 09:00/09:30 a 16:00/16:30) con un almuerzo temprano (12:30 o 13:00) y un descanso en alumnado de 3 a 12 años superan con creces los costes de mantener o incluso ampliar el *statu quo*. Tras el gigantesco impacto que ha tenido la pandemia sobre la salud mental y el bienestar emocional de la comunidad educativa (alumnado, docentes y familias), la respuesta no debe conducir a reducir el tiempo en la escuela, sino a ampliarlo. El avance de la jornada matinal está ocurriendo mientras se niega la evidencia disponible sobre sus efectos perniciosos sobre el alumnado y las familias. Por ello, deben articularse otras alternativas a la jornada continua que hagan a su vez factible compensar al profesorado por el fuerte deterioro que ha experimentado su situación laboral durante la última década (primero con la crisis y después con la pandemia).

Planteamos un plan de inversiones derivado de los enormes beneficios económicos de una educación a tiempo completo en educación Infantil y Primaria. Estimamos aproximadamente un aumento de 1.200 millones de euros en la recaudación vía IRPF con la generalización de una jornada escolar a tiempo completo, que podrían destinarse a garantizar y hacer políticamente viable esta modalidad de jornada. Incluiría tres partidas fundamentales de inversiones públicas:

- Ampliar la cobertura y cuantía de las becas de comedor para llegar a un 40% de todo el alumnado.
- Desarrollar y mejorar las infraestructuras escolares en los centros públicos de Infantil y Primaria para hacer posible un comedor en cada centro educativo a medio y largo plazo.
- Compensar al profesorado con un complemento salarial para aumentar las horas de permanencia en los centros.

esade

EsadeEcPol - Center for Economic Policy

SUMARIO

1. El extraño modelo de jornada escolar en España y su expansión tras la pandemia 4
   1.1. ¿De dónde viene el modelo de jornada matinal (continua)? 4
   1.2. ¿Qué ha ocurrido con la jornada escolar durante la pandemia? 6
2. Jornada escolar y su impacto sobre el alumnado. ¿Qué dice la investigación? 9
3. Jornada continua, empleo e igualdad de género: primeros datos disponibles para España 12
   3.1. ¿Por qué es tan importante una amplia jornada escolar para el empleo de las madres? 12
   3.2. ¿Puede una jornada escolar a tiempo completo mejorar la igualdad de género en España? 14
4. ¿Qué piensan los docentes sobre la jornada? Resultados de la encuesta 22
5. Una educación a tiempo completo políticamente viable 24
6. Referencias 30
7. Anexo Metodológico 33

1. El extraño modelo de jornada escolar en España y su expansión tras la pandemia

1.1. ¿De donde viene el modelo de jornada matinal (continua)?

La jornada escolar matinal (o continua) nació en algunos centros públicos de Canarias a finales de los años 80 y se extendió rápidamente a otras CCAA. Con la expansión de la y el final del *baby boom*, a finales de los años 80, las administraciones educativas empezaron a poder hacer viable el acceso de todo el alumnado a la educación básica. Esto supuso, entre otros, y por suerte, el fin de la escuela a doble turno (escuela de mañana y escuela de tarde), todavía presente en algunos territorios. Por ejemplo, en Canarias, el fin de la escuela de tarde desembocó, mediante una iniciativa de docentes y directores de centros públicos, en un modelo de jornada matinal y comprimida que mantenía los horarios del turno mañana para alumnos y docentes. La Consejería sancionó dicha decisión, pues carecía de amparo legal, y esto originó una batalla sindical con un amplio apoyo del profesorado que se cerró con la implantación de la jornada escolar matinal en muchas más escuelas de las Islas Canarias. Tras Canarias, llegaron otras CCCA como Andalucía, Extremadura, Castilla la-Mancha o la Comunidad de Madrid (Fernández Enguita, 2000; Feito, 2005).

La jornada escolar matinal (o continua) es una rareza organizativa a nivel internacional, y consiste en un horario comprimido a lo largo de la mañana retrasando la hora de la comida. En España, las horas lectivas anuales de Primaria (792) se ajustan a las de la media de la OCDE (807), pero los horarios en muchos centros escolares se parecen más a los de los sistemas escolares con pocas horas lectivas, ya que se comprime la jornada en la mañana, con pocos descansos y posponiendo así el almuerzo. En particular, en los centros educativos de educación infantil y primaria (para alumnado de 3 a 12 años) con jornada matinal, las clases suelen impartirse entre las 09:00 y las 14:00 y los niños de esas edades comen a partir de las 14:00 o incluso 14:30, una hora considerada tardía por los expertos para este grupo de edad (como se explica en la siguiente sección). La otra forma de jornada es la llamada jornada completa (o partida), donde las clases matinales discurren entre las 9:00 y las 12:30 y la hora de la comida suele adelantarse a las 12:30 o la 13:00 y es seguida de una pausa o descanso, para retomar las clases hacia las 14:30 o las 15:00 y así finalizar a las 16:00 o 16:30. En Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el número de horas lectivas (1053) crece mucho respecto a Primaria y es muy superior a la media de la OCDE (923), por lo que la jornada, cuando es matinal (continua), suele comprimirse aún más y, o bien comienza antes (08:30) o bien finalizar más tarde (a las 14:30 o las 15:00).

La jornada escolar matinal (continua) es hoy la realidad mayoritaria en los centros públicos de educación Infantil y Primaria de casi todas las CCAA. La mayor parte de las Consejerías

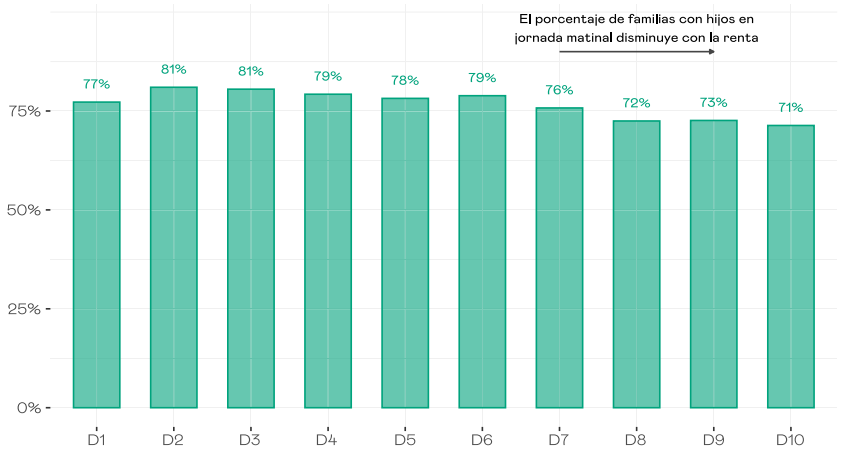
de Educación consideran que la decisión sobre la jornada a adoptar no es su responsabilidad y la transfieren a los consejos escolares de los centros educativos, por lo que la decisión recae sobre el claustro docente y las familias. No existen estadísticas oficiales del Ministerio de Educación y FP sobre la prevalencia del tipo de jornada en España: la manera de aproximarnos al fenómeno es mediante encuestas, siempre parciales y menos precisas. Por ejemplo, el estudio de Gabaldón y Obiol (2017) con datos de 2010 mostró que la implantación de la jornada continua en educación Infantil y Primaria de centros públicos era del 100% en Baleares, Canarias, Extremadura, Murcia; muy mayoritaria (cerca de un 80%) en Andalucía, Asturias y Castilla la Mancha; mayoritaria (en torno al 60%) en Galicia, Castilla y León y La Rioja; y minoritaria en Aragón, la Comunidad de Madrid, Cantabria y la Comunidad Valenciana (cerca del 20 o 25%). A fecha de 2010, solamente Navarra, Euskadi y Cataluña mantenían un modelo de jornada escolar a tiempo completo (o jornada partida). Gabaldón y Oriol (2017) mostraron una relación positiva entre el tiempo de la vigencia de norma autonómica que regula la jornada continua y su implantación, por lo que es probable que la expansión de dicho modelo haya continuado durante la década de 2010, hasta antes de la pandemia.

Aunque el planteamiento inicial con la jornada matinal (o continua) era que el alumnado podía almorzar en la escuela tras las clases, esto apenas ha ocurrido en la práctica. En el diseño del modelo de jornada continua, existía la preocupación de que el alumnado y las familias pudieran continuar en la escuela tras las horas lectivas, lo que obligaba a disponer de servicios de comedor y actividades extraescolares para quien lo necesitara. Pero lamentablemente ese deseo se ha ido diluyendo con el tiempo y, tras la jornada continua, la mayor parte de los alumnos se marchan a casa. En España, el 72,5% de los centros educativos públicos de Primaria tienen comedor escolar (MEFP, 2021), pero solo un 38,6% del alumnado de dichos centros es usuario del comedor (Save the Children, 2022). Teniendo en cuenta la distribución del tipo de jornada en los centros públicos, estos datos son consistentes con el hecho de que la mayor parte del alumnado en jornada completa (partida) es usuario del comedor y la mayor parte del alumnado en jornada matinal (continua) no lo es, aunque puede haber casos de alumnos de jornada completa que almuerzan en el hogar (la falta de datos hace imposible comprobar esta hipótesis). En todo caso, el hecho de que muchas familias opten por que sus hijos salgan de la escuela al mediodía fragmenta la coordinación y dificulta la provisión de servicio para las que sí lo desean. Tampoco ayuda el hecho de que las becas de comedor sean insuficientes en cobertura y cantidad en la mayor parte de las CCAA (Save the Children, 2022), una responsabilidad que recae en las Consejerías de la Educación.

La jornada escolar matinal (o continua) se concentra en hogares de menor renta así como en hogares en zonas rurales. Con datos de la ECV, disponemos de información que nos permite saber con precisión el tipo de jornada en que se encuentra el alumno (esto se explica en mayor profundidad en la siguiente sección). Tal y como muestra el **Gráfico 1** a continuación, observamos que, a mayor nivel de renta del hogar, mayor es la probabilidad de una jornada completa (o partida). A su vez, con los datos de la Comunidad de Madrid, Hóspido y otros (2019) ilustran, a fecha de 2016, cómo la Comunidad de Madrid tenía el 37% de sus centros de Primaria con jornada matinal, lo que comparado con los datos de 2010 de Gabaldón y Oriol (2017) ya suponía un avance enorme desde 2010 (**Gráfico 2**). Y, lo que es más importante, que la jornada continua se concentraba

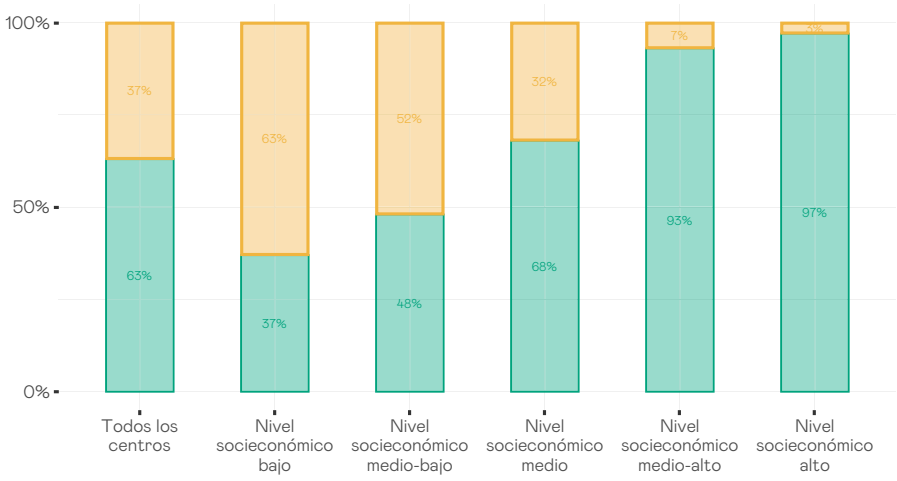
fundamentalmente en centros cuyo nivel socio-económico era bajo o muy bajo, siendo residual en los centros educativos con nivel socio-económico alto. Los datos de la ECV también muestran que la jornada matinal (partida) es más prevalente en las zonas poco pobladas (83%) en relación a las zonas con una densidad de población media (79%) o alta (73%).

Gráfico 1
Porcentaje de personas con hijos en jornada matinal por decil de renta de los padres



Fuente:
Elaborada a partir de los microdatos de la ECV I EsadeEcPol

Gráfico 2
Distribución del tipo de jornada escolar en la Comunidad de Madrid por nivel socioeconómico del centro (2016) Jornada completa y jornada matinal



Fuente:
Elaboración própia a partir del ánalisis de Hóspito y otros (2019) con datos de 3º de Primaria de 2015-2016 para las pruebas LOMCE de la CAM I EsadeEcPol

1.2. ¿Qué ha ocurrido con la jornada escolar durante la pandemia?

La pandemia obligó a recurrir a la jornada matinal (continua) para garantizar una reapertura escolar eficiente. Las medidas epidemiológicas aprobadas por el MEFP y las CCAA para la reapertura escolar durante el curso 2020/21 obligaron, con buen criterio, a reducir los riesgos de contacto y exposición entre alumnos y con los docentes. En algunos casos, se optó por comprimir las jornadas para reducir el tiempo de exposición y, en la medida de lo posible, evitar la apertura de comedores escolares. Así lo muestra la encuesta Cole Seguro de la Plataforma de Infancia y Political Watch según la cual el 7% de las familias manifiestan que su jornada escolar ha pasado a ser continua durante el curso 2020/21, con un 3% de las familias que mencionan haber pasado de jornada partida a continua. Los resultados de la reapertura fueron en todo caso positivos: en lo que se refiere al número de días con escuelas abiertas, España pasó del puesto 15º de la OCDE a fecha de septiembre de 2020

al puesto 4º a fecha de mayo de 2021, siendo por tanto el país que mejor gestionó la reapertura escolar durante el curso 2020/21 (OCDE, 2021). La proporción de aulas cerradas durante el curso 2020/21 nunca superó el 2% en ninguna CCAA, por lo que tanto la cantidad como la calidad de la reapertura fueron positivas[1]. Los primeros datos disponibles (del País Vasco) muestran que la pérdida de aprendizaje fue menor que en otros sistemas educativos (Arenas y Gortazar, 2022); es probable, a raíz de la evidencia de otros países, que la eficiente reapertura también supusiera una mayor participación laboral de las familias con hijos pre-adolescentes y de las madres en particular (Garcia y Cowan, 2022; Amuedo-Orantes y otros, 2022).

Lanzamos una encuesta para comprender la evolución de la jornada escolar durante la pandemia en Infantil y Primaria, así como la opinión del profesorado. En el mes de marzo de 2022, lanzamos por varios canales una encuesta para conocer de primera mano la situación de la jornada escolar en los centros educativos españoles: lo hicimos primero a través de redes sociales (fundamentalmente Twitter) y después enviando emails a todos los centros educativos públicos de todas las Comunidades Autónomas[2]. No se trata por tanto de una encuesta representativa, aleatorizada y segmentada por grupos de población: la encuesta buscaba sobre todo conocer la opinión de docentes y equipos directivos de centros públicos de Infantil y Primaria con relación a la idoneidad de uno u otro tipo de jornada escolar, pues es en dichos centros donde la jornada escolar matinal (o continua) está más en discusión por parte de los claustros y las familias. Este objetivo fue alcanzado: un 87,7% de los encuestados trabajaba en un centro de titularidad pública (mayor a su peso real), y la oferta educativa de dichos centros era mayoritariamente Infantil (72%) y Primaria (82,1%), siendo Primaria la etapa predominante de impartición de clase (71,4%).

La encuesta fue respondida por 2.146 docentes, de los cuales un 79,4% trabajaba en centros públicos de Infantil y/o Primaria, concentrados en las CCAA donde menos extendida está la jornada matinal (o continua). La encuesta no siguió un proceso de estratificación de la población docente, por lo que los resultados deben ser interpretados con cautela. Un 73,3% de los encuestados eran mujeres. La mayor parte de los encuestados tenía entre 10 o 20 años de experiencia (34,2%) o entre 20 y 30 años de experiencia (30,4%). Encontramos una sobre-representación de participantes de las CCAA donde menos prevalente es la jornada escolar continua, con un 23,4% de la Comunidad de Madrid (frente a un 14,3% de la población real[3]), un 9,4% del País Vasco (frente a un 4,7% de la población real), un 4,9% de Navarra (frente a un 1,4% de población real), un 4% de Aragón (frente a un 2,8% de la población real) o un 16,8% de Cataluña (frente a un 16,4% de la población real). En las CCAA con la jornada escolar continua generalizada la participación de los encuestados fue menor a la de su peso poblacional real, como es el caso de Andalucía (7,5% frente a un 17,9% de población real), Canarias (2,9% frente a un 4,6% de población real) o Murcia (0,5% frente a un 3,2% de población real).

1 https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2020/141220-celaa_comunidad_educativa.aspx
https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2021/03/290321-balancesegundotrimestre.html

2 La encuesta puede encontrarse aquí:
https://docs.google.com/forms/d/1vbdNWhElShLQCyTSgEtRZIe2Wg688ZZWp0C9sUwZ3ac/edit?usp=forms_home&ths=true

3 Instituto Nacional de Estadística. Cifras oficiales de Población a 1 de enero de 2021.

La encuesta no es representativa para inferir ni estimar datos concretos, pero permite identificar algunas tendencias relevantes. Al ser una encuesta voluntaria, por ejemplo, podríamos estar llegando a centros educativos y docentes más interesados en un cambio de jornada y eso podría sesgar los resultados. En todo caso, es útil comprender la tendencia de algunas de las preguntas con respecto a la evolución de la jornada durante la pandemia en los centros educativos participantes. A continuación, mostramos los resultados con la sub-muestra de respuestas de docentes de centros públicos de Infantil y Primaria. Los resultados con la muestra completa apenas varían.

La pandemia ha propiciado el proceso de expansión de la jornada matinal (continua) mediante medidas temporales. Los datos muestran que la jornada matinal (o continua) estaba presente en un 50,9% de las respuestas de los docentes en el curso 2019/20 (el curso en que tuvo lugar el confinamiento). Durante el curso 2020/21, el de la reapertura escolar, la jornada matinal (o continua) se amplió a un 72,3%, lo que representó una subida de 21,4 puntos porcentuales en los centros públicos que imparten Segundo Ciclo de Infantil o Primaria (o ambas). En el curso actual (2021/22), donde teóricamente algunas CCAA y centros educativos retomaron una cierta normalidad en cuanto a las medidas, la jornada matinal (o continua) se ha mantenido en un 71,4% del total, lo que en la práctica supone que todos los centros de la muestra que redujeron su jornada para la reapertura escolar la mantuvieron durante el curso siguiente 2021/22. Sin embargo, no es menos cierto que al ser preguntados por el tipo de jornada en el que se encuentra actualmente su centro (en general, de forma más atemporal), un 58,8% afirma estar en jornada matinal (o continua): esto implica que el aumento de 20,5 puntos porcentuales entre los cursos 2019/2020 y 2021/22 (del 50,9% al 71,4%) es transitorio para buena parte de esos centros (aproximadamente 12,6 de esos 20,5 puntos porcentuales) mientras que parece ser permanente para el 8% restante. Esto es consistente con dos fenómenos simultáneos: por un lado, el mantenimiento de la jornada continua durante el curso 2021/22 como medida transitoria de carácter epidemiológico; y, por otro, la expansión de la jornada continua de forma estructural durante la pandemia.

Los datos muestran que muchos centros educativos cuya jornada es oficialmente la jornada partida (completa) han activado y ganado procesos de votación para pasar a jornada continua el próximo curso. Aproximadamente un 44,5% de los centros en jornada partida (que representan un 41,2% sobre el total) han debatido el cambio a jornada continua (matinal) durante los últimos meses. Esto representa aproximadamente un 18,3% del total de los centros educativos de la muestra. Algunos de ellos (28,7% de todos los centros en jornada partida) han pasado del debate a activar procesos de votación para cambiar la jornada: de entre los que ya han votado, un 26,3% ha resuelto la votación con un cambio favorable a la jornada continua. Esto supone que, del 44,5% de centros en jornada partida (o completa), un 7,4% ha votado el cambio a continua para el próximo curso (un 3,2% de todos los centros).

A la hora de pensar cómo afecta la jornada escolar al alumnado, docentes y familias, consideramos distintos tipos de resultados para cada uno de los actores. La cuestión de los horarios y jornadas escolares afecta de forma diferente al alumnado, familias y docentes. Y no lo hace de forma homogénea en cada uno de los grupos: no es lo mismo un docente que trabaja en una escuela rural alejada de su vivienda que otro que lo hace en la ciudad; como tampoco es lo mismo un alumno

en una familia monoparental en riesgo de vulnerabilidad con respecto a uno en un hogar con dos progenitores o tutores trabajando y con contratos e ingresos estables y elevados. La **Infografía 1** muestra las distintas dimensiones que se ven impactadas por el tipo de jornada para el alumnado, profesorado y familias.

Ilustración 1:
Cómo afecta la jornada escolar a alumnado, docentes y familias



Alumnado

- Aprendizaje y bienestar
- Tiempo de disfrute con amigos y familia



Docentes

- Aprendizaje y bienestar del alumnado
- Horario lectivo y fatiga
- Horas de presencialidad y conciliación



Familias

- Aprendizaje y bienestar de alumnado
- Gratuidad de educación
- Conciliación

Fuente: Elaboración propia de los autores.

2. Jornada escolar y su impacto sobre el alumnado: ¿Qué dice la investigación?

No existe evidencia científica sólida sobre la relación entre el tipo de jornada (dado un horario lectivo fijo) y el rendimiento académico de los alumnos. La investigación causal al respecto no existe y la que existe tiene limitaciones metodológicas que no permiten una defensa clara de uno u otro tipo de distribución horaria (Fernández Enguita, 2001; Gromada y Shewbridge, 2016): esto ocurre porque la prevalencia de cada tipo de jornada no es independiente de las características del centro o de su alumnado ni tampoco de la trayectoria académica histórica de los territorios donde se ha introducido (Hóspido y otros, 2019). En cualquier caso, aún a falta de una mayor fiabilidad de los estudios, pareciera que en España es la jornada partida la que está asociada a un mejor rendimiento académico (Caride, 1993; Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2017; Morales Yago y otros, 2017; Ridao y Gil, 2002).

Sin embargo, la evidencia científica sí muestra claramente que pasar más tiempo en la escuela tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico y el bienestar del alumnado. Algunos estudios han tratado de determinar el efecto que tienen en el aprendizaje las reformas que

promovieron un mayor tiempo en los centros educativos (para actividades lectivas y no lectivas), con evaluaciones basadas en la identificación causal. Las experiencias de Dinamarca (Andersen y otros, 2016) y varios países de América Latina como México (Padilla-Romo, 2022; Cabrera-Hernandez, 2020), Chile (Bellei, 2009; Berthelon y otros, 2011), Uruguay (Cerdan-Infantes y otros, 2007), Brasil (Estrada, 2022) y Colombia (Hincapie, 2016; Borrero, 2017) muestran que las reformas educativas que promovieron escuelas a tiempo completo (con 7 u 8 horas de presencialidad del centro y con almuerzo en el centro) estuvieron asociadas a mejoras en el aprendizaje y graduación de los alumnos, así como a otros indicadores socio-emocionales y de comportamiento, tiempo de consumo de TV o embarazos tempranos entre las niñas. Los efectos se concentraron en hogares de nivel de renta más bajo, por lo que este tipo de reformas tienen un eminente carácter redistributivo sobre los alumnos.

Una jornada escolar matinal (o continua) es una fuente de desigualdades educativas y sociales entre el alumnado. La pandemia ha mostrado cómo la presencialidad es un elemento clave de la política educativa: cuando la escuela se reduce o se suprime, se amplifican las desigualdades entre alumnos de distinto origen social. Y a pesar de las buenas intenciones iniciales, la realidad es que la jornada matinal (o continua) está asociada a una rotunda menor participación en actividades extraescolares dentro del colegio en los centros con jornada continua en comparación con los de jornada partida (Feito, 2007). Todo esto puede estar amplificándose aún más en un contexto de fuerte aumento de la inversión de las familias en actividades extraescolares, que se han triplicado durante la última década y media (Moreno, 2022). Finalmente, una jornada escolar matinal (o continua), cuando convive con una oferta pública o concertada de jornada completa (o partida), puede favorecer una mayor segregación social entre centros educativos, tanto entre públicos (con distinta jornada) como entre públicos con jornada matinal y concertados (normalmente con jornada completa): las familias con más recursos y necesidades de conciliación pueden optar por escolarizar a sus hijos en centros no necesariamente cercanos al domicilio pero que oferten jornadas escolares más amplias (Gortazar, 2020).

Los estudios que analizan los ritmos de atención de los niños y adolescentes muestran que estos se ajustan mejor a los de la jornada partida (o completa). La atención de los alumnos aumenta hasta media mañana, disminuye hacia el mediodía y vuelve a mejorar en mayor o menor medida a lo largo de la tarde. Estas fluctuaciones que experimenta la atención a lo largo de la jornada escolar varían en función de la edad (Escribano y Díaz-Morales, 2014; Janvier y Testu, 2005; Jarraya y otros, 2014; Nasiri y otros, 2017; Testu, 1994, 2000; Testu y Baille, 1983). En los niños de 4 y 5 años, la atención aumenta durante la mañana, alcanza su pico de mayor atención al final de la misma y vuelve a menguar durante la tarde. Entre los 6 y los 11 años, el descenso de los niveles de atención a media mañana es menos pronunciado que en la etapa de Infantil y el pico de mayor atención comienza a desplazarse a la tarde. De los 11 años en adelante, los mayores picos de atención se localizan a media mañana y a media tarde (Janvier y Testu, 2007). En el caso de los adolescentes, los niveles de atención más elevados se desplazan claramente hacia la tarde, mientras que durante las primeras horas de la mañana se mantienen especialmente bajos y condicionan significativamente el rendimiento escolar (Escribano y Díaz-Morales, 2014; Valdez y otros, 2014). En España, Caride (1993) mostró una mayor sensación percibida de agotamiento, fatiga y sueño

en el alumnado de jornada continua al final de la mañana con respecto al de jornada partida. Igualmente, el informe de Sanchez-Lopez y Diaz-Morales (Fernández Enguita, 2001), con alumnos de 7 a 11 años, mostró que no hay un derrumbe del rendimiento o de la concentración por la tarde, con ciertas capacidades, como la memoria a largo plazo, que se desarrollan mejor por la tarde que por la mañana.

Comer en la escuela a una hora temprana es además una buena decisión cuando se trata de la salud infantil: también implica más aprendizaje y el desarrollo socio-emocional del alumnado. Así lo han refrendado recomendaciones y posicionamientos públicos de sociedades pediátricas (Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria), que se han posicionado a favor de la jornada partida (o completa) y que hablan de la importancia de los hábitos alimenticios (con un almuerzo anterior a las 2 de la tarde para edades de niños pre-adolescentes). En particular, una comida del mediodía temprana contribuye a prevenir determinadas enfermedades infantiles, como la diabetes o el sobrepeso (Sociedad Valenciana de Pediatría, 2019); también garantiza una adecuada distribución de los períodos de ayuno y de las comidas intermedias, que evita a su vez un retraso en los horarios de cena y sueño de los niños (CN-AEP, 2018). Además, el comedor puede contribuir a una buena adquisición de hábitos alimenticios (Aranceta y otros, 2008): comer en la escuela favorece la autonomía, la socialización, la calidad de la alimentación (especialmente para rentas bajas), así como un mayor tiempo para el almuerzo cuando este se desarrolla en el centro. Las evaluaciones experimentales de los programas de comedor muestran además que los éstos escolar tienen un efecto positivo sobre el rendimiento académico, el comportamiento y la concentración, así como un menor abandono escolar: una jornada escolar completa (o partida) es la mejor forma de garantizarlo.

Finalmente, un horario ajustado a las necesidades de descanso y sueño del alumnado es crucial: tanto las siestas para alumnos en edad temprana como evitar un comienzo temprano en edades adolescentes pueden marcar la diferencia. El sueño juega un papel muy importante para un adecuado rendimiento a lo largo del día, tanto en la población en edades tempranas (menos de 5 años) como en la población en edad adolescente (Spruyt y otros, 2019). En el primer caso, la investigación señala que las siestas del mediodía en las aulas de infantil favorecen el aprendizaje ya que mejoran los recuerdos adquiridos en las primeras horas del día (Kurdziel y otros, 2014). En este sentido, las horas vespertinas ligadas a la jornada escolar partida pueden suponer una ventaja frente a la jornada matinal, ya que facilitan aplicar estrategias de aprendizaje muy potentes, como la evocación (Yang y otros, 2021). En el caso de los adolescentes, la literatura científica muestra cómo el inicio de las clases a primera hora de la mañana supone a efectos prácticos una privación del sueño en la población escolar adolescente con consecuencias no deseables, como la inatención, los problemas de conducta o un peor rendimiento académico (AAP, 2014; Carskadon, 2011; Díaz-Morales y Escribano, 2014; Hansen y otros, 2015; Klein, 2004; Owens y otros, 2010; Wahlstrom y otros, 2014). Esto se debe a que los adolescentes se caracterizan por un cronotipo[4] vespertino: están más activos y en alerta hacia la noche, tienden a retrasar el momento de acostarse y presentan una marcada somnolencia a primeras horas de la mañana. (Díaz-Morales y Gutiérrez, 2008).

4 Un cronotipo es la manifestación conductual de los ritmos circadianos. Los ritmos circadianos son fluctuaciones cíclicas del sueño-vigilia que ocurren de modo natural e interno y regulan las funciones fisiológicas y psicológicas en períodos aproximados de 24 horas.

3. Jornada continua, empleo e igualdad de género: primeros datos disponibles para España

3.1. ¿Por qué es tan importante una amplia jornada escolar para el empleo de las madres?

La escolarización universal y el empleo femenino son dos fenómenos que han ido de la mano en las últimas décadas y, a día de hoy, siguen siendo fuertemente dependientes. El tiempo que pasan los niños en la escuela puede determinar la oferta laboral de sus padres, así como los cuidados que puede necesitar el hogar. En el caso de los hogares con hijos en Educación Infantil o Primaria (de 3 a 12 años), si la jornada escolar es inferior a la laboral, las familias deben buscar la forma de obtener formas de cuidado de esos menores. En las últimas décadas del siglo pasado, esta organización del hogar no fue tan necesaria en muchas familias españolas, ya que la norma social existente era que la mujer se encargase de las tareas relacionadas con el cuidado de los menores y el mantenimiento del hogar. Sin embargo, y por suerte, se ha producido un fuerte crecimiento de las tasas de participación laboral femenina y esto se ha producido, lógicamente, a la par de la universalización de la educación entre 3 y 16 años en España. Pero a su vez, esta universalización no es todavía completa, ni tampoco lo es a tiempo completo, por lo que obliga a muchas familias a encontrar nuevas formas de cuidado que complementen a la escuela; a su vez, los roles de género que hacen descansar los cuidados mayoritariamente sobre las mujeres aún persisten y así ha sido la tónica general durante la pandemia (Hupkau y Ruiz-Valenzuela, 2021).

Una jornada escolar amplia favorece, vía mayor empleo femenino, simultáneamente una mayor igualdad social y una mayor igualdad de género. Las bajas tasas de participación laboral de las mujeres se han relacionado con la ausencia de políticas de cuidado de niños en edades tempranas. Son muchos los estudios científicos que han estimado de forma causal el impacto de políticas de este tipo desarrolladas durante las últimas décadas. La evidencia internacional muestra que una expansión del tiempo en la escuela (tanto lectivo como no lectivo) favorece de forma decisiva la incorporación de las mujeres en el mercado de trabajo, y a su vez, el número de horas que estas trabajan. Es lo que en economía del trabajo se llama margen extensivo y margen intensivo del empleo. En particular, los estudios que se presentan en el Cuadro 1 muestran que el impacto es especialmente importante para las mujeres de hogares con bajos niveles de educación e ingresos. En resumen, una jornada escolar amplia favorece la reducción de la desigualdad de ingresos entre hogares de distinto nivel educativo y también la desigualdad de género dentro de los hogares.

Cuadro 1:
Cómo afecta la jornada escolar a alumnado, docentes y familias

Canadá. En la región canadiense de Quebec se impulsaron políticas de subsidios a finales de los años 90 universalizando la educación infantil para los niños de 5 años y garantizando el acceso a cuidados en guarderías por 5$ al día para menores de 5 años. Esto resultó en un fuerte incremento de la participación laboral femenina de 7,7 puntos porcentuales sobre un punto de partida del 14% (Baker y otros, 2008), concentrada en las madres de menor nivel educativo. Además, las horas anuales trabajadas crecieron en un 22%, de nuevo con un menor efecto en madres con mayor educación.

Suiza. En este país la provisión de cuidados de niños después de las horas lectivas es una política que depende en gran medida de los cantones y no del gobierno federal. Usando las diferencias en las políticas de cuidado de niños (4-12 años) entre regiones, Felfe y otros (2016) estudiaron el impacto de un aumento en la cobertura de este tipo de servicios en la oferta laboral de los progenitores y encontraron que una mayor cobertura de estos servicios aumentaba la probabilidad de que las mujeres trabajasen a jornada completa.

Alemania. Este es uno de los países con más evidencia disponible. En 2003 comenzó un potente programa de inversiones educativas para avanzar hacia un modelo de escuelas a tiempo completo (más tiempo lectivo y no lectivo), dando la opción a las familias de extender dos horas al día el tiempo de sus hijos en la escuela. Shure (2019) se exploraron la naturaleza cuasi-experimental de la reforma educativa alemana encontrando un efecto significativo de aproximadamente 5 puntos porcentuales de aumento en la participación laboral de las madres. Sin embargo, no encontraron un efecto significativo en el margen intensivo: las mujeres que ya trabajaban no extendieron sus horas de trabajo (Dehos yPaul, 2021). En la misma línea, Nemitz (2015) encontraron que las madres que hacían uso del programa de escuelas de jornada completa tenían una probabilidad de estar empleadas 26 puntos porcentuales mayor que madres que no hacen uso del programa. También en Alemania se evidencia que el hecho de que los hijos estén en la escuela por la tarde incrementa la probabilidad de las madres de empezar a trabajar y, además en este caso, de incrementar las horas de trabajo cuando los hijos empiezan el colegio (Gambaro y otros, 2019).

Chile. Este país puso en marcha una reforma que ampliaba la jornada escolar (lectiva y no lectiva) en un 35%. Berthelon y otros (2015) encontraron efectos importantes la participación laboral de las mujeres con hijos en primaria y una vinculación más permanente al mercado de trabajo. El impacto es mayor en madres con nivel educativo bajo y que probablemente tienen rentas más bajas. Contreras y otros (2010) también encontraron que esta reforma tuvo un efecto grande sobre las mujeres más jóvenes, que aumentaron significativamente sus tasas de empleo. Un aumento de un 1% en la cobertura de las escuelas de jornada completa en el municipio aumentó la probabilidad de que una mujer participase en el mercado laboral en un 5%.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Una jornada escolar amplia podría contribuir a aumentar la todavía baja participación de la mujer en el mercado de trabajo. Algunas investigaciones recientes han confirmado que en España (De Quinto y otros, 2020) existe lo que la literatura llama "*Child Penalty*" (Penalización por hijo); esto es, que las mujeres pagan un precio en términos de empleo e ingresos cuando son madres por primera vez. En España, la tasa de empleo femenina antes de comenzar la pandemia (2019) era del 57%, menor a la media de la UE-27 (63%) o de la UE-8 (70%). Como explica el informe España 2050 (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia, 2050), para seguir profundizando en los avances realizados en las últimas décadas en la igualdad de género en el mercado de trabajo, es necesario seguir impulsando la conciliación entre la vida personal y profesional, especialmente después de la maternidad: tal y como muestra el informe, "tras tener un hijo, una parte importante de las mujeres trabajadoras de nuestro país reducen sus jornadas laborales o abandonan sus carreras, algo que se traduce en una caída de su participación laboral en torno al 9% en comparación con sus parejas varones."

4.2. ¿Puede una jornada escolar a tiempo completo mejorar la igualdad de género en España?

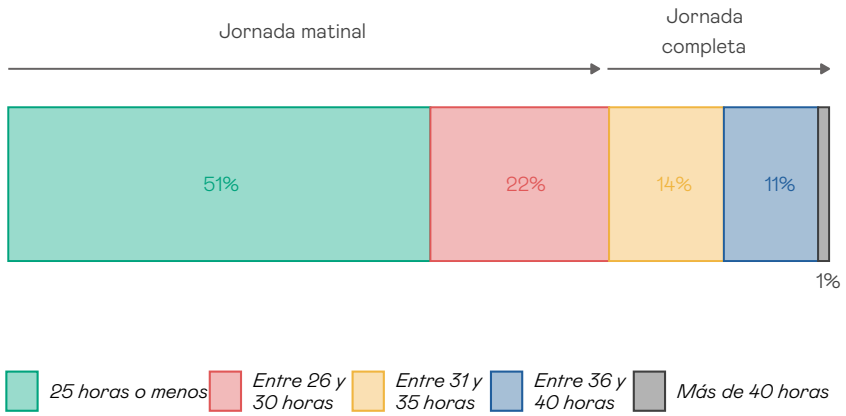
Estudiamos por primera vez y para el caso de España el efecto que tiene la jornada escolar de los hijos sobre diferentes variables laborales de los progenitores o tutores. Hasta la fecha, en España no existen estudios empíricos que vinculen el tiempo en la escuela y el empleo de las familias. Las principales variables de interés son los ingresos laborales brutos y el número de meses del año que pasa el padre o la madre en diferentes categorías de actividad. La finalidad última es comprender cómo se ajustan los hogares a la jornada escolar del centro educativo, para hacer frente a las horas de cuidados que deben proporcionar a sus hijos. Consideramos también el tiempo de uso o consumo de cuidados por parte de personas ajenas al hogar, tanto remunerado como no remunerado, y tanto en el hogar como en la escuela (cuando este es después del horario escolar). También tenemos en cuenta los posibles sesgos de género en la provisión de estos cuidados al desagregar el efecto de la jornada por sexo.

Para ello, empleamos los micro-datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del Instituto Nacional de Estadística (INE). Esta es probablemente la única encuesta nacional disponible y con muestra suficiente que permite estudiar la cuestión, ya que combina datos sobre el horario escolar del alumnado en el centro (horas lectivas y no lectivas dentro del horario escolar) y provee de información muy detallada y fiable de los ingresos laborales y el tipo de actividad de los progenitores o tutores. Los datos son los correspondientes a las diferentes olas de la ECV en 2016, 2017 y 2018: es de especial interés la ola del año 2016, pues contiene un módulo especial sobre el acceso a los servicios del cuidado de menores. Nos centramos en el grupo de edad de 3 a 12 años, por dos motivos: primero, es en edades tempranas cuando las familias se ven más afectadas por la jornada escolar en términos de conciliación; segundo, la mayor parte de la jornada escolar matinal (o continua) se concentra en centros públicos, que suelen organizarse por ciclos educativos y suelen tener una oferta educativa conjunta de segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) y Primaria (6 a 12 años).

Identificamos el tipo de jornada escolar (que definimos como matinal o completa) en base a información detallada de horas en el centro. El módulo de la ECV nos permite definir lo que denominamos el *horario escolar en el centro* como el tiempo total que transcurre, incluyendo comidas, entre la primera y la última hora lectiva del día. Por tanto, se asume que los centros educativos con jornada partida tienen un parón para la comida y su descanso posterior siempre superior a 1 hora, mientras que los centros educativos con jornada continua destinan 60 minutos para la comida, después de la última hora lectiva. Esta definición no incluye el tiempo dedicado a otras actividades extraescolares (de tarde), aunque sean dentro del propio centro. En la práctica esto significa que una jornada escolar matinal (o continua) será igual o menor a 30 horas de acuerdo con esta definición de horario escolar, mientras que una jornada escolar completa (o partida, y por tanto con parón para la comida) siempre será superior a 30 horas. El número de horas lectivas diarias en Infantil y Primaria es de 5, por lo que una jornada matinal (o continua), con descansos a media mañana, puede extenderse en el centro de 5 a 6 horas al día (25 a 30 horas a la semana), finalizando para los alumnos normalmente a las 14.00h o a las 15h00, si estos comieran en el propio centro después.

Los datos muestran que algo más de un 70% del alumnado de 3 a 12 años tiene una jornada escolar de 30 o menos horas (jornada continua); a la vez, casi ningún alumno sobrepasa jornadas escolares de más de 40 horas. El **Gráfico 3** muestra a la población escolar española de 2º Ciclo de Infantil y Primaria agrupada en función de las horas del horario escolar en el centro que hemos definido (y que excluye horas extra-escolares después de la jornada). Como puede apreciarse, más de la mitad de los alumnos en este tramo de edad tienen un horario escolar de 5 horas al día o menos. Dentro de esta categoría, la gran mayoría del alumnado, 51% sobre el total, tiene un horario de 25 o menos horas semanales. Por otro lado, un 22% tiene un horario lectivo semanal de entre 26 y 30 horas, un 14% estaría en el tramo de 31 a 35 horas semanales y apenas el 12% de los alumnos tendrían un horario habitual superior a las 36 horas semanales.

Gráfico 3
Distribución semanal de horas en centro para niños entre 3 y 12 años



Fuente:
Elaboración propia a partir de los microdatos de la ECV (2016, 2017 y 2018) I EsadeEcPol

Desde un punto de vista meramente descriptivo, observamos importantes brechas de ingresos por género en función del tipo de jornada escolar de familias con niños de 3 a 12 años. Entre

los hombres y las mujeres con hijos de 3 a 12 años, existe una importante brecha de género en cuanto a ingresos laborales brutos. Sin embargo, cuando desagregamos este indicador por el tipo de jornada escolar que tienen sus hijos (ver **Gráfico 4** a continuación), podemos ver que tanto los hombres como las mujeres cuyos hijos se encuentran en jornada matinal presentan unos ingresos menores respecto a aquellos progenitores con hijos en jornada completa. La brecha de género de ingresos en términos absolutos no cambia demasiado según el tipo de jornada escolar de los hijos (pasa de 7.670€ a 7.970€ de ingresos brutos), pero al implicar menores ingresos de ambos progenitores o tutores, con una jornada escolar matinal (continua) la brecha se amplía en términos relativos: la brecha de género de ingresos brutos, medida en términos relativos, pasa de ser un 32,9% para los progenitores o tutores de hijos con jornadas escolares más largas a rozar el 39% para los progenitores o tutores de hijos que pasan menos horas en el centro educativo. Sin embargo, esta relación meramente descriptiva puede tener causas ajenas a la jornada escolar que pudieran estar explicando las diferencias, ya sean causas que observamos (como las características socio-demográficas de los hogares) o causas que no observamos (como las habilidades de las familias, la oferta del tipo de jornada en el municipio, o la estructura ocupacional del mercado laboral local).

Gráfico 4
Ingresos laborales brutos de hombres y mujeres con hijos de entre 3 y 13 años por tipo de jornada escolar

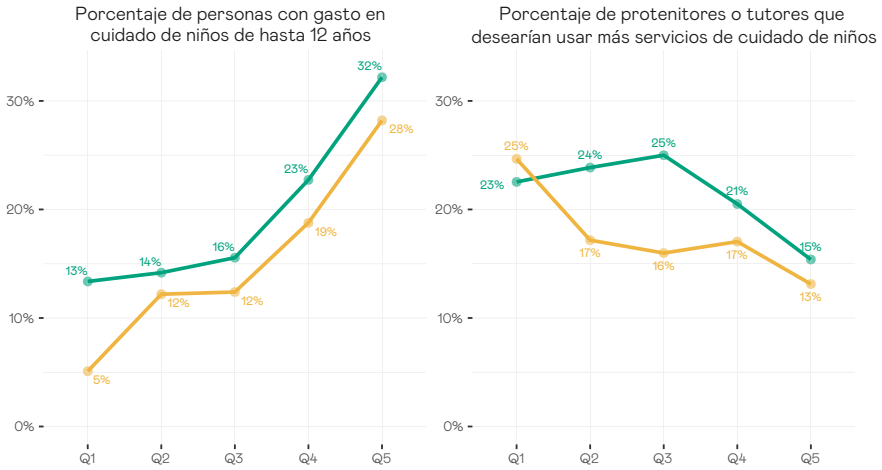


Fuente:
Elaboración propia a partir de los microdatos de la ECV I EsadeEcPol

Una posible razón por la que los progenitores no necesitan ajustar su oferta laboral para cuidar de sus hijos de 3 a 12 años durante las tardes es que pueden contar con terceros (ya sea trabajadores remunerados como familiares) para dichas labores. En ese sentido, el módulo que contiene la ECV (2016) nos permite arrojar luz sobre el acceso y la demanda de servicios remunerados (por profesionales) y no remunerados (por amigos o familiares) de cuidados, ya sea en centros fuera del hogar o por parte de profesionales dentro del hogar. Por ejemplo, en el Gráfico 5 (cuadro izquierdo) puede verse que los hogares donde hay menores de 12 años con jornada matinal hacen un uso más intensivo, en este caso, de cuidados profesionales remunerados respecto a los hogares con niños de la misma edad en jornada completa (o partida): las diferencias en ingresos no parecen estar detrás de esta brecha, pues es un fenómeno que ocurre en todos los grupos de ingresos. Por otra parte, y como era de esperar, los hogares con más renta están sobrerrepresentados entre los consumidores de este tipo de servicios de cuidados.

Gráfico 5
Demanda de cuidados de niños por tipo de jornada escolar y quintil de renta (2016) CON niños en jornada matinal y SIN niños en jornada matinal

Fuente:
Elaborado a partir de microdatos de la ECV I EsadeEcPol



Adicionalmente la ECV pregunta a los hogares si, independientemente de la cantidad de estos servicios que consumen, desearían hacer un mayor uso de ellos. En el **Gráfico 5** (parte derecha) a continuación, presentamos el porcentaje de hogares con menores de 3 a 12 años por quintiles de renta que desearían hacer un mayor uso de servicios de cuidados profesionales, desagregando según el tipo de jornada escolar de los menores que residen en el hogar. Puede apreciarse que, salvo en el caso de los hogares con menos renta, aquellos hogares con menores en jornada matinal desearían usar mucho más los servicios de cuidados respecto a aquellos cuyos hijos están en jornada completa. Las mayores diferencias se encuentran en los tramos de renta intermedios (Q2, Q3 y Q4), lo que puede entenderse bien puesto que los hogares de rentas más altas probablemente ya consuman todos los servicios de este tipo que necesitan y, por tanto, muy pocos de entre ellos demandan más.

Los datos mostrados hasta ahora nos permiten extraer varias conclusiones relevantes para ilustrar el debate y también para realizar la estimación a continuación:

- No es recomendable comparar las diferencias brutas de los hogares en términos de ingresos laborales por el tipo de jornada escolar de los hijos para entender el impacto de la jornada escolar sobre el empleo.

- Los hogares con menores de 3 a 12 años en jornada escolar matinal muestran una mayor demanda, efectiva y deseada, de servicios de cuidados por miembros ajenos al hogar, independientemente del nivel de renta.

- Estos servicios son sustitutivos del cuidado doméstico de los hijos, por lo que sería esperable que los hogares que hayan decidido ajustarse a la oferta de jornada escolar haciendo uso de ellos no muestren diferencias en la oferta laboral respecto a los que cuentan con jornadas escolares más largas.

- La respuesta de la oferta laboral de los progenitores o tutores está determinada tanto por sus características relevantes en el mercado laboral como por sus estructura familiar.

Para dilucidar si la jornada escolar de los hijos tiene de verdad un efecto negativo en los ingresos laborales de sus padres, estimamos un modelo econométrico sobre ingresos laborales y horas de empleo. En este modelo se controla por la CCAA de residencia, el nivel de estudios terminados, la edad, el número de hijos, la densidad del municipio y otras características del hogar como el régimen de propiedad de su vivienda, o si es un hogar monoparental. También se estima el mismo modelo para hogares que hacen uso de servicios de cuidados de sus hijos (remunerados o no).

Los resultados se presentan por separado para hombres y mujeres y para dos tipos de hogares según su consumo de cuidados y estructura familiar. Consideramos dos opciones: (i) Hogares que no hacen uso de cuidados (ni profesionales ni no profesionales); (ii) Hogares que hacen uso de cuidados. El requisito mínimo de horas para ser considerando un hogar que recurre a cuidados es de una hora al día, un requisito que cumple la gran mayoría de hogares con información completada en esta variable. Los resultados se presentan con el coeficiente estimado, con sus intervalos de confianza al 95%, correspondiente a nuestra variable de interés, que toma valor 1 cuando hay menores entre 3 y 12 años con jornada escolar matinal (continua) y un valor de 0 en caso contrario.

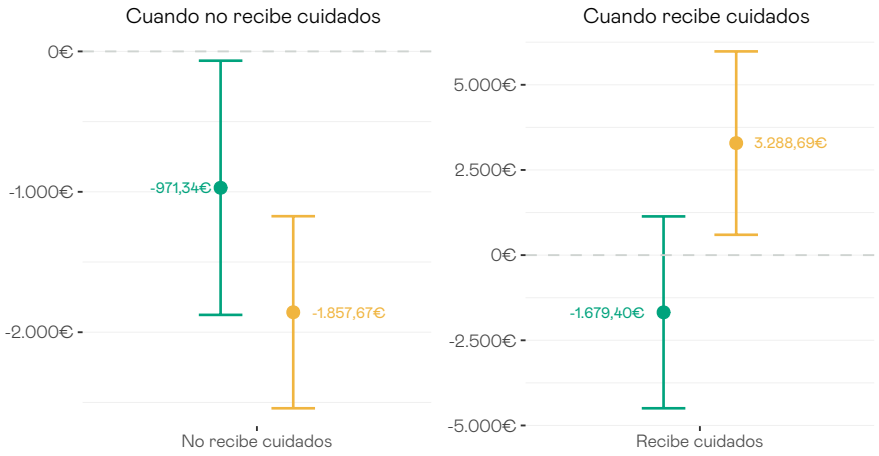
Los resultados en el Gráfico 6 muestran que la jornada matinal (continua) está asociada de forma significativa y relevante con una reducción de los ingresos laborales de las familias, especialmente de las madres.

1. **Hogares que no hacen uso de servicio de cuidados de menores (91% del total).** La jornada escolar matinal para este grupo de hogares, mayoritario en la muestra, tiene un efecto negativo y muy significativo para las madres y significativo también para los padres, pero con un efecto sustancialmente menor. Las madres españolas de este grupo mayoritario de hogares cuyos hijos atienden a una escuela con jornada matinal tienen 1.850€ brutos de ingresos laborales anuales menos frente a una pérdida de 970€ para los padres. La desigual afectación de la jornada matinal sobre los ingresos de los hogares agrava las brechas de género (tanto dentro de los hogares como entre los mismos).

2. **Hogares que sí hacen uso de servicio de cuidados de menores (9% del total).** En este grupo, el efecto de una jornada escolar matinal o continua es, para los hombres, negativo y no significativo; sin embargo, para las mujeres el efecto es positivo, grande y significativo, aumentando los ingresos laborales brutos de sus madres en 3.290€ al año. Debido al pequeño tamaño de este grupo en la muestra, los intervalos de confianza son particularmente grandes y el efecto sobre las mujeres es significativo al 5% pero no al 1%.

Gráfico 6
Efecto de tener al menos un hijo en jornada matinal respecto a jornada completa sobre los ingresos laborales brutos de los padres (2016-2018) Hombres y mujeres

Fuente:
Elaboración propia a partir de los microdatos de la ECV
I EsadeEcPol



Adicionalmente, analizamos si existe un efecto diferencial en función del nivel educativo de los progenitores. Por razones del tamaño de la muestra este modelo solo se ha estimado para los padres y madres que residen en hogares que no hacen uso de servicios de cuidados para sus hijos. Los resultados indican que la mayor parte del efecto encontrado está centrado en las madres con un nivel educativo alto, ya sea FP superior o estudios universitarios. Concretamente, las madres con un nivel educativo superior sufren una penalización de ingresos brutos de 3.550€ frente a los 200€ de pérdidas que experimentan las madres con un nivel educativo menor. Una explicación para estos resultados puede ser que la estructura del mercado de trabajo, unida a las dificultades de oferta de empleo por parte de las familias con hijos, beneficiará más a las madres con mayor nivel educativo a la hora de participar en el empleo: aunque es probable que esto pudiera ampliar la desigualdad de renta entre mujeres por nivel educativo, es un fenómeno regresivo en términos de género al concentrarse fundamentalmente en mujeres.

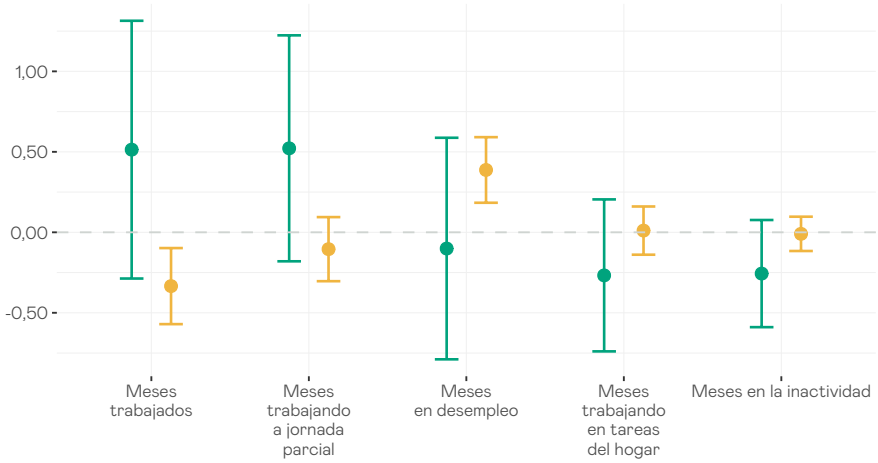
Nos preguntamos además las vías por las cuales las madres españolas pierden ingresos laborales para proporcionar servicios de cuidados a sus hijos en jornada matinal (continua). En particular, es importante comprender si abandonan por completo el mercado laboral para dedicarse a la crianza de sus hijos (margen extensivo del empleo) o si reducen sus horas de trabajo, pero se mantienen en el empleo (margen intensivo del empleo). Para dilucidarlo, se estiman modelos adicionales sustituyendo los ingresos laborales por el número de meses del periodo de referencia que estuvo cada madre en diferentes categorías de actividad, considerando como opciones: (i) estar trabajando en cualquier modalidad; (ii) estar trabajando a tiempo parcial; (iii) en paro; (iv) estar dedicada a tareas del hogar (incluyendo la crianza) o; (v) en otra situación de inactividad. En el **Gráfico 7** se presentan los resultados para los dos grupos de hogares definidos anteriormente (hace o no uso de cuidados), aunque esta vez solo para las madres.

→ Las mujeres en hogares que no hacen uso de servicios de cuidados a menores se enfrentan a una caída en el número de días trabajados, tanto en jornada completa como en jornada parcial,

aunque el efecto de la jornada matinal sobre los meses a jornada parcial no es significativo. Los resultados apuntan a que toda la disminución en días trabajados en este tipo de hogares se traduce en un mayor tiempo en situación de desempleo, y no en la inactividad laboral, dedicándose a las tareas del hogar. Esta diferencia es relevante puesto que no supone una salida del mercado laboral por parte de las madres que no tienen acceso a servicios de cuidados de menores, sino que estas intentan encontrar oportunidades laborales que, probablemente, faciliten a una mejor conciliación.

→ Sin embargo, esto cambia en el caso de las mujeres en hogares que sí hacen uso de servicios de cuidados. Entre ellas, la jornada matinal reduce el abandono del mercado laboral para dedicarse a tareas del hogar o a otro tipo de inactividad, aunque el efecto es reducido y no significativo. Por el contrario, sí experimentan un crecimiento considerable de los días trabajados, esencialmente a través de un mayor empleo a jornada parcial, que potencialmente podrían compaginar con el trabajo doméstico. Es razonable asumir que al menos una parte de estas madres que transitarían a trabajar a jornada parcial pasarían a formar parte del 22% de trabajadoras a jornada parcial cuya principal razón para escoger este tipo de jornada son sus responsabilidades en el hogar

Gráfico 7
Efecto de tener al menos un hijo en jornada matinal respecto a jornada completa sobre el número de meses en cada categoría de actividad de los padres (2016-2018) Recibe cuidados vs No recibe cuidados



Fuente:
Elaboración propia a partir de los microdatos de la ECV I EsadeEcPol

Estos resultados implican que, en términos agregados, la jornada matinal (continua) supone una pérdida de anual de 8.048 millones de euros por parte de los padres y madres, siendo el 66,4% de esta cantidad soportada por las madres. Estimamos el contra-factual de ingresos para todos los hogares en un escenario de generalización de jornada completa (o partida) de más de 30 horas en la escuela. Para los hogares que no hacen uso de cuidados, encontramos una pérdida de ingresos de 9.653 millones de euros que se concentra fundamentalmente en las madres, lo cual agrava las brechas de género ya existentes. Por su parte, para las familias que reciben apoyos en cuidados, la jornada continua o matinal contribuye a aumentar los ingresos de las madres, en 1.605 millones de €, de los cuales una cantidad significativa estaría siendo dedicada a pagar los cuidados profesionales que consumía el hogar. El saldo de ingresos laborales de la jornada continua

es por tanto negativo y equivalente a 8.048 millones de € de ingresos laborales brutos en el año 2018. Asumiendo un tipo impositivo general del 15%, sin contar cotizaciones sociales ni impuestos indirectos, estaríamos hablando de una recaudación impositiva perdida como consecuencia de la jornada matinal superior a los 1.200 millones de € al año.

Esta cifra debe entenderse como una estimación a la baja, puesto que solo consideramos la recaudación que se generaría por IRPF y no tenemos en cuenta ningún tipo de recaudación en forma de otros impuestos directos (cotizaciones sociales) o indirectos (IVA). Del mismo modo, tampoco consideramos el potencial ahorro para las arcas públicas que supondría en forma de menores prestaciones monetarias a los hogares o por la vía de menores beneficios fiscales como la tributación conjunta (Airef, 2020)). Además, es cuestionable asumir que una expansión de la jornada escolar completa pueda provocar la pérdida de los 1.605 millones de euros que actualmente obtienen las madres que reciben cuidados como efecto encontrado en el modelo de la jornada continua. Estas pueden simplemente dedicar parte del presupuesto del hogar que antes estaba dirigido a hacer uso de cuidados a otras partidas sin tener que renunciar a sus empleos. Por último, existe un valor no necesariamente económico en cuanto a la reducción de las brechas de género que se alcanzaría ampliando la jornada escolar: la igualdad salarial es uno de los objetivos de política pública más deseados por los sucesivos gobiernos, por lo que un aumento tan considerable en los ingresos de las madres españolas debe valorarse, por sí mismo, como un éxito en términos de políticas públicas.

4. ¿Qué piensan los docentes sobre la jornada? Resultados de la encuesta

La jornada escolar matinal (continua) parece ser una opción laboralmente más favorable al profesorado, de acuerdo con la investigación disponible. La jornada matinal (continua) se asocia con menores niveles percibidos de fatiga mental y un mejor estado de ánimo por parte del profesorado. Sin embargo, no se presentan diferencias según el tipo de jornada en lo que se refiere al estrés laboral, burnout (síndrome de quemarse por el trabajo), autoeficacia o satisfacción laboral (Boix, León y Serrano, 2017). Con respecto a su desarrollo profesional, la jornada continua parece favorecer una mayor participación del profesorado en actividades de formación (Morales Yago y otros, 2017).

En la encuesta realizada, consultamos al profesorado sus opiniones acerca del tipo de jornada. La opinión del profesorado es clave, pues es el agente más relevante de las políticas educativas. Por ello es fundamental comprender sus argumentos cuando se trata de plantear su visión respecto a la jornada escolar y sus implicaciones sobre el alumnado, las familias, los docentes y los centros educativos. Los resultados no varían si tomamos la muestra completa o la sub-muestra de docentes en centros públicos que ofrecen educación en Segundo Ciclo de Educación Infantil o Primaria (un

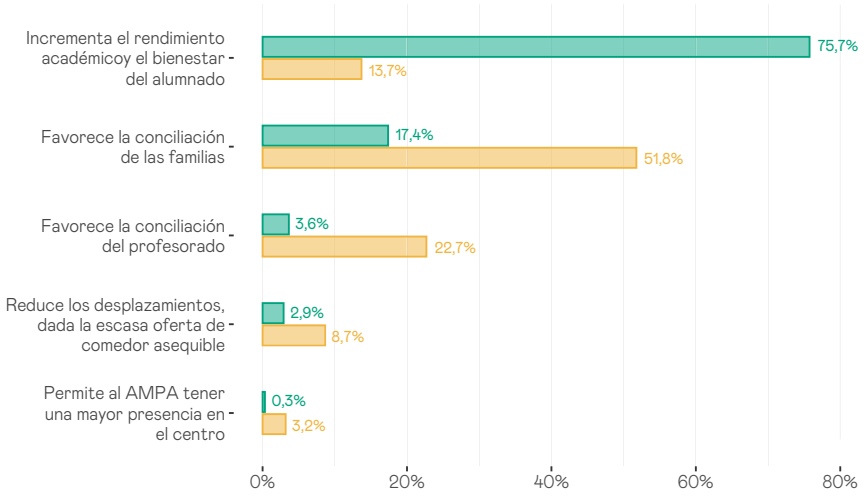
79,1% del total): al ser relevantes las opiniones de todos los docentes, en este caso presentamos los resultados para la muestra completa.

Los docentes se posicionan de forma mayoritaria a favor de la jornada matinal (continua). Al ser preguntados por su conformidad con el tipo de jornada escolar que ofrece su centro, los docentes muestran estar conformes con la jornada escolar matinal. En particular, el 87% de los docentes cuyos centros ofrecen una jornada escolar matinal (continua) muestran su conformidad con dicha jornada. Esto contrasta con la jornada partida o completa, donde solo el 32% de los docentes están de acuerdo con ese modelo de distribución horaria, mientras que un 61% no está de acuerdo él (y un 8% no sabe o no contesta). Esto muestra la preferencia mayoritaria del profesorado por un modelo de jornada escolar matinal. También muestran su satisfacción aquellos docentes cuyos centros han cambiado de jornada completa a jornada matinal: entre los docentes a los que se formula esta pregunta, un 89,5% valora de forma positiva o muy positiva el cambio.

Los docentes consideran más relevantes los beneficios de la jornada matinal (continua) para el alumnado y las familias que para los suyos propios. El **Gráfico 8** muestra lo llamativo que es observar cómo los docentes responden al ser preguntado por las razones por las cuales su centro ofrece jornada matinal (o continua): un 93,1% esgrime de forma mayoritaria los beneficios para alumnos como razón principal (75,7%) o segunda razón (17,4%) respectivamente, y un 65,5% hace referencia a la conciliación de las familias o bien como razón principal (13,7%) o bien como segunda razón (51,8%). Estas razones se sitúan muy por delante de aquella que menciona los beneficios que este tipo de jornada tiene para con el profesorado, representada en niveles más bajos tanto como primera razón (3,6%) como segunda razón (22,7%). Estos resultados muestran que, en el seno del profesorado, se ha instalado una narrativa en favor de la jornada matinal y sus beneficios sobre alumnado y familias que no está sustentada por los datos. Al contrario, como mostramos a lo largo del documento, la jornada escolar matinal no contribuye a mejorar el rendimiento académico y el bienestar del alumnado. Tampoco favorece la conciliación de las familias, tal y cómo se ve en el apartado anterior, ya que supone enormes costes económicos y sociales.

Gráfico 8

Su centro educativo ofrece jornada matinal (continua) porque (elija las dos razones más importantes) Primera razón y segunda razón



Fuente:
Elaboración propia a partir de resultados de la Encuesta a Docentes sobre Jornada Escolar (2022) I EsadeEcPol

Finalmente, preguntamos a todos los docentes sobre otras cuestiones relacionadas con la jornada escolar. Independientemente de la jornada que ofrece el centro educativo, preguntamos a los docentes sobre los beneficios de cada tipo de jornada. El **Gráfico 9** desglosa los resultados.

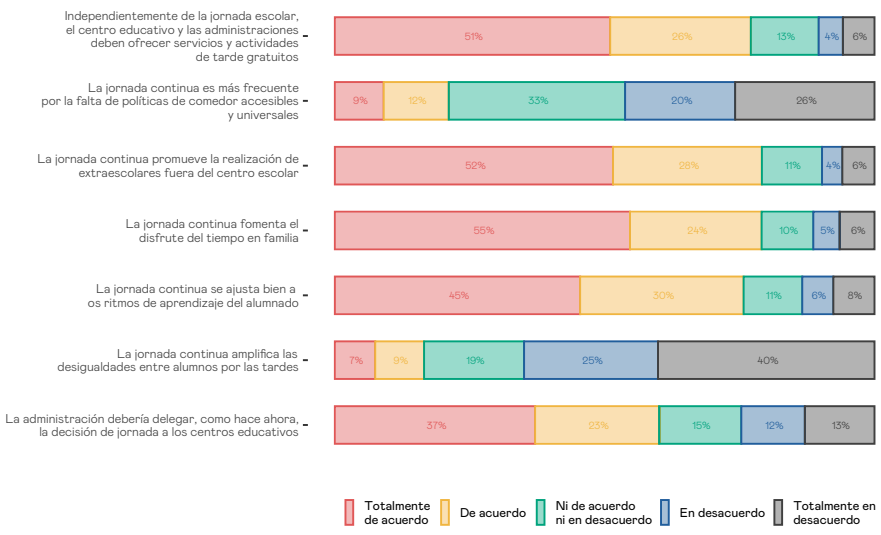
- **En cuanto a los servicios de comedor y extraescolares,** los docentes consideran de forma mayoritaria que el centro educativo y las administraciones deben prestar servicios y actividades de tarde gratuitos (el 77,1% está de acuerdo o muy de acuerdo). Es llamativo, sin embargo, que consideren que la falta de políticas de comedor universales y gratuitas no sea una razón que empuja a los centros educativos a la jornada matinal (solo un 21,2% está de acuerdo con que sí es una razón).

- **Sobre los beneficios de la jornada continua,** los docentes consideran, en general, que esta promueve la realización de actividades extraescolares (79,1% de acuerdo o muy de acuerdo), fomenta el disfrute del tiempo en familia (79,1% de acuerdo o muy de acuerdo) y se ajusta bien a los ritmos de aprendizaje del alumnado (75,8% de acuerdo o muy de acuerdo). Los docentes rechazan que la jornada escolar continua amplifique las desigualdades entre alumnos por las tardes (64,9% está en desacuerdo o muy en desacuerdo).

- **En cuanto a la gobernanza de la jornada,** los docentes consideran que la decisión de la jornada escolar debe seguir recayendo en los centros educativos (60,1% está de acuerdo o muy de acuerdo).

En resumen, los docentes se muestran ampliamente favorables a la jornada continua. Sus motivos parecen ser altruistas (ya que afirman que favorece a alumnado y familias) pero, sin embargo, están fundamentados en hechos que no son ciertos y contradicen la evidencia científica. A la vez, no parecen dar demasiada importancia a los servicios de comedor para explicar la prevalencia de la jornada continua, lo que podría sugerir una causalidad diferente a la planteada en la pregunta: el hecho de que los centros educativos y los docentes apuesten de forma mayoritaria por la jornada matinal está frenando la generalización de comedores escolares por parte de la administración y no al contrario.

Gráfico 9
Valoración general sobre la jornada escolar



Fuente:
Elaboración propia a partir de la Encuesta a Docentes sobre Jornada Escolar (2022) I EsadeEcPol

5. Una educación a tiempo completo políticamente viable

Una jornada escolar partida (a tiempo completo) es la manera más segura de garantizar los derechos y necesidades del alumnado. La jornada escolar matinal (continua) perjudica a gran parte del alumnado y a buena parte de las familias y, a la vez, favorece la conciliación del profesorado. Se trata de una política educativa, por tanto, que genera más perdedores que ganadores y que, sobre todo, no contribuye a profundizar en el derecho a la educación. La evidencia muestra de forma clara las ventajas que tiene una educación a tiempo completo en términos de aprendizaje, acople a los biorritmos de los niños, desarrollo socioemocional así como de salud. Aunque no existe evidencia sobre cómo impacta la organización de la jornada, dado un tiempo lectivo, en el aprendizaje, sí es clara y abrumadora la investigación que certifica que, cuando aumenta el tiempo (lectivo y no lectivo) en la escuela, mejora el aprendizaje del alumnado, así como otros indicadores de bienestar y desarrollo social (como la mejora del comportamiento y satisfacción, los embarazos tempranos en el caso de las niñas o la reducción de actividades delictivas y de los embarazos tempranos en el caso de las niñas). Una jornada escolar matinal (o continua) podría, en caso de estar acompañada de políticas de comedor universal y actividades extra-escolares, acercarse a una educación a tiempo completo, pero sus costes en términos de respeto de biorritmos, sueño y salud seguiría siendo importante. Sin embargo, la realidad de los últimos años muestra que la jornada matinal ha desincentivado el fortalecimiento de comedores y actividades extra-escolares, por lo que la jornada partida es la manera más segura de garantizar los derechos y necesidades del alumnado.

Sin embargo, el sistema educativo español avanza inexorablemente en la dirección contraria. En 2013, una Comisión del Congreso de los Diputados dedicada a la racionalización de los horarios fue muy contundente en favor de una jornada partida (o completa): "*La jornada continua encuentra numerosos detractores entre las personas expertas en conciliación. La jornada continua parece responder más bien a las necesidades de conciliación del colectivo del profesorado, pero no a las necesidades de niños y niñas*". El imparable progreso de la jornada matinal (o continua) durante los últimos 30 años se está acelerando aún más gracias a la pandemia: los horarios reducidos fruto de medidas epidemiológicas han propiciado un clima favorable para relanzar el debate de la jornada matinal (o continua) por parte del profesorado en aquellos centros que habían mantenido la jornada completa (o partida). Los datos de la encuesta realizada a los docentes muestran que un 44,5% de los docentes de los centros con jornada partida mencionan que durante este curso 2021/22 se ha activado el proceso de votación de cara al curso que viene, y, entre ellos, un 7,4% ha aprobado el paso a la jornada matinal (continua) en dicha votación. Ante esta situación y su inherente conflicto de intereses y preferencias, es necesario replantearse si las administraciones educativas deben transferir la capacidad de decisión de la jornada a los centros educativos.

Además, la estructura curricular y lectiva del sistema educativo español hace todavía más problemática este modelo de jornada, especialmente en Secundaria (ESO). En España, el número de horas lectivas en Primaria se asemeja al de la media de los países de la OCDE; pero en Secundaria (ESO) las horas son las más altas de la OCDE, y se mantiene un horario comprimido. Esto obliga, para el caso de los adolescentes en institutos públicos, a jornadas escolares todavía más comprimidas, con comienzos aún más tempranos, algo que la evidencia muestra como lesivo para sus oportunidades de aprendizaje. Además, un mayor número de horas lectivas supone un mayor gasto en salarios docentes. Considerar reducir las horas lectivas para aligerar horarios y a la vez invertir en docentes y especialistas que se centren en apoyar al alumnado rezagado puede suponer una doble ventaja.

A pesar de todo lo anterior, la mayor parte de los docentes de centros públicos consideran de forma mayoritaria que la jornada escolar matinal (continua) es mejor para el alumnado y las familias. Esto se refleja en la desigual implicación entre docentes y familias en las votaciones de jornada en los Consejos Escolares. Es frecuente encontrar discursos y argumentos positivos de cómo la jornada escolar matinal (o continua) favorece a todos los agentes educativos, incluyendo alumnos y familias. En la encuesta realizada, los docentes consideran que las principales contribuciones de la jornada matinal (o continua) son la mejora del rendimiento del alumnado y la conciliación de las familias, por encima incluso de los beneficios de conciliación que esta jornada tiene con ellos mismos. La pregunta es, obviamente, cómo puede ser que haya semejante brecha entre las percepciones y opiniones (de los docentes) y la evidencia científica sobre los beneficios de la jornada. Esta divergencia entre percepciones y hechos se traduce de forma desigual y en favor de la primera en las votaciones de jornada en los consejos escolares (donde participan docentes y familias), pero cuya activación depende en muchos casos del claustro docente (y por tanto otorga a estos últimos un poder extra de arbitraje para activar una votación que les implica). Sin embargo, las votaciones de jornada en los claustros docentes no reflejan necesariamente las necesidades y preferencias de los distintos actores, ya sea por falta de información, mal uso o desconocimiento de la evidencia científica, o falta de participación de ciertos colectivos (especialmente vulnerables). En la encuesta realizada, para aquellos docentes cuyos centros están teniendo un debate para el cambio de jornada, preguntamos qué actores han presentado documentación basada en estudios e investigación: los resultados muestran que un 67,7% de los casos, presentaron documentación al respecto equipos directivos, docentes o ningún agente educativo, sin que en esos casos lo hicieran las familias.

En cuanto al profesorado, el deterioro de sus condiciones laborales tras la crisis hace que la jornada sea uno de los escasos márgenes de mejora de los que disponen a corto plazo. Aunque el punto de partida de las condiciones laborales de los docentes hace una década se consideraba mejor al de la media de los países de la OCDE (especialmente en cuanto remuneración), es igualmente cierto que la profesión docente en centros públicos ha experimentado un deterioro de sus condiciones laborales durante los últimos años. Esto ha ocurrido principalmente debido al gran aumento de la interinidad y rotación del profesorado (con la reducción de la tasa de reposición de funcionarios vía RDL 20/2011) que se mantiene todavía alta, del aumento de las

ratios durante la crisis económica (vía RDL 14/2012), o de la congelación salarial de la última década en contraposición con la evolución positiva de otros países de la OCDE o la UE (MEFP, 2021a). Con todo ello, es posible que muchos docentes hayan visto en la jornada matinal (o continua) la puerta para mejorar en sus derechos laborales tras una década de crisis económica y pandemia. Tampoco ayuda que a finales de este año vayan a producirse elecciones sindicales en muchas CCAA, fortaleciendo los incentivos a corto plazo para obtener mejoras con la reducción de la jornada.

El impacto que la pandemia ha tenido sobre el bienestar emocional de la comunidad educativa es enorme; por ello, la respuesta debe ser más escuela, no menos. La pandemia, los cierres escolares y la crisis económica han supuesto un factor de deterioro del bienestar y la salud mental de y el desgaste tras la pandemia para niños y adolescentes en España (Pizarro-Ruiz y otros, 2021). Entre 2017 y 2021, se triplicaron los casos de trastornos mentales y de conducta en niños y niñas de 4 a 14 años (muy concentrados en hogares con niveles de renta media y baja y situación laboral precaria), a la vez que se han reducido las capacidades de diagnóstico (Save the Children; 2021). Por ejemplo, la proporción de niños, niñas y adolescentes que "se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso" aumentó de un 8,4% a un 18,1% entre 2017 y 2021. Más aún, existe evidencia de un aumento importante de autolesiones y una creciente preocupación por casos de suicidos tras la pandemia. La pandemia también ha supuesto el aumento de la fatiga y agotamiento docente, tras la experiencia de la enseñanza confinamiento y la tensión durante la reapertura escolar, como muestran algunos estudios en otros países (Pressley, 2021; Kim y otros, 2022): no es de extrañar que este sea un momento de agotamiento y cansancio por parte de la profesión docente en España. Finalmente, los datos disponibles (Forenmy y otros, 2021) muestran un deterioro de la salud mental durante el año 2020 en las familias (que probablemente se haya mantenido después), especialmente en las madres. La respuesta a esta catástrofe en términos de bienestar social y emocional de la comunidad educativa, provocada por la ausencia de escuela, no puede venir marcada por una reducción del tiempo escolar, sino precisamente, y en el momento más importante, de más tiempo en la escuela.

Es necesario avanzar hacia un debate donde se reconozca de forma clara y nítida lo que aporta la investigación científica y, a su vez, los intereses de cada parte. Los docentes argumentan en favor de la jornada matinal (o continua) recurriendo a argumentos (sobre alumnado y familias) que la investigación científica o bien no sostiene, o bien directamente desmiente. Por ello, es más necesario que nunca tender puentes entre la investigación y la práctica en el sector educativo: la investigación educativa muestra en este caso las importantes ventajas de un modelo que no se está aplicando en la mayor parte de centros educativos. Y a la vez, es necesario reconocer las aportaciones de los distintos agentes educativos implicados en la elaboración de las políticas públicas: en un proceso de toma de decisión, los intereses y necesidades de todos los actores deben estar claros y no disfrazarse de argumentos que la investigación no sostiene en ninguno de los casos. En este sentido, es fundamental caminar hacia un enfoque de educación informada desde la investigación, donde junto con los conocimientos, intereses, intuiciones y valores del profesorado y resto de agentes implicados en la comunidad educativa, también se consideren

los hallazgos científicos a la hora de tomar decisiones en materia educativa (Ferrero, 2020). Sin duda, este es un gran reto que requiere, entre otros, de la implicación de la Administración para incorporar un modelo de educación informada desde la investigación en la toma de decisiones educativas; y de las Facultades de Educación para dotar a los docentes en activo y a los estudiantes de Educación de las habilidades necesarias para acceder, interpretar y consumir responsablemente literatura científica en materia educativa.

El debate no debe ser necesariamente entre jornada partida o jornada continua, sino entre educación a tiempo parcial o educación a tiempo completo. En Europa, muchos sistemas educativos exitosos y que han mejorado durante los últimos años en indicadores de aprendizaje y abandono escolar (como Alemania, Dinamarca o Portugal) han apostado por modelos de jornada escolar a tiempo completo: lo han hecho con modelos flexibles, abiertos, y centrados en las necesidades de los alumnos (OECD, 2021c). En todos ellos ha sido necesaria una apuesta por una mayor provisión de servicios (como comedores o actividades extra-escolares) pero también de mayor tiempo de permanencia del profesorado en la escuela. Más allá de la dicotomía entre jornada matinal (continua) o completa (partida), es necesario avanzar hacia el concepto de educación a tiempo completo. Como apunta Sintes (2019), quizás conviene superar las decisiones dicotómicas para pasar a un modelo de escuela a tiempo completo (entre 7 y 7,5 horas de permanencia mínima y con tiempo para un almuerzo y descanso anterior a las 14:00) que sea: (i) consistente con la investigación y las necesidades del alumnado; (ii) con un mínimo de 7 horas de presencialidad del alumnado, pero flexible en comienzo y final del día; (ii) flexible en entradas y salidas del profesorado; (iii) imbricado en el Proyecto Educativo de Centro; y (iv) que dé espacio para una mayor colaboración intra-centro y entre el centro y la comunidad. El debate en todo caso es el de cómo podemos hacer políticamente viable una educación a tiempo completo centrada en el alumnado.

Los beneficios económicos son tan amplios que podrían, en sí mismos, financiar buena parte de los costes de la transición a un modelo de educación a tiempo completo. Más allá de las mejoras en aprendizaje y desarrollo socioemocional y de salud del alumnado, en este documento presentamos los enormes beneficios económicos de una educación a tiempo completo para las familias con hijos de 3 a 12 años. En particular, estimamos que los beneficios para las familias y la participación de estas en el empleo a tiempo completo (35 a 40 horas) podría suponer mayores ingresos para las mismas, pero también para las arcas públicas. Asumiendo una recaudación media del 15% únicamente vía IRPF, los beneficios a medio plazo podrían implicar una mayor recaudación pública de, en torno a, 1.200 millones de euros. Como apuntan Rogero y Turienzo (2022) en un reciente artículo, la polarización sobre esta cuestión genera la sensación de haber llegado a un callejón sin salida, con ganadores y perdedores: consideramos que los beneficios esperados pueden evitar esta situación y hacer viable políticamente dicha transformación hacia escuelas de tiempo completo. Para que esto ocurra, proponemos que esta recaudación se dedique a tres medidas fundamentales, y desarrolladas en la **Ilustración 2**.

Ilustración 2:



Becas Comedor

- Política ambiciosa
- Cobertura del 40% de alumnado
- Aumento de cuantía media a 270 euros al año



Infraestructuras

- Comedores en 2.000 centros públicos
- 1.000.000E de inversión por centro
- Plan de 5 años



Complementos para docentes

- 2.000 euros/docente
- Compensar más horas de presencialidad
- Clave para viabilidad política

Fuente: Elaboración propia de los autores.

→ **Ampliar de forma estructural la cobertura y cuantía de las becas de comedor (265 millones de euros al año).** Tomando como modelo de referencia el caso del País Vasco (la CCAA con mayor inversión en becas comedor y con jornada partida en todos sus centros públicos), la brecha de financiación de becas de comedor por cada alumno en España es de 64 euros (Save the Children, 2022), y una cantidad muy superior en euros por alumno beneficiario: mientras que en Euskadi el gasto por alumno en becas de comedor es de 108,77 euros y su cobertura roza el 40% del alumnado (De la Rica y otros, 2019), la media nacional es de 44,47 euros: esto implica que la beca media está cerca de los 270 euros al año. Asumiendo una población de 3 a 12 años de 4,161 millones de alumnos (MEFP, 2021b), esto podría suponer una inversión de 265 millones de euros al año.

→ **Desarrollar las infraestructuras escolares de los centros públicos de Infantil y Primaria para que todos tengan comedor (400 millones de euros al año para 5 años: 2.000 millones de euros).** En España, actualmente un 27,2% de los centros de Infantil y Primaria no disponen de comedor. Planteamos dedicar 1 millón de euros de media (a 5 años) para 2.000 (de un total de 3.000) centros públicos de Infantil y Primaria que no disponen de comedor, presumiblemente los de mayor tamaño (Save the Children, 2022). Esto supondría una inversión de 2.000 millones de euros a 5 años (400 millones de euros anualizados a 5 años) en obras e inversiones para actualización de espacios de comedores escolares. Estas inversiones podrían mantenerse para continuar acondicionando de forma recurrente los comedores escolares y otros espacios necesarios para un buen desarrollo de una educación a tiempo completo.

→ **Compensar al profesorado con un *complemento salarial* para aumentar las horas de permanencia en los centros (530 millones de euros)**. En la mayor parte de las CCAA, el horario de la jornada laboral docente se distribuye en 30 horas de permanencia en el centro, siendo las 7,5 restantes de libre disposición (que, salvo si la jornada escolar es partida, no

obligan a la permanencia en el centro): para hacer viable la jornada escolar completa (o partida) es necesario ampliar dicha permanencia a 35 horas. Planteamos, para ello, poner en marcha un *complemento salarial* de dichas horas de permanencia para el profesorado, incluso para aquel que ya permanece en la escuela durante 35 horas en las jornadas partidas. En España, actualmente, hay 267.881 docentes en centros públicos de Infantil y Primaria. Esto podría implicar un *complemento salarial* de 2.000 euros por docente de educación Infantil y Primaria al año.

REFERENCIAS

American Academy of Pediatrics (2014). School start times for adolescents. *Pediatrics*, 134, 642-649.

Amuedo-Dorantes, C., Marcén, M., Morales, M., & Sevilla, A. (2020). COVID-19 School Closures and Parental Labor Supply in the United States.

Andersen, S.C., Humlum, M.K., & Nandrup, B.A. (2016). Increasing instruction time in school does increase learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(27), 7481-7484.

Arenas, A. & Gortazar, L. (2022). Learning Loss One Year after School Closures: Evidence from the Basque Country. *EsadeEcPol Working Paper*.

Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640.

Berthelon, M. E., & Kruger, D. I. (2011). Risky behavior among youth: Incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile. *Journal of public economics*, 95(1-2), 41-53.

Boix, S. León, E., & Serrano, M.A. (2017). Jornada continua vs. jornada partida y la salud de los profesores: Un estudio exploratorio. *Información Psicológica*.

Borrero, S. (2017). Longer school days, less teenage mothers: Evidence from Colombia. *Documento CEDE*, (2017-61).

Cabrera-Hernández, F. (2020). Does lengthening the school day increase school value-added? Evidence from a Mid-Income Country. *The Journal of Development Studies*, 56(2), 314-335.

Caride, J. (1993). "A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación". Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Carskadon, M. A. (2011). Sleep in Adolescents: The Perfect Storm. *Pediatric Clinics in North America*, 58, 637-647.

Cerdan-Infantes, P., & Vermeersch, C. (2007). More time is better: An evaluation of the full time school program in Uruguay. *World Bank Policy Research Working Paper*, (4167).

Comité de Nutrición de la Sociedad Española de Pediatría (CNAEP) (2018, diciembre). Informe del Comité de Nutrición de la Sociedad Española de Pediatría sobre el horario de los comedores escolares.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2017, febrero). Informe sobre jornada escolar del curso 2015-16. Magisterio.

De la Rica, S., Fernandez-Monge, F., Vega-Bayo, A., & Gortazar, L. (2019). Análisis del Gasto y Servicio Público para el Aprendizaje. *Fundación ISEAK*.

De Quinto, A., Hospido, L., & Sanz, C. (2020). The child penalty in Spain. *Banco de Espana Occasional Paper*, (2017).

Díaz-Morales, J. F., & Gutiérrez, M. (2008). Morningness-Eveningness in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 201–206.

Díaz-Morales, J. F., & Escribano, C. (2014). Consequences of adolescents' evening preference on psychological functioning: A review. *Anales de Psicología*, 30, 1096-1104.

Escribano, C., & Díaz-Morales, J. F. (2014). Daily fluctuations at school considering starting time and chronotype: An exploratory study. *Chronobiology International*, 31, 761-769.

Feito, R. (2005). Jornada escolar continua y partida. Rebelión.

Feito, R. (2007). Tiempos Escolares: El debate sobre la jornada escolar continua y partida. *Cuadernos de Pedagogía*, Núm 365-2007.

Fernández Enguita, M., Las Heras, S., Cabrera, L., Rodríguez, R., Rodríguez, E., De la Fuente, P., & Calzada, I. (2000). La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua. *Salamanca: Universidad de Salamanca*.

Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar: Propuestas para el debate*. Barcelona: Ariel.

Ferrero, M. (2020). Can Research Contribute to Improve Educational Practice? *The Spanish Journal of Psychology*, 23, E33. doi:10.1017/SJP.2020.24

Gabaldón Estevan, Daniel. Obio-Francés, Sandra. (2017). Guía sobre tiempos escolares.

Garcia, K. S. D., & Cowan, B. W. (2022). *The Impact of School and Childcare Closures on Labor Market Outcomes during the COVID-19 Pandemic* (No. w29641). National Bureau of Economic Research.

Gortazar, L. (2020). Segregación escolar y ciudades:¿ matrimonio inseparable?. *Panorama social*, 32, 127-141.

Gromada, A., & Shewbridge, C. (2016). "Student Learning Time: A Literature Review", OECD Education Working Papers No. 127.

Hansen, M., Janssen, I., Schiff, A., Zee, P. C., & Dubocovich, M. L. (2005). The Impact of School Daily Schedule on Adolescent Sleep. *Pediatrics*, 115, 1555-1561.

Hincapie, D. (2016). *Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia* (No. IDB-WP-679). IDB Working paper series.

Hóspido, L. Crespo, L. Fernandez, M. & Montalbán, J. (2019). ¿Qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada en el rendimiento académico?. *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español.*

Hupkau, C. & Ruiz-Valenzuela, J. (2021). Trabajo e hijos en España: Retos y oportunidades para la igualdad entre hombres y mujeres. EsadeEcPol.

Janvier, B., & Testu, F. (2007). Age-related differences in daily attention patterns in preschool, kindergarten, first-grade, and fifth-grade pupils. *Chronobiology International*, 24, 327-343.

Janvier, B., & Testu, F. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans. *Enfance*, 2, 155-170.

Jarraya, S., Jarraya, M., & Souissi, N. (2014). Diurnal variations of cognitive performances in Tunisian children. *Biological Rhythm Research*, 45, 61-67.

Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299-318.

Klein, J. (2004). Planning middle school schedules for improved attention and achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 441-450.

Kurdziel, L., Duclos, K., & Spencer, R. M. C. (2013). Sleep spindles in midday naps enhance learning in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 10, 17267-72.

MEFP (2021a). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2021. Informe Español. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*.

MEFP (2021b). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, 2021. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*.

Morales Yago, F. J., Galán, A., & Pérez, 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, 965-984.

Nasiri Zarch, Z., Sharifi, M., Heidari, M., & Pakdaman, S. (2017). An investigation on the effect of fluctuations in daily and weekly rhythm and chronotype (morning, evening and intermediate types) in preschoolers attention performance. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1, 27- 36.

OCDE (2021a), *Education at a Glance* 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

OCDE (2021b), *The State of Global Education*: 18 Months into the Pandemic, OECD Publishing, Paris.

OCDE (2021c), "More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days". OECD *Education Working Papers*, No. 252, OECD Publishing, Paris,

Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (coord.). (2021). España 2050: Fundamentos y Propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo. *Madrid: Ministerio de la Presidencia*. 2021.

Owens, J. A., Belon, K., & Moss, P. (2010). Impact of delaying school start time on adolescent sleep, mood, and behavior. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164, 608-614.

Padilla-Romo, M. (2022). Full-time schools, policy-induced school switching, and academic performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 196, 79-103.

Patall, E. A., Cooper, H., & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school yea: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80, 401-436.

Pizarro-Ruiz, J.P & Ordoñez-Camblor, N. (2021) "Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain," *Scientific Reports*, 2021, 11 (1), 1–10.

Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327.

Ridao, I. & Gil, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación*, 37, 141-156.

Rogero, J. & Turienzo, D. (2022). Por un diálogo respetuoso sobre la jornada escolar. *El Diario de la Educación*.

Save the Children. (2022). Garantizar Comedor Escolar sano y gratuito a toda la infancia en riesgo de pobreza. *Save the Children España*.

Sintes, E. (2019). Educació a l'Hora. Uns altres horaris escolars son posibles. *Fundació Jaume Bofill y Federació de Moviments de Renovació Pedagógica de Catalunya*.

Sociedad Valenciana de Pediatría (2019). Posicionamiento de la Sociedad Valenciana de Pediatría sobre la jornada escolar continua ypartida.

Spruyt, K., Herbillon, V., Putois, B., Franco, P., & Lachaux, J-P. (2019). Mind-wandering, or the allocation of attentional resources, is sleep driven across childhood. *Scientific Reports*, 9:1269.

Testu, F. (1994). Quelques constantes dans les fluctuations journalie`res et hebdomadaires de l'activite´ intellectuelle des e´le`ves en Europe. Enfance 4:389-414.

Testu, F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Masson: París, France.

Testu, F., & Baille, J. (1983). A propos de quelques proble`mes multiplicatifs au CM 2. *Revue Française de Pédagogie*, 65, 31-37.

Valdez, P., Ramírez, C., & García, A. (2014). Circadian rhythms in cognitive processes: Implications for school learning. *Mind, brain, and Education*, 8, 161-168.

Wahlstrom, K., Dretzke, B., Gordon, M., Peterson, K., Edwards, K., & Gdula, J. (2014). Examining the Impact of Later School Start Times on the Health and Academic Performance of High School Students: A Multi-Site Study. Center for Applied Research and Educational Improvement. St Paul, MN: University of Minnesota.

Yang, C., Luo, L., Vadillo, M. A., Yu, R., & Shanks, D. R. (2021). Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 147, 399-435.

ANEXO METODOLÓGICO

Este es el primer trabajo, para España, que relaciona de manera causal la jornada escolar de los hijos sobre indicadores del mercado laboral de sus progenitores. Una de las razones por las que este campo está aún poco explorado en España respecto a otros países es la falta de datos adecuados para medir el efecto de los cambios en la jornada escolar que se han venido produciendo en los últimos lustros.

Concretamente, es especialmente difícil conseguir juntar, en una misma base de datos, información de calidad de variables laborales y educativas de las familias. La Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) proporciona únicamente la variable de las horas habituales que los menores de edad pasan a la semana en sus centros (lo que nos permite identificar el tipo de jornada) y bajo el cuidado de otras personas, pero no ahonda en otras variables que serían igualmente interesantes, como el tipo centro educativo, su titularidad, su distancia respecto al hogar, disponibilidad de comedor y extraescolares, entre otras.

Adicionalmente, la ECV cuenta con una muy buena información de ingresos, a partir de los cuales, haciendo la suma de salarios e ingresos por empleo por cuenta propia, se obtienen los ingresos laborales brutos. Estas variables de ingresos provienen directamente de la Agencia Tributaria y por tanto tienen un alto grado de fiabilidad, mientras que las variables relacionadas con las diferentes categorías de actividad laboral son directamente reportadas por los miembros del hogar, lo cual puede dar lugar a problemas e inconsistencias respecto a los datos de ingresos. En los diferentes modelos que se estiman se han incluido la siguiente lista de variables de control:

- Edad
- Niños que residen en el hogar, tanto de primaria como de segundo ciclo de infantil
- Comunidad Autónoma de residencia del hogar
- Nivel de estudios terminados
- Variable binaria que indica si el hogar es monoparental
- Variable binaria que indica si la persona nació en España
- Tipo de régimen de tenencia del hogar
- Densidad de población
- Número de adolescentes que residen en el hogar
- Ola de la encuesta (año)
- Variable binaria para indicar si la persona está casada
- Variable binaria que indica si el hogar puede disponer vehículo
- Variable binaria que indica si la persona tiene la nacionalidad española

Los modelos se han estimado para personas entre 30 y 60 años que no cuenten con meses en estado de jubilación en el año anterior con la intención de restringir los efectos sobre aquellas personas que están aún dentro del mercado laboral y no están ni en situación de jubilación ni terminando sus estudios.

Finalmente es importante resaltar los problemas metodológicos inherentes al estudio del efecto de la jornada escolar en este contexto, puesto que es difícil asumir que esta sea una variable exógena respecto a los diferentes indicadores laborales. Es decir, si las familias con determinados ingresos laborales buscan un perfil determinado de colegio para sus hijos con más o menos horas de permanencia al día dentro del centro, esto puede estar sesgando los resultados. Esta es la principal dificultad que, pese a los diferentes controles que se han introducido en el modelo citados anteriormente, nuestro trabajo no es capaz de abordar de una forma confiable. Esperamos poder hacerlo en futuros estudios.