
El modelo de jornada escolar a debate desde la percepción de docentes jubilados*

Debate over School Day Models from the Perception of Retired Teachers

BEATRIZ SÁNCHEZ-BARBERO

Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora,
Universidad de Salamanca
beatrizsanchezb@usal.es
<https://orcid.org/0000-0001-9118-2118>

ELENA MARTÍN-PASTOR

Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora,
Universidad de Salamanca
emapa@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-8046-7481>

DIEGO CORROCHANO FERNÁNDEZ

Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora,
Universidad de Salamanca
dcf@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-6085-9744>

ALEJANDRO GÓMEZ-GONÇALVES

Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora,
Universidad de Salamanca
algomez@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-4988-4623>

Resumen: La idoneidad de un modelo de jornada escolar (continua/partida) es un debate aún candente en la comunidad educativa. Este trabajo presenta el análisis que 250 maestros jubilados realizaron sobre la jornada más idónea para el rendimiento de los alumnos, la organización familiar y la repercusión en el descanso y la formación de profesorado y estudiantes. El apoyo hacia la jornada continua es mayoritario por la

disponibilidad de tiempo que ofrece, sin embargo, el impacto en el rendimiento académico o en la concentración y el cansancio del alumnado es una variable que se emplea indistintamente para defender una jornada partida o continua.

Palabras clave: Jornada escolar, Organización escolar, Rendimiento académico, Educación Primaria.

* Investigación enmarcada en el proyecto “Estudio y análisis de la cultura escolar a través de los testimonios docentes” (K117). Financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Salamanca.

Abstract: The debate on the adequacy of a continuous or non-continuous school day model in Spain is still a burning topic. This paper presents analyses by 250 retired primary teachers on the types of school day, taking account factors such as student performance, family organization, their repercussion on students' sleeping hours and the training of both teachers and students. The results show that most

teachers support the idea of a continuous school-day system as it makes more time available. However, the impact on academic performance, student concentration and fatigue is a variable which may be used to support either school-day system.

Keywords: School day, School organization, School performance, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda un tema que durante años ha generado debates sociales y educativos con diversidad de opiniones sobre sus beneficios en la organización escolar y familiar y, en algunas ocasiones, en el rendimiento académico del alumnado: la jornada escolar (continua vs partida). No es de extrañar que al leer la prensa española aparezcan referencias sobre este tema. Algunos titulares que ejemplifican esta cuestión de partida son: “Jornada escolar continua, ¿sí o no?” (ABC, 2016)¹; “Jornada escolar continua o partida ¿cuál es mejor? El número de horas que pasan nuestros hijos en la escuela genera encendidos debates entre los padres” (*El País*, 2017)²; “¿Es la jornada escolar machista?” (*El Mundo*, 2018)³.

Noticias como las que aquí se exponen analizan cómo la organización de la jornada escolar está condicionada por diferentes factores: sociales, tradiciones culturales, aspectos climáticos, biológicos y otras motivaciones de los agentes implicados (Lázaro, 2012). Todos estos condicionantes dan lugar a discusiones en las que confluyen factores derivados de las necesidades educativas de los alumnos y de su calidad de vida, de las condiciones de vida vinculadas con los modelos familiares actuales o de las exigencias personales y profesionales de los docentes (Ridao y Gil, 2002). Por tanto, lo que podría haberse convertido en un análisis constructivo sobre la organización general del tiempo escolar y su repercusión en la mejora de la calidad educativa, ha derivado, en algunas ocasiones, en luchas de intereses y enfrentamientos entre los miembros de las comunidades educativas, donde la influencia del tipo de jornada escolar en el aprendizaje de los escolares ha quedado

-
- 1 https://www.abc.es/familia/educacion/abci-jornada-escolar-continua-si-o-no-201609190127_noticia.html
 - 2 https://elpais.com/elpais/2017/09/17/mamas_papas/1505641549_019224.html
 - 3 <https://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mejoreducados/2018/03/14/es-la-jornada-escolar-reducida-machista.html>

relegada a un segundo plano (Cruz y Morán, 2016; Lázaro, 2012; Morales, 2013, 2015).

En este artículo se presenta un análisis de las variables que influyen en la elección del tipo de jornada, continua o partida, a partir de las reflexiones proporcionadas por maestros jubilados. Se han empleado los testimonios de vida que ellos mismos plasmaron en unos cuadernillos escolares que forman parte del Archivo del Docente del CEMUPE. Así, se estudia el tema desde el punto de vista de aquellas personas que durante años han estado al frente de la enseñanza y que pueden ofrecer un interesante análisis sobre la repercusión de los tipos de jornada escolar en el desempeño y el desarrollo de la labor docente, así como en su impacto en la formación integral del alumnado.

DEFINIENDO LA JORNADA ESCOLAR

La jornada escolar, así como su repercusión en las distintas variables que influyen en la calidad educativa, ha sido un tema poco estudiado desde el punto de vista científico-pedagógico (Morales, Galán y Pérez, 2017). Mayoritaria, sin embargo, ha sido la producción y conceptualización sobre el factor tiempo en educación (ver revisión en Patall, Cooper y Allen, 2010), que puede categorizarse de tres maneras (Morales, 2015): 1) tiempo de enseñanza, aquel dedicado a la impartición de los contenidos que establece el currículo incluyendo el período vacacional y las enseñanzas opcionales; 2) tiempo de escuela, aquel que hace referencia al tiempo que el alumno permanece físicamente en el centro educativo; 3) tiempo relativo a la escuela, del que forman parte las tareas extracurriculares de enseñanza, así como el trayecto escolar o los deberes para realizar en casa.

En este estudio, la jornada escolar se refiere a la segunda de las categorías descritas, es decir, al período que diariamente se emplea para la enseñanza del currículo ordinario, así como los descansos, los momentos de participación del alumnado en el funcionamiento del centro y cualquier otra actividad organizada por la institución escolar.

A nivel legislativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) lo único que establece en cuanto a la organización temporal de la educación en los centros es lo que figura en su artículo 120, donde se indica que cada centro, en el ejercicio de su autonomía, puede adoptar, entre otras cosas, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que determinen las administraciones educativas, estableciendo con ello que el tiempo de actividades lectivas no sea inferior a 25 horas semanales. Al revisar la normativa de distintas comunidades autónomas sobre este tema, principalmente la de aquellas de las que proceden los

maestros jubilados que participan en el estudio, se observa que en muchas de ellas la decisión de adoptar un modelo de jornada u otro recae en los propios centros. Por ejemplo, Castilla y León establece como criterio básico para la modificación de la jornada escolar la adecuación del proyecto presentado a los intereses, necesidades y características psicopedagógicas de los alumnos, así como el respaldo de dos tercios de los tutores legales del alumnado y la implicación del profesorado en actividades extraescolares en horario de tarde, en el caso de optar por una jornada continua (Orden de 7 de febrero de 2001). En la Comunidad de Madrid, el consejo escolar del centro solicitante del cambio de jornada deberá aprobar la propuesta por la mayoría absoluta de sus miembros, incluyendo en dicha mayoría los representantes de maestros y de padres y madres (Orden 502/2013, de 25 de febrero). O la situación de Extremadura que, aunque con carácter general establece la jornada continuada, permite que los centros soliciten acogerse al modelo de jornada partida siempre y cuando cuenten con el voto favorable de la mitad más uno de los miembros que conforman el consejo escolar (Decreto 7/2011).

Esta libertad en la decisión del modelo de jornada por parte de los centros invita a estudiar más en profundidad cuáles son las variables que influyen en esta decisión y la repercusión que la distribución del tiempo tiene en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado y en el desempeño docente y, por tanto, en la promoción de la calidad educativa.

¿QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN AL RESPECTO?

A la hora de hablar de organización escolar y las tareas administrativas o las prácticas educativas, sociales y didácticas que ello conlleva, el factor tiempo supone un elemento clave (Lázaro, 2012; Martinic y Vergara, 2005). Se trata de una variable difícil de manejar, ya que son varios los elementos que influyen en su estructuración: a) organizativos, debido a que la normativa en educación determina un currículo en el que se fija una distribución horaria de materias; b) económicos, ya que los horarios de apertura y cierre de los centros llevan consigo una serie de gastos de mantenimiento; c) laborales, determinado por el número de horas de docencia presencial de los trabajadores en las aulas y de permanencia en el centro; y d) psicológicos o fisiológicos, como el grado de atención o el nivel de cansancio (Morales, 2013).

Ya en 2002, Ridao y Gil analizaron la relación existente entre jornada escolar y rendimiento en Educación Primaria, medida a partir de las calificaciones de los alumnos. Estos autores observaron que el porcentaje de alumnado sin problemas en ninguna materia ascendía en los centros con jornada partida. Sin embargo, y pa-

radóticamente, estos resultados contrastaban con la opinión de los profesores participantes en el estudio, que apoyaban la jornada continua como favorecedora de un mayor rendimiento del alumno. Martinic y Vergara (2005), sin entrar a evaluar qué tipo de jornada era la mejor, afirmaban que un mayor tiempo en la escuela generaba mayores posibilidades de aprendizaje. Esta opinión era compartida por muchos profesores y padres, siempre y cuando ese tiempo se acompañase de nuevas prácticas docentes y de un replanteamiento del uso de recursos y de la organización y estructura de los contenidos educativos. Por su parte, y en distintos años, Feito (2007) y Tinajas (2012), citando también otros trabajos, advirtieron que los argumentos empleados para defender la jornada continua, tales como el mayor rendimiento y menor cansancio del alumnado, el mayor tiempo para la formación del profesorado y para la atención a las familias o la mejora en la calidad de vida familiar, entre otros, son reivindicados a su vez por quienes apuestan por un modelo de jornada partida. Las razones aportadas por dichos defensores de la jornada partida son, por ejemplo, que en la jornada continua el porcentaje de fracaso escolar es mayor, entre un 10 y un 20 por ciento, (Caride, 1993); mayoritario es también el volumen de deberes para casa, así como el deterioro en la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Además, el hecho de que el profesorado tenga la tarde libre de docencia no repercutía en un beneficio o perjuicio de su formación docente. En el trabajo de Morales (2015), cuyo objetivo era analizar los dos modelos de jornada en relación con la organización general del centro y su contexto, se muestra una tendencia entre el profesorado que trabaja en jornada continua a valorarla mejor que la partida en cuanto al bienestar que aporta al alumnado y a su familia. Esta jornada continuada fue también mejor considerada por los estudiantes debido a las ventajas que proporciona el tener la tarde libre para la realización de otro tipo de actividades, tanto formativas como de ocio. Por el contrario, las familias se decantaron por la jornada partida al ofrecer más facilidades para la conciliación de los horarios laborales y escolares. Este último dato parece contradecir el resultado obtenido previamente en el trabajo de Fragueta-Vale, Lorenzo-Castiñeiras, Merellas-Iglesias y Varela-Garrote (2013), donde el 62,1% de las familias respaldaban la jornada continua como la preferida para sus hijos. Sin embargo, la preferencia de docentes y alumnado por la jornada lectiva en sesión única de mañana era algo que se mantenía en la investigación de Cruz y Morán (2016). Estos autores también indicaban que la experiencia profesional incrementaba la visión crítica del maestro sobre las posibilidades y logros del alumnado en función de los horarios escolares.

Colomo, Cívico, Gabarda y Cuevas (2016) analizaron cómo influía el tiempo escolar en la calidad educativa. Así, realizaron un estudio comparativo entre los distintos países con diferentes organizaciones temporales a nivel educativo que al

mismo tiempo participaban en las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Observaron que el simple aumento del tiempo escolar no implicaba una mejora en el rendimiento de los alumnos, sino más bien en qué se invierte y cómo se organiza ese tiempo. De hecho, Egido (2011) ya señaló que los países que obtenían altas puntuaciones en PISA solían estar entre los que tenían un menor número de horas lectivas. La relación entre los resultados obtenidos en este programa y la distribución de la jornada escolar también ha sido abordada en el trabajo de Morales (2015), que constata que es en las comunidades autónomas en las que más extendida está la jornada continua donde se dan las tasas más elevadas de fracaso escolar en Educación Primaria.

Desde el punto de vista del profesorado, que es el colectivo en el que se centra el trabajo que aquí se presenta, Morales *et al.* (2017) indican que los docentes, en este caso de Secundaria, defienden la jornada continua ante cuestiones tan diversas como: aumento del rendimiento del alumno; mejor conciliación de la vida familiar; mayor tiempo para la formación académica y en valores, así como para la atención al alumnado; más disponibilidad de tiempo para las tareas escolares en el hogar o disminución de los desplazamientos de las familias al centro, con el consecuente ahorro de tiempo para dedicarlo a la asistencia de reuniones o el cuidado de los hijos.

Por último, otra vertiente de trabajos ha sido la que, como señalan Egido (2011), Lázaro (2012) o Morales *et al.* (2017) entre otros, se ha desarrollado en los campos de la cronopsicología y la cronobiología, como disciplinas dedicadas al estudio de la influencia del tiempo en el comportamiento y en los ritmos biológicos y en cómo estos varían en los diferentes momentos del día, repercutiendo en el rendimiento de los alumnos. De hecho, varios de los estudios desarrollados en el contexto internacional (por ejemplo, Blunden, Magee, Attard, Clarkson, Caputi y Skinner, 2018; Carskadon, Wolfson, Acebo, Tzischinsky y Seifer, 1998; Díaz-Morales, Escribano y Jankowski, 2015; Jiang, Hardy, Baur, Ding, Wang y Shi, 2015; Pope, 2016) se han centrado en analizar cómo la calidad y cantidad del sueño se asocian con los resultados cognitivos de los niños, de tal manera que la disminución de horas de sueño da lugar a estados de ánimo más bajos, postulándose como una de las principales causas de un menor rendimiento en clase y en las calificaciones obtenidas.

Lo anteriormente expuesto provoca una profunda reflexión acerca de cuál sería el modelo de jornada ideal, pregunta para la cual parece no existir todavía una respuesta concluyente por los múltiples factores que inciden en su elección (Feito, 2007). Por ello, en este trabajo se intentará mostrar cuáles son las variables más recurrentes a la hora de presentar una preferencia desde el punto de vista de los do-

centes hacia un modelo u otro de jornada escolar. Concretamente, en este trabajo se persiguen los siguientes objetivos: (1) analizar qué tipo de jornada es la más idónea desde la perspectiva de docentes jubilados con dilatada experiencia educativa y las razones sobre las que apoyan su decisión; (2) describir qué argumentos son los más recurrentes en la defensa por un modelo de jornada concreto; y (3) analizar si variables como el género, la edad, la zona de desempeño profesional (centro rural o urbano) o la formación docente son determinantes en la elección de un modelo de jornada.

MATERIAL Y MÉTODOS

El proceso investigador se enfoca, principalmente, con fines descriptivos y exploratorios. Se parte de un análisis cuantitativo que permite identificar el modelo de jornada escolar más defendido y los argumentos más recurrentes que sustentan dicha elección, así como la influencia en dichas elecciones de variables sociodemográficas, para, posteriormente, realizar un estudio cualitativo que permite complementar algunas de las razones que los maestros jubilados aportan para elegir un tipo de jornada u otro.

Participantes

Como parte del patrimonio histórico y educativo del CEMUPE, se encuentra el Archivo del Docente. Este alberga 420 cuadernillos que recogen los testimonios escritos de docentes jubilados sobre el funcionamiento y la organización del sistema educativo durante su labor docente, así como su opinión sobre la educación actual desde la experiencia en la praxis educativa acumulada a lo largo de los años. Para este estudio, se seleccionaron aleatoriamente 250 testimonios (37.8% hombres y 62.2% mujeres), que ejercieron su labor docente tanto en centros ubicados en zonas rurales (47.4%) como en entornos urbanos (52.6%), principalmente de la comunidad de Castilla y León (73.3%) y de Extremadura (17.4%). La media de nacimiento de los maestros fue el año 1946 ($n=205$; $S=6.5$), con edades comprendidas entre los 52 y los 90 años (edad media de 73 años). En lo que se refiere al momento de inicio de su carrera docente, la media se sitúa en el año 1966 ($n=171$; $S=8.6$) y la finalización en el año 2005 ($n=152$; $S=6.9$), por lo que trabajaron una media de 39 años. En lo que respecta a su formación, el 14.4% de los docentes, además de Magisterio, poseían estudios superiores, como Ciencias Exactas, Filosofía o Pedagogía.

Instrumento

Los testimonios de los docentes jubilados se plasmaron en unos cuadernillos que forman parte del fondo documental del CEMUPE. En ellos, los maestros responden a un cuestionario cuyo diseño, estructura y validación se explica detalladamente en Martín-Fraile (2011, 2017) y Martín-Fraile y Ramos (2017). Concretamente, se trata de un cuestionario abierto, cuyos contenidos están organizados en apartados principales que, a su vez, se subdividen en preguntas jerarquizadas y estructuradas sobre aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento de los centros escolares, las prácticas metodológicas y curriculares empleadas, la función social y educativa del maestro, la relación familia-escuela o la visión del alumno. Para el desarrollo de este trabajo se seleccionó uno de los apartados en los que se abordaban aspectos organizativos de los centros, en concreto, el modelo de jornada escolar (continua o partida) más idónea desde su visión docente y los argumentos que apoyaban su decisión.

Procedimiento

El análisis de la información recopilada requirió el establecimiento de un sistema de categorías que permitiese agrupar los testimonios docentes en función de los argumentos que aportaban para defender un tipo de jornada u otra. Tras el establecimiento de dichas categorías, dos investigadores externos categorizaron los fragmentos textuales de información, para consensuarlas posteriormente con los firmantes de este trabajo, lo que permitió el diseño final del sistema creado con un índice de Kappa de Cohen superior al 0.83. Este proceso dio lugar a ocho categorías definitorias, y no excluyentes, de los argumentos explicativos aportados por los maestros. Estas estaban agrupadas a su vez en tres bloques –conciliación sociolaboral (C); tiempo libre (TL) y rendimiento (R)– en función del tema central sobre el que versaban. Se añadió una novena categoría (O), en la que se incluyeron justificaciones de diversa índole que no se adscribían a ninguna de las anteriores o que ampliaban información sobre estas. Así, las categorías extraídas fueron las siguientes:

- C. Conciliación:* testimonios que sustentan su decisión en las ventajas o inconvenientes para compaginar la vida laboral o escolar con la vida familiar, tanto desde un punto de visto afectivo como organizativo.
- C1. Mejor conciliación familiar para el maestro y su familia.
- C2. Mejor conciliación familiar para el alumno y su familia desde un punto de vista afectivo.

- C3. Mejor conciliación familiar para el alumno y su familia desde un punto de vista organizativo.
- TL. *Tiempo libre*: argumentos relacionados con la disponibilidad, o no, de tiempo, ya sea de ocio o para actividades formativas.
- TL4. Mayor tiempo de ocio para el maestro.
- TL5. Mayor tiempo para el maestro para su formación permanente y la preparación de clases.
- TL6. Mayor tiempo libre de ocio para el alumno y para la asistencia a actividades extraescolares.
- TL7. Mayor disponibilidad de tiempo del alumno para la realización de deberes o estudio de las materias.
- R. *Rendimiento*: testimonios que justifican su decisión en función de cómo un modelo determinado de jornada repercute en los niveles de cansancio de los alumnos, en su concentración y, por tanto, en su rendimiento académico.
- R8. Reduce el cansancio y mejora la concentración y el rendimiento académico del alumno.
- O9. *Otros argumentos* aportados que no se adscriben a ninguna categoría concreta de las anteriores.

En la Tabla 1 se muestran ejemplos de extractos literales de testimonios de los docentes para cada una de las categorías creadas en función del modelo de jornada escogido. Como se puede observar en ella, en las categorías TL4 y TL5 no figuran ejemplos de testimonios de los participantes que defendían la jornada partida debido a que, como se comentará en el apartado de resultados, los docentes jubilados no emitieron ningún argumento que hiciera referencia a esas dos categorías.

Para identificar los testimonios se siguió el sistema de clasificación empleado por el CEMUPE, en el que a cada docente se le asigna un código numérico de cuatro dígitos. Además, para facilitar la identificación del perfil del maestro, a dicho código se le añadieron otras cuatro letras identificativas: 1^a) H= hombre, M= mujer; 2^a) A= entre 52 y 60 años, B= entre 61 y 70 años, C= entre 71 y 80 años, D= más de 80 años; 3^a) G= magisterio, F= formación adicional y 4^a) R= medio rural, U= medio urbano.

Tabla 1. Ejemplificación de testimonios docentes por categorías

MODELO DE JORNADA		
CATEGORÍAS	JORNADA CONTINUA	JORNADA PARTIDA
C 1	"El maestro dispone de más tiempo para relajarse y compartirlo con la familia". (HCFR0435)	"El parón de mediodía permite al maestro descansar, desconectar y disponer de tiempo entre clases para preparar las lecciones. Al llegar a casa y has realizado todo tu trabajo y puedes disfrutar de la mujer o los hijos, disponer de tiempo para tu casa, tu vida". (MCGU0119)
C2	"La jornada continua supone que el día se divide en dos partes, por la mañana se va al colegio y por la tarde se puede hacer vida familiar". (HDGR0833)	"Los niños no están tanto tiempo sin ver a sus padres. Los momentos de las comidas y cenas son muy importantes para la comunicación y relación familiar". (MCGR1101)
C3	"La jornada partida tiene el inconveniente, si no hay comedor, de llevar a los hijos por la mañana, recogerlos para comer, llevarlos y recogerlos de nuevo". (MDGR0869)	"Los niños están en el colegio entretenidos y aprendiendo todo el día, permitiendo a los padres organizarse mejor con el trabajo". (MCGR0291)
TL4	"La elección por una jornada u otra está sometida a las particularidades de cada uno. Los maestros solicitan la jornada continua para librar por la tarde y hacer sus cosas, descansar...". (MDGR0933)	
TL5	"Es preferible disponer de la tarde libre porque el profesor no acaba de trabajar cuando sale del centro, tiene que preparar las próximas clases y tareas, corregir, preparar nuevos exámenes, etc.". (HCFU1073)	

MODELO DE JORNADA		
CATEGORÍAS	JORNADA CONTINUA	JORNADA PARTIDA
TL6	"Necesitan tiempo para jugar, descansar, relacionarse con la familia... A veces sobrecargamos a los niños con actividades y nos olvidamos de lo más importante: los niños tienen derecho a disfrutar de su niñez". (MBGU0768)	"Al permanecer más tiempo en el centro, pero estando fraccionado, hay más momentos en los que los niños pueden compartir juegos con otros niños, ya que están todos juntos en el mismo lugar. Y los deberes los pueden haber hecho antes en el aula". (HCGR1063)
TL7	"La tarde debería quedar libre para hacer los deberes". (MDGU0800)	"Con la jornada partida se puede aprovechar entre el tiempo de la mañana y la tarde para que los niños descansen un poco y estudien o adelanten trabajo. Al llegar a casa ya no tienen tanta tarea por delante". (MCGU0771)
R8	"Las mañanas son más provechosas, ya que los alumnos rinden peor por la tarde, perjudicando las asignaturas que se ubican en ese espacio de tiempo". (HBGU0808)	"Es más descansada para el alumno y además permite dedicar la mañana a las materias instrumentales y la tarde al resto de materias que exigen al alumno menos intensidad y permiten realizar su trabajo de una manera más relajada". (MCGR0787)
O9	"Permite un mejor aprovechamiento del tiempo a todos los niveles. Con ella los alumnos no pierden el tiempo". (MCGU0866)	"Los niños necesitan una gran pausa para jugar y relacionarse; además los pequeños son sometidos a grandes madrugones". (MCGU0794)

Fuente: Elaboración propia.

Una vez definidas las categorías, se realizó primero un análisis cuantitativo y después otro cualitativo de los testimonios aportados por los docentes.

Para los análisis cuantitativos, se ponderaron las categorías (C1, C2, C3, TL4, TL5, TL6, TL8 y R8) en valores absolutos y se realizó la conversión a porcentajes. De acuerdo con las características de la muestra, se realizó, por un lado, el estadístico Cochran para analizar si las razones que los docentes jubilados daban al mostrar su preferencia por un modelo de jornada escolar concreto eran condicionantes entre ellas, es decir, si tenían una relación de probabilidades comunes, y para medir qué argumentos eran más recurrentes a la hora de defender un tipo de jornada. Por

otro lado, se emplearon estadísticos chi-cuadrado de Pearson (χ^2), con un valor de significación menor del .05, con pruebas Z ($\alpha = .05$), para estudiar si la preferencia por una jornada u otra dependía de variables como el género, la zona de desempeño profesional y la formación de los maestros. Por último, se empleó ANOVA de un factor para comprobar la existencia, o no, de diferencias en la elección de la jornada escolar según la edad de los participantes.

Para el estudio de corte cualitativo, se analizó la información obtenida en la categoría O9 a partir de un análisis de contenido, donde los maestros aportaban explicaciones complementarias, así como otros argumentos para abogar por un modelo de jornada determinado. Concretamente se analizó qué términos eran los más recurrentes para apoyar sus explicaciones. Para evitar posibles interpretaciones sesgadas, se llevó a cabo un filtrado y depuración de la información recopilada consistente en: (1) la eliminación de palabras carentes de interés (por ejemplo: que, a, por, entre otras); (2) la homogeneización de términos sinónimos (por ejemplo: alumno-niño, tarea para casa-deber, entre otras); (3) homogeneización gramatical, como incluir la escritura de los verbos en forma infinitiva, los sustantivos en forma singular, etc.

RESULTADOS

Del total de maestros encuestados ($n=250$), un 58% se decanta por la jornada continua, un 37.6% por la jornada partida y a un 4.4% le es indiferente. El 33.1% de los maestros ha ejercido en ambos horarios, y, de ellos, el 59.3% prefieren el horario escolar continuo y el 40.74% prefieren la jornada partida, sin diferencias significativas [$\chi^2(1, 33) = 1.485, p = .223 > .05$].

Realizando, en primer lugar, un análisis de los datos de forma global, se observa que existen diferencias significativas entre los argumentos aportados por los docentes cuya preferencia es la jornada continua y la de aquellos cuya preferencia es la jornada partida [$Q(7.245) = 272.447, p = .000 < .05$]. Con el fin de conocer dónde se encuentran realmente estas diferencias, se realizaron dos análisis adicionales, según la jornada seleccionada (inter-jornada) y según el tipo de argumento facilitado que apoyase esa decisión (intra-jornada), respectivamente.

En la Tabla 2 se muestra el análisis de los argumentos aportados según la jornada escolar elegida (inter-jornada), que son diferentes tanto en la jornada continua [$Q(7.145) = 203.010, p = .000 < .05$] como en la jornada partida [$Q(7.94) = 226.503, p = .000 < .05$], por lo que la selección de unos argumentos no lleva consigo la selección de otros.

Como datos sobresalientes, podemos señalar que aquellos docentes que se decantaron por la jornada continua argumentan el mayor tiempo libre disponible

para el alumno, ya sea para ocio o el desarrollo de actividades extraescolares (TL6), o la realización de deberes y estudio en casa (TL7), con un 30.46% y 17.88%, respectivamente. Del mismo modo, su impacto en el rendimiento académico y en los niveles de concentración y cansancio del alumno (R8) es una de las razones más seleccionadas, con un 19.54%.

En el caso de los maestros defensores de la jornada partida, es precisamente esta razón (R8) la más recurrente (68.62%), seguida a una gran distancia de las facilidades que esa jornada aporta para la organización familiar (12.16%) (C3). Por último, se observa que ninguno de los testimonios analizados contempla la mayor disponibilidad de tiempo libre para el maestro en un modelo de jornada partida.

Tabla 2. Porcentajes y frecuencias (entre paréntesis) de las variables analizadas respecto de cada una de las jornadas seleccionadas

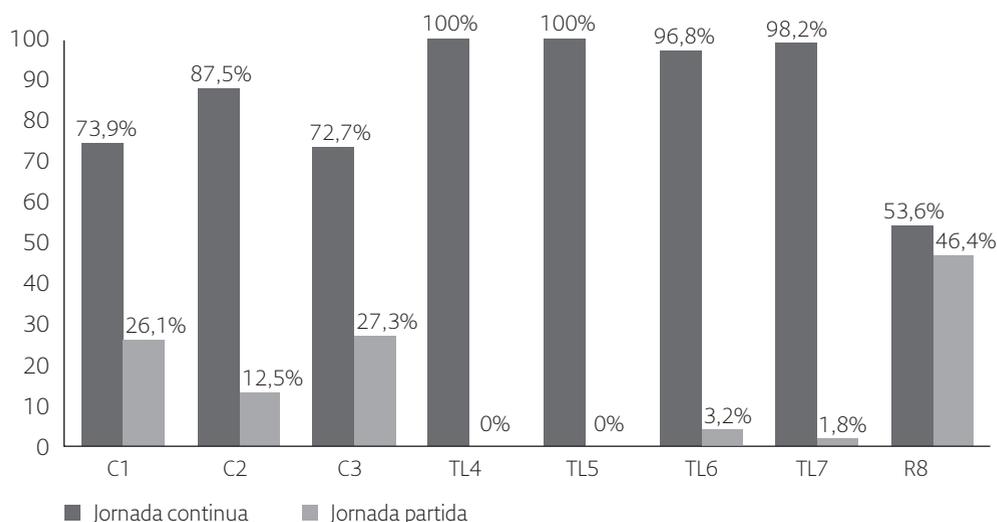
CATEGORÍAS	PORCENTAJE (FRECUENCIA ABSOLUTA)		
	JORNADA CONTINUA	JORNADA PARTIDA	
Conciliación	C1	5.63 (17)	8.11 (6)
	C2	9.27 (28)	5.41 (4)
	C3	7.95 (24)	12.16 (9)
Tiempo libre	TL4	3.64 (11)	0.00 (0)
	TL5	5.63 (17)	0.00 (0)
	TL6	30.46 (92)	4.05 (3)
	TL7	17.88 (54)	1.35 (1)
Rendimiento	R8	19.54 (59)	68.62 (51)

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1 representa, en porcentajes, las veces que los docentes recurrían a cada una de las razones para defender su posición por una jornada u otra (intra-jornada). Todos los argumentos analizados son más recurrentes entre los defensores de la jornada continua. En aquellos relacionados con la conciliación familiar y escolar o laboral se dan diferencias significativas [C1: $\chi^2(1.100) = 23.040$, $p = .000 < .05$; C2: $\chi^2(1.100) = 55.694$, $p = .000 < .05$; C3: $\chi^2(1.100) = 21.160$, $p = .000 < .05$]. Del mismo modo ocurre con los argumentos relacionados con la disponibilidad de tiempo libre, tanto para el maestro como para el alumno, donde, además, en consonancia

con los análisis previos, las categorías TL4 y TL5 solo fueron seleccionadas por defensores de la jornada continua [TL4: $\chi^2(1.100) = 96.040$, $p = .000 < .05$; TL5: $\chi^2(1.100) = 96.040$, $p = .000 < .05$; TL6: $\chi^2(1.100) = 88.360$, $p = .000 < .05$; TL7: $\chi^2(1.100) = 92.160$, $p = .000 < .05$]. Por último, la reducción de cansancio y mejora de la concentración y rendimiento escolar ha sido seleccionada prácticamente de forma indiferente en ambas jornadas (53.64% vs. 46.36%), de modo que en ese caso no existen diferencias significativas entre los maestros jubilados que marcaron esta opción para argumentar su decisión [R8: $\chi^2(1.100) = 0.640$, $p = .424 > .05$].

Figura 1. Porcentajes de las razones aportadas para la elección de cada una de las jornadas



Fuente: Elaboración propia.

Una vez analizados los testimonios de los docentes en función del sistema de categorías creado, cabe preguntarse cuál es la información contenida en la última de ellas (O9), en donde se incluyeron todos aquellos argumentos que no encajaban en ninguna de las categorías anteriores o que ampliaban información de cuestiones mencionadas con anterioridad. Para ello se realizó un análisis de contenido a partir de los términos más frecuentes que empleaban en sus testimonios los maestros jubilados. Así, la Figura 2 muestra las nubes de palabras asociadas a los otros argumentos empleados en la elección de la jornada escolar.

destaca el término “materia” y la reflexión acerca de cómo deben distribuirse las distintas asignaturas: las que requieran más esfuerzo se impartirían por la mañana, reservando la tarde para las que motiven más a los alumnos.

Por último, se estudió si variables como el género, el lugar de desempeño docente, la edad o la formación académica adicional de los maestros influían en la elección del tipo de jornada. La jornada continua fue la seleccionada mayoritariamente con independencia del género, edad o zona de desempeño. En cambio, la formación sí es una variable que genera diferencias significativas en la elección de la jornada escolar más idónea (Tabla 3). De modo que aquellos docentes que poseen estudios adicionales a Magisterio apoyan en un 69.4% la jornada continua, mientras que los que poseen una formación única vinculada a Magisterio se decantan por la jornada partida (73.4%).

Tabla 3. Resumen estadístico de análisis de variables

TIPO DE JORNADA	VARIABLES			
	GÉNERO (hombre/mujer)	EDAD	ZONA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL (Centro rural/centro urbano)	FORMACIÓN ADICIONAL (Sí / No)
Jornada continua	$\chi^2(1.130) = .031,$ $p = .861$	$F = .460,$ $gl = 29 \text{ y } 155,$ $p = .0992$	$\chi^2(1.133) = .609,$ $p = .435$	$\chi^2(1.96) = 18.375,$ $p = .000^*$
Jornada partida	$\chi^2(1.70) = .057,$ $p = .811$		$\chi^2(1.67) = 1.209,$ $p = .272$	$\chi^2(1.104) = 16.962,$ $p = .000^*$

*Diferencias significativas entre variables

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La elección del modelo de jornada escolar más idóneo para el funcionamiento y la organización de los centros escolares y para el aprendizaje del alumnado resulta una decisión compleja. Prueba de ello son los testimonios recuperados de maestros jubilados, en los que, a pesar de reflexionar desde su experiencia y competencia profesional adquirida durante su larga trayectoria docente, no existe unanimidad al respecto. Sin embargo, sí se pueden extraer una serie de conclusiones a partir de los datos obtenidos.

En primer lugar, los resultados desvelan que la jornada elegida mayoritariamente por los docentes ha sido la continua, mientras que la jornada partida la

defienden poco más de un tercio de los participantes y son muy pocos los que se declaran indiferentes ante esta decisión. Estos datos concuerdan con otros trabajos centrados también en el estudio de las preferencias de docentes sobre la organización de los tiempos escolares (por ejemplo, Escudero, 2017; Feito, 2007; Morales, 2015; Morales *et al.*, 2017; Ridao y Gil, 2002). Al analizar las preferencias docentes teniendo en cuenta las distintas variables sociodemográficas, se obtiene que la jornada continua también es apoyada mayoritariamente con independencia del género de los maestros, del lugar en el que han ejercido y de la edad. En cambio, la variable formación genera diferencias significativas: hay un mayor apoyo hacia esta jornada por los maestros que poseen formación adicional al Magisterio. No obstante, resulta de interés preguntarse cuáles son las razones que defienden este posicionamiento mayoritario a favor de la jornada continua, ya que investigaciones como las de Cruz y Morán (2016), Fernández-Enguita (2000) o Morales *et al.* (2017) señalan que la elección que realiza el profesorado, en ocasiones viene más determinada por intereses personales (demandas laborales y corporativas, y aspectos de acomodación a los ritmos de la sociedad) que por factores pedagógicos.

Retomando los argumentos que aportaban los maestros jubilados, los defensores de la jornada continua aludían principalmente a la mayor disponibilidad de tiempo libre que tenía el alumno para sus actividades de ocio y extraescolares. En menor medida hacían referencia a la posibilidad de aprovechar la tarde para los deberes y el estudio, o al hecho de que esta jornada repercutiese en un mejor rendimiento académico en niveles mayores de concentración y menores de cansancio. Curiosamente esa misma razón sí era la más destacada en los testimonios que abogaban por la jornada partida. Al revisar la literatura existente sobre el tema observamos argumentos similares, pero centrando estrictamente el análisis en el factor rendimiento, sorprende encontrar, por un lado, estudios que defienden que el rendimiento mejora en la jornada continua (por ejemplo, Morales *et al.*, 2017; Ridao y Gil, 2002; Tinajas 2012), y por otro, trabajos que defienden todo lo contrario (por ejemplo, Fernández-Enguita, 2000; Mora, 2013; Ridao y Gil, 2002) hasta el punto de afirmar que la jornada continua aumenta las tasas de fracaso escolar (por ejemplo, Escudero, 2017; Feito, 2007; Morales, 2015). En este contexto, también cabe resaltar el trabajo de Escribano y Díaz-Morales (2013), en el que observaron la influencia en el rendimiento por cuestiones como el número adecuado de horas de sueño y la sincronía entre el cronotipo del alumno y el momento del día en que se realiza una determinada tarea, de tal manera que el alumnado vespertino, es decir, aquel más activo durante las horas de la tarde, presentaba un peor rendimiento en horarios concentrados de mañana al tener que aprender y ser evaluado en su momento menos óptimo.

Por otro lado, se observa que los docentes que apostaban por la jornada continua también se apoyaban en argumentos relacionados con la mejora de la conciliación familiar. Trabajos como el de Morales *et al.* (2017) y Tinajas (2012) resaltan que los defensores de esta organización temporal también consideran que resulta más beneficioso para las familias por cuestiones tales como: una mayor disponibilidad de tiempo para atender a sus hijos y para acudir a las reuniones convocadas en los centros educativos, o por cuestiones prácticas, como la disminución en el número de desplazamientos para recoger-llevar a los niños. Sin embargo, también existen estudios en los que, al preguntar directamente a las familias por sus preferencias, estas se decantan mayoritariamente por la jornada partida, ya que permite una conciliación de sus horarios laborales con los horarios escolares de sus hijos (Morales, 2015). Al respecto, Fraguera-Vale *et al.* (2013) indican que en este tema se da cierta ambivalencia ya que, por un lado, la falta de flexibilidad de los tiempos escolares entra en conflicto con las jornadas de trabajo de los adultos, mientras que, por otro, los centros son un agente facilitador de esa conciliación al ofrecer alternativas (servicios extraescolares, actividades lectivas y deportivas, etc.) que dan un mayor respiro a la organización doméstica.

Siguiendo con los argumentos, también se observaron diferencias significativas en la frecuencia en que los defensores de la jornada continua recurrían a razones como la mayor disponibilidad de tiempo en comparación con la jornada partida, hasta tal punto que ninguno de los maestros jubilados partidarios de la jornada de mañana y tarde hicieron referencia alguna a que el profesorado dispusiera de más tiempo para su formación o su ocio. Sobre este tema también existen argumentos encontrados, ya que trabajos como el de Feito (2007) indican que el disponer de tardes libres no se tiene por qué traducirse en una intensificación o disminución de la formación docente, mientras que otros (Morales *et al.*, 2017) señalan que este factor promueve una mayor dedicación del profesorado a su formación permanente. Si nos centramos en el tiempo libre para el alumno, hay estudios que afirman que la jornada continua da lugar a un aumento en el tiempo que pueden dedicar a las tareas escolares y que también posibilita que realice otras actividades –extraescolares– que proporcionan al alumnado una oferta formativa más completa (Morales, 2015; Morales *et al.*, 2017).

Todo lo anterior no hace más que reafirmar el hecho de que no existe un consenso en cuanto al modelo de jornada ideal que sirva para todos los escolares y responda a las diferentes demandas sociales, educativas, económicas, familiares o laborales (Lázaro, 2012). De hecho, son varios los autores que abogan por una organización del tiempo escolar más flexible, que se adapte a los diferentes ritmos biológicos de los alumnos y a los diversificados aspectos de su formación integral

(Pope, 2016; Ridaó y Gil, 2002). Siguiendo esta línea, algunos trabajos proponen modificar el momento de inicio de la jornada educativa en función del momento evolutivo del escolar, siendo necesario, en el caso de los adolescentes, por ejemplo, su retraso como consecuencia de los cambios que en este momento vital experimentan en sus ciclos de sueño (Díaz-Morales *et al.*, 2015). Otros plantean una programación modular para la distribución de los tiempos escolares que permita a los maestros diseñar la estructura de sus clases con respecto a la frecuencia o duración de las lecciones y actividades para responder mejor a los diferentes niveles de atención o rendimiento que sufren los alumnos a lo largo de la jornada (Muggy y Easton, 2015). Otros sugieren que puede resultar más positivo aumentar los días de asistencia a clase que la duración en sí de la jornada (Colomo *et al.*, 2016). Lo que está claro, en definitiva, es que se plantea, en palabras de Morales (2015), un antagonismo en el que, lo que en un modelo puede ser una ventaja, se vuelve un inconveniente en el otro, dependiendo de a quién se pregunte (familia, alumno, profesorado). Por tanto, al final lo más interesante no es replantearse cómo está organizado el tiempo escolar sino qué hacer en ese tiempo para que se convierta en efectivo a todos los niveles y desde la perspectiva de todos los agentes implicados. A lo mejor lo siguiente en plantearse debería ser qué se entiende por efectividad.

Para concluir, conviene mencionar algunas de las limitaciones que presenta este trabajo a la hora de interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, la mayor parte de los testimonios analizados son de maestros procedentes de dos comunidades autónomas (Castilla y León y Extremadura), lo que dificulta la generalización de resultados para todo el territorio español. Y es que esta puede ser una variable que influya en la defensa de un modelo de jornada escolar determinado: el espacio geográfico se configura como un elemento importante porque lleva asociados factores como la climatología o el número de horas de luz, que a su vez repercute en los ritmos laborales, sociales y, por ende, educativos (Morales, 2015). En lo que se refiere a los datos manejados, el análisis de testimonios escritos que responden a preguntas abiertas, a pesar de permitir una mayor concreción orientada al objeto que se estudia, suele tender a restringir el discurso y la riqueza de los argumentos empleados, lo que puede implicar un análisis más simplista de la realidad existente, en lugar de ofrecer un espacio de reflexión y debate sobre el impacto de la jornada escolar en el aprendizaje de los alumnos y en el funcionamiento y organización de los centros.

Fecha de recepción del original: 27 de mayo 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 1 de octubre 2019

REFERENCIAS

- Blunden, S., Magee, C., Attard, K., Clarkson, L., Caputi, P. y Skinner, T. (2018). Sleep schedules and school performance in Indigenous Australian children. *Sleep Health Journal of the National Sleep Foundation*, 4, 135-140.
- Caride, J. A. (Dir.) (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., Wolfson, A. R., Acebo, C. Tzischinsky, O. y Seifer, R. (1998). Adolescent Sleep Patterns, Circadian Timing, and Sleepiness at a Transition to Early School Days. *Sleep*, 21(8), 871-881.
- Colomo, E., Cívico, A., Gabarda, V. y Cuevas, N. (2016). La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 11-22.
- Cruz, L. y Morán, M. C. (2016). Jornada lectiva, aprendizajes y vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 115-129.
- Díaz-Morales, J. F., Escribano, C. y Jankowski, K. S. (2015). Chronotype and time-of-day effects on mood during school day. *Chronobiology International*, 32(1), 37-42.
- Egido, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255-278.
- Escribano, C. y Díaz-Morales, J. F. (2013). Rendimiento académico en adolescentes matutinos y vespertinos. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 36(2), 147-162.
- Escudero Medina, C. (2017). La nueva organización de los tiempos escolares en los centros de Elche. Un debate abierto. *Revista de Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 56-76.
- Feito, R. (2007). Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida. *Cuadernos de pedagogía*, 365, 74-79.
- Fernández-Enguita, M. (2003). Tiempo, escuela y sociedad. *Cooperación educativa*, 69, 22-25.
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., Merelas-Iglesias, T. y Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en educación secundaria obligatoria (12-16 años). *Revista de investigación educativa*, 31(2), 431-446.
- Jiang, X., Hardy, L. L., Baur, L. A., Ding, D., Wang, L. y Shi, H. (2015). Sleep duration, Schedule and quality among urban chinese children and adolescents: Associations with routine after-school activities, *PLoS ONE*, 10(1).

- Extraído el 18 de septiembre de 2018 de <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0115326>
- Lázaro, L. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la unión europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 193-218.
- Martín-Fraile, B. (2011). Teorías educativas que subyacen en la práctica docente. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 23, 45-70.
- Martín-Fraile, B. (2017). *Testimonios de maestros: modelos y prácticas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martín-Fraile, B. y Ramos Ruiz, I. (2017). La memoria de los maestros: la cultura empírica transmitida por los docentes. *Studia Zamorensia*, XVI, 27-38.
- Martínic, S. y Vergara, C. (2005). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 3-20.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morales, F. J. (2013). La organización de la jornada escolar. Reflexiones sobre el estado de cuestión para un debate necesario. *Edetania*, 44, 111-133.
- Morales, F. J. (2015). *El cambio de jornada escolar en los centros educativos: evaluación de las razones que lo motivan y los efectos que provoca* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Morales, F. J., Galán, A. y Pérez Juste, R. (2017). Jornada escolar partida y continua. ¿Existen evidencias que motiven el cambio en la gestión del tiempo escolar en España? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 979-998.
- Muggy, L. y Easton, T. (2015). Generating class schedules within a complex modular environment with application to secondary schools. *Journal of Scheduling*, 18, 369-376.
- Patall, E. A., Cooper, H. y Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: a systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436.
- Pope, N. (2016). How the time of day affects productivity: evidence from school schedules. *The Review of Economics and Statistics*, 98(1), 1-11.
- Ridao, I. y Gil, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación*, 327, 141-156.
- Tinajas, A. (2012). ¿Jornada escolar continua o jornada escolar partida? *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3). Extraído el 23 de octubre de 2018 de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5028Tinajas.pdf>

ANEXO



CENTRO PROPIO MUSEO PEDAGÓGICO
DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

CUESTIONARIO 1

PARA LA RECOGIDA DE LOS TESTIMONIOS ORALES RELACIONADO
CON LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Este cuestionario está destinado a recoger los testimonios y las vivencias de los docentes que llevaron a cabo su labor en la escuela. Siempre que sea posible se puede realizar una recopilación de materiales escolares, fotos, manuales escolares, cuadernos, etc. que sirvan de soporte documental al trabajo.

NOMBRE _____

LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO _____

CENTRO Y FECHAS EN QUE ESTUDIÓ MAGISTERIO _____

PRIMERA ESCUELA DONDE EJERCIÓ Y FECHA DE INCORPORACIÓN _____

LUGARES DONDE HA EJERCIDO POR ORDEN _____

FECHA DE JUBILACIÓN Y ÚLTIMA ESCUELA EN LA QUE EJERCIÓ _____

Autoría del cuestionario: Bienvenido Martín-Fraile

CUESTIONARIO 2

Estimado docente,
con su experiencia, y teniendo en cuenta la situación de la escuela en estos momentos, si volviera a ejercer. ¿Cuál es su opinión ante los siguientes aspectos?:

1. Organización de la escuela

- a) ¿Cuál es la ratio idónea?
- b) Horario escolar: ¿jornada continua o partida? ¿Por qué?
- c) Alumnos con necesidades educativas en el centro y en el aula
- d) Uso y presencia de las nuevas tecnologías en el aula: portátiles, pizarra digital, etc.

2. Alumnado

- a) Derechos y deberes
- b) Medidas disciplinarias

3. Profesorado

- a) Principio de autoridad
- b) La imagen social del maestro
- c) ¿Cuál es el número de maestros que debe tener un grupo de alumnos en un curso de Primaria? (¿un especialista por cada área / o un tutor para casi todas las materias?)
- d) ¿Qué aspectos debería contemplar la formación inicial y continua del maestro?

4. Contenidos

- a) ¿Cuáles son las materias fundamentales a su entender en Educación Primaria?
- b) ¿Cuáles son los contenidos básicos que deben trabajarse en las tres áreas que usted considere principales?

5. Metodología

- a) Prácticas diarias de enseñanza. Cómo dar las clases de manera eficaz: ritmos, pausas, descansos, refuerzos, incentivos
- b) Deberes y estudio en casa
- c) Evaluación y promoción

6. Relación con los padres

- a) Tutorías
- b) Participación del AMPA
- c) Consejo Escolar

7. En relación al oficio de maestro

a) ¿En qué consistiría su trabajo?

b) ¿Cuáles deben ser las características del oficio del maestro en el siglo XXI?
