

*“DIFERENTES MODALIDADES DE JORNADA ESCOLAR COMO
CONDICIONANTES DE LA ATENCIÓN Y FATIGA DEL ALUMNADO”*

Autor: Manuel Valero Monteagudo

La atención es el buril de la memoria.

(Anónimo)

*“La capacidad de atención del hombre es limitada y debe ser
constantemente espoleada por la provocación”.*

(Albert Camus)

*La novedad atrae la atención y aún el respeto,
pero la costumbre lo hace desaparecer pronto;
apenas nos dignaríamos a mirar el arco iris
si éste permaneciese por mucho tiempo en el horizonte.*

(Berthold Auerbach)

Este documento constituye el trabajo de investigación para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA). Fue dirigido por los profesores: Agustín Bayot Mestre y Benito del Rincón Igea. Ambos pertenecen a la Universidad de Castilla-La Mancha.

El trabajo fue presentado al certamen “Albacete siglo XXI”, convocado por el centro asociado de la UNED, de esta ciudad manchega. Obtuvo el primer premio.

RESUMEN

Se exponen los resultados y conclusiones de un trabajo de investigación, llevado a cabo en la ciudad de Albacete, durante el segundo trimestre del curso 2004-2005. Esencialmente, se analizan las puntuaciones obtenidas mediante diferentes pruebas de atención, en función del tipo de jornada escolar. La muestra está constituida por alumnos de sexto curso de Primaria. Durante cuatro semanas consecutivas, se han aplicado los tests seleccionados, a lo largo de cuatro momentos distintos de la jornada lectiva. Hemos contado con la colaboración de cuatro colegios, la mitad tenían sesión única matutina y el resto se distribuían el horario partido entre la mañana y la tarde. Nuestra hipótesis enuncia valores similares, con independencia del tipo de jornada escolar del alumnado. Una vez efectuados los contrastes pertinentes, se ha confirmado este planteamiento. Con estos argumentos, podemos afirmar que no existen diferencias significativas en la atención, medida al alumnado adscrito a centros con jornada continua respecto a los de distribución horaria partida.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

<u>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u>	8
1.1. Introducción	10
1.2. Delimitaciones terminológicas	13
1.3. Ritmos biológicos	16
1.4. Reflexiones sobre la jornada escolar y los tiempos escolares	19
1.5. Legislación, en Castilla-La Mancha, alusiva a los tiempos escolares	28
1.6. Modalidades de jornada escolar en diferentes comunidades autónomas	33
1.7. La jornada y el calendario escolares en otros países europeos	35
1.8. Estudios empíricos realizados	39

CAPÍTULO 2

<u>METODOLOGÍA</u>	47
2.1. Formulación de hipótesis	48
2.2. Análisis descriptivo de la muestra	49
2.3. Diseño de la investigación	52
2.4. Orden de aplicación de las pruebas	54
2.5. Procedimiento: consideraciones sobre la puesta en práctica	55
2.6. Instrumentos de medida	56
2.6.1 Prueba perceptiva y de atención de Toulouse-Piéron	57
2.6.2 Cuadrados de Letras	58
2.6.3 Test de percepción de diferencias (Caras)	60
2.6.4 Prueba de laberintos	61
2.7. Definición de variables	63
2.8. Análisis estadísticos realizados	64

CAPÍTULO 3

RESULTADOS **65**

- 3.1. Nomenclatura para identificar las sucesivas aplicaciones de los tests 66
- 3.2. Estadísticos descriptivos 67
- 3.3. Relación entre variables: correlaciones 77
- 3.4. Pruebas de contraste de hipótesis 80

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES **90**

CAPÍTULO 5

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **94**

- 5.1. Bibliografía 95
- 5.2. Referencias legales 100

ANEXOS

ANEXOS **102**

- 6.1. Índice de anexos 103

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS¹

TABLAS

Tabla 1.5.1. Evolución, en C-LM, del nº de centros adscritos a la jornada continua	31
Tabla 1.5.2. Relación de centros con jornada continua, en C-LM, durante el curso 2005-2006	32
Tabla 1.7.1. Modalidades de jornada escolar en diversos países europeos	36
Tabla 1.7.2. Número de horas lectivas para alumnos de 10 años. Curso 97/98	37
Tabla 2.2.1. Proporción de alumnos según el tipo de jornada	50
Tabla 2.2.2. Proporción de alumnos adscritos a cada colegio	50
Tabla 2.2.3. Proporción de alumnos según el sexo	50
Tabla 2.2.4. Número de alumnos que realizaron todas las pruebas correspondientes a cada tramo	51
Tabla 2.4.1. Orden de aplicación de las pruebas establecido para la 1ª semana	54
Tabla 2.4.2. Orden de aplicación de las pruebas establecido para la 2ª semana	54
Tabla 2.4.3. Orden de aplicación de las pruebas establecido para la 3ª semana	54
Tabla 2.4.4. Orden de aplicación de las pruebas establecido para la 4ª semana	54
Tabla 3.2.1. Estadísticos descriptivos agrupados por tramos y por colegios67
Tabla 3.2.2. Estadísticos obtenidos diferenciando los tres primeros tramos del cuarto. Se tiene en cuenta el tipo de jornada	75
Tabla 3.3.1. Síntesis extraída de la matriz de correlación de Pearson que integra a todas las pruebas. Se encuentra completa en la tabla 11 de los anexos	77
Tabla 3.3.2. Matriz de correlación de Pearson correspondiente a las pruebas aplicadas en el último tramo horario (13:20/ 16:10 aprox)	78
Tabla 3.4.1. Prueba T para muestras independientes. La variable de agrupación es el tipo de jornada	81
Tabla 3.4.2. Compendio de las pruebas de los tres primeros tramos	82
Tabla 3.4.3. Prueba T aplicada a los datos de los tres primeros tramos. La variable de agrupación es el tipo de jornada	82
Tabla 3.4.4. Pruebas aplicadas en el último tramo horario (13:20/16:10)	82
Tabla 3.4.5. Prueba T aplicada a los datos del cuarto tramo. La variable de agrupación es el tipo de jornada	82

¹ El criterio seguido para asignar un orden numérico a las tablas, figuras y gráficos es el siguiente: los primeros dígitos corresponden al capítulo y apartado. La última cifra señala el orden dentro de cada uno de los epígrafes.

Tabla 3.4.6. ANOVA referente a las pruebas aplicadas durante la primera semana	83
Tabla 3.4.7. Pruebas aplicadas en el CP Feria y CP PSA. Primera semana	84
Tabla 3.4.8. Prueba T para muestras independientes. Se han comparado las pruebas aplicadas durante la primera semana en un colegio con jornada continua (Feria) y otro con jornada partida (PSA)	84
Tabla 3.4.9. Pruebas aplicadas en el CP Feria y CP JSS. Primera semana	85
Tabla 3.4.10. Prueba T para muestras independientes. Se han comparado las pruebas aplicadas durante la primera semana en un colegio con jornada continua (Feria) y otro con jornada partida (JSS)	85
Tabla 3.4.11. Pruebas aplicadas en el CP FMZ y CP JSS. Primera semana	86
Tabla 3.4.12. Prueba T para muestras independientes. Se han comparado las pruebas aplicadas durante la primera semana en un colegio con jornada continua (FMZ) y otro con jornada partida (JSS)	86
Tabla 3.4.13. Pruebas aplicadas en el CP FMZ y CP PSA. Primera semana	87
Tabla 3.4.14. Prueba T para muestras independientes. Se han comparado las pruebas aplicadas durante la primera semana en un colegio con jornada continua (FMZ) y otro con jornada partida (PSA)	87
Tabla 3.4.15. Datos correspondientes a las 16 pruebas aplicadas. Comparamos los datos de un colegio con jornada continua (FMZ) y otro con horario partido (PSA)	88
Tabla 3.4.16. Prueba T para muestras independientes. Se comparan los datos del CP FMZ y CP PSA	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.8.1. Recopilación de gráficos aportados por el equipo de investigación de la Universidad Complutense	46
Figura 2.6.1. Representa a los dos cuadraditos que hay que tachar en el test de Toulouse-Piéron	57
Figura 2.6.2. Ejemplo de cuadrado de letras	58
Figura 2.6.3. Modelo de tríada incluida en el test de Caras	60
Figura 2.6.4. Ejemplo gráfico donde se representa un grupo de laberintos	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.2.1. Medias obtenidas del conjunto de pruebas aplicadas en cada tramo	68
Gráfico 3.2.2. Medias obtenidas entre todas las pruebas. Se agrupan por semanas y por colegios	69
Gráfico 3.2.3. Medias obtenidas durante las cuatro semanas consecutivas. Se discrimina según el tipo de jornada	70
Gráfico 3.2.4. Medias obtenidas en la prueba de Toulouse-Piéron. Diferenciamos los datos por colegios	71
Gráfico 3.2.5. Medias obtenidas en la prueba de Laberintos. Diferenciamos los datos por colegios	72
Gráfico 3.2.6. Medias obtenidas en la prueba de Cuadrados de Letras. Diferenciamos los datos por colegios	73
Gráfico 3.2.7. Medias obtenidas en la prueba de Percepción de Diferencias. Agrupamos los datos por colegios	74
Gráfico 3.2.8. Medias obtenidas en los tres primeros tramos juntos y, por separado, el cuarto. Diferenciamos según el tipo de jornada	75
Gráfico 3.2.9. Medias obtenidas a lo largo de los cuatro tramos. Se diferencia entre ambos sexos	76

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1.- INTRODUCCIÓN

La implantación de la jornada continua en los colegios ha ido acompañada, frecuentemente, de controversia. El cambio del horario lectivo del alumnado afecta a toda la comunidad educativa. No es una modificación baladí y, por tanto, no suele dejar indiferente a ningún estamento de la localidad o barrio donde se lleva a cabo.

Hasta la década de los noventa, salvo escasas excepciones, la jornada escolar del alumnado de Educación Infantil y Primaria estaba dividida en una sesión matutina y otra por la tarde. Entre ambos periodos, se establecía un intervalo mínimo de dos horas. Así quedaba dispuesto en el artículo 56 de la Orden de 29 de junio de 1994 que regulaba la organización de escuelas y colegios. Esta reseña legal afectaba a todas las comunidades autónomas que, por aquellas fechas, no habían asumido las competencias en materia educativa.

Con anterioridad a esta normativa, algunas regiones que habían culminado las transferencias en el área de Educación, ya habían cuestionado la distribución horaria imperante. Hay que remontarse hasta el año 1988. En algunos centros del archipiélago canario, se puso en marcha un plan que posibilitaba la jornada única en sesión de mañana. Casi simultáneamente, en Galicia se llevó a cabo un cambio en la distribución horaria que afectó, con carácter experimental, a poco más de 80 centros. Posteriormente, otras comunidades autónomas han publicado sus respectivas normas legales referentes a la jornada escolar. En el momento de escribir estas líneas, son mayoría los ámbitos territoriales donde se ha adoptado la jornada continua.

En casi todas las regiones donde se ha llevado a cabo la modificación de la distribución horaria, la controversia ha hecho acto de presencia. En algunos casos, la polémica ha abierto heridas profundas. Las diferentes administraciones autonómicas han tenido que intentar conciliar, con mayor o menor fortuna, puntos de vista divergentes.

Como suele ocurrir cuando existen voces discrepantes alusivas a cuestiones que afectan a gran parte de la ciudadanía, los medios de comunicación se hacen eco. En ocasiones, se han decantado abiertamente por alguna opción. Las opiniones sobre las bondades y perjuicios de un tipo de jornada u otro han consumido bastante tinta. Consideraciones diversas han trascendido desde las hemerotecas hasta direcciones de Internet. En otros casos, han sido divulgadas, mediante procedimientos diversos: en prolijos documentos o mediante sucintos textos plasmados en cuartillas.

Semejante avalancha de informaciones dispares, ha ido acompañada, en algunos casos, de afirmaciones gratuitas. No abundan los estudios empíricos, de carácter cuantitativo, sobre aspectos alusivos a las modalidades de jornada escolar. Esta carencia no es una excusa válida para emitir opiniones con un talante dogmático.

En la revisión de bibliografía que acompaña a este informe de investigación, se da cuenta de las opiniones de insignes estudiosos del mundo educativo. Se han revisado también documentos elaborados por asociaciones de padres. Se han consultado trabajos redactados desde distintas organizaciones sindicales. Encontraremos estudios de carácter cualitativo y se hará alusión a los escasos trabajos de índole cuantitativa.

Otra fuente utilizada ha sido el CD-ROM denominado “Albacete, ciudad educadora” (2005). Recoge, en soporte digital, un compendio de actividades complementarias llevadas a cabo en cada colegio u ofertadas desde organismos municipales. Se ha incluido una valoración del primer año de implantación de la jornada continua. Otro apartado, altamente revelador, aglutina todas las referencias que han aparecido en los periódicos de la capital manchega desde julio de 2003 hasta principios del año 2005. Está compuesto por 180 artículos, cartas al director y reseñas en otras secciones de los diarios, publicados en la prensa local. El ayuntamiento de Albacete se adhirió al movimiento de ciudades educadoras en 1997 y ha sido uno de los principales promotores de este disco compacto.

Sin duda, la fuente que nos ha proporcionado la más valiosa información radica en los resultados obtenidos en más de un millar de pruebas de atención, aplicadas a noventa alumnos. En estos datos se fundamenta nuestra humilde aportación. La recogida de datos, mediante los distintos tests, será explicada de forma pormenorizada en apartados posteriores. Como consideración introductoria, en estas líneas sólo fundamentaremos la elección del momento.

Las pruebas fueron aplicadas durante el mes de febrero de 2005. Esta fecha está incluida dentro del primer curso en el que han coexistido, en la ciudad de Albacete, lugar en el que se ha efectuado el estudio, ambas modalidades de jornada escolar. Consideramos que era un momento idóneo para hacer un balance desde una perspectiva cuantitativa, que es la que planteamos en el trabajo de investigación. Haber recabado los datos en el primer trimestre hubiera sido excesivamente precipitado, deseábamos que ambos tipos de jornada convivieran y nos pudieran aportar un mínimo bagaje. Además, las actuaciones preliminares de análisis documental y coordinación de todos los sectores

implicados en el proceso, requerían un intervalo de tiempo que impedía haber efectuado el trabajo de campo con anterioridad.

El número de centros con jornada continua es creciente, de modo que este mismo estudio ya no podría realizarse, con los mismos colegios, durante el curso 2005-2006.

El ámbito de la muestra, reiteramos, se circunscribe a la ciudad de Albacete. Sin embargo, se aportan referencias que abarcan al conjunto de la comunidad autónoma. Se incluyen, también, estudios comparativos sobre la implantación de la jornada escolar continua en diferentes regiones. Para concluir, se han incorporado estudios efectuados en distintos países europeos.

El segundo capítulo está dedicado a exponer de forma detallada toda la fase de recogida de datos. Comenzamos efectuando un análisis de la muestra. A continuación, se describe el diseño previo y el procedimiento llevado a cabo durante la aplicación de las pruebas. Hay que resaltar que se ha establecido un turno rotatorio de cuatro tests, durante cuatro momentos diferentes de la jornada y a lo largo de cuatro semanas. Es evidente que ha requerido la colaboración de varias personas e instituciones para poder materializar el planteamiento inicial.

El tercer capítulo ofrece una gran cantidad de tablas y gráficos. En él se han expuesto los resultados más relevantes. Para no abrumar al lector, hemos seleccionado los datos más elocuentes. El resto, han sido ubicados en los anexos.

En estas líneas introductorias, no desvelaremos las conclusiones a las que nos ha llevado el trabajo de investigación. Han sido recogidas en el capítulo cuarto. Proponemos seguir el hilo argumental establecido, para lograr un conocimiento más profundo de este trabajo de investigación

1.2.- DELIMITACIONES TERMINOLÓGICAS

Este trabajo de investigación se centra en mediciones efectuadas sobre la capacidad de atención del alumnado. Es necesario que, antes de proseguir con la exposición, definamos con claridad qué deseamos expresar cuando hacemos referencia al concepto *atención*.

Si solicitamos a varias personas que nos indiquen los rasgos más definitorios de una persona atenta, seguro que hallamos respuestas diversas. Para unos, la atención es un filtro que sirve para seleccionar los estímulos que más interesan. También puede ser considerada como un estado de alerta. En el lenguaje coloquial, la atención puede ser confundida con la capacidad de concentración. Si se mantiene durante un intervalo más prolongado, utilizamos como palabras semejantes atención y perseverancia.

Al efectuar una búsqueda, en un diccionario de los múltiples que podemos encontrar en Internet, se pueden contabilizar hasta veinticinco vocablos que se utilizan como sinónimos de la palabra atención: *obsequio, cortesía, vigilancia, observación, educación, urbanidad, agasajo, cuidado, delicadeza, amabilidad, consideración, cumplido, curiosidad, inclinación, deferencia, interés, reflexión, meditación, solicitud, miramiento, análisis, esmero, aplicación, respeto y escucha* (Extraído de: <http://www.elmundo.es/diccionarios/>).

Hemos hallado algunas citas de personajes célebres alusivas al término atención. En este párrafo incluiremos una frase que nos ha parecido muy bella. Su autoría suscita polémica, por lo que eludimos decantarnos acerca de su origen. Queda expresada en los siguientes términos: “*la atención es el buril de la memoria*”. En esa misma línea, nos atreveríamos a indicar que es el cincel del conocimiento.

Con afán de concisión, señalaremos sólo una de las siete acepciones que nos aporta el Diccionario de la Real Academia Española para definir el verbo atender: “*Aplicar voluntariamente el entendimiento a un objeto espiritual o sensible*” (RAE, 2001).

Styles (1997) señala que la atención no se identifica con un único concepto, sino que debe ser considerada como una variedad de fenómenos. En consonancia con la afirmación anterior, hemos optado por utilizar diferentes pruebas, como veremos en el apartado correspondiente. Con esta estrategia, podemos asegurar que cada test, considerado aisladamente, se puede alejar del concepto atención. Pero al utilizarlos de forma conjunta, tenemos bastante certeza de medir lo que pretendemos. Es decir:

“*atención es lo que miden los tests de atención*”. Las pruebas seleccionadas valoran únicamente la atención visual.

Las bases orgánicas o fisiológicas de la aptitud que estamos evaluando radican en varias áreas cerebrales interconectadas. Por una parte, tenemos que referirnos a la “*red atencional anterior*”, ubicada en el lóbulo frontal. Es la encargada de seleccionar y filtrar los estímulos relevantes. En segundo lugar, mencionaremos la “*red atencional de vigilancia*”, es la encargada de responder con rapidez. Sería la responsable de los estados de alerta. Ocupa un área del tronco cerebral. La tercera zona cerebral involucrada es la “*red posterior*”, tiene encomendada la orientación viso-espacial. Se localiza en el tálamo (Colmenero, Catena y Fuentes, 2001).

Excede de las pretensiones de este informe abordar con mayor profundidad el término al que se está haciendo referencia a lo largo de todo este apartado. Vamos a concluir planteando una polémica de difícil solución. Se trata de dirimir qué influencia tienen los factores genéticos y en qué medida repercuten los condicionantes ambientales en la atención de cada individuo. En esta línea, es digno de mencionar un trabajo del profesor Estaún (2002) denominado: “*Ontogénesis de los ritmos atencionales: ritmos endógenos o exógenos*”. Concluye con la afirmación de que no es posible decantarse totalmente por un factor u otro, puesto que ambos son determinantes. Sin embargo, matiza que “*el ritmo circadiano de la eficiencia atencional es fundamentalmente endógeno, aunque la interacción del medio puede ayudar*”.

Otro aspecto interesante, que hemos abordado en la investigación de forma tangencial, consiste en valorar si la atención se ve condicionada por la variable sexo. Nos remitiremos a un informe elaborado por la doctora Idiazábal (2004), especialista en Neurofisiología Clínica. No se refiere a estudios efectuados sobre una muestra de la población escolar en general, sino a pacientes afectados por el “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad” (TDAH). Señala que la prevalencia se encuentra en el intervalo entre el 3 y el 7% de la población infantil. Indica que la proporción de niños con este problema es sensiblemente mayor que la de niñas. Los varones son llevados a la consulta con más frecuencia en cuanto aparecen los primeros síntomas. Sin embargo, es oportuno destacar que muchas alumnas no están diagnosticadas. La causa puede hallarse en que las conductas disruptivas se hacen más patentes en los chicos.

En el mismo sentido del artículo anterior se manifiesta Subirats (1994). Sostiene que los educadores dedican más tiempo, en sus tareas docentes, a los varones que a las chicas porque aquellos son más variables en su comportamiento. A continuación, apela a

“*la supuesta tendencia de las niñas a distraerse más que los niños*”. No es una aseveración, sino sólo una conjetura.

En estas líneas dedicadas a introducir ciertas delimitaciones terminológicas, es necesario también precisar qué se entiende por *jornada escolar*. Como veremos más adelante, está recogido incluso en las reseñas legislativas que regulan posibles modificaciones horarias. Cuando en este informe hacemos referencia a la jornada del alumnado, aludimos al intervalo diario en el que los escolares permanecen dentro del centro educativo, abordando las diversas materias del currículo. Se incluyen dentro de este lapso de tiempo, los periodos de recreo. Puede estar dividido en dos sesiones (jornada partida) o desarrollarse en una sola (jornada continua).

La *jornada del profesorado* no coincide con la de los alumnos. Además de las horas de docencia, incluye el tiempo dedicado a participación en los diversos órganos académicos, atención a las familias, preparación de clases y una diversidad de tareas, englobadas bajo la denominación de actividades complementarias.

Gradualmente, las instalaciones docentes se van abriendo para que se puedan realizar actividades que las distintas administraciones o la comunidad educativa demanda. Los colegios permanecen abiertos un número creciente de horas. Este intervalo constituye la *jornada del centro*. Como es obvio, es más amplia que las jornadas respectivas de alumnos y maestros.

Las distinciones entre los tres tipos de jornada que se han especificado en los párrafos anteriores, no son nuevas. Fueron propuestas por Ángel I. Pérez, cuando se redactó el primer informe sobre la jornada escolar en Andalucía (1991). Reiteró las definiciones en un artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía (Pérez Gómez, 1992).

Existen muchos adjetivos que acompañan al vocablo jornada. En función de la opinión de su emisor y su intención comunicativa, utilizará calificativos como: continua, intensiva o comprimida etc. Hay quienes prefieren el participio “*continuada*”. A lo largo del informe, eludiremos estas disquisiciones semánticas.

1.3.- RITMOS BIOLÓGICOS

Como hemos apuntado en repetidas ocasiones, la investigación se centra en determinar el rendimiento obtenido en pruebas de atención durante diferentes momentos de la jornada escolar. El hecho de aplicar los tests durante varias semanas consecutivas, ha pretendido establecer si unos datos concretos pueden apuntar hacia una determinada cadencia. Pretendemos dilucidar la posible existencia de una curva de atención que marque una pauta a lo largo de un intervalo de tiempo concreto. Este tipo de estudio es uno de los campos de trabajo habituales de una ciencia denominada Cronobiología. Cuando nos centramos en el ámbito educativo, hay autores que hablan de Cronopsicología o Cronopedagogía (estudio de los ritmos biológicos desde la perspectiva de la Educación).

Se define *ciclo* como el *conjunto de una serie de fenómenos u operaciones que se repiten ordenadamente* (RAE, 2001). Cuando estos fenómenos acontecen con una frecuencia fija y determinada, hablamos de *ritmo*. Los biólogos nos enseñan que la actividad rítmica es un fruto más de la adaptación de los seres vivos a su entorno. Es un logro obtenido con el transcurso de la propia evolución y ha dejado marcada su impronta genética.

Los ritmos biológicos pueden ser endógenos o exógenos. Los primeros están poco influenciados por los factores ambientales. Los segundos son dependientes de las condiciones reinantes en el entorno. Podríamos indicar que todos ellos tienen una base fisiológica pero pueden verse alterados por factores externos. La cuestión radica en el peso de uno u otro componente. Los ritmos permiten cierta flexibilidad, pero su transgresión puede acarrear consecuencias que no afectan a todas las personas por igual. Piénsese en los desarreglos que puede ocasionar un viaje transoceánico, como consecuencia de los husos horarios. Nuestro reloj interno se ve alterado y aparecen manifestaciones orgánicas que lo delatan.

De todos es sabido que la atención fluctúa a lo largo del día. Si la representamos en una gráfica, mostrará varios picos y valles. Hay que recordar la gran importancia de esta aptitud intelectual en los procesos cognitivos. Para mantener un grado elevado de atención tienen que confluír un componente endógeno junto a aspectos externos que no podemos desdeñar (Fotinos y Testu, 1996; citados en Díaz, 2002).

El ser humano es un sistema oscilante tanto si se analiza a nivel biológico como si se analiza a nivel psicológico. Los procesos psicológicos presentan oscilaciones rítmicas que les son propias. Uno de estos procesos es la eficiencia atencional (Estaún, 2002, p. 50). Estos argumentos resaltan la importancia de tener presente a la Cronopedagogía,

para plantear una organización temporal adecuada de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Desoír las recomendaciones de esta disciplina, ocasiona un manifiesto perjuicio al rendimiento físico e intelectual de profesores y alumnos. Uno de los autores más preclaros en estos temas es el profesor Testu de la Universidad François Rabelais (Tours, Francia).

Si utilizamos como criterio de clasificación la frecuencia con la que acontecen determinados fenómenos, se pueden establecer tres tipos de ritmos (Asensio, 1993):

Ritmos *ultradianos*: ocurren con una frecuencia alta. Se repiten en intervalos menores de 20 horas. Los ejemplos más representativos son el ritmo cardíaco y el respiratorio.

Ritmos *circadianos*: tienen lugar cada 24 horas aproximadamente. Un claro ejemplo es la alternancia entre sueño y vigilia.

Ritmos *infradianos*: acontecen con una frecuencia baja, es decir, en periodos mayores de un día. En este grupo quedan encuadrados los ciclos menstruales o algunas influencias afectadas por los cambios estacionales. En el ámbito educativo está documentado el llamado *síndrome de los lunes* (Asensio, 1993, p. 89). Es una consecuencia de la ruptura de las rutinas de sueño y alimentación propias de los días festivos o vísperas. Análogamente, la fatiga acumulada durante la semana va en detrimento del rendimiento mostrado los viernes (Testu, 1989; citado en Asensio, 1993). Por tanto, los días centrales de la semana aparecen como los más adecuados para emprender actividades de máxima exigencia. Esta premisa la hemos tenido en cuenta en el diseño experimental que hemos planteado en nuestra investigación.

Paradójicamente podemos reseñar también investigaciones donde se identifica el viernes como uno de los días de la semana más productivos (Testu; 1989, citado en Estaún, 2002). Esta afirmación queda muy matizada si tenemos en cuenta que la investigación se llevó a cabo en centros franceses. Es relevante conocer que, tradicionalmente, la actividad escolar semanal, en muchos centros de Francia, se ha interrumpido durante los miércoles.

Fatiga, memoria, atención, ansiedad, maduración [...] son factores que dependen de la correcta armonización de los ritmos a los que se hallan sometidos los individuos y que se reflejan de manera decisiva en el aprendizaje y en el comportamiento de éstos (Asensio, 1993, p. 90).

El párrafo anterior sintetiza con bastante claridad todo el hilo argumental que estamos exponiendo. Es indiscutible que, a lo largo del día, hay momentos en los que nuestro organismo es más eficaz, para unas tareas determinadas, que en otros. En los intervalos óptimos, es más fácil vencer al cansancio, se requiere menos esfuerzo para desarrollar una misma actividad. La atención es más elevada, la comprensión más rápida y la memorización es mejor. Testu (2002) afirma que, actualmente, hay casi un acuerdo unánime en reconocer que el principio de la mañana y después del almuerzo son malos momentos. Mientras que desde la mitad de la mañana hasta su término y el final de la tarde son las franjas horarias más idóneas. Estaún (1993) reitera las bondades de las horas matinales, pero discrepa en la efectividad del horario vespertino. El mismo autor (Estaún, 2002) se reafirma en otra investigación y reitera la mayor eficiencia de las horas de la mañana respecto a las invertidas por la tarde. Discrepa, por tanto, de autores franceses e ingleses. A pesar de las divergencias, existe un acuerdo unánime sobre la existencia de ritmos circadianos, e incluso infradianos en la eficiencia atencional del alumnado.

Parece lógico abordar las tareas escolares con mayor nivel de exigencia en los momentos más favorables. Cuando no hay muchos maestros con responsabilidades en una misma clase, esta medida es relativamente fácil de aplicar. El problema se agrava cuando son muchos los profesores implicados en el horario del grupo.

Según Testu (2002) los dos factores que ejercen mayor influencia sobre los ritmos escolares son: la edad y la dificultad de las tareas planteadas. La maduración biológica y psicológica inciden positivamente sobre la capacidad de atención. Estaún (1993) señala que se amplía la duración del ciclo y, paulatinamente, el alumnado es más capaz de concentrarse voluntariamente en una tarea. Las variables, tanto internas como externas, quedan relegadas ante el grado de motivación de cada educando.

Aunque se hagan verdaderos esfuerzos para racionalizar los tiempos escolares, en función de las investigaciones aportadas por la Cronopsicología, no se erradicará completamente el fracaso escolar. Pero está demostrado que una mala organización del tiempo en los entornos educativos, afecta negativamente a todos los alumnos y sobre todo a los que presentan mayores dificultades de aprendizaje (Clarise, 2002).

1.4.- REFLEXIONES SOBRE LA JORNADA Y LOS TIEMPOS ESCOLARES

El tema que nos ocupa ha sido pródigo en opiniones diversas. Hay constancia escrita en múltiples revistas del ámbito educativo, que han divulgado el pensamiento de diferentes autores sobre la jornada y los tiempos escolares. Uno de los profesores que más ha escrito al respecto ha sido Miguel A. Pereyra. Hace más de una década, en el número 206 de Cuadernos de Pedagogía (1992a) publicaba sus investigaciones y reflexiones acerca de estas cuestiones. Comenzaba su disertación exponiendo los fundamentos históricos que han dado lugar a *la secuencialización temporal del aprendizaje de los saberes*. Encontraba similitudes con la organización cronológica, distribuida en horas, de la vida monástica.

Después de un análisis pormenorizado de todos los artículos publicados por el profesor Pereyra en Cuadernos de Pedagogía, se observa que rehuye decantarse por una modalidad de jornada, soslaya elegir entre continua y partida. Aboga por una tercera vía, mucho más ambiciosa, que *“radica en el desarrollo de formas flexibles y genuinamente racionales de tiempo y espacio escolar que, en el marco de una comunidad escolar integradora de experiencias y de funciones sociales, creen una nueva organización del conocimiento que potencie la cultura de la escuela”* (Pereyra, 1992b). Constataremos que este planteamiento es formulado reiteradamente por diversos autores de gran prestigio.

En el año 1994, Pereyra vuelve a plantear sus argumentos en la misma revista mencionada anteriormente. Aboga por una escuela acorde con las nuevas demandas sociales. Su amplitud de miras y ambiciones va más allá de un modelo de jornada escolar. Al entrar en terrenos más prosaicos, pone de manifiesto la rebelión de algunos ayuntamientos que no desean asumir los gastos derivados de las actividades extraescolares vespertinas (Pereyra, 1994). La negativa estriba en que las administraciones locales tienen un número creciente de competencias y gastos; pero no siempre están acordes con sus ingresos. Defiende la existencia de una oferta diversa de actividades extraescolares promovidas por las diferentes administraciones. Por último, expone que el paso de la jornada partida a la continua precisa de cambios pedagógicos. No se trata de una mera modificación horaria sino que entraña transformaciones metodológicas.

Pérez Gómez (1992) es un estudioso con líneas de investigación diversas. Uno de los temas de los que se ha ocupado ha sido la organización temporal de las escuelas. Estableció con claridad las diferencias entre la jornada escolar del alumno, del profesorado y del centro. Su precisión terminológica ha sido utilizada con posterioridad. La encontramos, incluso, en la legislación castellano manchega. Este autor no se limita a aportar unas meras definiciones; reflexiona sobre los objetivos y actividades que entrañan cada una de las jornadas. Respecto al argumento de utilizar la fatiga, para avalar una modalidad de distribución horaria frente a otras, opina que:

“La fatiga escolar del alumno se encuentra mucho más directamente relacionada con la estructura del trabajo académico, que con la extensión o modalidad de la jornada” (Pérez Gómez, 1992).

La metodología didáctica, el tipo de agrupamientos, el carácter práctico de los aprendizajes y otros factores diversos son mucho más determinantes sobre el cansancio del alumnado que el horario establecido. El estilo de enseñanza es mucho más relevante en la fatiga que el paso de las horas. Lo fundamental es adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje que subyacen en una clase. No olvidemos que la percepción del transcurso del tiempo es bastante subjetiva en función de las vivencias que tengamos en cada momento.

Prosigue Pérez Gómez (1992), en ese mismo artículo, cuestionando la desarmonía entre las actividades escolares y las extraescolares. Parcelamos la adquisición de conocimientos como si se tratase de compartimentos estancos. Opina que la formación integral no puede ser objeto de escisiones y a continuación aporta una reflexión de gran calado:

“[...] ni es socialmente justo en una sociedad democrática abandonar un aspecto tan importante de la formación del individuo a la iniciativa privada, a la que una gran parte de la población, precisamente la más desfavorecida socialmente, la que más lo necesita, no tiene posibilidad de acceder” (Pérez Gómez, 1992).

Aboga por una escuela a tiempo pleno. Es una apuesta que se está poniendo en marcha en diversos países de nuestro entorno. Comporta un entramado complicado que, a veces, puede rayar la utopía. La propia práctica y la experiencia deberán ir solventando las dificultades. Uno de los primeros cambios radica en clarificar que la enseñanza no se sustenta en profesores aislados sino en equipos docentes. Este matiz evita que necesariamente coincidan las jornadas de alumnos y maestros. La escuela a tiempo completo pretende ser un espacio para recrear la cultura y se propone abordar la formación integral de los ciudadanos del siglo XXI (Pérez Gómez, 1992).

Otro profesor de la Universidad de Málaga al que vamos a hacer referencia es Sola (1999). Publicó un trabajo en el que mostraba los resultados de una investigación para conocer las peculiaridades de las diferentes modalidades de jornada. Hemos preferido ubicarlo en el apartado específico dedicado a estudios realizados. Esto no significa que las citas anteriores no estén basadas en estudios. Pero hemos considerado que, bajo este epígrafe, aglutinamos opiniones sobre la percepción global del tiempo escolar o investigaciones basadas en un número reducido de casos. En el apartado dedicado a estudios, agrupamos investigaciones sustentadas en muestras más numerosas.

Rafael Feito es profesor titular de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha expuesto sus opiniones sobre la jornada escolar reiteradamente. Sintetizaremos los peligros que ha vaticinado, en el caso de que se opte mayoritariamente por la modalidad horaria continua.

Augura que los centros educativos puedan quedarse desiertos a partir de las catorce horas. Advierte sobre el riesgo de que los centros privados y concertados sean los garantes de la jornada partida en detrimento de la escuela pública, que posiblemente optará por la continua. Podría producirse una polarización de las familias que eligen un centro en función del tipo de jornada que oferta. La consecuencia sería que los núcleos familiares donde trabajan ambos cónyuges preferirían colegios con horario partido, sobre todo, si tienen el servicio de comedor (Feito, 1999). En otro artículo, sus argumentaciones se vuelven más contundentes. Señala que *la reivindicación de la jornada matinal nada tiene que ver con la innovación educativa. Pretende exclusivamente mejorar el horario laboral de los funcionarios docentes.* (Feito, 2005). Su opinión es inequívoca a favor de un tipo de jornada.

A continuación vamos a exponer opiniones diametralmente opuestas a la de Feito. Como no podía ser de otra manera, nuestro propósito es mostrar argumentos que amplíen el abanico de posibilidades.

Marrero (1994), a la sazón miembro del secretariado del Sindicato de Trabajadores de Enseñanza de Canarias, argumenta que ninguna de las dos jornadas posee unas enormes ventajas frente a la otra. Por este motivo, los que anatematizan a una modalidad están siendo excluyentes. La distribución horaria de los colegios es una variable más dentro de la organización escolar. No se constatan estudios que demuestren su influencia en el fracaso escolar. En este sentido, podría afirmarse que es inocua. Respecto al aumento de las desigualdades que puede propiciar la jornada continua, afirma que es posible que una modalidad horaria evidencie carencias del sistema educativo, pero en ningún caso las crea o las acrecienta.

En el archipiélago canario, a principios de los noventa, se generó un clima de hostilidad. Se llegó a crear un alineamiento hacia uno u otro frente. Estas actitudes hoy están bastante superadas. Los malos vaticinios de algunos augures, afortunadamente, no se han verificado en la realidad (Marrero, 1994).

Resumiremos las razones que argumenta Marrero (1994) a favor del modelo de jornada continua. En primer lugar, señala que los alumnos tienen más tiempo por la tarde, que pueden aprovechar de forma más racional para efectuar tareas diversas. Se reducen a la mitad los desplazamientos a los centros. Sostiene que la última hora de la mañana es muy aprovechable, siempre que vaya precedida de un breve recreo o cambio de actividad. Se posibilita una mayor apertura de las instalaciones educativas a toda la comunidad. Señala que habría que exigir un mayor compromiso por parte de las administraciones (autonómica o local) para fomentar actividades extraescolares de calidad. Concluye citando el elevado grado de satisfacción que se desprende de las encuestas, aplicadas a los diversos sectores, en centros con jornada continua.

Desde la Universidad de Oviedo, Gago (1999) reflexiona sobre el mismo tema, que es el hilo vertebrador de este apartado. Opina que, más allá de la exposición de una retahíla de ventajas e inconvenientes, no existe una jornada ideal. Lo importante no es el debate sobre la distribución horaria sino dialogar sobre el modelo de escuela.

A lo largo de los siglos, el tiempo escolar se ha ajustado a los ciclos litúrgicos e incluso a patrones militares. San Ignacio de Loyola acuñó la "*Ratio Studiorum*". Fue una estrategia más para que todos los centros jesuitas asumieran una unidad de acción y de pensamiento. La hora se convierte en el intervalo adoptado para organizar y dividir las actividades escolares. El profesor ovetense acuña el término *cronofagia*, que debemos interpretarlo como la actitud consistente en priorizar la última actividad propuesta, hasta que aparezca la próxima más perentoria, sin mayor coherencia.

Sostiene Gago (1999) que en los centros docentes impera el *tiempo administrativo*. Un ejemplo es la desazón de los jefes de estudios hasta que cuadran los horarios. En consonancia, se nos ocurre otra circunstancia habitual: el draconiano empeño de la inspección en el cumplimiento de los horarios en el documento de organización del centro (DOC). Parece que importa más lo que se plasme en ese papel que lo que realmente luego se lleve a cabo. Otro ejemplo que llega a provocar movilizaciones, en Educación Secundaria y Bachillerato, se produce cuando se aumenta el tiempo dedicado a una materia en detrimento de otras.

No hace falta cursar exigentes estudios de Física para saber que el tiempo es relativo. Tiene distinta importancia para los profesores y para la administración. Estamos asistiendo a una colonización donde prevalecen las opiniones de ésta sobre el profesorado (Hargreaves, 1992). La tendencia administrativa consiste en ejercer un mayor control sobre el trabajo del docente a través de la regulación y la parcelación. Es una estrategia de control, que se ajusta con dificultad en el ámbito de las relaciones personales que configuran buena parte del quehacer del maestro.

Hemos tenido acceso al documento que sirvió de base para el encuentro estatal de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA). Tuvo lugar en Albacete en el mes de mayo de 2003. Comienza señalando los cambios que se han producido en el seno de las familias: menor número de componentes, estructuras monoparentales en número creciente, incorporación de la mujer al mundo laboral, ausencia de pautas educativas claras (sobrepotección, excesiva severidad, criterios lábiles etc).

Esa socialización primaria que antes se daba en el seno del hogar se va delegando en la escuela (CEAPA, 2003). Hay otros cambios sociales dignos de estudio: incremento de los llamados “niños con llave de casa”, aumento de las desigualdades económicas y culturales, el desarrollo tecnológico, la sociedad de la información, la multiculturalidad etc.

La escuela actual tiene unos retos que afrontar como consecuencia de los cambios detallados. En el documento de la CEAPA (2003), se demanda que la institución escolar asuma unas funciones que hasta ahora no le correspondían: custodia de los niños, socialización primaria y superar la instrucción por la *creación de conocimiento*.

Estas demandas familiares requieren un replanteamiento de la escuela actual. Dentro de los aspectos más perentorios a cuestionarse se encuentran los tiempos y los espacios escolares.

En referencia a la jornada continua se expone que es *un planteamiento meramente laboral de los sindicatos, sobre algo que es común a todos los sectores de la comunidad educativa, ha demostrado, que a veces los intereses particulares y corporativistas están por encima de los posibles intereses comunes. El problema no es el cambio de jornada: sino el uso del tiempo y el espacio escolar de una nueva escuela* (CEAPA, 2003, p. 13).

En otro párrafo se indica que se han de superar las constricciones impuestas por la división de la jornada en horas para lograr una organización espacio-temporal más amplia y flexible.

Para conocer una opinión de primera mano, podemos leer un artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía (Sanz, 1997) donde se aunaban voces de todos los estamentos de la comunidad educativa del C.P. "Santa Teresa". Fue uno de los centros toledanos que pudo adoptar la jornada continua en la década de los noventa. Tras una vuelta a la modalidad partida, durante el curso 95-96, asumió nuevamente el horario continuado. En esta publicación rememoran la época en la que se enrareció el clima escolar en Toledo por la involución. También se incluyen opiniones de profesores, padres y alumnos en un firme alegato a favor de la jornada continua.

Cela y Palou (1997) realizan una disertación sobre el tiempo escolar desde diferentes perspectivas. Nos ha llamado la atención, particularmente, la alusión al cuadro de Dalí titulado "La persistencia de la memoria". Es un óleo encuadrado en el periodo surrealista, donde aparecen unos relojes de textura tan blanda que se acomodan a los objetos en los que se apoyan. Varios autores coinciden en interpretar que esos flácidos relojes albergan un tiempo que no transcurre, queda estancado en su propio entorno. De esta manera se convierte de dominante en subyugado. Análogamente: *"definamos nuestros objetivos, concretemos los perfiles de nuestros paisajes educativos, indiquemos con rigor lo que es necesario y lo que es importante y, después, colguemos, blandos y fofos, los relojes* (Cela y Palou, 1997, p. 74).

Margalef (2001) preconiza que la discusión horaria es una forma de reducir un debate mucho más profundo. Hemos pasado del tiempo moderno al postmoderno. Esto se traduce en una mejora en comunicaciones y en una mayor capacidad de respuesta. Pero esta misma circunstancia, se traduce en disminución del sosiego. Consecuentemente, se reducen las oportunidades de reflexión. En una generación con mayor tiempo de ocio, no siempre se logra mayor calidad de vida personal ni laboral. Se han producido cambios, incluso, en las relaciones interpersonales. Las instituciones educativas no son ajenas a esta evolución.

Continuando con las reflexiones sobre el tiempo escolar: “*Muchas investigaciones mostraron cómo se asignan las mejores franjas horarias a las asignaturas consideradas con más categoría o estatus dentro del currículo. Una rápida mirada a un horario muestra como la plástica o la música suelen quedar a la tarde o en las últimas horas*” (Margalef, 2001, p. 245).

Asistimos a un conflicto entre el tiempo administrativo, burocrático (el de los horarios) y el tiempo curricular (el que acontece dentro del aula). No es una cuestión de permanecer horas, ni de llevar a cabo una jornada continua o partida. El quid radica en la calidad de ese tiempo que estamos en la escuela. Se trata de propiciar el aprendizaje grupal, las metodologías participativas y otras estrategias que no caben dentro de imposiciones horarias reducidas (Margalef, 2001).

La búsqueda, lectura y análisis de múltiples fuentes documentales nos permite concluir que una de las personas más citada por el resto de autores es Aniko Husti. Esta investigadora húngaro-francesa mantiene una de las opiniones más respetadas cuando se estudia con detenimiento el tiempo escolar. Afirma que la escuela está en contradicción consigo misma, puesto que se rige por una organización inmutable, uniforme y obsoleta. Simultáneamente con estas tendencias inmovilistas, rezuma el deseo de lograr cambios profundos como: apertura a la comunidad, introducción de las nuevas tecnologías, atención a la diversidad y otros objetivos que requieren ineluctablemente de un tiempo adaptable y móvil.

Si las horas se *amontonan*, para constituir una jornada y se repiten las semanas para organizar el año escolar, no se están utilizando los procedimientos adecuados para conformar una organización temporal idónea. Hay que modificar la hora como parámetro de duración, pero está tan anclada en la mentalidad del docente, que es difícil derrocarla de su trono (Husti, 1992, p. 277).

Hasta tal punto confiere esta autora importancia a la planificación del tiempo escolar, que asegura que “*es el punto neurálgico de la modernización de la enseñanza*” (Husti, 1992, p. 278). Aboga por una organización móvil, caracterizada por la flexibilidad, la variabilidad y la adaptabilidad. Efectúa una comparación entre la vida celular, dotada de fluidez y movilidad, en contraposición a los cristales que son simétricos, repetitivos, previsibles ... pero inertes. Acuña los términos de *ritmo acentuado* – trabajo intenso y más prolongado- que se complementa con periodos de *ritmo atenuado*, con actividades más fáciles y de menor duración.

Respecto a la fatiga y la duración de la atención, afirma que los ritmos de comportamiento no pueden ser explicados desde una perspectiva meramente fisiológica. Evaluar la atención mediante pruebas cronometradas, en situación de clase, no debe ser el único fundamento para un posicionamiento pedagógico. Ha sido un planteamiento aceptado tradicionalmente, pero Husti (1992) lo descarta. Se decanta por el estudio de los ritmos escolares de manera interdependiente.

Es complicado estudiar el funcionamiento global del alumno porque influyen múltiples variables. *El hombre escapa difícilmente a los ritmos circadianos (biológicos) de su actividad, pero [...] puede modular sus efectos en función de sus motivaciones* (Fraisie, 1980, citado en Husti, 1992, p. 301). *La atención del alumno que se encuentra implicado en su actividad funciona de forma diferente a la de aquel que no lo está* (Husti, 1992, p. 301). Este párrafo entronca directamente con el planteamiento de la investigación que hemos llevado a cabo.

El tiempo escolar es un prisionero del sistema tradicional de planificación del tiempo (Husti, 1992, p. 278). Esta frase nos servirá para enlazar con un informe publicado por la Comisión de Educación Nacional –estadounidense- sobre el Tiempo y el Aprendizaje (1994). Puede consultarse a través de Internet [ref de 30 de dic de 2005 <http://www.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/Prisoners.html>]. Bajo el elocuente título de “Prisoners of Time”, se desarrolla un documento que sigue plenamente vigente, cuando ha transcurrido más de una década desde que fue redactado.

Las premisas que se apuntan son diversas. La primera sentencia es que la sociedad ha sufrido cambios revolucionarios, mientras las escuelas permanecen ancladas en el pasado. Apunta, a continuación, que estudiantes, profesores, administradores y demás personal son cautivos del reloj. Existe una verdadera obsesión por el tiempo, pero se presta poca atención a la forma de emplearlo. Recrimina a la escuela uniformadora, que desea que todos sus alumnos aprendan al mismo ritmo.

El informe de esa Comisión Nacional americana (1994) lamenta que los grandes esfuerzos para reformar las estructuras educativas, no están obteniendo éxitos boyantes. Se ha elevado el nivel de exigencia y se ha adecuado a las necesidades de la sociedad actual. Sin embargo estamos fundamentando todo este sistema bajo unos cimientos endebles. *“The key to liberating learning lies in unlocking time. (La clave para liberar el aprendizaje radica en desbloquear el tiempo)”* (Prisoners of Time, 1994). Este informe constituyó un revulsivo en algunos círculos educativos. Sus postulados se siguen esgrimiendo aunque con un seguimiento dispar.

En este apartado, se ha pretendido aglutinar opiniones y pensamientos diversos. Hemos expuesto reflexiones, de gran profundidad, sobre el empleo y distribución del tiempo en la escuela. En las secciones siguientes vamos a efectuar análisis más prosaicos. Las consideraciones van a dar paso a los datos. Comenzaremos efectuando un repaso a la normativa vigente, en materia de tiempos escolares, en Castilla-La Mancha. Después ampliaremos el ámbito a todo el territorio nacional. Seguidamente, llevaremos a cabo un estudio comparativo entre distintos países del continente europeo.

1.5.- LEGISLACIÓN, EN CASTILLA-LA MANCHA, ALUSIVA A LOS TIEMPOS ESCOLARES

A título anecdótico, indicaremos que una de las primeras normativas legales que regulan la jornada escolar en España, data de 1780. Venía recogida en los Estatutos del Colegio Académico del noble Arte de primeras letras (Pereyra, 1992a).

Antes de abordar la normativa autonómica, hemos de destacar una orden de ámbito estatal. Constituye la referencia más explícita, sobre la jornada escolar de los colegios hasta que las diferentes administraciones han legislado sobre la distribución horaria de los centros no universitarios.

✓ Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (BOE 160/94, de 6 de julio).

En su artículo 56, explicita que el horario lectivo del centro será de veinticinco horas semanales repartido diariamente en sesiones de mañana y tarde. Entre ambas sesiones debe transcurrir un mínimo de dos horas. El periodo de la tarde debe tener una duración de, al menos, noventa minutos. Respecto al recreo matutino, dispone que ocupe un intervalo de media hora.

Posteriormente, esta orden sufrió diversas modificaciones pero el artículo antes mencionado permaneció inalterado hasta el año 2000. En esa fecha, la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha asumió las competencias en materia educativa. A continuación, vamos a desarrollar de forma sucinta, la legislación que regula la distribución de la jornada escolar en esta región.

✓ Orden de 06-09-2001 (DOCM 99, de 14 de septiembre), de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la autonomía de los centros educativos para definir la organización de los tiempos escolares.

Se ampara en el principio, establecido en la LOGSE, que propicia la autonomía de los centros. A su vez, recuerda a la LOPEG cuando alude al fomento de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros públicos.

En la Ley Orgánica de Educación (LOE) estos mismos aspectos están contemplados en el título V. Concretamente en el capítulo II, se alude a la autonomía de los centros. Obviamente, este marco legal precisará de un mayor nivel de concreción en su ulterior desarrollo normativo.

La Orden 06-09-2001, antes mencionada, define la jornada escolar como “*el espacio temporal diario dedicado al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las áreas del currículo, el tiempo de recreo, las actividades complementarias, las actividades del plan de acción tutorial y las actividades extracurriculares*”.

Diferencia entre *jornada del alumnado, jornada del profesorado y jornada del propio centro*.

Se detalla el procedimiento a seguir para definir la nueva organización de los tiempos escolares. En primer lugar, ha de ser aprobado por el Consejo Escolar por mayoría de dos tercios. Si prospera, el equipo directivo debe elaborar una propuesta de proyecto educativo y de organización de los tiempos escolares. Debe contar con la participación de todos los sectores representados en el Consejo. Este borrador debe tener gran difusión para ser conocido por todos los integrantes de la comunidad.

El documento será sometido a una consulta. En la votación, participarán los componentes del claustro, los padres y madres de alumnos y los demás sectores implicados. El voto será personal, directo y secreto. Durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003 la mayoría se ha computado en relación a la totalidad del censo. Desde el pasado 2003-2004, se establece tomando como referencia únicamente los votos válidos emitidos. Si nos atenemos a los porcentajes de participación en estos procesos, podemos deducir que la diferencia es sustancial al considerar la mayoría de una forma u otra. Si el plebiscito es favorable, tiene que ser refrendado, de nuevo, por los dos tercios del Consejo Escolar.

En la Orden, se regulan los documentos que deberán adjuntarse para proseguir con la modificación de distribución horaria. Las respectivas Delegaciones Provinciales deben resolver las solicitudes que se hayan presentado. Pasado un tiempo, la comunidad educativa puede revisar el nuevo tipo de jornada y proponer su modificación si así se considera.

La Consejería de Educación debe impulsar la coordinación de la oferta de actividades complementarias y extracurriculares de distintas administraciones. También se prevé una dotación de recursos.

✓ Resolución de 15-11-2001 (DOCM 126, de 4 de diciembre), de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para realizar la consulta a la comunidad educativa en el desarrollo de la Orden de 6 de septiembre de 2001.

Clarifica el plazo que debe mediar entre la aprobación previa por parte del Consejo Escolar y la votación. Deben transcurrir, al menos, dos meses.

Especifica quiénes serán los miembros de la junta electoral y sus competencias. Regula la composición de la mesa electoral, el día de la votación. Entre otros detalles, que sería prolijo enunciar, determina que, en los colegios habrá tres urnas: una para los padres, la destinada a los votos del profesorado y una tercera para las papeletas del personal de administración y servicios. Se permite el voto por correo.

✓ Resolución de 10-12-2001 (DOCM 130, de 18 de diciembre), de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se modifica la resolución de 15 de noviembre de 2001.

Las consultas celebradas durante el curso 2001-2002 no deben demorarse dos meses, desde la aprobación por parte del Consejo Escolar. Se reduce a un mes. Esta salvedad tenía carácter excepcional y se produjo por problemas de ajuste del calendario.

✓ Resolución de 18-01-2002 (DOCM 11, de 30 de enero), de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se acuerda comunicar la remisión efectuada al Tribunal Superior de Justicia de Albacete, del expediente administrativo correspondiente al recurso contencioso-administrativo, procedimiento ordinario 944/2001, interpuesto contra la Orden de 6 de septiembre de 2001.

Se hace alusión a esta referencia legal para poner de manifiesto que la regulación de los tiempos escolares ha trascendido hasta el ámbito judicial.

✓ Orden de 08-11-2004 (DOCM 218, de 19 de noviembre), de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se modifica parcialmente la Orden de 06-09-2001.

La asignación de una urna específica al personal de servicios demostró ser inadecuada, por la diversidad de situaciones contractuales y porque su reducido número podía desvirtuar el acuerdo mayoritario de toda la comunidad educativa.

Mediante esta nueva Orden, el personal de administración y servicios deposita sus votos en la misma urna que el profesorado. Se mantiene, como no podía ser de otra manera, la urna destinada a los padres y las madres.

El resultado final de la votación, deberá ser favorable en ambas urnas para proseguir con el proceso. Se especifica que la mayoría queda constituida por más de la mitad de los votos válidos emitidos.

✓ Orden de 12-07-2005 (DOCM 150, de 28 de julio), de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se prorrogan y adaptan, para el curso 2005/2006, las instrucciones sobre organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria y Colegios Rurales Agrupados de C-LM.

Dedica los artículos 14, 15 y 16 a regular las diferentes distribuciones horarias según la jornada que tenga el centro. Reitera que el descanso entre la mañana y la tarde debe tener una duración mínima de dos horas. Dispone, además, que para lograr un mejor rendimiento del alumnado, según su edad, la jornada escolar podrá ser distinta para las diversas etapas o ciclos que se impartan en el centro.

En las tablas que se incluyen a continuación, vamos a reflejar el número de centros de Educación Infantil y Primaria que se han ido acogiendo a la modalidad de jornada continua. Nos hemos remontado hasta seis cursos atrás. Para poder efectuar más análisis, se diferencia según la titularidad y también se han establecido agrupamientos por provincias.

Tabla 1.5.1. Evolución, en C-LM, del nº de centros adscritos a la jornada continua												
	1999/2000		2000/2001		2001/2002		2002/2003		2003/2004		2004/2005	
	Público	Privado	Púb	Pri	Púb	Pri	Púb	Pri	Púb	Pri	Púb	Pri
Albacete	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	4
Ciudad Real	0	0	6	1	23	1	51	1	71	5	129	11
Cuenca	0	0	0	0	3	0	11	0	17	1	27	2
Guadalajara	1	0	1	0	2	0	5	0	15	0	29	0
Toledo	14	1	14	1	28	3	62	5	88	11	132	12
Totales	16		23		60		135		208		372	

Fuente: Consejo Escolar de C-LM, 2005. Puede consultarse en formato impreso y también en línea [ref. de 29 de diciembre de 2005: http://www.jccm.es/educacion/consejo_e/informes/infor_situa.html]

Antes de que la administración autonómica asumiera las transferencias en materia educativa, se contabilizaban 16 centros de Educación Primaria con jornada continua, en todo el territorio regional. Toledo ha sido la ciudad con mayor tradición en estos aspectos: catorce colegios se ubicaban en la ciudad imperial. Señalaremos que sólo uno de los centros no era de titularidad pública (Consejo Escolar de C-LM, 2003, pp. 233-238). Como consecuencia de la publicación de las órdenes y resoluciones que regulan los tiempos escolares, se observa un mayor incremento durante los últimos tres cursos.

Si atendemos al criterio de titularidad, el 53% de los colegios públicos de la región se han acogido a la jornada continua. La cifra desciende hasta el 19% en los centros privados y concertados (Consejo Escolar de C-LM, 2005, pp. 313-316).

La provincia que se ha incorporado más tardíamente a este proceso ha sido Albacete. Todos los colegios tenían jornada partida hasta junio de 2004.

En la tabla, que se adjunta a continuación, se plasma el número de centros con modalidad horaria continua. Es una estimación fijada unos pocos meses antes del comienzo del año académico 2005/2006.

Tabla 1.5.2. *Relación de centros con jornada continua, en C-LM, durante el curso 2005-2006*

	Nº centros con jornada continua ²	Nº total de centros de Ed. Infantil, Ed. Primaria y Ed. Especial ³	% respecto al total provincial
Albacete	49	151	32.45 %
Ciudad Real	145	243	59.67 %
Cuenca	30	75	40 %
Guadalajara	33	70	47.14 %
Toledo	145	263	51.13 %
Total	392	802	48.88 %

Fuente: (Carmona, 2005)

Damos por concluido el apartado dedicado a la legislación autonómica que regula la distribución horaria en los colegios. A continuación, se describirán someramente qué modalidades de jornada escolar se plantean en otras regiones españolas.

² El número de centros que se contempla podría sufrir alguna mínima variación. Esta cifra era una previsión llevada a cabo en marzo de 2005. Está basada en las votaciones efectuadas en las diferentes comunidades educativas que iniciaron el proceso de cambio de modalidad horaria.

³ Estos datos se detallan de forma más pormenorizada en la tabla 5 de los anexos.

1.6.- MODALIDADES DE JORNADA ESCOLAR EN DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La primera comunidad autónoma que planteó la posibilidad de que los centros de Educación Infantil y Primaria adoptaran la jornada continua fue Galicia. Hay que remontarse al año 1988, estaba vigente la Educación General Básica. Fue un plan que tuvo carácter experimental. Se aprovechó la coyuntura para efectuar uno de los escasos estudios cuantitativos alusivos al tipo de jornada escolar. El director de la investigación fue el profesor Caride y publicó las conclusiones en 1993. Años más tarde, durante un periodo entre 1995 y 1997, ha vuelto a realizar nuevos estudios al respecto.

Con el inicio de la década de los noventa, el gobierno canario publicó una orden que posibilitaba el cambio de distribución horaria de algunas escuelas. La siguiente comunidad autónoma que legisló sobre esta cuestión fue Andalucía (1992). En esta región, coexisten tres tipos de jornada: a) continua, b) sesiones de mañana y cuatro tardes, c) jornada matutina complementada con dos tardes.

En Extremadura, a partir del año 2000, el horario generalizado del alumnado de Primaria se emplaza por las mañanas. Le han seguido otras regiones: Castilla-León, Castilla-La Mancha, Murcia, Madrid, Baleares, La Rioja y Asturias.

Las comunidades autónomas en las que sólo se plantea la opción de jornada partida son: Cataluña, País Vasco, Navarra, Cantabria, Comunidad Valenciana y Aragón.

En la investigación documental, hemos hallado un artículo donde se plasma una experiencia pionera de jornada continua en un colegio de Vitoria (Medrano, 1988). Como ya hemos apuntado antes, el País Vasco es una de las comunidades en las que se han introducido pocas modificaciones en los tiempos escolares, pero no significa que no hayan existido excepciones dentro de su ámbito territorial.

Si se desea profundizar en el proceso de cambio de una jornada a otra, las vicisitudes surgidas durante esa andadura y las diversas respuestas aportadas por distintas administraciones regionales, serán muy útiles dos textos que indicamos a continuación.

Por una parte, remitimos a un libro del profesor Fernández Enguita (2001); además de impreso, se halla en Internet en <http://www3.usal.es/~mfe/enguita/Textos/Jornada.pdf> . Puede también consultarse en

http://www.fapaginerdelosrios.org/documentacion/efectos_jornada_contin_enguita.pdf

Para contrastar con otras opiniones, puede sernos ilustrativa la lectura de un informe del sindicato STE, está disponible en:

<http://www.stea.es/FEDERACION/curso%200405/Estudio%20jornada%20en%20España.pdf> .

Para que constatemos lo diametralmente opuestas que se ubican ambas posturas, vamos a incluir sendos párrafos extraídos de las referencias bibliográficas antes mencionadas.

Fernández Enguita (2001, p.26) engloba a muchos de los argumentos dados para adoptar la jornada continua, en diferentes zonas del territorio nacional, con el calificativo de *espurios*. En un artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía (Fernández Enguita, 1999) afirmaba que todas las reformas legales del calendario o de la jornada consisten en reducirlos. Proseguía diciendo que argumentar que la jornada continua va en interés de los alumnos es ilusorio. En otro párrafo del polémico artículo, añade:

“Resulta casi grotesca la frivolidad con la que numerosos enseñantes vocean las pretendidas excelencias de la jornada continua, afirmando que una serie de estudios las demuestran, a pesar de no ser jamás capaces de señalar ni uno solo de ellos” (Fernández Enguita, 1999, p. 77).

Las réplicas por esta y otras múltiples manifestaciones, que iba exponiendo en el artículo reseñado, llegaron en aluvión. El profesorado no permaneció impasible ante la lectura de opiniones que causaban cualquier sentimiento menos indiferencia.

Para exponer la reseña de comunidades autónomas que posibilitan la jornada continua en sus centros escolares, hemos recurrido a varios informes del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Aragón (STEA). Como ya señalamos, en esta región sólo se permite el horario partido. Esta organización ha elaborado varios documentos, aportando argumentos para que se permita que las comunidades educativas sean soberanas para elegir el tipo de distribución horaria. En estos informes (STEA, 2005a y 2005b), se efectúa un repaso al proceso legislativo seguido en cada región, así como los pasos que deben contemplarse para efectuar una modificación horaria. Se incluyen porcentajes de alumnado adscrito a cada tipo de jornada. Por último, en el apartado de conclusiones se aboga para que se abra este proceso en Aragón. Se aportan unos argumentos que distan mucho de los que preconiza el catedrático mencionado en líneas anteriores.

En ocasiones, las posturas han llegado a estar tan encontradas que aflora cierta visceralidad, por parte de algunos sectores. Nuestro propósito es que el estudio empírico que presentamos sirva para aportar un humilde grano de arena, en el camino del entendimiento, no está en nuestro ánimo contribuir a aumentar la confusión.

1.7.- LA JORNADA Y EL CALENDARIO ESCOLARES EN OTROS PAÍSES EUROPEOS

Para la redacción de estas líneas, vamos a recurrir a un boletín del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2000). En este informe, se analiza el calendario lectivo y la jornada escolar en diferentes naciones de nuestro continente. En la página cinco, expone las diferentes opciones adoptadas. Los escolares de Educación Primaria (o sus denominaciones homologables en los distintos países) asisten a centros con jornada continua, en sesiones únicamente por la mañana, en: Alemania, Austria, Dinamarca, Finlandia y Suecia.

Grecia y Portugal adolecen de escasez de centros docentes. Por este motivo, tienen que establecer turnos de mañana o tarde para duplicar el aprovechamiento académico de las instalaciones. Italia, aunque por distintas razones, también lleva a cabo esta distribución horaria en algunos de sus centros.

Predomina la jornada partida en: Bélgica, España, Irlanda, Países Bajos y Reino Unido.

En Francia y Luxemburgo mantienen una solución mixta. Es decir, hay días de la semana que los escolares tienen jornada partida y otros continua.

Los datos extraídos de organismos oficiales no están completamente actualizados. Nuestro país, empieza a decantarse por la jornada continua, en contra de lo expresado en líneas anteriores.

El profesor Pereyra (1992c) publicó en Cuadernos de Pedagogía un pormenorizado estudio sobre la jornada escolar vigente en diferentes países de nuestro entorno. Hay datos que las omnipresentes reformas educativas han dejado obsoletos, pero las reflexiones que se plantean son muy esclarecedoras.

Muchos autores se centran en la propuesta italiana con mayor detenimiento que en el resto (Pereyra, 1992c; Fernández Enguita, 2001). En el país transalpino, es habitual encontrar referencias a la jornada escolar que abogan por la realización de actividades vespertinas que complementen a las tareas escolares de la mañana. Bajo los conceptos de *“tempo pieno”* y *“doposcuola”* se aglutinan labores de repaso, educación del tiempo libre y diversas propuestas culturales y deportivas. Están especialmente concebidas para los alumnos socialmente más desfavorecidos *“para sustraerlos el mayor tiempo posible a las influencias negativas en su educación y también a la precariedad cultural de su familia y de su barrio”* (Petracchi, 1985: 137, citado en Pereyra, 1992c).

En la tabla 1.7.1, se ofrece un cuadro, a modo de resumen, de los párrafos expuestos con anterioridad.

Tabla 1.7.1. Modalidades de jornada escolar en diversos países europeos

CONTINUA	PARTIDA	DOBLES SISTEMAS	MIXTAS
Alemania: 7.30/8.30 a 11.30/12.30	Bélgica	Grecia: o de mañana de 8 a 13 horas o de tarde de 14 a 19 horas.	Francia: de 8.30 a 11.30 y de 13.30 a 16 horas, miércoles libre o bien horario sin tardes y con sábado lectivo.
Austria: 7/8 a 12.30	España	Portugal: o de mañana de 8 a 13 horas o de tarde de 13.15 a 18.15	
Dinamarca: 8/9 a 2/3	Irlanda		
Finlandia	Países Bajos	Italia: o de mañana de 8.30 a 13 horas incluido sábado, o hasta la 16.30 hasta el viernes	Luxemburgo: lunes, miércoles y viernes mañana y tarde; martes, jueves y sábado de 8 a 11.45
Suecia	Reino Unido		

Extraído de un boletín informativo de CC.OO. de la región de Murcia.
[En línea: <http://www.fe.ccoo.es/pdf/folleto%20Jornada.pdf>, ref. de 29-12-05]

Una propuesta con ciertas similitudes con la italiana, la encontramos en Dinamarca. Las administraciones municipales, en colaboración con asociaciones de padres, promueven una “educación del tiempo de ocio”. Facilitan el acceso a planes educativos para aprovechar de forma adecuada el tiempo libre. Los monitores, responsables de estos cometidos, deben tener cierta cualificación para desempeñar su labor (Revista Zona Educativa, 1997).

Jornada y calendario escolar son términos unidos casi indisolublemente. El objeto de estudio de este informe se centra en la primera, pero consideramos oportuno incluir algunos datos referentes a la duración del curso académico.

Eurydice es una *red institucional encargada de la recopilación, análisis y difusión de información fiable y fácilmente comparable acerca de los sistemas y políticas educativas de toda Europa*. Elabora informes en formato impreso y también pueden consultarse en línea. Para nuestro estudio, es interesante el trabajo denominado “Organisation of school time in Europe” (Eurydice, 2004). Está disponible en: [<http://www.eurydice.org/Documents/Time7/en/FrameSet.htm>, ref. de 29-12-05]. Incluye un estudio comparativo, muy actualizado, donde se recoge la duración global del año escolar en cada país de la UE, se especifican las fechas de inicio y fin de cada curso.

También expone los diferentes periodos vacacionales disfrutados. Desgraciadamente para esta investigación, no incluye alusiones a la jornada escolar.

Tabla 1.7.2. Número de horas lectivas para alumnos de 10 años. Curso 97/98

UE	CARGA LECTIVA SEMANAL (MINUTOS)	N.º: DÍAS SEMANAL	CARGA LECTIVA DIARIA (MINUTOS)	N.º DÍAS POR AÑO	CARGA LECTIVA ANUAL (HORAS)		
B	Min. = 1400'	5	280'	182	Min. = 849h	A: Austria	IRL: Irlanda
DK	1080'	5	216'	200	720h	B: Bélgica	NL: Holanda
D	1139'	5	228'	188	713h	D: Alemania	NO: Noruega
EL	Min. = 1305' max. = 1350'	5	min. 261' max. 270'	175	Min. = 761h max. = 788h	DK : Dinamarca	P: Portugal
E	1350'	5	270'	180	810h	E: España	PL: Polonia
F	1410'	5	282'	180	846h	EL: Grecia	S: Suecia
IRL	1400'	5	280'	min. 183	854h	F: Francia	UK: R. Unido.
I	1620'	6	270'	Min. 200	900h	FIN: Finlandia	E/W, NI, SC: Inglaterra, Irlanda del Norte y País de Gales
L	1590'	6	265'	212	936h	I: Italia	
NL	1500'	5	300'	200	1000h		
A	1250'	5/6	250'/208'	180/214	750h		
P	Min. = 1 500' Max. = 1 550'	5/6	min. 300' max. 310'	175	Min. = 875h max. = 904h		
FIN	Min. = 1035' max. = 1125'	5	min. 207' max. 225'	190	Min. = 656h max. = 713h		
S				min. 178 max. 190			
UK							
E/W	1440'	5	288'	190	912h		
NI	1350'	5	270'	190	855h		
SC	1500'	5	300'	190	950h		

Fuente: (CIDE, 2000). Elaborado a partir de datos de Eurydice

En la tabla 1.7.2, expuesta anteriormente, hemos plasmado datos más antiguos. La justificación radica en que sí contempla cifras referidas a la duración de la jornada escolar diaria. Además, se centra en un sector del alumnado de una edad muy cercana a la muestra de nuestra investigación. Estos argumentos han prevalecido y nos han llevado a incluir la tabla, a sabiendas de que ofrece datos de hace varios años.

Centrándonos en nuestro país, señalaremos que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) dedica su disposición adicional cuarta al calendario escolar. Establece que en las enseñanzas obligatorias se garantizarán un mínimo de 175 días lectivos, sin incluir las jornadas dedicadas a pruebas finales. El curso escolar no puede comenzar antes del 1 de septiembre, ni concluir después del 30 de junio. Hasta la aprobación de esta ley, ha estado vigente el artículo 10 de la Ley General de Educación de 1970. Disponía un único calendario escolar para toda España, aunque debían tenerse en cuenta las peculiaridades regionales. El número mínimo de días lectivos se fijaba en 220 por curso.

La Ley Orgánica de Educación hace referencia al calendario escolar en la disposición adicional 5ª. Mantiene la duración del periodo lectivo en 175 días.

Si nos ceñimos a Castilla-La Mancha, el desarrollo normativo más reciente, referido al calendario escolar, es la Orden de 8 de junio de 2005. La publicación en el diario oficial no deja zanjada la polémica. Es muy probable que sea un debate recurrente que surja redivivo con posterioridad.

Escolano (1992) aborda el problema desde una perspectiva histórica. Expone algunas afirmaciones que suscitan controversia, pero está escrito con gran erudición. Repasa la genealogía del almanaque y el tiempo escolar.

Otro autor que puede aportarnos una visión diacrónica del tiempo escolar es Viñao (1998). En una de sus publicaciones recoge como han ido cambiando los horarios, diarios y semanales, desde 1836 hasta 1936. Pone de manifiesto las discrepancias que han ido surgiendo, a lo largo de la historia, entre el marco legal y la realidad.

De manera fortuita, en una entrevista radiofónica, nos enteramos de la existencia de la Fundación Independiente y de la Comisión Nacional para la Racionalización y Normalización de los horarios españoles con los de los demás países de la Unión Europea. Sus ambiciosos objetivos van más allá del ámbito educativo. Persiguen la conciliación de la vida personal y familiar con la vida laboral. De este modo, indican, se logrará una Europa más humana. Esta fundación ha editado dos libros. El último, titulado “España en hora” (VV.AA., 2004a) contiene un informe relativo a los horarios escolares. Mantiene la premisa de que somos un país extraño, dentro del entorno de la OCDE, porque nos levantamos, almorzamos y cenamos a unas horas distintas al resto de naciones limítrofes.

1.8.- ESTUDIOS EMPÍRICOS REALIZADOS

Son muy diversas las investigaciones que se han efectuado sobre la jornada escolar. Existe un elevado grado de dispersión tanto en los instrumentos empleados, como en el propio método utilizado. Esa heterogeneidad dificulta llegar a unas conclusiones definitivas y es lo que provoca la convivencia de opiniones contrarias. Tampoco consideramos que lo idóneo sea el establecimiento de una postura única. Este planteamiento constituiría un posicionamiento dogmático, muy alejado del ámbito educativo. Pero es interesante rebatir manifestaciones descabelladas, basadas en intereses particulares, que ningunean a los autores y estudios a los que aludiremos en este apartado.

Nos centraremos en las investigaciones realizadas en todo el territorio nacional desde la década de los ochenta.

La evaluación de la experiencia de cambio de jornada más antigua que hemos localizado, se refiere a la puesta en práctica en el C.P. “Ramón M^a del Valle Inclán” de Vitoria (Medrano, 1988). En diciembre de 1988, tras una andadura de un trimestre con jornada continua, se valoraron tanto los resultados académicos del alumnado, como el grado de aceptación por parte de los diversos estamentos de la comunidad. Los instrumentos de medida consistieron en la aplicación de pruebas de rendimiento y encuestas, respectivamente. Volvió a incidirse en los mismos aspectos al final del curso. La opinión mayoritaria se decantó por la pervivencia de la jornada continua.

Ciñéndonos a las respuestas aportadas sobre la atención, cansancio y fatiga, se extrae lo siguiente:

Los alumnos opinan que la jornada continua no genera un mayor cansancio que el que provoca la partida. *Es en la cuarta hora donde se aprecia más este aspecto sin que resulte, sin embargo, preocupante.*

Tres cuartas partes de las encuestas respondidas por padres consideran que sus hijos se cansan igual o menos. Sólo un 9% discrepa de la opinión mayoritaria (Medrano, 1988).

Desde el Norte del país, donde se ubicaba la experiencia anterior, vamos a viajar a Andalucía. Miguel Sola (1999) nos presenta los datos más destacables de un estudio llevado en varias provincias del Sureste español. Realizaron una investigación aplicando cuestionarios a más de dos mil alumnos de sexto de Primaria, a tres mil padres y madres y a un millar de maestros. Mantuvieron entrevistas con casi quinientas personas entre

docentes y discentes. El total de colegios de los que se obtuvo información fue de noventa y ocho. Los objetivos que se pretendían se aglutinan en tres ámbitos.

En primer lugar, tenían el propósito de indagar sobre los estilos de intervención pedagógica. En segundo término, se perseguía cuantificar el grado de satisfacción y actitudes de todos los sectores de la comunidad educativa sobre la jornada escolar de sus centros respectivos. Por último, deseaban evaluar el grado de apertura y disponibilidad de cada colegio a otras actividades diferentes a la enseñanza obligatoria.

Según se detalla en el artículo (Sola, 1999), confeccionaron un diseño mixto de investigación entre el modelo cuantitativo y el cualitativo. Las conclusiones a las que se llegó abarcan un amplio abanico de consideraciones.

En cuanto a los horarios, el profesorado encargado de elaborarlos intentaba adjudicar las tareas de menor exigencia en los momentos considerados de mayor cansancio. En otras ocasiones, se había hecho un *“traslado mimético de la jornada partida a la continua”* (Sola, 1999, p. 286). Los cambios afectaban más a factores organizativos que al ámbito didáctico.

Respecto a la realización de actividades extraescolares por parte de los alumnos, se observa que *la variable que influye de manera significativa es la socioeconómica*. El alumnado matriculado en centros con jornada continua, manifiesta un mayor nivel de participación en tareas extraescolares. También se desprende del estudio que las familias con economía más saneada manifiestan mayor predilección por las actividades vespertinas, ofertadas fuera del recinto escolar. Esta tónica se invierte en los centros concertados.

El profesorado opina mayoritariamente que la jornada continua es beneficiosa. Se argumenta que se facilita la formación permanente; bien realizando cursos, ampliando estudios o acometiendo programas de formación en los propios centros. Indican, además, que se favorece la coordinación de los equipos docentes. Se propicia una mejor preparación de las clases, de las tareas de evaluación, así como de la selección y elaboración de recursos didácticos.

“Muchos docentes saben que su discurso a favor de la jornada continua es eminentemente pragmático y constituye, antes que otra cosa, una reivindicación laboral, influida por intereses personales” (Sola, 1999, p. 295).

Los alumnos manifiestan que la jornada continua deja más tiempo para hacer los deberes. También amplía el margen de maniobra para desarrollar otras actividades distintas a las que plantea la propia escuela.

Los padres aducen que la jornada continua ahorra desplazamientos al colegio y permite compatibilizar mejor sus obligaciones laborales con los horarios de sus vástagos.

En el artículo de Sola (1999), se refleja el elevado grado de satisfacción de todos los sectores (profesores, padres y alumnos) por la jornada continua. Los últimos folios de su artículo contienen una mayor carga ideológica y social. Advierte que la jornada continua puede acrecentar las desigualdades. Hay niños que, fuera del horario escolar, seguirán desenvolviéndose en un entorno proclive hacia la cultura y el conocimiento. Puede ser porque la compañía de sus familiares lo propicia o pagan porque así sea. Otros niños no tienen estas óptimas condiciones ni en su familia, ni tienen poder adquisitivo para acceder a unas actividades extraescolares de calidad. La brecha de la desigualdad se acrecienta de manera preocupante.

Al igual que otros muchos autores, Sola plantea una jornada escolar completa; que no es sinónimo de partida. Requiere de unos profundos cambios organizativos, metodológicos, actitudinales y contar con el apoyo económico necesario. Concibe el tiempo escolar de una manera flexible. Concluye poniendo de manifiesto la urgencia por compaginar los horarios intensivos de los profesores con una oferta extensiva de la escuela. De este modo, se podrá recrear un entorno cultural que garantice la integración curricular realizada por los verdaderos especialistas, que son los maestros.

En la Universidad de Málaga hay un grupo de profesores que han investigado, desde diferentes ángulos, sobre la jornada escolar. Ya hemos aludido a Pérez Gómez y a Sola. A continuación, haremos referencia a otra profesora que ha llevado a cabo sus trabajos en Andalucía.

Encarna Soto⁴ (2001) aborda la jornada escolar, en su tesis doctoral. Efectúa un estudio del tiempo académico desde diferentes puntos de vista. Expone las iniciativas diversas que se implantan en varios países. Concluye con dos estudios de caso pertenecientes a grupos sociales claramente diferenciados. Se plantea la necesidad de proponer una jornada y un calendario comprensivo que sea capaz de dar respuesta a situaciones de partida diametralmente opuestas. Pone especial hincapié en cómo interactúan la clase social del alumnado y el tipo de jornada escolar. Ambas variables conforman un cóctel que no siempre es encomiable. Citaremos textualmente una de las frases que mejor sintetizan su discurso: *“la cuestión es más qué hacemos dentro de esa jornada más que la jornada”*.

⁴ Tras averiguar que su tesis versaba sobre la jornada escolar, le enviamos un correo electrónico para contactar con ella. Amablemente, contestó y nos aportó amplia información sobre bibliografía, líneas de investigación y su cualificada opinión.

Continuaremos con una reseña de otra investigación efectuada en Andalucía, pero en las provincias más occidentales. Gil y Ridao (2001) llevaron a cabo un estudio con bastantes similitudes con el de Sola, mencionado anteriormente. Abordaron el grado de satisfacción de la comunidad educativa con el tipo de jornada adoptada. Administraron encuestas en veintiún centros de Sevilla, Cádiz y Huelva. La primera conclusión es que el modelo de horario continuo suscita más satisfacción. Especialmente relevante es la postura del profesorado que denota la máxima complacencia por la jornada continua y la mínima satisfacción por la partida. La posibilidad de cansancio entre el alumnado se atenúa ubicando las materias de mayor carga conceptual en las primeras horas de la mañana. Los autores señalan que el principal criterio para adoptar un modelo de jornada ha de ser: *“la adaptación al ritmo de aprendizaje de los alumnos haciendo su actividad escolar compatible con la disponibilidad de tiempo para el descanso, el ocio y la vida familiar”* (Gil y Ridao, 2001, p. 523).

Otra conclusión que extrajeron estos autores, es que se aprecia un mayor índice de satisfacción, de la comunidad educativa globalmente considerada, en centros concertados con la jornada continua que en los públicos con esta misma distribución horaria.

Aseveran que la adopción de la jornada continua debería ir acompañada de recursos materiales y personales suficientes para planificar, gestionar, ejecutar y evaluar una oferta de jornada completa. Insistimos, en que no es un alegato a favor de tipo u otro de modalidad horaria, sino una tercera vía muchísimo más ambiciosa.

Respecto a la elección del grado de satisfacción como indicador, subrayan que tiene una gran carga subjetiva. Por este motivo, apelan a que sean los resultados alcanzados en la acción educadora, los criterios válidos para fundamentar una decisión (Gil y Ridao, 2001).

Recordaremos que desde el año 1990 hasta 1995, se constituyó en Andalucía una comisión interdisciplinar que redactó un informe sobre la jornada continua en su ámbito territorial. Algunos de los autores mencionados en este apartado participaron en el desarrollo de los estudios llevados a cabo.

En esta exposición estamos dando algunos vaivenes cronológicos, pero consideramos que ayudarán a clarificar los diferentes estudios. Nos vamos a retrotraer al año 1991. Por aquella época, algunos colegios gallegos ponían en práctica la modalidad de jornada única. El director del estudio evaluativo de este plan experimental fue José Antonio Caride. Este profesor tiene un abundante número de publicaciones alusivas a la organización temporal del trabajo escolar.

En vez de posicionarse a favor de un tipo de jornada u otra, considera que es un problema que tiene múltiples vertientes. Caride (1991) las agrupa en cinco apartados: *sociológico, psicológico, médico-sanitario, pedagógico-educativo y organizativo escolar*.

En el plano sociológico hay diversos aspectos que influirán de una u otra manera en cada modalidad de jornada: situación familiar, ubicación geográfica del centro, extracción social del barrio o localidad. En la línea de otros autores mencionados, reitera que la jornada única puede incrementar las desigualdades. Asimismo, considera que el aumento de la interacción familiar será beneficiosa en el caso de hogares con un clima idóneo. Para los niños inmersos en familias desestructuradas, o simplemente porque sus padres asuman unos amplios horarios laborales, el hecho de tener la tarde libre puede ser incluso contraproducente.

En el ámbito psicológico, opina que la jornada única tiene una influencia positiva o inocua, pero no ha detectado efectos nocivos. Desde la perspectiva sanitaria, no se han constatado alteraciones en los ritmos de sueño, ni efectos negativos en la alimentación. *“Los alumnos de jornada continuada necesitarían ingerir alimento a media mañana en mayor proporción que los de jornada partida, notando aquellos más fatiga al término de su jornada escolar”* (Caride, 1991). Añadiremos que es una percepción, no corroborada con estudios cuantitativos. Precisamente esta última afirmación es la que hemos investigado en el presente trabajo.

En el plano pedagógico, los cambios metodológicos son de poco calado en los centros que han pasado de un tipo de jornada a otra. Caride sí aprecia una mejora en la oferta de actividades extraescolares y en su creciente demanda. Desde el punto de vista organizativo, se observan algunas transformaciones.

Concluye Caride, en este artículo, diciendo que el dilema sobre la jornada escolar es una parte mínima de un planteamiento con miras más elevadas: hay que resolver qué escuela queremos y cuáles son sus fines en el marco de la sociedad del conocimiento.

En publicaciones posteriores, Caride (1994) reitera que el debate no se reduce a un dilema entre jornadas escolares. Se requieren mayores cotas de información, objetividad y rigor, que fundamenten un análisis en el que los tiempos educativos, en su conjunto, se sometan a una interpretación amplia del problema.

Desde esta óptica, podrán simultanearse la adopción de medidas congruentes con las aspiraciones legítimas del profesorado, sin que vayan en detrimento de la calidad de la enseñanza.

En un nuevo artículo más reciente del profesor gallego al que estamos aludiendo (Caballo y Caride, 2000), se apunta que la distribución del tiempo escolar es una realidad compleja que entraña muchas dudas. Por este motivo, es necesario efectuar una profunda revisión, para desenmascarar tanto los argumentos inmovilistas, como la revisión de calendarios, horarios y ritmos escolares, sin justificación.

En el último párrafo del artículo (Caballo y Caride, 2000), emiten consideraciones con una visión prospectiva, superado el debate fragmentario actual. Los tiempos escolares tendrán que contemplar los momentos de ocio infantil. Habrá que definir con mayor criterio y responsabilidad pública las actividades extraescolares. Se necesitará de una mayor implicación de las administraciones públicas en la organización, financiación, desarrollo y supervisión, para garantizar una formación integral que no se reduzca al ámbito de la educación formal y a los contenidos curriculares.

Un estudio más reciente se publica en una revista de información profesional de un sindicato (ANPE, 2005). En los párrafos preliminares, recoge el dato de las CC.AA. que no han regulado la posibilidad de acogerse a la jornada continua. Efectúa una mención especial a la Comunidad Valenciana porque *publicó una Orden en Junio de 1998 que no permite la implantación de dicha jornada*. El estudio sobre las diferencias existentes, alusivas a la distribución horaria escolar, entre autonomías está recogido en un apartado anterior.

En la misma revista se indica: “[...] *se ha realizado el primer estudio a nivel nacional, con base científica, sobre la jornada continua en un centro de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*” (ANPE, 2005). El método elegido ha sido la aplicación de encuestas a profesores y padres. Las preguntas giran en torno a la percepción del cansancio del alumnado, el rendimiento y la productividad del trabajo escolar. Los gráficos que acompañan al texto son bastante elocuentes, sobre las bondades de la jornada continua.

Vamos a dar un salto tanto de continente como de hemisferio. En Chile, se está implantando la jornada escolar completa (partida). La Universidad Católica de este país efectuó un estudio en 2001. Prosigue actualmente la evaluación de esta modalidad horaria. Existe un acuerdo unánime sobre los mayores beneficios que reporta la jornada completa. Debemos tener en cuenta las distancias, no sólo geográficas, entre los parámetros socioeconómicos de Chile respecto a cualquier país europeo. Precisamente, ese es un aspecto fundamental a tener en consideración: no existen fórmulas mágicas, ni panaceas, extrapolables a cualquier comunidad educativa.

En la ciudad de Albacete, se está llevando a cabo un estudio para determinar el grado de satisfacción de los diversos sectores de la comunidad educativa, en los centros que han tenido jornada continua durante el curso 2004-05. En el momento de redactar estas líneas, los datos no están todavía tabulados. Sería precipitado y falta de rigor, por nuestra parte, adelantar algunas conclusiones sin haber finalizado todas las fases del estudio.

Dejamos para el final de este epígrafe la investigación llevada a cabo en la comunidad de Madrid, concretamente en Alcalá de Henares. Esta ciudad fue escenario de movilizaciones, por parte de los padres, durante el otoño de 1999, para lograr la jornada continua. Hasta entonces, sólo la mantenía un centro concertado (Fernández Enguita, 2001, p.53). En la línea argumental del autor mencionado, podríamos hablar de que bajo las demandas de una parte de la población subyacen justificaciones *espurias*, que enmascaran a la verdadera motivación.

Consideramos oportuno contraponer estas opiniones con las que expone en una breve reseña Jaime Fernández (2000). Este último detalla que el conflicto se ocasionó por el incumplimiento de una promesa de la ministra de Educación, a la sazón, Esperanza Aguirre.

Cuando la Comunidad de Madrid asumió las transferencias en materia de Educación, las posturas se radicalizaron. El consejero, Sr. Villapalos, propició la creación de un Foro, representativo de todos los sectores. Esta institución encomendó al profesor Fernández Enguita (2001) *el análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. El propósito era encauzar y sosegar el ambiente, que estaba bastante crispado y aportar argumentos con carácter científico.

En la investigación, dirigida por el profesor reiteradamente aludido, colaboraron docentes de distintas universidades españolas. Nos detendremos particularmente en el estudio llevado por el Departamento de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido el que más ha inspirado el diseño del informe que aquí presentamos, aunque no es una réplica exacta. Será detallado de forma más pormenorizada en los párrafos siguientes.

La investigación se desarrolló en cuatro colegios. Se seleccionaron los cursos segundo y sexto de Primaria (Díaz, 2002). Hemos seguido su criterio en cuanto a los instrumentos de medida empleados. La única diferencia es que ellos optaron por las “Formas Idénticas de Thurstone” y en nuestro caso lo hemos cambiado por la prueba de “Laberintos”. El resto de tests empleados son coincidentes.

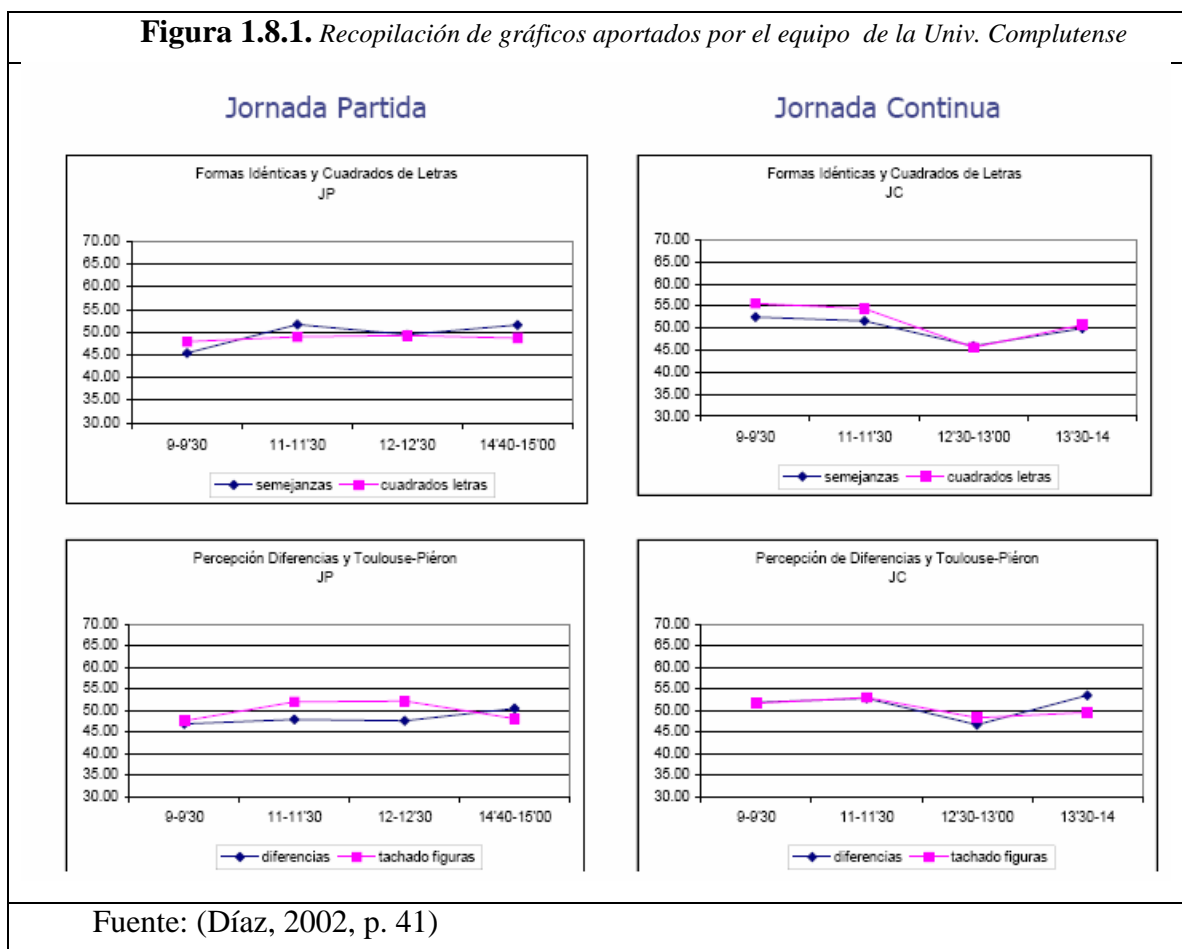
Atención del alumnado en función del tipo de jornada escolar

Las mayores diferencias, entre ambos estudios, radican en el procedimiento de aplicación. El equipo de la universidad Complutense utilizaba sólo dos pruebas cada semana. Particularmente, hemos preferido ir rotando, de modo que todas las semanas utilicemos todos los tests. Esta estrategia nos permite ampliar las posibilidades de análisis.

Las conclusiones más relevantes a las que llegó el equipo de la Universidad Complutense son:

- Se produce un descenso de los niveles de atención tras el recreo.
- El alumnado con jornada partida obtiene las mejores puntuaciones, en los tests aplicados, a media mañana o al final de la misma. Al inicio de la tarde, muestran niveles similares a los de la mañana.
- No se observan grandes diferencias en las curvas de atención del alumnado independientemente del tipo de jornada.

Se incluyen los gráficos que aportan en su estudio



CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1.- FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

La formulación de hipótesis experimentales constituye una respuesta tentativa y comprobable sobre la relación entre dos o más fenómenos. Deben ser plausibles, aceptables, y sobre todo, comprobables. (Navas, M. J., 2001, p. 343).

Enunciamos, a continuación, la hipótesis que planteamos en esta investigación:

“No existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en pruebas de atención, medida en escolares de sexto de Primaria, en función del tipo de jornada escolar”.

Dicho de otro modo: la distribución horaria de un centro, continua o partida, no es un factor determinante en el grado de atención del alumnado de sexto de Primaria.

2.2.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

La investigación se ha desarrollado en la etapa de Educación Primaria, concretamente en el sexto curso. Ha habido una circunstancia primordial que ha justificado esta elección. Este trabajo se fundamenta en los resultados obtenidos mediante la aplicación de múltiples pruebas colectivas. La utilización en edades más tempranas requiere de explicaciones más prolijas o unas actividades de fácil comprensión.

El alumnado procede de cuatro colegios públicos de Albacete capital. Los centros se encuentran en dos zonas distintas de la ciudad. En la elección de los colegios se ha considerado el que estuvieran muy próximos un centro con jornada continua y otro con jornada partida. Un barrio está cercano a la estaciones de tren y autobuses. Los otros dos colegios están ubicados en las proximidades del recinto ferial.

Los centros seleccionados para llevar a cabo la investigación han sido:

C.P. “Federico Mayor Zaragoza” (en adelante, lo identificaremos como FMZ).

C.P. “José Salustiano Serna” (de forma abreviada, lo denominaremos JSS).

C.P. “Pedro Simón Abril” (le corresponden las siglas: PSA).

C.P. “Feria”. Al ser un nombre de pocas letras, no hemos recurrido a siglas ni abreviaturas para identificarlo.

El número total de alumnos matriculados en los cursos en los que se ha llevado a cabo la investigación es de 94 (N=94).

Hay que indicar que los alumnos con necesidades educativas especiales efectuaron las actividades propuestas. Sin embargo, se constató que estas pruebas no eran adecuadas para ellos. Por este motivo, no se han tenido en cuenta en los análisis estadísticos efectuados. Hecha esta salvedad, el número total de alumnos que integran la muestra es de 90 (N=90).

Al ser colegios públicos, la procedencia del alumnado se rige por la normativa referida a los criterios de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos. La última Orden publicada a este respecto es de 12-03-2004 (DOCM de 17 de marzo). Como es lógico, los alumnos matriculados en cada centro proceden de las familias de los barrios en los que están ubicados. No hay ninguna circunstancia conocida que sea indicio de un sesgo en el muestreo efectuado. Tres centros tienen una sola línea, es decir, un solo curso por nivel educativo. En el colegio que tiene dos líneas, únicamente hemos aplicado las pruebas a una de las dos clases que conforman el nivel de sexto de Primaria.

Atención del alumnado en función del tipo de jornada escolar

A continuación, se incluyen las proporciones del alumnado tomando como variables el tipo de jornada, el colegio y el sexo. Para lograr mayor claridad en la exposición, se incluyen cuadros que plasman estos datos.

Tabla 2.2.1. Proporción de alumnos según el tipo de jornada				
		Frecuencia	Porcentaje	% válido
Válidos	Continua	43	47,8	47,8
	Partida	47	52,2	52,2
	Total	90	100,0	100,0

En la tabla 2.2.1, se constata que la muestra está bastante equilibrada en cuanto al número de alumnos que tienen una modalidad de jornada escolar u otra. Es ligeramente superior en los colegios con organización horaria de mañana y tarde.

Tabla 2.2.2. Proporción de alumnos adscritos a cada colegio				
		Frecuencia	Porcentaje	% válido
Válidos	Feria (continua)	22	24,4	24,4
	FMZ (continua)	21	23,3	23,3
	PSA (partida)	23	25,6	25,6
	JSS (partida)	24	26,7	26,7
	Total	90	100,0	100,0

En la tabla 2.2.2, podemos comprobar que la cifra de escolares por centro oscila entre 21 y 24. Por tanto, no hay grandes desfases, si tomamos como criterio el colegio al que asisten los alumnos.

Tabla 2.2.3. Proporción de alumnos según el sexo				
		Frecuencia	Porcentaje	% válido
Válidos	Niña	39	43,3	43,3
	Niño	51	56,7	56,7
	Total	90	100,0	100,0

La tabla 2.2.3 nos aporta un dato que nos ha llamado la atención. El número de varones es mayor que el de niñas. Existe una diferencia de 13 puntos porcentuales.

Según la hipótesis que hemos planteado, en el análisis de la muestra, nos interesan principalmente las tablas 2.2.1 y 2.2.2. Hemos añadido la tercera porque nos permitirá algunos análisis adicionales que pueden aportar información relevante.

La tabla 2.2.4, que se incluye a continuación de este párrafo, complementa a los análisis de la muestra ya efectuados. Recoge únicamente a aquellos alumnos que han realizado todas y cada una de las pruebas de cada tramo. La suma inicial de alumnos de los cuatro colegios es de 90. Para llevar a cabo análisis estadísticos agrupados por franjas horarias, la muestra se ha reducido. El número máximo de participantes que cumplimentaron la totalidad de las pruebas, durante las cuatro semanas ha sido de 69 (N=69).

Tabla 2.2.4. <i>Número de alumnos que realizaron todas las pruebas correspondientes a cada tramo</i>						
	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcent	N	Porcent	N	Porcent
Tramo1	75	83,3%	15	16,7%	90	100,0%
Tramo2	78	86,7%	12	13,3%	90	100,0%
Tramo3	76	84,4%	14	15,6%	90	100,0%
Tramo4	79	87,8%	11	12,2%	90	100,0%

Para concluir este apartado, diremos que la totalidad de pruebas previstas ascendía a 1504 (16 tests aplicados a 94 alumnos). La cifra real ha sido 1384. La diferencia entre ambas cantidades radica en la exclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales y las ausencias de algunos niños y niñas, durante los días de realización de los tests.

En los anexos, se incluye una tabla, identificada con el número 7, con los resultados obtenidos en la prueba de chi cuadrado. Se ha efectuado teniendo en cuenta el tipo de jornada, el colegio y el sexo. Al aplicar esta prueba de bondad de ajuste, garantizamos la idoneidad de la muestra.

2.3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro estudio, se ha aplicado un diseño *ex post facto* (Kerlinger y Lee, 2000). No hemos manipulado ninguna de las variables, nos hemos limitado a evaluar una situación establecida previamente.

El planteamiento de la investigación consiste en la aplicación de cuatro pruebas de atención diferentes, durante cuatro momentos distintos de la jornada escolar. Este proceso se efectúa simultáneamente en cuatro colegios, durante cuatro semanas consecutivas.

Con la finalidad de controlar el error acumulativo, se estableció un orden rotatorio para la aplicación de los tests. La prueba que la primera semana se pasaba en primer lugar, siete días después fue aplicada en el segundo momento. El cuarto test pasó a ser utilizado el primero a la semana siguiente y así sucesivamente. De este modo, todos los tests han sido aplicados, a lo largo de las cuatro semanas, en los diferentes tramos horarios. Esta estrategia enriquece el diseño experimental.

El emplazamiento de cada aplicación dentro de la jornada diaria, lejos de ser fortuito, ha sido bastante meditado. Todos los colegios seleccionados inician sus clases a las 9:00 horas. Se dejaban transcurrir unos quince minutos antes de comenzar la recogida de datos. Este lapso ha permitido que los alumnos estén más sosegados que si comenzáramos de forma inmediata a la entrada a clase.

El segundo tramo horario establecido lo hemos situado alrededor de las 11 horas. De este modo, no hemos interferido con el tiempo de recreo que sería un factor que influiría en detrimento de la atención. Siempre se ha dejado suficiente margen para que nunca pudiera sorprendernos un timbre, que anuncie un cambio de clase o la salida al patio.

La tercera aplicación se ha llevado a cabo después del recreo, pero dejando un mínimo intervalo para que se imponga el sosiego y clima adecuado. Se mantiene el criterio de que no exista en el horario ninguna circunstancia prevista que pudiera interrumpir, apresurar o ralentizar el normal desarrollo de las pruebas.

El cuarto momento de utilización de los tests es un factor diferenciador según el tipo de jornada. En los colegios con horario continuo, se ha establecido en torno a las 13:15 horas. La decisión se fundamenta en que está a medio camino entre el recreo precedente y la hora de salida.

En los centros con jornada partida, la cuarta aplicación tiene lugar por la tarde. La situamos entre las 16:00 y las 16:15 horas. De este modo, es equidistante entre la entrada vespertina a clase y la salida.

La recogida de datos tuvo lugar preferentemente los miércoles. No podíamos olvidar los ritmos infradianos, con carácter semanal, a los que hemos aludido en apartados anteriores. Tenemos la excepción de un colegio, en el que la recogida de datos se efectuó los jueves para posibilitar que fuera el orientador el que amable y diligentemente colaborara en la aplicación. En cualquier caso, hemos evitado lunes y viernes.

Se pasaron los tests desde mediados del mes de febrero hasta los primeros días de marzo. Elegimos un periodo de cuatro semanas, en el que, salvo los sábados y domingos, no hubiera festivos; para evitar interrupciones que alterasen el ritmo de trabajo habitual.

En la página siguiente, se incluye, de forma pormenorizada, el orden de aplicación de las pruebas durante las cuatro semanas, en los centros respectivos. En los anexos, se adjuntan unos cuadros que plasman el horario del alumnado, adscrito a las aulas en las que se ha llevado a cabo la investigación (están identificadas como *figura 2*). El conjunto de todas estas tablas reseñadas está concebido para sintetizar, de forma más explícita, todo el cronograma seguido durante la aplicación de las pruebas.

2.4.- ORDEN DE APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Tabla 2.4.1. Orden de aplicación de las pruebas establecido para la 1ª semana					
TEST	TRAMO HORARIO ⁵			Tiempo de aplicación	Del 14 al 18 de febrero
		J. PARTIDA	J. CONT		
Toulouse-Pieron	1º	9:10	9:15	10 minutos	
Laberintos	2º	11:00	11:00	5 minutos	
Cuadrados de Letras	3º	12:20	12:25	10 minutos	
Caras	4º	16:10	13:25	3 minutos	
C.P. "PSA": se aplicaron el martes, 15/02/2005.					
C.P. "FMZ" y C.P."Feria" se aplicaron el miércoles 16/02/2005.					
C.P. "JSS" se aplicaron el jueves, 17/02/2005.					

Tabla 2.4.2. Orden de aplicación de las pruebas establecido para la 2ª semana					
TEST	TRAMO HORARIO			Tiempo de aplicación	Del 21 al 25 de febrero
		J. PARTIDA	J. CONT		
Caras	1	9:10	9:15	3 minutos	
Toulouse-Pieron	2	11:00	11:00	10 minutos	
Laberintos	3	12:20	12:25	5 minutos	
Cuadrados de Letras	4	16:10	13:25	10 minutos	
C.P. "FMZ", C.P."Feria" y C.P. "PSA" se aplicaron el miércoles 23/02/2005.					
C.P. "JSS" se aplicaron el jueves, 24/02/2005.					

Tabla 2.4.3. Orden de aplicación de las pruebas establecido para la 3ª semana					
TEST	TRAMO HORARIO			Tiempo de aplicación	Del 28 de febrero al 4 de marzo
		J. PARTIDA	J. CONT		
Cuadrados de Letras	1	9:10	9:15	10 minutos	
Caras	2	11:00	11:00	3 minutos	
Toulouse-Pieron	3	12:20	12:25	10 minutos	
Laberintos	4	16:10	13:25	5 minutos	
C.P. "FMZ", C.P."Feria" y C.P. "PSA" se aplicaron el miércoles 02/03/2005.					
C.P. "JSS" se aplicaron el jueves, 03/03/2005.					

Tabla 2.4.4. Orden de aplicación de las pruebas establecido para la 4ª semana					
TEST	TRAMO HORARIO			Tiempo de aplicación	Del 7 al 11 de marzo
		J. PARTIDA	J. CONT		
Laberinto	1	9:10	9:15	5 minutos	
Cuadrados de Letras	2	11:00	11:00	10 minutos	
Caras	3	12:20	12:25	3 minutos	
Toulouse-Pieron	4	16:10	13:25	10 minutos	
C.P. "FMZ", C.P."Feria" y C.P. "PSA" se aplicaron el miércoles 09/03/2005.					
C.P. "JSS" se aplicaron el jueves, 10/03/2005.					

⁵ Se señala el momento en el que comienzan las explicaciones previas a la aplicación de cada prueba. Puede haber una oscilación máxima de 10 minutos.

2.5.- PROCEDIMIENTO: CONSIDERACIONES SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA

La mayor dificultad que entraña el diseño de investigación planteado radica en el hecho de efectuar cuatro mediciones diarias, en cuatro colegios y durante cuatro semanas. Estas circunstancias han requerido llevar a cabo unas tareas preliminares que solventaran los escollos iniciales.

Este diseño de investigación obliga a romper con la marcha habitual de las clases. Es preciso efectuar interrupciones que podían ser consideradas molestas. Las directoras y directores de los centros afectados y el profesorado de las aulas designadas, brindaron múltiples facilidades.

Se requería la colaboración de cuatro examinadores. Era necesario contar con ellos durante cuatro momentos diarios, repartidos a lo largo de un mes. Se barajaron diversas posibilidades: orientadores, alumnos de Psicopedagogía, estudiantes de Magisterio, incluso tutores. Gracias a la colaboración desinteresada de varias personas, pertenecientes a instituciones diferentes, se pudo llevar a cabo la aplicación en los días señalados.

Actitudes como las reflejadas en los párrafos anteriores, facilitan los trabajos de investigación y son dignas de encomio y agradecimiento.

Algunos de los examinadores que han colaborado, tienen una experiencia de muchos años en la aplicación de pruebas, puesto que son orientadores. Sin embargo, consideramos oportuno redactar un documento en el que resumían todas las indicaciones a tener en cuenta. Preferimos incluir aspectos evidentes, casi perogrulladas, antes que olvidar alguna consigna. En el momento del reparto del documento mencionado, fue explicado verbalmente. Casi a título anecdótico, hemos incluido estas instrucciones dentro de los anexos.

Por otra parte, semanalmente se han ido recogiendo los tests realizados. No se ha entregado la próxima remesa hasta haber corregido los anteriores. Esta estrategia ha permitido detectar a algún niño que no había entendido bien las normas para cumplimentar cierta prueba. Ha habido una continua retroalimentación. Esta planificación, ha evitado posibles errores de aplicación en cada momento.

2.6.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Seleccionamos cuatro pruebas diferentes que miden la capacidad de atención. Todas permiten una aplicación colectiva. Son idóneas para la edad del alumnado que compone la muestra.

A continuación vamos a detallar algunas características definitorias de cada uno de los tests. Si observamos qué aptitudes mide cada uno de ellos, constataremos que abordan aspectos diversos. La suma de todos los factores parciales estudiados ofrece una visión, desde múltiples vertientes, del concepto *atención*.

Las dimensiones, más destacables, sometidas a examen por el conjunto de las pruebas van desde la concentración, la rapidez perceptiva, la organización espacial, la discriminación visual, hasta la capacidad de observación.

Veamos cada una de ellas por separado. La información plasmada está recogida de los propios manuales que acompañan a cada una de las pruebas. También se incluye algún dato, que hemos constatado durante el proceso de aplicación o bien en la corrección.

2.6.1.- PRUEBA PERCEPTIVA Y DE ATENCIÓN

Autores: E. Toulouse y H. Piéron. La edición española ha sido adaptada del original por Yela y sus colaboradores.

Aplicación: individual o colectiva.

Duración de la situación de examen, sin contar explicaciones previas: 10 minutos.

Distribuido en España por: TEA Ediciones S.A.

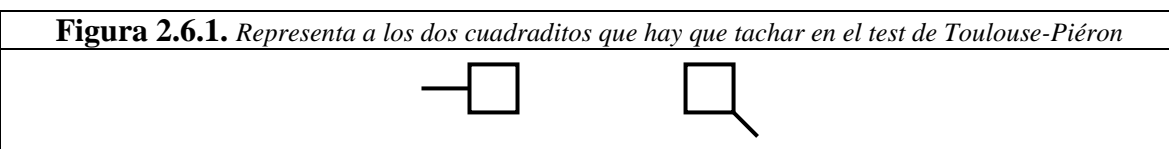
Edad a partir de la cual puede ser utilizado: nueve años.

En el manual, que se nos ha facilitado, no constan datos sobre la fiabilidad y validez de este test.

Fundamentos teóricos: la atención es un *conjunto de dimensiones*. Esta prueba precisa de una gran concentración y resistencia a la monotonía (VV.AA., 2004b)..

Es considerada muy útil para evaluar la rapidez perceptiva, la resistencia a la fatiga, la persistencia y la concentración. Aprecia tanto la percepción como la atención. Hay que tener en cuenta que la actividad propuesta es extremadamente monótona, y se exige realizarla durante 10 minutos ininterrumpidamente.

Pautas a tener en cuenta durante su aplicación: se dibujarán en la pizarra, a un tamaño que sean bien visibles desde los asientos más lejanos, los dibujos que sirven de modelo. En la hoja de repuestas, hay que tachar los dibujitos que sean idénticos a los representados a continuación.



La forma de tacharlos consiste en hacer un aspa (X) encima de ellos. Están ordenados por filas, es decir, las repuestas se van rellenando en sentido horizontal.

Hay que señalar que, de las cuatro pruebas elegidas, es la que entraña una corrección más laboriosa. Requiere contabilizar tanto los aciertos, como los errores y las omisiones. Por tanto, cada hoja de respuestas va a ser repasada tres veces. Son varios minutos los que se dedican a cada alumno. Sólo se ha dado el caso de una alumna que llegó a identificar, sin errores, los 400 cuadraditos de la prueba. Indicaremos que todas las hojas de respuestas han sido corregidas de forma manual, se ha recurrido a las tradicionales láminas transparentes de acetato.

2.6.2.- CUADRADOS DE LETRAS

Autor: Departamento de Investigación y Desarrollo de TEA Ediciones, basado en los trabajos de Thurstone.

Aplicación: individual o colectiva.

Duración de la situación de examen, sin contar las explicaciones previas: diez minutos.

Edad: a partir de los 11 años. Precisa, al menos conocer las letras de nuestro alfabeto. En caso contrario, los grafemas podrían ser considerados meros dibujitos.

Significación: “*evaluación de las aptitudes perceptivas y de atención*”.(VV.AA., 1997).

El coeficiente de fiabilidad, obtenido mediante el procedimiento de “test-retest” sobre una muestra de 100 sujetos, con intervalo de varios meses entre ambas aplicaciones fue de $r_{xx}=0,81$.

La validez, según las informaciones aportadas en el manual, es elevada si analizamos la correlación del test con pruebas tan conocidas como la de “Percepción de Diferencias”.

Una gran diferencia de esta prueba respecto a otros tests de atención es que los estímulos visuales consisten en letras, en vez de sencillos dibujos. Esta peculiaridad la hace menos idónea para niños de los cursos inferiores de Primaria, pero es adecuada para los niveles educativos superiores.

Como se indica en el manual (VV.AA., 1997, p. 8), las pruebas perceptivas y de atención se ven influidas por factores como la persistencia y la perseverancia. El primero se define como la *capacidad para continuar una tarea a pesar de su creciente dificultad mental o física; depende bastante de la voluntad*. La perseverancia tendría, según estos mismos autores, un menor componente volitivo y una mayor carga fisiológica.

La prueba consta de grupos de 16 letras, vocales y consonantes, distribuidas en cuadrados.

Figura 2.6.2.
Ejemplo de cuadrado de letras

u	s	v	m	
v	r	m	s	
s	m	r	u	
m	u	v	r	
		X		

La tarea consiste en identificar qué fila o columna, se excluyen las diagonales, contiene dos letras repetidas. En el ejemplo, podemos comprobar que la tercera columna contiene dos “v”. Esa es la solución que habría que señalar.

En cada hoja de respuestas se incluyen 90 cuadrados como el que aquí se plasma. Se contabilizan sólo los aciertos.

Instrucciones de aplicación: siguiendo el procedimiento habitual, efectuamos los ejercicios preliminares, que sirven para que los escolares se familiaricen con la tarea. También son útiles para detectar si algún alumno no ha comprendido bien las instrucciones, cosa que supondría un factor de sesgo, si ocurre durante la situación de examen propiamente dicha.

La corrección es bastante sencilla y rápida. Requiere unos pocos segundos por alumno. A título anecdótico, señalaremos que durante la última semana hubo un alumno que fue capaz de resolver correctamente los 90 cuadrados.

Aunque parezca un detalle baladí, la experiencia demuestra la conveniencia de que los alumnos utilicen lápices blandos. Por ejemplo, el trazo de un lápiz del número 2 es mucho más oscuro que uno del 4. Por consiguiente, obliga a un menor esfuerzo visual. Por esta misma razón se ha optado porque se identifiquen las filas o columnas correctas con una “x”, en lugar de un guión.

2.6.3.- TEST DE PERCEPCIÓN DE DIFERENCIAS

Comúnmente es conocido como el test de “*Caras*”. Esta denominación está motivada por los elementos que conforman la ejecución de la prueba.

Autor: L. L. Thurstone.

Adaptación española: M. Yela.

Aplicación: individual y colectiva.

Duración de la situación de examen, sin contar explicaciones previas: tres minutos.

Adecuado para niños de seis años en adelante. No precisa saber leer ni escribir. No requiere ningún conocimiento cultural.

Significación: “*evaluación de la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados*”. (Thurstone y Yela, 1985). Es un test de discriminación. Tiene en cuenta tanto aspectos perceptivos como componentes espaciales.

Como se indica en el manual, es una prueba de gran fiabilidad y validez. Los estudios señalan que es una buena medida de la aptitud perceptiva y, en segundo lugar, de los aspectos perceptivos de la inteligencia espacial (Thurstone y Yela, 1985).

La prueba consta de 180 caras distribuidas por tríos. Los dibujos son muy elementales y constan de: pelo, cejas, ojos y boca.



En cada tríada hay dos caras idénticas y una que es diferente. La prueba consiste en tachar el dibujito que es distinto a los otros dos. Por tanto, se trata de identificar y discriminar pequeños detalles.

En síntesis, es una prueba que evalúa la rapidez perceptiva, está exenta de condicionantes culturales y se aplica durante un breve espacio de tiempo.

Consideraciones fundamentadas en la experiencia de su aplicación: es muy estimulante para los alumnos. Se capta fácilmente la tarea que se propone. El primer día, hubo un alumno que efectuó correctamente los 60 ejercicios propuestos. Durante la aplicación de la cuarta semana, este número llegó a 12.

La corrección es bastante rápida y no entraña ninguna dificultad. Sólo se tienen en cuenta los aciertos.

2.6.4.- PRUEBA DE LABERINTOS

Subtest de la prueba de atención de San Pío X.

Creado en el Instituto Pedagógico “San Jorge” de Montreal (Canadá) (VV.AA., 1961). Traducción y adaptación: Seminario de Pedagogía del Instituto Pontificio San Pío X (Salamanca).

Aplicación: individual y colectiva.

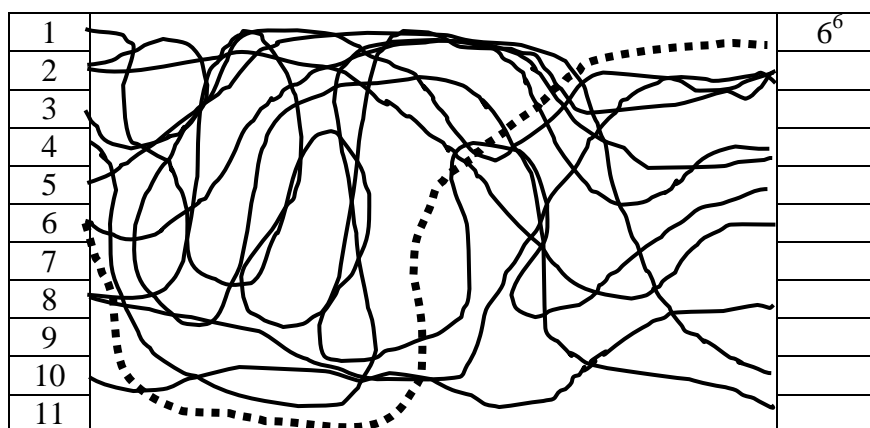
Duración de la situación de examen, sin contar explicaciones previas: cinco minutos.

No disponemos de datos contrastados sobre la fiabilidad y validez.

Idóneo para alumnos de más de nueve años.

La hoja de respuestas se compone de ocho rectángulos. Cada uno de ellos consta de once laberintos. A la izquierda, en la zona desde donde arrancan los trazados sinuosos, hay unos números identificativos de cada línea. El alumno tiene que seguir cada recorrido y averiguar donde termina. Es importante señalar que no vale ayudarse ni del lápiz ni del dedo para seguir el recorrido.

Figura 2.6.4. Ejemplo gráfico donde se representa un grupo de laberintos.



En las casillas vacías de la derecha, se va escribiendo el mismo número que corresponde al otro extremo de las respectivas líneas curvas. Requiere un gran dominio de los músculos oculares.

Pone en juego la rapidez perceptiva y exige cierto esfuerzo para mantener una observación continuada.

Es una prueba que comenzó a aplicarse hace más de cuarenta años. No hemos hallado estudios recientes sobre su fiabilidad y validez. A pesar de estas características, que podrían desestimar su utilización, hay varios argumentos que aconsejaban su

⁶ Los laberintos se plasman todos con líneas continuas. Hemos puesto el 6 con línea discontinua para ayudar a entender su ejecución.

elección. Por una parte, pone en juego aptitudes diferentes a las otras pruebas seleccionadas, pero integrantes de la atención. Además, ha sido muy utilizado por los orientadores de mi localidad y tiene gran prestigio entre personas muy avezadas en la aplicación de pruebas colectivas de atención.

En la corrección, sólo se tienen en cuenta los aciertos. Se pueden alcanzar hasta 88 puntos. Hay que señalar que el primer día, esta puntuación máxima sólo fue lograda por un alumno. Al llegar la cuarta semana, fueron 16 los chicos y chicas que consiguieron resolver todos los laberintos.

2.7.- DEFINICIÓN DE VARIABLES

Como es obvio, nos hemos centrado fundamentalmente en las variables a las que se hace referencia en el enunciado de la hipótesis. Sin embargo, hemos tenido en cuenta algunos aspectos adicionales que aportan información complementaria.

A continuación se expondrá el listado de variables que han sido contempladas y han quedado reflejadas en el programa SPSS. Junto a su mención, se expondrá una breve justificación sobre su inclusión en el diseño.

Variables independientes

- a) Tipo de jornada: continua o partida. Es la variable experimental más importante porque está implícita en nuestra hipótesis.
- b) Tramo horario en el que se pasan las pruebas.
- c) Colegio. Los niños proceden de cuatro centros diferentes y se ha matizado en qué colegio está matriculado cada uno de ellos.
- d) Sexo: no era una variable a considerar en nuestra investigación. Sin embargo, nos ha servido para efectuar algunos análisis muy elocuentes.
- e) Semana en la que se han aplicado los test.

Variables dependientes

- f) Puntuaciones obtenidas en todas y cada una de las pruebas aplicadas. Se han ido diferenciando por tramo horario y por semana. Al considerar todas estas distinciones, en el SPSS han sido catalogadas como 16 variables.
- g) Se ha considerado oportuno efectuar algunos agrupamientos que han sido bastante decisivos en el análisis: por tramos, unión de los tres primeros tramos, por semanas etc.
 - g.1) Tramo 1: hace referencia al total de puntos obtenido por cada alumno en las diversas pruebas aplicadas durante la primera hora de la mañana. Análogamente hemos agrupado las puntuaciones obtenidas en cada una de las franjas horarias: tramos 2, 3 y 4. Cada uno de ellos da lugar a una variable.
 - g.2) Suma de los tres primeros tramos
 - g.3) Total de puntos obtenidos por cada alumno, aglutinando las 16 pruebas.
 - g.4) Suma de las diversas puntuaciones obtenidas durante cada una de las semanas. En este caso, sin especificar ni el tramo, ni la prueba.

El hecho de agrupar los datos atendiendo a diversos criterios, nos ha posibilitado la realización de diversos análisis comparativos adicionales. Algunos de ellos son determinantes para llegar a algunas conclusiones concretas. Serán expuestos en apartados posteriores.

2.8.- ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS Y PROCESOS PARA PLASMARLOS EN EL DOCUMENTO

Vamos a explicar someramente qué pasos hemos seguido hasta llegar a conformar las tablas y gráficos que adjuntamos en este documento.

En primer lugar, las puntuaciones directas obtenidas en las diferentes pruebas se han pasado desde el papel a un soporte informático. El programa elegido ha sido Excel (versión 2000). A lo largo de varias hojas, se han ido rellenando cuadros de doble entrada con la identificación del alumnado y sus respectivas puntuaciones, en todas y cada una de las pruebas.

El segundo paso, ha consistido en la exportación de los datos reseñados desde Excel hasta el conocido software de análisis estadístico SPSS (versión 12).

Seguidamente, se han definido las variables que ya enunciamos en anteriores apartados. También hemos efectuado cálculos con algunas columnas del SPSS para obtener nuevos campos. Por ejemplo, se han ido agrupando las puntuaciones por tramos y por semanas. Esta estrategia nos ha permitido definir nuevas variables y enriquecer el estudio con más análisis.

Las pruebas estadísticas más utilizadas han sido la t de Student y la correlación de Pearson. Los resultados más relevantes pueden verse en múltiples tablas, incluidas en el siguiente capítulo. En otros casos, hemos preferido adjuntarlas en los anexos.

Muchos de los datos obtenidos mediante los correspondientes análisis con el SPSS, han sido exportados al procesador de textos Word. Ha habido que efectuar los correspondientes ajustes de estilo y formato para poder incluirlos de la manera más conveniente.

Los gráficos han sido realizados con Excel y posteriormente pegados en el presente documento.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

3.1.- NOMENCLATURA UTILIZADA PARA IDENTIFICAR LAS SUCESIVAS APLICACIONES DE LOS TESTS

En este tercer bloque, identificado con el epígrafe de “resultados”, vamos a incluir los datos cuantitativos más relevantes del trabajo de investigación. Antes de abordar la exposición de tal cúmulo de cifras y análisis, se considera oportuno efectuar algunas aclaraciones preliminares, que pasamos a enunciar.

En primer lugar, hemos dedicado un apartado para explicar las abreviaturas contenidas en las distintas tablas y gráficos. Durante todo el informe, se incluye una cantidad considerable de cuadros tabulados. El objetivo es plasmar de forma gráfica y explícita informaciones relevantes. Como es obvio, la inserción de texto dentro de las tablas debe ser concisa, para no agrandar excesivamente el tamaño de las celdas. Para identificar las pruebas aplicadas a lo largo de las cuatro semanas y en los diferentes tramos horarios, se ha adoptado el criterio que se expone a continuación:

- En primer lugar se indica el nombre del test.

PD: Corresponde al test de percepción de diferencias de Thurstone y Yela. Indistintamente, también será denominado con su nombre coloquial: Caras.

LAB: Es la forma abreviada de designar al test de atención de san Pío X. Consiste en la resolución de laberintos.

TP: Identifica a la prueba perceptiva y de atención de Toulouse-Piéron.

CL: Hace alusión al test de los Cuadrados de Letras.

- Después del nombre o abreviatura identificativa de cada prueba, se indica la semana en la que fue aplicado. Se han diferenciado con 1S, 2S, 3S y 4S, respectivamente.

- La última díada de número y letra corresponde al tramo horario en el que fue aplicada cada prueba. 1T hace referencia a las actividades efectuadas aproximadamente a las 9:10 de la mañana. Las pruebas realizadas a las 11:10 se distinguen por los caracteres alfanuméricos 2T. De forma análoga, la aplicación efectuada, aproximadamente, a las 12:20, queda resumida por 3T.

Cuando en la identificación de una prueba se incluyen los dígitos 4T, quiere señalarse que ha sido aplicada en torno a las 13:20 en los centros de jornada continua. En los colegios con jornada partida, se refiere a los tests utilizados por la tarde.

Por ejemplo, la designación TP 4S 2T hace mención a las puntuaciones obtenidas en el test de Toulouse-Piéron, aplicado durante la 4ª semana, en torno a las 11:10h. de la mañana.

3.2.- ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

La primera tabla a la que vamos a hacer referencia en este epígrafe se encuentra en el anexo. Está identificada con el número 9. La primera columna incluye a cada una de las pruebas. Diferenciamos por tramos y por semanas; lo que conforma un total de 16 filas.

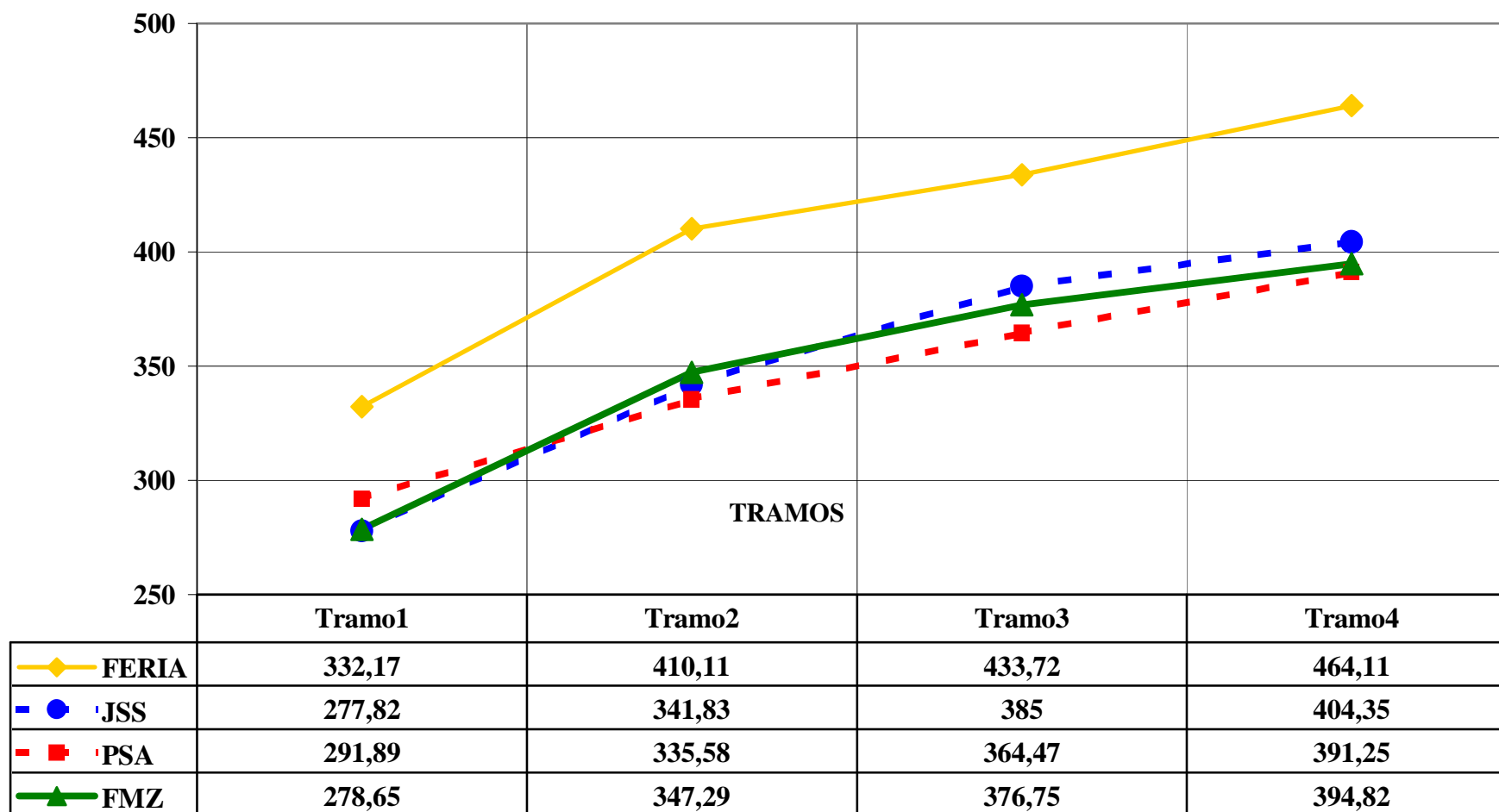
Los valores que plasman sobre cada uno de los tests son: número de participantes (N), valor mínimo, valor máximo, rango, media y desviación típica. Se ha sopesado la mejor manera de ordenar las filas. Se ha optado por agruparlas en primer lugar por la prueba utilizada, el segundo criterio ha sido la semana y, por último, el tramo. Creemos que es el modo más explícito y que facilita una interpretación más rápida e intuitiva. La conclusión más importante que se extrae es que las medias, correspondientes a cada test van aumentando progresivamente a lo largo de los tramos y las semanas. Incidiremos repetidamente sobre esta aseveración con más análisis, gráficos y estudios estadísticos.

La tabla 10 de los anexos incluye, asimismo, los descriptivos más relevantes. En este caso, se diferencia entre un tipo de jornada u otro. Entronca directamente con el objetivo de nuestra investigación.

La tabla 3.2.1, que se incluye a continuación, recoge la media, desviación típica y número de casos, teniendo en cuenta dos criterios de agrupación: colegio y tramo. Es bastante explícita y ofrece información bastante reveladora. Para recoger estos datos de manera más intuitiva han sido plasmados en un gráfico que se detalla en la página siguiente.

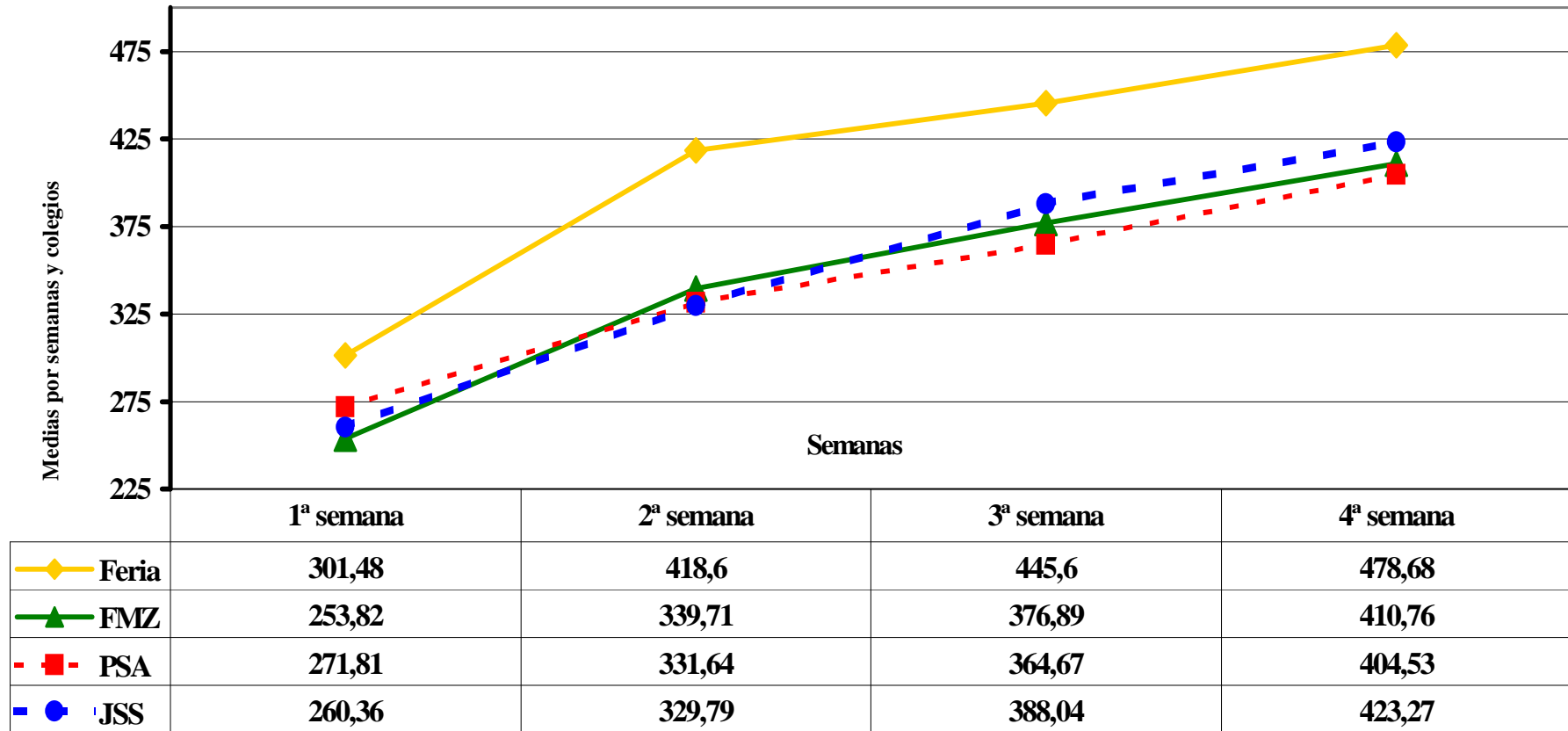
Tabla 3.2.1. Estadísticos descriptivos agrupados por tramos y por colegios					
Centro		Tramo1	Tramo2	Tramo3	Tramo4
Feria	Media	332,17	410,11	433,72	464,11
	N	18	19	18	19
	Desv. típ.	53,143	69,708	60,752	65,266
FMZ	Media	278,65	347,29	376,75	394,82
	N	17	17	16	17
	Desv. típ.	69,394	81,193	99,295	97,063
PSA	Media	291,89	335,58	364,47	391,25
	N	18	19	19	20
	Desv. típ.	60,533	81,137	87,795	115,886
JSS	Media	277,82	341,83	385,00	404,35
	N	22	23	23	23
	Desv. típ.	60,351	79,620	93,320	99,481
Total	Media	294,43	358,13	389,67	413,35
	N	75	78	76	79
	Desv. típ.	63,660	82,179	88,779	99,144

Gráfico 3.2.1. *Medias obtenidas del conjunto de pruebas aplicadas en cada tramo horario*



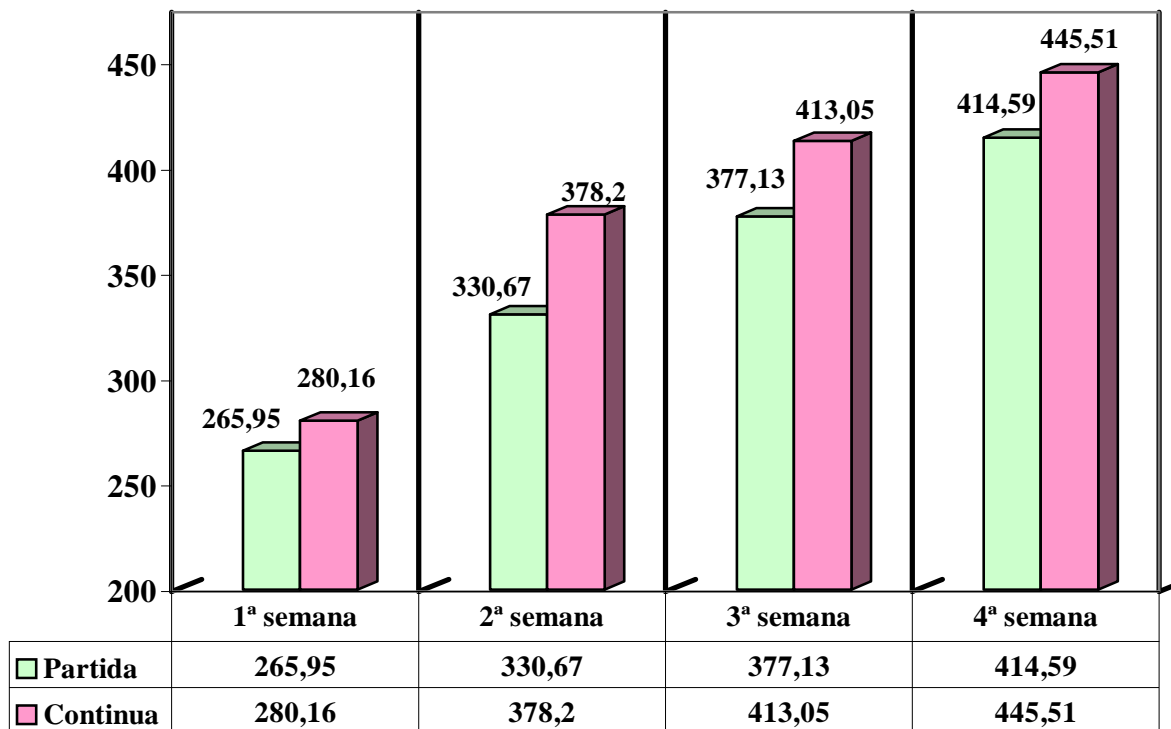
Algunas de las observaciones, que aquí se formulan, se hacen extensivas al resto de gráficos del informe. Para cada línea se ha elegido un color diferente. En el caso de tener que recurrir a una impresión o fotocopia en escala de grises, se han adoptado algunos criterios para mitigar esta posible dificultad. Los colegios con jornada partida están representados con trazos discontinuos. Se han mantenido, en todos los gráficos, los mismos colores y figuritas geométricas para representar a cada centro.

Gráfico 3.2.2. Medias obtenidas entre todas las pruebas, agrupadas por semanas y por colegios



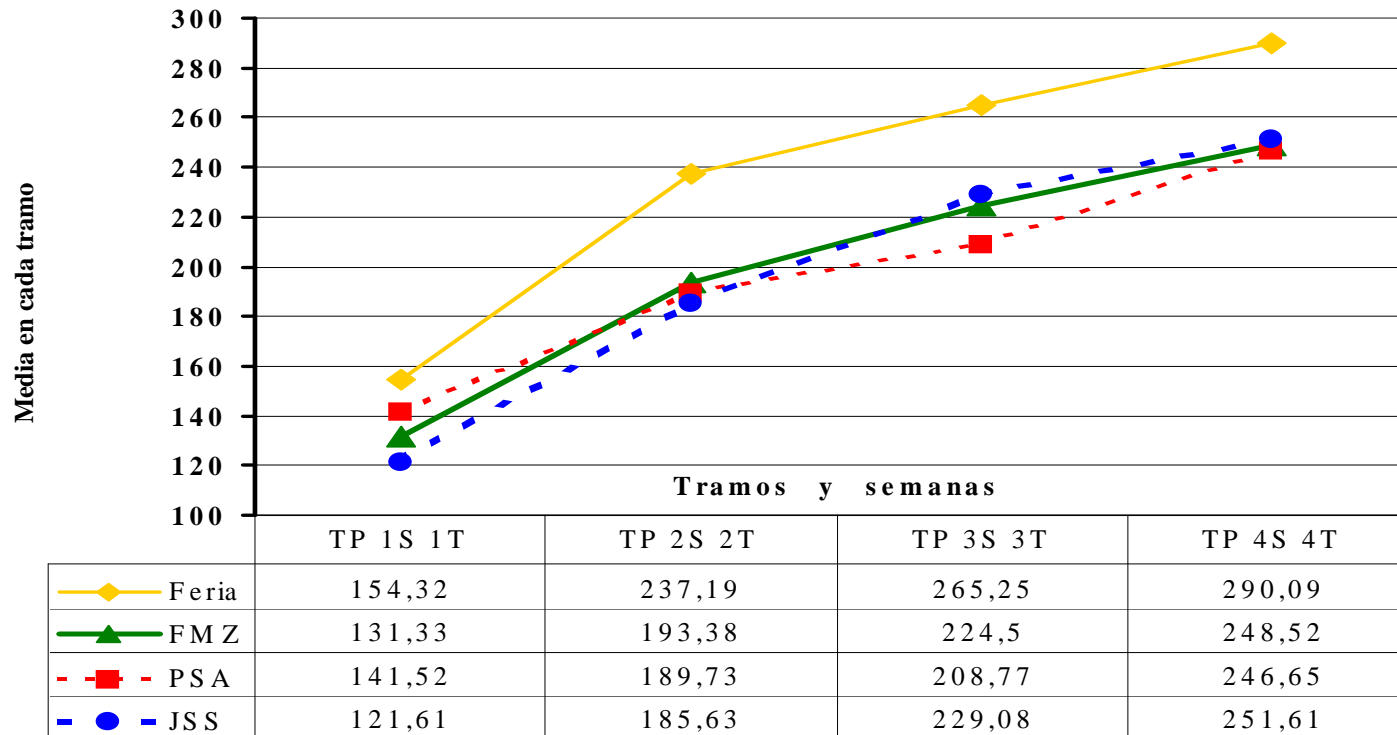
Como ya hemos reiterado, el trabajo de investigación ha consistido en aplicar las mismas pruebas (ni siquiera versiones paralelas) durante cuatro semanas consecutivas. En el gráfico se constata que el “factor aprendizaje” ha sido elevado, a pesar de que los tests consisten en localizar dibujitos, diferencias o aspectos que, a priori, eran considerados difíciles de memorizar.

Gráfico 3.2.3. *Medias obtenidas durante las cuatro semanas consecutivas. Se discrimina según el tipo de jornada*



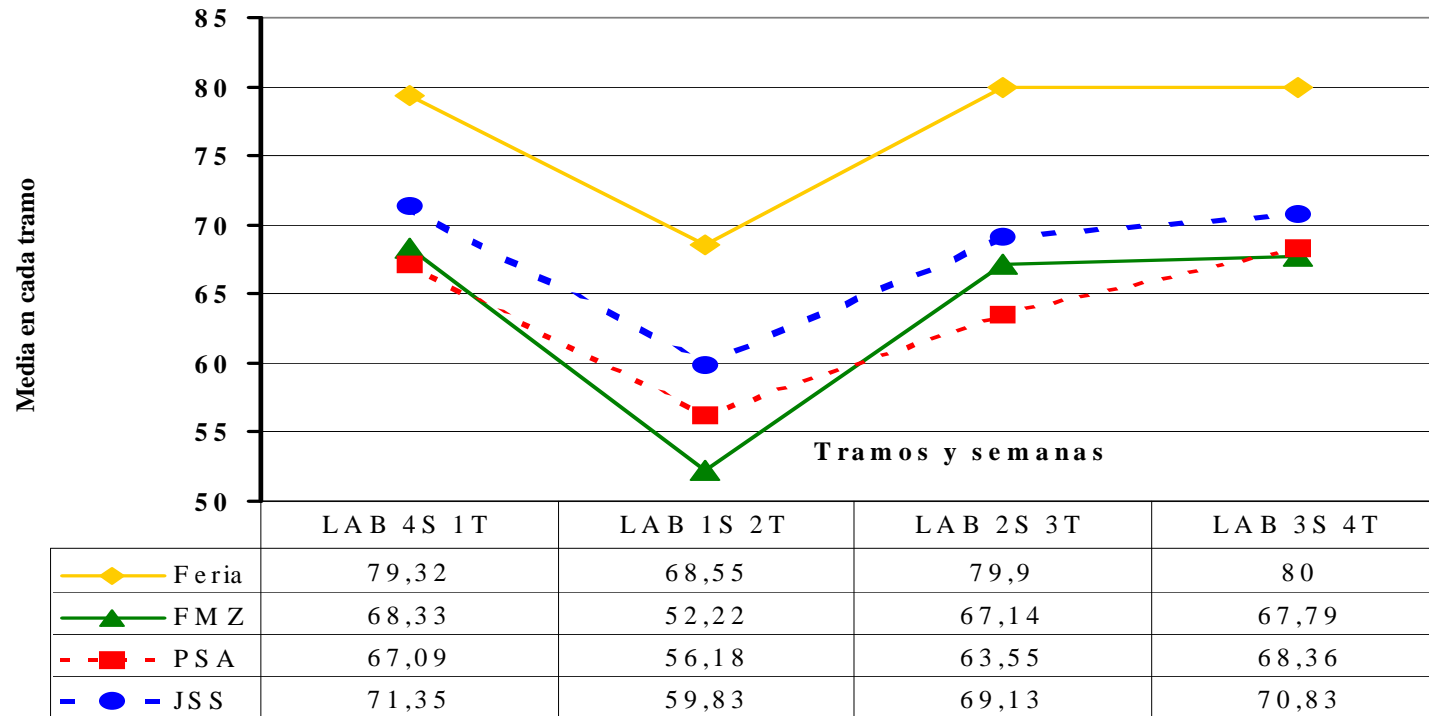
Incluimos este gráfico en un formato basado en columnas, en vez de en líneas como los anteriores. Representa las medias obtenidas en el conjunto de las cuatro pruebas aplicadas cada semana. Hemos separado los datos de los dos colegios con jornada partida respecto a los que tienen distribución horaria continua. Se aprecia un ostensible “factor aprendizaje” en la resolución de los tests. Esta tendencia se mantuvo durante todo el periodo de recogida de datos.

Gráfico 3.2.4. Medias obtenidas en la prueba de Toulouse-Piéron. Diferenciamos los datos por colegios



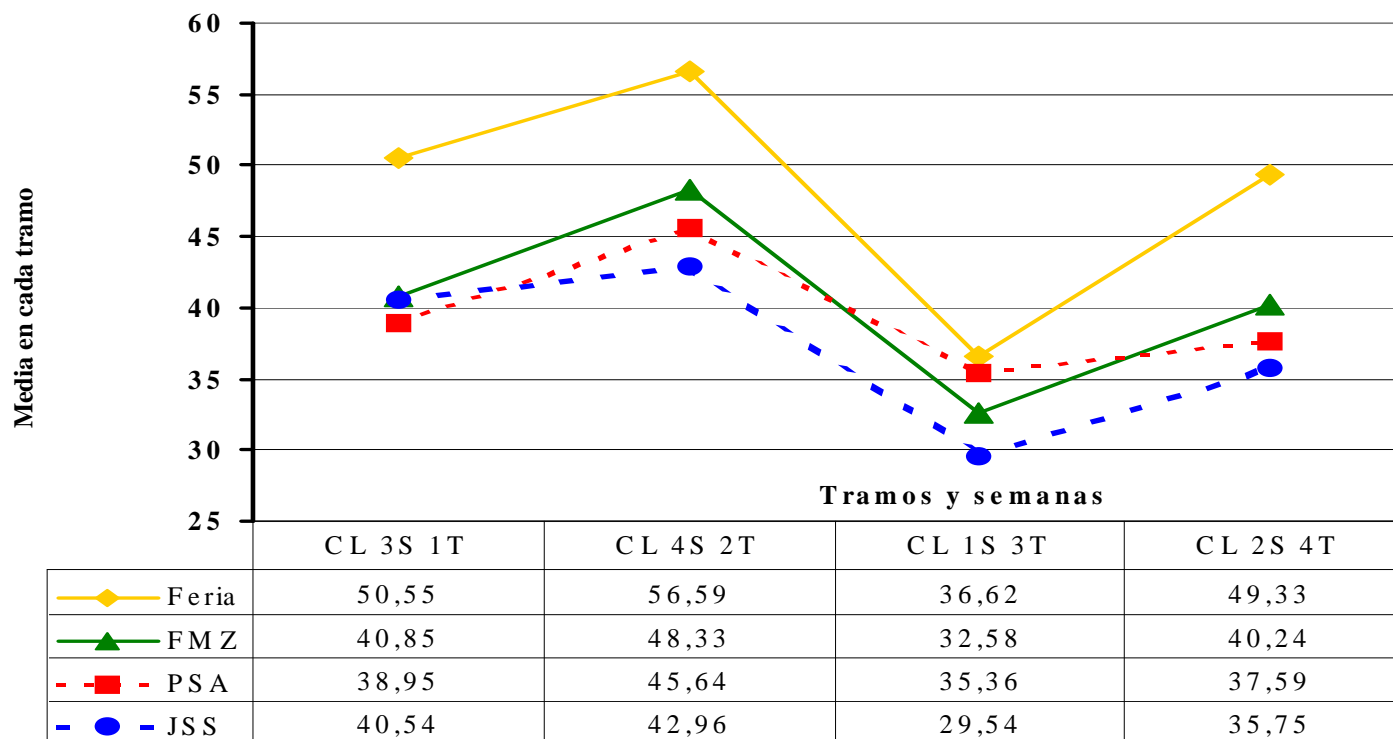
En este gráfico y en los tres que se incluyen a continuación, hemos plasmado las medias obtenidas en cada uno de los cuatro tests elegidos para la investigación. Mantenemos los criterios adoptados sobre líneas y colores que se expusieron al abordar el gráfico 3.2.1.

Gráfico 3.2.5. Medias obtenidas en la prueba de Laberintos. Diferenciamos los datos por colegios



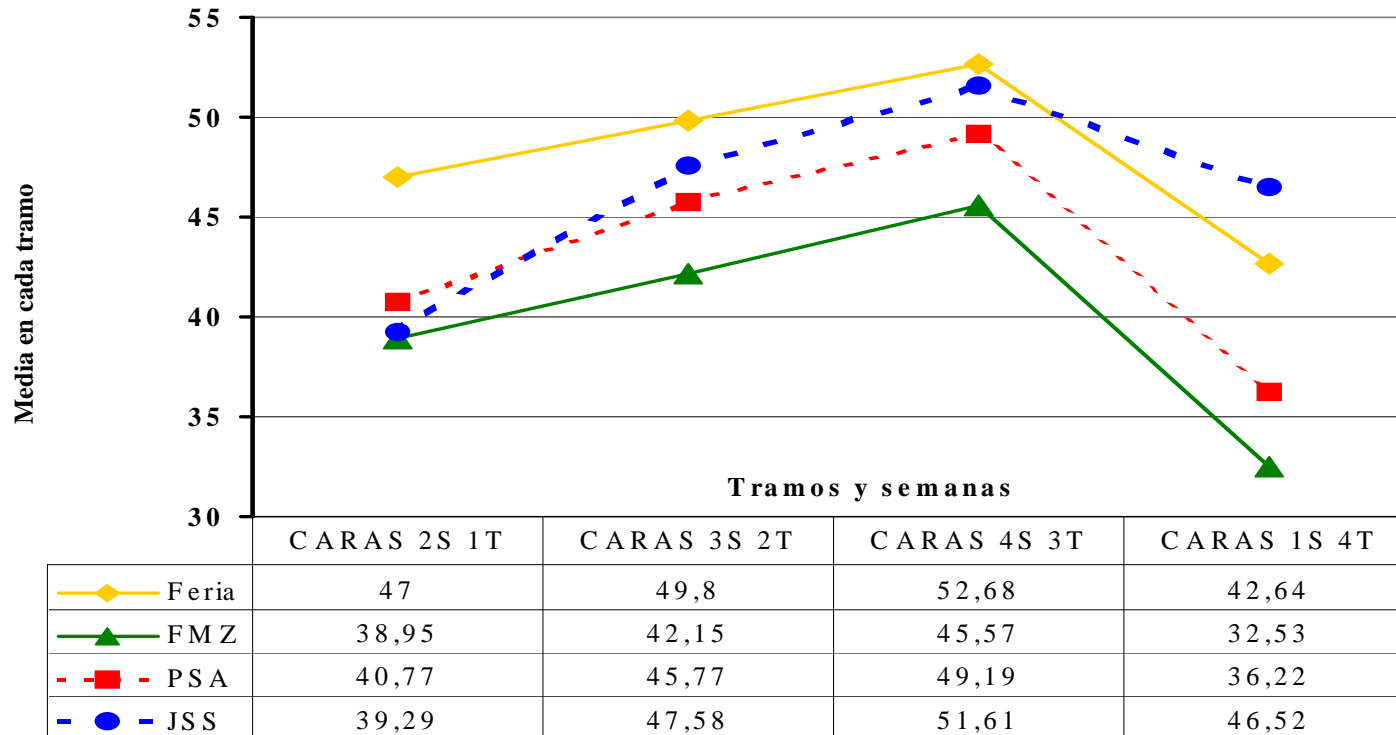
El “valle” que aparece en el segundo tramo no debe inducirnos a error. Si comenzamos a observar el gráfico desde la primera semana y concluimos en la cuarta, veremos que el “valle” se disipa. Observaríamos, en este caso, una línea claramente ascendente. Esta afirmación es válida para este gráfico y los tres siguientes. Como ya se ha comentado, las pruebas fueron rotando durante las cuatro semanas. Se constata que el “factor aprendizaje” tiene mayor influencia que el tramo horario de aplicación.

Gráfico 3.2.6. Medias obtenidas en la prueba de Cuadrados de Letras. Diferenciamos los datos por colegios



De forma gráfica, se plasman múltiples variables: colegio (con su tipo de jornada respectiva), tramo de aplicación, semana y puntuaciones obtenidas en la prueba “Cuadrados de Letras”. Al igual que en los gráficos anteriores, hay que insistir en que los “valles” tienen su origen más en la semana de aplicación que en el tramo.

Gráfico 3.2.7. Medias obtenidas en la prueba de Percepción de Diferencias. Agrupamos los datos por colegios



Elaborado a partir de las puntuaciones del test de Caras. Sigue la tónica de los gráficos anteriores. Los valores más bajos corresponden al cuarto tramo que, curiosamente corresponde a la primera semana. Insistimos en el “factor aprendizaje” mencionado en los comentarios de los gráficos anteriores.

Gráfico 3.2.8. Medias obtenidas en los tres primeros tramos juntos y, por separado, el cuarto. Diferenciamos según el tipo de jornada

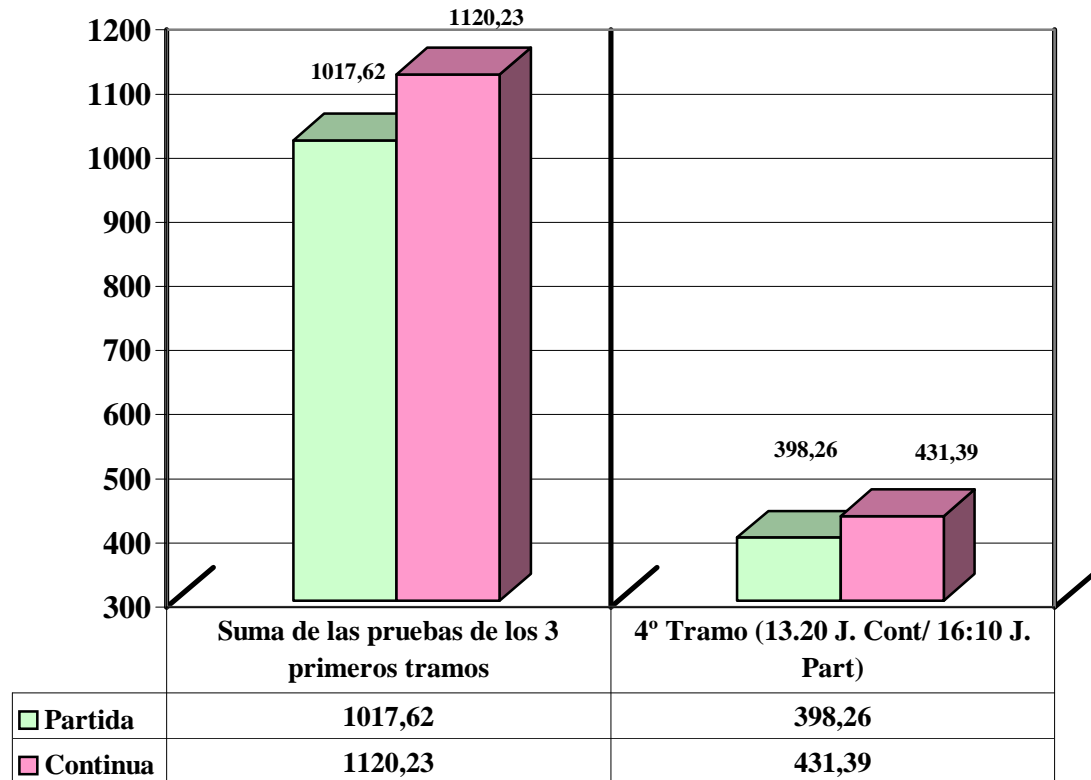
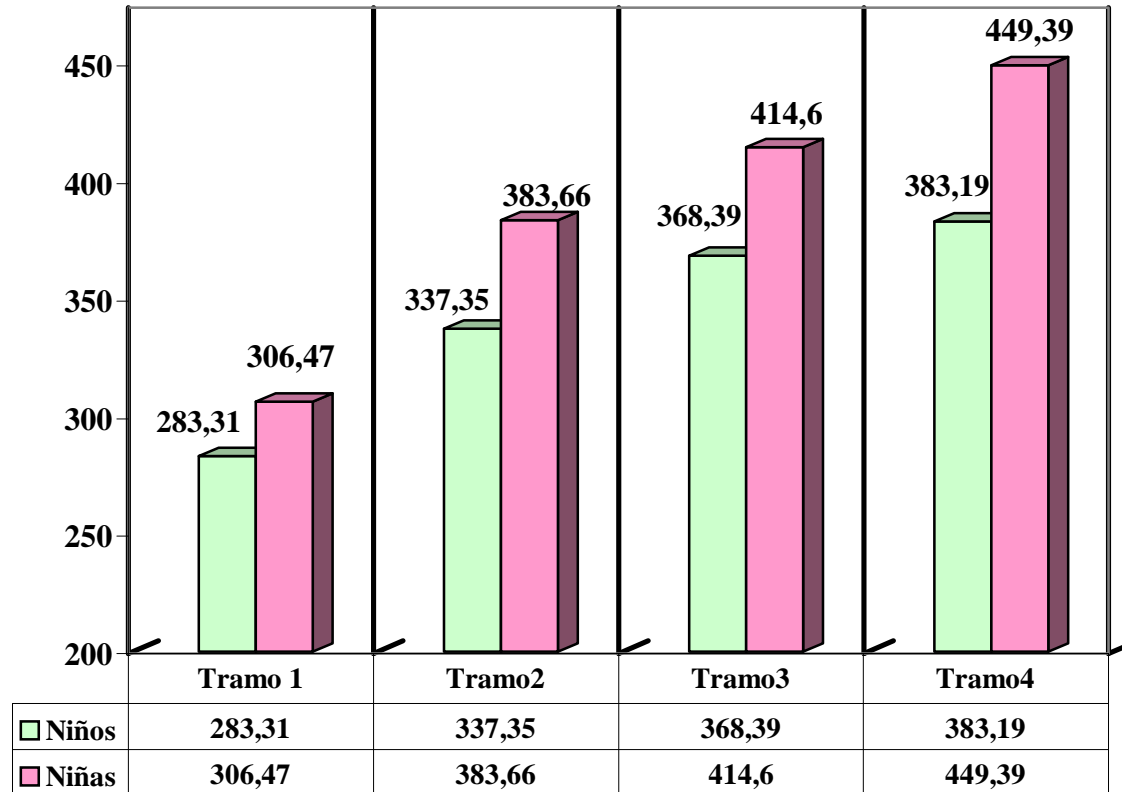


Tabla 3.2.2. Estadísticos obtenidos diferenciando los tres primeros tramos del cuarto. Se tiene en cuenta el tipo de jornada

Tipo de jornada		Suma de las pruebas de los 3 tramos primeros	4º Tramo (13.20 J. Cont/ 16:10 J. Part)
Continua	Media	1120,23	431,39
	N	31	36
	Desv. típ.	211,006	87,909
Partida	Media	1017,62	398,26
	N	39	43
	Desv. típ.	201,544	106,315
Total	Media	1063,06	413,35
	N	70	79
	Desv. típ.	210,628	99,144

El gráfico y la tabla son complementarios. Hacen referencia a las mismas variables y están dispuestas mediante agrupamientos similares. Partimos de la premisa de que los tres primeros tramos no deben arrojar diferencias significativas. El cuarto tramo es diferenciador según el tipo de jornada; nuestra hipótesis plantea que los resultados en las pruebas de atención serán parecidos. El gráfico y la tabla lo constatan. Las mejores puntuaciones las obtienen los alumnos que asisten a centros con jornada continua pero no son estadísticamente significativas, como hemos corroborado con otros análisis y pruebas, que veremos en apartados siguientes.

Gráfico 3.2.9. *Medias obtenidas a lo largo de los cuatro tramos. Se diferencia entre ambos sexos*



Se incluye este gráfico, a pesar de no tener relación con la hipótesis planteada en el trabajo. Los datos recogidos nos permiten efectuar un análisis del rendimiento, en pruebas de atención, en función del sexo. Se observa claramente que las niñas obtienen unas puntuaciones más elevadas que sus compañeros varones, independientemente del tramo objeto de estudio. Estas diferencias se acentúan de la segunda semana en adelante. En los anexos, concretamente en las tablas 21 y 22, se incluyen más análisis estadísticos tomando como referencia esta misma variable independiente.

3.3.- RELACIÓN ENTRE VARIABLES: CORRELACIONES.

Tenemos que comenzar este apartado haciendo alusión a varias tablas que hemos ubicado en los anexos. La causa no estriba en su escasa importancia. Hemos considerado que dada la enorme cantidad de cifras que contienen es adecuado efectuar una síntesis para exponerla en estas líneas.

La tabla 11 del anexo refleja las correlaciones de Pearson entre las 16 pruebas aplicadas. Su gran extensión ha obligado a dividirla en varias páginas. En estas líneas, únicamente vamos a resaltar los datos más relevantes. Se han efectuado los cálculos manteniendo que la correlación es significativa al nivel de 0,01, en el planteamiento de una hipótesis bilateral. Este nivel es común a todas las correlaciones de Pearson que se incluyen a lo largo de todo el informe.

Para facilitar la localización visual, hemos sombreado las casillas donde se hallan los valores máximos y mínimos. También se ha diferenciado la diagonal. Hemos optado por mantener la estructura rectangular de las tablas, en vez de triangular, a sabiendas de que plasmamos información redundante. Es más un criterio estético y de composición gráfica, que estadístico.

Al ser 16 bloques de puntuaciones (4 tramos por cuatro semanas), se efectúan un total de 120 correlaciones. La primera información, digna de resaltar, es que todas ellas son significativas. Es un buen indicio que refrenda una congruencia de las puntuaciones obtenidas.

Tabla 3.3.1. <i>Síntesis extraída de la matriz de correlación de Pearson que integra a todas las pruebas. Se encuentra completa en la tabla 11 de los anexos</i>	
Valores desde 0,8 en adelante	10
Desde a 0,7 hasta 0,799	10
Desde 0,6 hasta 0,699	20
Desde 0,5 hasta 0,599	30
Desde 0,4 hasta 0,499	34
Desde 0,3 hasta 0,399	16
Número total de correlaciones	$(16 \times 15) / 2 = 120$
Mínima correlación: 0,302	Entre: LAB 4S 3T y TP 1S 1T
Máxima correlación: 0,899	Entre: PD 4S 3T y PD 3S 2T
Correlaciones de las distintas pruebas por encima de 0,6	
Toulouse-Piéron	4
Caras	23
Cuadrados de Letras	12
Laberintos	12

La parte inferior de la tabla 3.3.1 identifica valores de correlación que superan el 0,6. Se han contabilizado tanto los datos logrados al cruzarse una misma prueba consigo misma, pero aplicada en distinto tramo, como entre los diferentes tests. Se deduce que el instrumento de medida con los mayores niveles de correlación es el test de Caras. En el extremo contrario, se halla la prueba de Toulouse-Piéron.

La tabla 12 del anexo corresponde a las correlaciones logradas entre las pruebas aplicadas durante los tres primeros tramos. Como es obvio, no aporta nada nuevo respecto a la tabla 11. El motivo que justifica su inclusión es facilitar el análisis de las puntuaciones obtenidas dentro de una franja horaria, que es común a ambos tipos de jornada.

A continuación, vamos a incluir una tabla que es un desglose de la tabla 11 del anexo. Corresponde a la matriz de correlación de las puntuaciones obtenidas durante el cuarto tramo. Merece especial detenimiento porque es diferente según el tipo de jornada. En unos casos integra las pruebas aplicadas a las 13:20 horas; mientras que en otros es el compendio de los tests realizados a las 16:10. Entronca completamente con la hipótesis que enunciamos y precisa de un análisis pormenorizado. Por todos estos motivos, ha sido incluida en este epígrafe, en vez de en el anexo.

Tabla 3.3.2. *Matriz de correlación de Pearson correspondiente a las pruebas aplicadas en el último tramo horario (13:20/ 16:10 aprox)⁷*

		PD 1S 4T	CL 2S 4T	LAB 3S 4T	TP 4S 4T
PD 1S 4T	C. de Pearson	1	,403(**)	,501(**)	,423(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	87	85	82	84
CL 2S 4T	C. de Pearson	,403(**)	1	,392(**)	,424(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	85	88	84	85
LAB 3S 4T	C. de Pearson	,501(**)	,392(**)	1	,468(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	82	84	85	82
TP 4S 4T	C. de Pearson	,423(**)	,424(**)	,468(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	84	85	82	86

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

⁷ Además de las correlaciones de cada prueba consigo misma, se han sombreado los valores máximos y mínimos obtenidos.

Correlaciones

A la vista de los valores incluidos en la tabla anterior, se concluye que todos logran el mínimo nivel de significatividad. Curiosamente, hay correlaciones de bloques de pruebas aplicadas en los tres primeros tramos que arrojan niveles inferiores a los adjuntados en la tabla superior.

3.4.- PRUEBAS DE CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Con el fin de comprobar si existen diferencias significativas, en función del tipo de jornada escolar, respecto de cada una de las variables analizadas, hemos aplicado en repetidas ocasiones, la prueba de contraste de hipótesis *-t-* para muestras independientes.

En la tabla 3.4.1, que se expone en la página siguiente, se han analizado las totalidad de las pruebas. Es decir, hemos ido desglosando cada tramo diario y matizando cada una de las semanas. De este modo, resultan un total de 16 variables.

Para evitar incurrir en el error tipo I, es decir, la probabilidad de rechazar la hipótesis de nulidad cuando es verdadera, efectuamos el siguiente cociente:

$$\alpha /c= 0.05 / 16 = 0.003$$

Donde α es el nivel de significación y c es el nº de comparaciones efectuadas.

Para facilitar la localización de los valores que requieren mayor detenimiento los hemos sombreado.

En el caso de esta primera prueba t no la hemos acompañado de los estadísticos descriptivos pertinentes. Excepcionalmente, se encuentran localizados en la tabla 10 del anexo.

Atención del alumnado en función del tipo de jornada escolar

Tabla 3.4.1. Prueba T para muestras independientes. La variable de agrupación es el tipo de jornada

		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. bilat	Dif de medias	Error típ. de la dif	95%	
									Inf	Sup
TP 1S 1T	Se han asumido varianzas iguales	,046	,832	1,474	82	,144	12,861	8,725	-4,496	30,219
	No se han asumido			1,472	80,778	,145	12,861	8,736	-4,522	30,245
LAB 1S 2T	Se han asumido	,522	,472	,918	84	,361	3,113	3,391	-3,629	9,855
	No se han asumido			,923	83,602	,359	3,113	3,373	-3,595	9,822
CL 1S 3T	Se han asumido	1,138	,289	,926	84	,357	2,374	2,564	-2,726	7,473
	No se han asumido			,937	83,902	,351	2,374	2,533	-2,663	7,411
PD 1S 4T	Se han asumido	3,092	,082	-1,553	85	,124	-3,418	2,202	-7,796	,959
	No se han asumido			-1,572	84,199	,120	-3,418	2,175	-7,743	,906
PD 2S 1T	Se han asumido	,038	,846	1,437	85	,154	2,878	2,002	-1,103	6,859
	No se han asumido			1,447	84,999	,152	2,878	1,989	-1,077	6,833
TP 2S 2T	Se han asumido	,000	,996	2,196	86	,031	27,699	12,616	2,619	52,778
	No se han asumido			2,201	85,872	,030	27,699	12,585	2,680	52,717
LAB 2S 3T	Se han asumido	6,189	,015	2,258	86	,026	7,067	3,129	,846	13,288
	No se han asumido			2,286	83,554	,025	7,067	3,092	,918	13,217
CL 2S 4T	Se han asumido	,739	,392	2,901	86	,005	8,155	2,811	2,567	13,743
	No se han asumido			2,885	82,250	,005	8,155	2,827	2,532	13,778
CL 3S 1T	Se han asumido	,002	,962	1,895	84	,062	5,917	3,123	-,293	12,127
	No se han asumido			1,889	81,269	,062	5,917	3,132	-,314	12,149
PD 3S 2T	Se han asumido	,097	,757	-,377	84	,707	-,742	1,969	-4,658	3,173
	No se han asumido			-,378	82,895	,707	-,742	1,965	-4,652	3,167
TP 3S 3T	Se han asumido	1,193	,278	1,753	82	,083	26,578	15,162	-3,585	56,741
	No se han asumido			1,778	81,847	,079	26,578	14,946	-3,156	56,311
LAB 3S 4T	Se han asumido	7,428	,008	1,419	83	,160	4,399	3,100	-1,767	10,565
	No se han asumido			1,448	82,451	,151	4,399	3,037	-1,643	10,441
LAB 4S 1T	Se han asumido	7,894	,006	1,529	86	,130	4,687	3,065	-1,406	10,779
	No se han asumido			1,541	79,898	,127	4,687	3,042	-1,367	10,741
CL 4S 2T	Se han asumido	,244	,623	2,453	86	,016	8,291	3,380	1,572	15,011
	No se han asumido			2,447	84,227	,016	8,291	3,388	1,555	15,028
PD 4S 3T	Se han asumido	,047	,828	-,610	85	,544	-1,245	2,043	-5,307	2,816
	No se han asumido			-,609	82,615	,545	-1,245	2,046	-5,316	2,825
TP 4S 4T	Se han asumido	3,162	,079	1,253	84	,214	20,488	16,347	-12,020	52,997
	No se han asumido			1,253	78,145	,214	20,488	16,347	-12,055	53,032

Como puede apreciarse, el nivel de significación es $\alpha=0,05$.

Hemos sombreado las casillas que tienen valores iguales o inferiores a este coeficiente.

Concretamente, son las pruebas:

- LAB 2S 3T
- CL 2S 4T
- CL 4S 2T
- TP 2S 2T

Puede apreciarse que no se aglutinan en un único tramo. Sin embargo, han sido más frecuentes durante la segunda semana.

El resto de pruebas obtienen valores dentro de los niveles marcados.

Atención del alumnado en función del tipo de jornada escolar

Tipo de jornada	N	Media	Desv típ.	Error típ.
Continua	31	1120,23	211,006	37,898
Partida	39	1017,62	201,544	32,273

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat)	Dif medias	Error típ. dif	95%	
								Inf	Sup
Se han asumido varianzas iguales	,000	,997	2,072	68	,042	102,610	49,513	3,808	201,413
No se han asumido			2,061	63,093	,043	102,610	49,777	3,141	202,080

Las dos tablas expuestas en las líneas superiores, surgen al aplicar la prueba t, con el SPSS. La variable independiente analizada es el compendio de las puntuaciones directas logradas por cada alumno, en los tres primeros tramos. La variable dependiente es el tipo de jornada. A priori, cabría esperar que no existieran diferencias significativas porque se aplican en momentos similares en los cuatro centros.

Tipo de jornada	N	Media	Desv típ.	Error típ.
Continua	36	431,39	87,909	14,651
Partida	43	398,26	106,315	16,213

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat)	Dif medias	Error típ. dif	95%	
								Inf	Sup
Se han asumido varianzas iguales	1,611	,208	1,491	77	,140	33,133	22,224	-11,120	77,386
No se han asumido			1,516	76,992	,134	33,133	21,852	-10,380	76,647

Tras haber aplicado la prueba T a los tres primeros tramos, considerados globalmente, hemos analizado los datos obtenidos en el cuarto momento del día. Recordaremos que en un caso ocurre al final de la sesión de mañana y en el otro acontece pasadas las 16 horas. A un nivel de confianza del 0,95, todos los valores superan el mínimo establecido.

Para soslayar la posibilidad de que los resultados obtenidos en las semanas sucesivas partan de unas puntuaciones de origen inadecuadas, hemos aplicado algunos análisis adicionales:

Tabla 3.4.6. ANOVA referente a las pruebas aplicadas durante la primera semana						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TP 1S 1T	Inter-grupos	13049,749	3	4349,916	2,871	,041
	Intra-grupos	121213,489	80	1515,169		
	Total	134263,238	83			
LAB 1S 2T	Inter-grupos	2998,224	3	999,408	4,586	,005
	Intra-grupos	17869,172	82	217,917		
	Total	20867,395	85			
CL 1S 3T	Inter-grupos	672,448	3	224,149	1,631	,188
	Intra-grupos	11266,633	82	137,398		
	Total	11939,081	85			
PD 1S 4T	Inter-grupos	2516,451	3	838,817	10,442	,000
	Intra-grupos	6667,480	83	80,331		
	Total	9183,931	86			

En las páginas siguientes, vamos a utilizar la prueba t en reiteradas ocasiones. Comenzaremos analizando los resultados obtenidos durante la primera semana de recogida de datos. Como variable de agrupación, hemos ido comparando un colegio con jornada partida y otro con distribución horaria continua. Se obtienen, por tanto, un total de cuatro combinaciones diferentes.

Tabla 3.4.7. Pruebas aplicadas en el CP Feria y CP PSA. Primera semana

	Colegio	N	Media	Desviac. típ.	Error típ. de la media
TP 1S 1T	Feria	22	154,32	38,663	8,243
	PSA	21	141,52	40,700	8,881
LAB 1S 2T	Feria	22	68,55	11,521	2,456
	PSA	22	56,18	12,682	2,704
CL 1S 3T	Feria	21	36,62	10,763	2,349
	PSA	22	35,36	13,947	2,974
PD 1S 4T	Feria	22	42,64	7,333	1,563
	PSA	23	36,22	9,812	2,046

Tabla 3.4.8. Prueba T para muestras independientes. Se han comparado las pruebas aplicadas durante la primera semana en un colegio con jornada continua (Feria) y otro con jornada partida (PSA)

		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig.bilat	Dif de medias	Error típ. de la dif	95%	
									Inf	Sup
TP 1S 1T	Se han asumido	,072	,789	1,057	41	,297	12,79	12,102	-11,647	37,235
	No se han asumido			1,056	40,603	,297	12,79	12,117	-11,684	37,273
LAB 1S 2T	Se han asumido	,083	,775	3,385	42	,002	12,36	3,653	4,992	19,735
	No se han asumido			3,385	41,619	,002	12,36	3,653	4,990	19,737
CL 1S 3T	Se han asumido	1,599	,213	,329	41	,744	1,26	3,812	-6,444	8,954
	No se han asumido			,331	39,311	,742	1,26	3,789	-6,407	8,918
PD 1S 4T	Se han asumido	1,512	,225	2,477	43	,017	6,42	2,591	1,193	11,645
	No se han asumido			2,493	40,667	,017	6,42	2,575	1,218	11,620

Hemos sombreado el segundo y cuarto tramo porque arrojan un valor inferior a 0.05.

Tabla 3.4.9. Pruebas aplicadas en el CP Feria y CP JSS. Primera semana

	Colegio	N	Media	Desviac. típ.	Error típ. de la media
TP 1S 1T	Feria	22	154,32	38,663	8,243
	JSS	23	121,61	36,540	7,619
LAB 1S 2T	Feria	22	68,55	11,521	2,456
	JSS	24	59,83	18,971	3,872
CL 1S 3T	Feria	21	36,62	10,763	2,349
	JSS	24	29,54	11,167	2,279
PD 1S 4T	Feria	22	42,64	7,333	1,563
	JSS	23	46,52	10,269	2,141

Tabla 3.4.10. Prueba T para muestras independientes. Se han comparado las pruebas aplicadas durante la primera semana en un colegio con jornada continua (Feria) y otro con jornada partida (JSS)

		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig.bilat	Dif de medias	Error típ. de la dif	95%	
									Inf	Sup
TP 1S 1T	Se han asumido	,042	,839	2,918	43	,006	32,71	11,210	10,102	55,317
	No se han asumido			2,914	42,559	,006	32,71	11,225	10,066	55,353
LAB 1S 2T	Se han asumido	6,999	,011	1,861	44	,069	8,71	4,681	-,721	18,145
	No se han asumido			1,900	38,420	,065	8,71	4,586	-,568	17,992
CL 1S 3T	Se han asumido	,037	,849	2,157	43	,037	7,08	3,281	,460	13,694
	No se han asumido			2,162	42,574	,036	7,08	3,273	,475	13,680
PD 1S 4T	Se han asumido	2,602	,114	-1,455	43	,153	-3,89	2,671	-9,271	1,501
	No se han asumido			-1,466	39,845	,151	-3,89	2,651	-9,244	1,473

Tabla 3.4.11. Pruebas aplicadas en el CP FMZ y CP JSS. Primera semana

	Colegio	N	Media	Desviac. típ.	Error típ. de la media
TP 1S 1T	FMZ	18	131,33	40,088	9,449
	JSS	23	121,61	36,540	7,619
LAB 1S 2T	FMZ	18	52,22	14,198	3,347
	JSS	24	59,83	18,971	3,872
CL 1S 3T	FMZ	19	32,58	10,532	2,416
	JSS	24	29,54	11,167	2,279
PD 1S 4T	FMZ	19	32,53	7,820	1,794
	JSS	23	46,52	10,269	2,141

Tabla 3.4.12. Prueba T para muestras independientes. Se han comparado las pruebas aplicadas durante la primera semana en un colegio con jornada continua (FMZ) y otro con jornada partida (JSS)

		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig.bilat	Dif de medias	Error típ. de la dif	95%	
									Inf	Sup
TP 1S 1T	Se han asumido	,116	,736	,810	39	,423	9,72	11,998	-14,545	33,994
	No se han asumido			,801	34,894	,428	9,72	12,138	-14,920	34,369
LAB 1S 2T	Se han asumido	2,993	,091	-1,427	40	,161	-7,61	5,334	-18,391	3,169
	No se han asumido			-1,487	39,999	,145	-7,61	5,118	-17,955	2,733
CL 1S 3T	Se han asumido	,002	,965	,908	41	,369	3,04	3,345	-3,718	9,792
	No se han asumido			,914	39,692	,366	3,04	3,322	-3,678	9,752
PD 1S 4T	Se han asumido	1,680	,202	-4,882	40	,000	-14,00	2,867	-19,789	-8,201
	No se han asumido			-5,010	39,774	,000	-14,00	2,793	-19,642	-8,349

Tabla 3.4.13. Pruebas aplicadas en el CP FMZ y CP PSA.. Primera semana

	Colegio	N	Media	Desviac. típ.	Error típ. de la media
TP 1S 1T	FMZ	18	131,33	40,088	9,449
	PSA	21	141,52	40,700	8,881
LAB 1S 2T	FMZ	18	52,22	14,198	3,347
	PSA	22	56,18	12,682	2,704
CL 1S 3T	FMZ	19	32,58	10,532	2,416
	PSA	22	35,36	13,947	2,974
PD 1S 4T	FMZ	19	32,53	7,820	1,794
	PSA	23	36,22	9,812	2,046

Tabla 3.4.14. Prueba T para muestras independientes. Se han comparado las pruebas aplicadas durante la primera semana en un colegio con jornada continua (FMZ) y otro con jornada partida (PSA)

		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig.bilat	Dif de medias	Error típ. de la dif	95%		
										Inf	Sup
TP 1S 1T	Se han asumido	,039	,844	-,785	37	,438	-10,19	12,983	-36,497	16,116	
	No se han asumido			-,786	36,254	,437	-10,19	12,968	-36,484	16,103	
LAB 1S 2T	Se han asumido	,096	,759	-,931	38	,358	-3,96	4,253	-12,569	4,650	
	No se han asumido			-,920	34,527	,364	-3,96	4,302	-12,698	4,779	
CL 1S 3T	Se han asumido	2,022	,163	-,712	39	,481	-2,78	3,911	-10,695	5,126	
	No se han asumido			-,727	38,370	,472	-2,78	3,831	-10,539	4,969	
PD 1S 4T	Se han asumido	,883	,353	-1,327	40	,192	-3,69	2,781	-9,312	1,929	
	No se han asumido			-1,356	39,962	,183	-3,69	2,721	-9,191	1,809	

Al analizar las puntuaciones obtenidas en el colegio FMZ, que tiene jornada continua, con los resultados del centro PSA, con horario del alumnado distribuido en dos sesiones, constatamos que no existen diferencias significativas en las pruebas aplicadas durante la primera semana. En los análisis efectuados en las páginas anteriores, hemos encontrado diferencias significativas en diversos tramos. Recordemos que nos estamos centrando exclusivamente en la primera semana.

A continuación, vamos a aplicar la prueba t a todos los tests aplicados en FMZ y PSA, durante las cuatro semanas. La justificación estriba en que no hemos hallado diferencias significativas durante la primera semana. La situación de partida es idónea.

Pruebas de contraste de hipótesis

Tabla 3.4.15. <i>Datos correspondientes a las 16 pruebas aplicadas. Comparamos los datos de un colegio con jornada continua (FMZ) y otro con horario partido (PSA)</i>					
	Colegio	N	Media	Desv típ.	Error típ. media
TP 1S 1T	FMZ	18	131,33	40,088	9,449
	PSA	21	141,52	40,700	8,881
LAB 1S 2T	FMZ	18	52,22	14,198	3,347
	PSA	22	56,18	12,682	2,704
CL 1S 3T	FMZ	19	32,58	10,532	2,416
	PSA	22	35,36	13,947	2,974
PD 1S 4T	FMZ	19	32,53	7,820	1,794
	PSA	23	36,22	9,812	2,046
PD 2S 1T	FMZ	21	38,95	8,219	1,793
	PSA	22	40,77	10,743	2,291
TP 2S 2T	FMZ	21	193,38	54,075	11,800
	PSA	22	189,73	63,551	13,549
LAB 2S 3T	FMZ	21	67,14	14,022	3,060
	PSA	22	63,55	14,517	3,095
CL 2S 4T	FMZ	21	40,24	11,895	2,596
	PSA	22	37,59	11,931	2,544
CL 3S 1T	FMZ	20	40,85	12,592	2,816
	PSA	22	38,95	13,855	2,954
PD 3S 2T	FMZ	20	42,15	8,462	1,892
	PSA	22	45,77	9,670	2,062
TP 3S 3T	FMZ	18	224,50	73,498	17,324
	PSA	22	208,77	66,937	14,271
LAB 3S 4T	FMZ	19	67,79	13,943	3,199
	PSA	22	68,36	15,604	3,327
LAB 4S 1T	FMZ	21	68,33	13,260	2,894
	PSA	22	67,09	16,616	3,543
CL 4S 2T	FMZ	21	48,33	15,068	3,288
	PSA	22	45,64	16,203	3,454
PD 4S 3T	FMZ	21	45,57	11,591	2,529
	PSA	21	49,19	9,026	1,970
TP 4S 4T	FMZ	21	248,52	73,003	15,931
	PSA	20	246,65	93,671	20,945

Tabla 3.4.16. Prueba T para muestras independientes. Se comparan los datos del CP FMZ y CP PSA

		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig.bilat	Dif de medias	Error típ. de la dif	95%	
									Inf	Sup
TP 1S 1T	Se han asumido varianzas iguales	,039	,844	-,785	37	,438	-10,19	12,983	-36,497	16,116
	No se han asumido			-,786	36,254	,437	-10,19	12,968	-36,484	16,103
LAB 1S 2T	Se han asumido	,096	,759	-,931	38	,358	-3,96	4,253	-12,569	4,650
	No se han asumido			-,920	34,527	,364	-3,96	4,302	-12,698	4,779
CL 1S 3T	Se han asumido	2,022	,163	-,712	39	,481	-2,78	3,911	-10,695	5,126
	No se han asumido			-,727	38,370	,472	-2,78	3,831	-10,539	4,969
PD 1S 4T	Se han asumido	,883	,353	-1,327	40	,192	-3,69	2,781	-9,312	1,929
	No se han asumido			-1,356	39,962	,183	-3,69	2,721	-9,191	1,809
PD 2S 1T	Se han asumido	,287	,595	-,622	41	,537	-1,82	2,927	-7,732	4,091
	No se han asumido			-,626	39,180	,535	-1,82	2,909	-7,704	4,063
TP 2S 2T	Se han asumido	,074	,787	,203	41	,840	3,65	18,036	-32,771	40,078
	No se han asumido			,203	40,483	,840	3,65	17,967	-32,646	39,954
LAB 2S 3T	Se han asumido	,228	,636	,826	41	,414	3,60	4,356	-5,199	12,394
	No se han asumido			,827	40,993	,413	3,60	4,352	-5,192	12,387
CL 2S 4T	Se han asumido	,000	,987	,728	41	,471	2,65	3,635	-4,693	9,987
	No se han asumido			,728	40,918	,471	2,65	3,634	-4,693	9,987
CL 3S 1T	Se han asumido	,307	,583	,462	40	,646	1,90	4,100	-6,391	10,181
	No se han asumido			,464	40,000	,645	1,90	4,081	-6,352	10,143
PD 3S 2T	Se han asumido	,914	,345	-1,286	40	,206	-3,62	2,817	-9,315	2,070
	No se han asumido			-1,295	39,949	,203	-3,62	2,798	-9,279	2,033
TP 3S 3T	Se han asumido	,070	,793	,707	38	,484	15,73	22,231	-29,277	60,732
	No se han asumido			,701	34,894	,488	15,73	22,445	-29,843	61,298
LAB 3S 4T	Se han asumido	,494	,486	-,123	39	,902	-,57	4,654	-9,988	8,840
	No se han asumido			-,124	38,944	,902	-,57	4,615	-9,909	8,761
LAB 4S 1T	Se han asumido	,809	,374	,270	41	,788	1,24	4,598	-8,044	10,529
	No se han asumido			,272	39,778	,787	1,24	4,574	-8,004	10,489
CL 4S 2T	Se han asumido	,097	,757	,565	41	,575	2,70	4,777	-6,951	12,345
	No se han asumido			,566	40,974	,575	2,70	4,769	-6,935	12,329
PD 4S 3T	Se han asumido	,458	,502	-1,129	40	,266	-3,62	3,206	-10,098	2,860
	No se han asumido			-1,129	37,733	,266	-3,62	3,206	-10,110	2,872
TP 4S 4T	Se han asumido	1,078	,306	,072	39	,943	1,87	26,155	-51,030	54,777
	No se han asumido			,071	35,921	,944	1,87	26,315	-51,500	55,248

No existen diferencias significativas, en ninguno de los tramos ni semanas, al aplicar la prueba t entre los colegios FMZ (jornada continua) y PSA (jornada partida).

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A la vista de los análisis estadísticos anteriores, podemos efectuar diversas afirmaciones, que se apoyan en los datos ofrecidos en los apartados precedentes.

En primer lugar, observamos que se cumple la hipótesis de nulidad planteada. No existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en diversas pruebas de atención, en niños de sexto de Primaria, independientemente del tipo de jornada del colegio al que están adscritos.

Reiteramos que dividimos la jornada en cuatro tramos, separados aproximadamente por una hora, y aplicamos cuatro tests diferentes durante cuatro semanas. Los tres primeros intervalos eran comunes a ambos tipos de jornada y, por tanto, era lógico pensar que no se observaran grandes diferencias. La investigación demuestra que durante el cuarto tramo (13:20 horas en jornada continua y 16:15 en partida) se obtienen unas puntuaciones bastante similares.

Aunque la afirmación anterior constituye el fin primordial del estudio, se pueden extraer otras conclusiones. Hemos apreciado diferencias significativas en el rendimiento en pruebas de atención en función del sexo. En todos los tramos, independientemente del tipo de modalidad horaria, las niñas obtienen mejores resultados que los varones y son estadísticamente significativos.

Los gráficos que se adjuntan establecen que la atención del alumnado mantiene una línea ascendente durante toda la jornada. Se rebate la creencia, bastante extendida, de que la primera hora de la mañana es la más idónea para impartir las materias de mayor nivel de exigencia. Podríamos hacer un símil deportivo: de la misma manera que nadie empieza a competir en una carrera sin efectuar un calentamiento previo, no es lógico empezar el día exigiendo al máximo. Debemos pensar que el alumnado ha roto el ritmo durante la tarde y, más aún, durante el sueño. Pasamos al aula y es posible que algunos estén deseosos de contar alguna anécdota del día anterior. La ruptura con el ambiente propio del patio debe ser gradual.

Ha sido sorprendente el hecho de que en el cuarto tramo se obtengan los mejores resultados. Los detractores de la jornada continua esgrimen que tras cuatro horas de trabajo escolar debe acumularse una gran fatiga. Los críticos con la modalidad horaria partida argumentan que el intervalo inmediatamente posterior a la comida causa sopor y no es el más adecuado para las tareas escolares. Hemos comprobado que estas afirmaciones se basan más en creencias y opiniones que en estudios científicos.

La atención tiene un elevado componente motivacional. Es obvio que un trabajo rutinario continuado traerá como consecuencia un descenso en los niveles de alerta, activación e interés por las tareas. Sin embargo, si se programan unos momentos de descanso de forma racional, si se plantean cambios de actividades y sobre todo si huimos de metodologías pasivas y poco participativas, los niveles de atención se mantienen.

Dicho de otro modo, podemos establecer el corolario de que es mucho más importante la metodología llevada a cabo en el aula, que el tipo de jornada establecida. Habrá clases que causen tedio a las 10 de la mañana y alumnos con un satisfactorio nivel de atención en las horas cercanas a la comida.

Se ha constatado, además, un alto “factor de aprendizaje” en los resultados obtenidos. También es conocido como “efecto test-retest”. Observando las actividades propuestas en las pruebas, considerábamos que no era necesario la existencia de instrumentos de medida paralelos. Los datos revelan que las puntuaciones han ido incrementándose de forma gradual a lo largo de las cuatro semanas. Este fenómeno ha sido más influyente que el resto de variables tenidas en cuenta.

A la vista de todas las afirmaciones anteriores, creemos que la polémica sobre las bondades de un tipo de jornada y el descrédito de la contraria configuran un planteamiento muy limitado. La revisión documental, efectuada para elaborar el informe, permite llegar a otras conclusiones que no han sido objeto de esta investigación.

Nosotros nos hemos centrado en el estudio del tiempo escolar. Hay práctica unanimidad, entre los autores consultados, sobre la importancia del empleo del tiempo fuera del regulado legalmente para la enseñanza obligatoria. Es perentorio aumentar las líneas de investigación sobre las tareas llevadas a cabo por los alumnos al margen de la jornada escolar.

Existe una trayectoria, que en algunos países europeos se remonta a varias décadas, sobre la educación del tiempo de ocio. Las actividades extraescolares no pueden ser consideradas un apéndice para tener ocupados a niños y adolescentes. Deberá ponerse en cuestión su cantidad y calidad; puesto que son un factor determinante también en el rendimiento escolar.

Conclusiones

En esta misma línea, hay muchos estudios que coinciden en la influencia de la clase social sobre el empleo del tiempo del ocio de sus hijos. Las familias desestructuradas, con pautas poco recomendables, ejercen una influencia negativa en los niños. En estos casos, surge con frecuencia un abuso del tiempo dedicado a ver la televisión, un exceso en el uso de videoconsolas o simplemente están en la calle lejos de la supervisión de algún adulto. Difícilmente los alumnos que tienen cotidianamente estas vivencias cultivarán unas actitudes proclives hacia las tareas escolares.

CAPÍTULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1.- BIBLIOGRAFÍA

- Asensio, J. M. (1993). “Cronobiología y Educación”. En Feroso, P. (ed.), *El tiempo educativo y escolar*. Barcelona: PPU, pp. 75-109.
- Ayuntamiento de Albacete (2005) [CD-ROM]. *Albacete ciudad educadora*. Albacete: Laboratorio de Interacción con el Usuario e Ingeniería del Software (UCLM).
- Caballo, M.B. y Caride, J.A. (2000). *De los tiempos sociales a los tiempos educativos: Implicaciones de la jornada escolar (única/partida) en el ocio infantil*. Santiago de Compostela: ICE.
- Caride, J.A. (1991). La jornada única. *Cuadernos de Pedagogía (191)*, abril.
- Caride, J.A. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía (221)*, enero.
- Caride, J.A.(1993). *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusiones xerais e criterios de actuación*. Santiago de Compostela: ICE.
- Carmona, F. (2005). *Relación de centros de Educación Primaria con jornada continua en Castilla-La Mancha por provincias* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [<http://www.fe.ccoo.es/clm/jocon centros jornada clm 040405.pdf>] Sindicato Comisiones Obreras.
- CEAPA (2003). *Funciones de la escuela y tiempos escolares en el nuevo escenario* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [<http://www.fapac.net/fpcat/noticies/documentbasetrobadaAPA.pdf>].
- Cela, J. Y Palou, J. (1997). El tiempo. *Cuadernos de Pedagogía (254)*, enero, 72-75.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), (2000). *Calendario lectivo y jornada escolar*. Boletín nº 1, mes de octubre.
- Clarise, R. (2002). “De l’évaluation des rythmes de l’enfant en milieu scolaire à l’évaluation des aménagements du temps scolaire. Quelles perspectives pour les chronopsychologues” [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/SIC_comunicaciones.pdf]. En *Actas del Seminario Internacional Complutense: Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar*, 5 y 6 de abril. Madrid, pp. 65-80.
- Colmenero, J.M., Catena, A. y Fuentes, L.J. (2001). *Atención visual: Una revisión sobre las redes atencionales del cerebro*[en línea, referencia de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/05-17_1.pdf]. En *Anales de Psicología*, vol . 17, nº 1 (junio), pp. 45-67. Universidad de Murcia.

- Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha (2005). Estadísticas de enseñanzas no universitarias. Rendimientos académicos [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [http://www.jccm.es/educacion/estadisticaedu/xls/rendimientos_academicos.xls]
- Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha (2005). Estadísticas de enseñanzas no universitarias. Centros [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [http://www.jccm.es/educacion/estadisticaedu/xls/centros_docentes.xls]
- Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2003). *Situación del Sistema Educativo en Castilla-La Mancha. Informe anual 2. Curso 2001-2002* [en línea, referencia de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [http://www.jccm.es/educacion/consejo_e/informes/infor_situa.html].
- Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2005). *Situación del Sistema Educativo en Castilla-La Mancha. Informe anual 4. Curso 2003-2004* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [http://www.jccm.es/educacion/consejo_e/informes/infor_situa.html].
- Diario El Mundo. Diccionarios [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [. <http://www.elmundo.es/diccionarios/>]
- Díaz, J.F. (2002). “La atención en la escuela: variaciones en dos tipos de jornada” [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en :[http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/SIC_comunicaciones.pdf]. *En Actas del Seminario Internacional Complutense: Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar, 5 y 6 de abril*. Madrid, pp. 30-41.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación* (298), mayo-agosto, 55-79.
- Estaún, S.(1993). “Cronopsicología y Educación”. En Feroso, P. (ed.), *El tiempo educativo y escolar*. Barcelona: PPU, pp. 111-152.
- Estaún, S. (2002). “Ontogénesis de los ritmos atencionales: ritmos endógenos o exógenos” [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en : [http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/SIC_comunicaciones.pdf]. *En Actas del Seminario Internacional Complutense: Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar, 5 y 6 de abril*. Madrid, pp. 49-64.

Referencias bibliográficas

- Feito, R. (1999). *Una reflexión sobre el debate jornada continua/ jornada partida* [en línea, ref. de 25 de junio de 2005]. Disponible en: [<http://www.nodo50.org/movicaliedu/ponenciajornadaunica.htm/>].
- Feito, R. (2005). *Jornada escolar continua y partida* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [<http://www.nodo50.org/movicaliedu/jornadaescolar.pdf>].
- Fernández, J. (2000). A vueltas con la jornada escolar. *Cuadernos de Pedagogía* (287), enero.
- Fernández Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía* (284), octubre.
- Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar. Propuestas para el debate*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. et al. (2000). *La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [http://www.fapaginerdelosrios.org/documentacion/efectos_jornada_contin_enguita.pdf] y [<http://www3.usal.es/~mfe/enguita/Textos/Jornada.pdf>].
- Fotinos, G. y Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire*. París: Hachette.
- Fraise, P. (1980). *Elements de chronobiologie*. Le travail humain, 2.
- Gago, F.M. (1999). Bolero del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía* (277), febrero, 79-83.
- Gil, J. y Ridao, I (2001). Nivel de satisfacción de la comunidad educativa con los modelos de jornada en los centros de educación primaria. *Bordón*, 53 (4), 521-533.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación* (298), 31-53.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación* (298), mayo-agosto, 271-305.
- Idiazábal, M.A. (2004). *TDAH: Diferenciación entre sexos* [en línea, ref. de 20 de junio de 2005]. Disponible en : [<http://www.fadana.org/uploads/jornadas/TDAH%20Diferenciaci%C3%B3n%20entre%20sexos.pdf/>].
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), (1999). *Evaluación de la Educación Primaria 1999* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [<http://www.ince.mec.es/pub/evalprim99.pdf>]

- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), (2001). *Actividades del alumno fuera del horario escolar*(2). *Actividades extraescolares* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [<http://www.ince.mec.es/ri/ri01-11.pdf/>]. Resumen informativo nº 11, mayo. Madrid.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2000) (4ª ed.). *Foundations of behavioral research*. Orlando: Harcourt College Publishers.
- Margalef, L. (2001). El tiempo escolar: más allá de los horarios. ¿Tiempo curricular: tiempo de cambio? *Bordón* 53 (4), pp. 243-250.
- Marrero, M. (1994). Las razones de la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogía*,(221), enero, 70-71.
- Medrano, C. (1988). A favor de la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogía* (165), diciembre.
- National Education Commission on Time and Learning (1994). *Prisoners Of Time* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [<http://www.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/Prisoners.html>].
- Navas, M.J.. (Coord.), (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Pereyra, M. A. (1992a). La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía* (206), septiembre.
- Pereyra, M. A. (1992b). España: conclusiones para un debate. *Cuadernos de Pedagogía* (206), septiembre.
- Pereyra, M. A. (1992c). La jornada escolar en Europa. *Cuadernos de Pedagogía* (206), septiembre.
- Pereyra, M. A. (1994). Las dudas de la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogía* (221), enero.
- Pérez Gómez, Ángel I. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía* (207), octubre.
- Real Academia Española (RAE) (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Red Europea de Información en Educación (Eurydice), (2004). *Organisation of school time in Europe* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [<http://www.eurydice.org/Documents/Time7/en/FrameSet.htm>]. Bruselas.

- Revista Zona Educativa (1997). *La educación en el mundo. El tiempo escolar en Europa* [en línea, referencia de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en : [\[http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/ZonaEducativa/Revista12/Files/Mundo.pdf\]](http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/ZonaEducativa/Revista12/Files/Mundo.pdf). Año 2, número, 12.
- Sanz, J. (1997). C.P. «Santa Teresa» de Toledo. Clases de nueve a dos. *Cuadernos de Pedagogía* (258), mayo.
- Sindicato ANPE (2005). Revista profesional [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [\[http://www.anpe.es/Html/pdf/r485/485_03_informacion_profesional.pdf\]](http://www.anpe.es/Html/pdf/r485/485_03_informacion_profesional.pdf). Número: 485, marzo.
- Sindicato Comisiones Obreras (2001). *Jornada continua, un modelo de jornada escolar para una escuela pública de calidad* [en línea, referencia de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [\[http://www.fe.ccoo.es/pdf/folleto%20Jornada.pdf\]](http://www.fe.ccoo.es/pdf/folleto%20Jornada.pdf). Información sindical. CC.OO., Enseñanza. Región de Murcia.
- Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Aragón (2005a). *Informe: La jornada escolar en España* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [\[http://www.stea.es/FEDERACION/curso%200405/Estudio%20jornada%20en%20España.pdf\]](http://www.stea.es/FEDERACION/curso%200405/Estudio%20jornada%20en%20España.pdf)].
- Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Aragón (2005b). *La jornada escolar en las comunidades autónomas que han regulado los procedimientos para desarrollar la autonomía de organización en los centros educativos* [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [\[http://www.stea.es/HUESCA/archivos/informe_justicia.pdf\]](http://www.stea.es/HUESCA/archivos/informe_justicia.pdf)].
- Sola, M. (1999). Evaluación de la jornada escolar en Andalucía Oriental. Argumentos para una jornada completa en los centros educativos. *Revista de Educación* (318), 271-300.
- Soto, E. (2001). *La jornada escolar, el curriculum de la escuela y la clase social del alumnado. Dos estudios de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Styles, E.A. (1997). *The psychology of attention*. Howe, U.K.: Psychology Press.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en: [<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06a02.htm>]. *Revista Iberoamericana de Educación* (6), diciembre.
- Testu, F. (1989). *Cronopsychologie et rythmes scolaires*. París: Masson.

- Testu, F. (2002). “Les rythmes scolaires, approche chronopsychologique” [en línea, ref. de 29 de diciembre de 2005]. Disponible en :[http://forteza.sis.ucm.es/profes/juanfran/crono/SIC_comunicaciones.pdf]. *En Actas del Seminario Internacional Complutense: Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar, 5 y 6 de abril*. Madrid, pp. 6-24.
- Thurstone, L. y Yela, M. (1985). *Manual del Test de Percepción de Diferencias*. (5ª ed.). Madrid: TEA.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona:Ariel.
- VV.AA (1961). *Manual del Test de Atención del Instituto Pedagógico San Jorge*. Salamanca: San Pío X.
- VV.AA. (1997). *Manual del Test: Cuadrados de Letras*. (5ª ed.). Madrid: TEA.
- VV.AA. (2004a). *España en hora: libro verde sobre racionalización de los horarios españoles y su normalización con los demás países de la UE*. Madrid: Fundación Independiente.
- VV.AA. (2004b). *Manual del Test de Toulouse-Piéron*. (5ª ed.). Madrid: TEA.

5.2.- REFERENCIAS LEGALES

Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (BOE 160/94, de 6 de julio).

Orden de 06-09-2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la autonomía de los centros educativos para definir la organización de los tiempos escolares. (DOCM 99, de 14 de septiembre)

Resolución de 15-11-2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para realizar la consulta a la comunidad educativa en el desarrollo de la Orden de 6 de septiembre de 2001. (DOCM 126, de 4 de diciembre).

Resolución de 10-12-2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se modifica la resolución de 15 de noviembre de 2001. (DOCM 130, de 18 de diciembre).

Resolución de 18-01-2002, de la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se acuerda comunicar la remisión efectuada al Tribunal Superior de Justicia de Albacete, del expediente administrativo correspondiente al recurso contencioso-administrativo, procedimiento ordinario 944/2001, interpuesto contra la Orden de 6 de septiembre de 2001. (DOCM 11, de 30 de enero).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Orden de 08-11-2004, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se modifica parcialmente la Orden de 06-09-2001. (DOCM 218, de 19 de noviembre).

Orden de 08-06-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la elaboración de los calendarios escolares provinciales de las enseñanzas no universitarias.

Orden de 12-07-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se prorrogan y adaptan, para el curso 2005/2006, las instrucciones sobre organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria y Colegios Rurales Agrupados de C-LM. (DOCM 150, de 28 de julio).

Ley Orgánica de Educación (LOE)⁸.

⁸ En el momento de redactar estas líneas, ha sido debatida y aprobada en el Congreso de los Diputados, pero todavía no ha sido publicada.

CAPÍTULO VI. ANEXOS: TABLAS Y GRÁFICOS

6.1.- ÍNDICE DE ANEXOS

6.1.1.- REFERENTES AL CAPÍTULO 1: “FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA”

Figura 1. Grado de adquisición de contenidos para el alumnado de 6º de Primaria.

Diferenciamos por áreas y sexos.

Tabla 1. Nº de alumnos de Primaria que promocionan, respecto al total evaluados

Tabla 2. Número de alumnos (expresados en %) que realizan actividades extraescolares según: estudios de los padres, sexo y titularidad del centro. Datos referidos a Educación Primaria, año 1999.

Tabla 3. Porcentaje de actividades extraescolares (en %). más demandas por los alumnos. Datos referidos a todo el territorio nacional, año 1999.

Tabla 4. Preferencias del alumnado de sexto de Primaria (en %). Datos referidos a todo el territorio nacional, año 1999.

Tabla 5. Número de centros de C-LM, agrupados por provincia y etapas que imparten.

Tabla 6. Carga lectiva anual, expresada en horas, de los alumnos de 6º de Primaria, en distintos países europeos.

6.1.2.- REFERENTES AL CAPÍTULO 2: “METODOLOGÍA”

Tabla 7. Chi cuadrado aplicado según el tipo de jornada, colegio y sexo.

Figura 2. Horarios de los grupos donde se han aplicado las pruebas. Se precisa el día de la semana concreto. Hemos resaltado los cuatro momentos en los que se han utilizado los tests correspondientes

Documento: “Instrucciones para los aplicadores de las pruebas”

Tabla 8. Número de alumnos que han obtenido la máxima puntuación en las diferentes pruebas

6.1.3.- REFERENTES AL CAPÍTULO 3: “RESULTADOS”

Tabla 9. Estadísticos descriptivos. Ordenados por pruebas

Tabla 10. Datos correspondientes a las 16 pruebas aplicadas. Se tiene en cuenta el tipo de jornada. Están expuestas según el orden de aplicación

Tabla 11. Matriz de correlación de Pearson entre las 16 pruebas aplicadas (2 pág).

Tabla 12. Matriz de correlación de Pearson entre las pruebas aplicadas a lo largo de los tres primeros tramos

Tabla 13. Estadísticos correspondientes a la prueba de Toulouse-Piéron. Diferenciamos según tipo de jornada

Tabla 14. Prueba T aplicada a los datos obtenidos con el test de Toulouse-Piéron. La variable de agrupación es el tipo de jornada

Tabla 15. Estadísticos correspondientes al test de Percepción de diferencias (Caras). Diferenciamos según tipo de jornada

Tabla 16. Prueba T aplicada a los datos obtenidos con el test de Caras. La variable de agrupación es el tipo de jornada

Tabla 17. Estadísticos correspondientes a la prueba de Cuadrados de Letras. Diferenciamos según el tipo de jornada

Tabla 18. Prueba T aplicada a los datos del test de Cuadrados de Letras. La variable de agrupación es el tipo de jornada

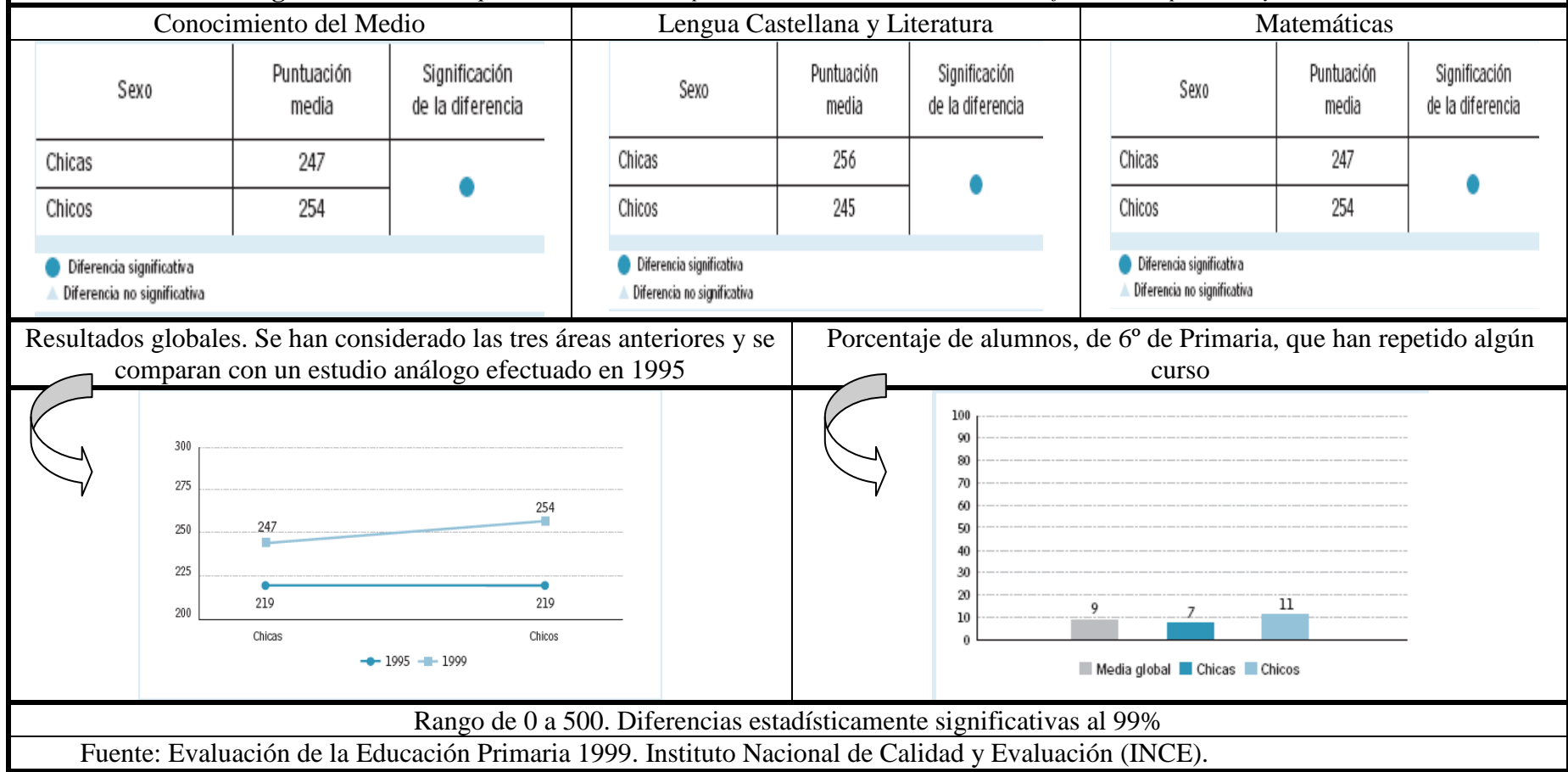
Tabla 19. Estadísticos correspondientes a la prueba de Laberintos. Diferenciamos según el tipo de jornada

Tabla 20. Prueba T aplicada a los datos del test de Laberintos. La variable de agrupación es el tipo de jornada

Tabla 21. Datos correspondientes a las 16 pruebas aplicadas. Diferenciamos según el sexo

Tabla 22. Prueba T para muestras independientes. La variable de agrupación es el sexo

Figura 1. Grado de adquisición de contenidos para el alumnado de 6° de Primaria. Diferenciamos por áreas y sexos



Puede observarse que la figura superior es un compendio de varios cuadros y gráficos. Todos ellos están extraídos de un estudio del INCE donde la muestra eran alumnos de doce años (6°). Recoge datos referidos a rendimientos académicos. Aunque no es el objeto de la investigación que hemos llevado a cabo, puede aportarnos alguna información relevante. Serviría de material complementario al capítulo 1. Concretamente a los apartados 1.2., 1.3. y 1.4.

Tabla 1. Nº de alumnos de Primaria que promocionan, respecto al total evaluados



INFORMACIÓN	ALUMNADO QUE PROMOCIONÓ POR CICLO, TITULARIDAD Y GÉNERO
NIVEL	EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO ACADÉMICO	2003/2004

		Todos los Centros			Público			Privado				
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		
Castilla-La Mancha	TOTAL	Evaluado	60988	31863	29125	48926	25841	23085	12062	6022	6040	
		Promociona	57405	29701	27704	45838	23954	21884	11567	5747	5820	
	PRIMER CICLO	Evaluado	19493	10231	9262	15733	8349	7384	3760	1882	1878	
		Promociona	18397	9577	8820	14747	7753	6994	3650	1824	1826	
	SEGUNDO CICLO	Evaluado	20168	10547	9621	16250	8570	7680	3918	1977	1941	
		Promociona	19138	9933	9205	15346	8022	7324	3792	1911	1881	
	TERCER CICLO	Evaluado	21327	11085	10242	16943	8922	8021	4384	2163	2221	
		Promociona	19870	10191	9679	15745	8179	7566	4125	2012	2113	
	Albacete	TOTAL	Evaluado	12844	6644	6200	10502	5467	5035	2342	1177	1165
			Promociona	12158	6211	5947	9943	5120	4823	2215	1091	1124
PRIMER CICLO		Evaluado	4171	2209	1962	3424	1834	1590	747	375	372	
		Promociona	3956	2072	1884	3234	1712	1522	722	360	362	
SEGUNDO CICLO		Evaluado	4273	2197	2076	3507	1796	1711	766	401	365	
		Promociona	4077	2089	1988	3346	1710	1636	731	379	352	
TERCER CICLO		Evaluado	4400	2238	2162	3571	1837	1734	829	401	428	
		Promociona	4125	2050	2075	3363	1698	1665	762	352	410	

Estadística enseñanzas no universitarias Castilla-La Mancha. Rendimientos académicos. Curso 2003/2004. [En soporte digital, archivo de Excel]

Fuente: http://www.jccm.es/educacion/estadisticaedu/xls/rendimientos_academicos.xls [ref. de 29 de diciembre de 2005]

Nos aportan algunos datos diferenciados en función del sexo. Sirven de documentación complementaria a algunos párrafos expuestos en el capítulo 1, cuando se alude a las diferencias, en el grado de atención, entre niños y niñas. En este caso, los datos se centran en Castilla-La Mancha. Como puede observarse, no es una muestra sino la totalidad de la población escolar de la región.

Tabla 2. Número de alumnos (expresados en %) que realizan actividades extraescolares según: estudios de los padres, sexo y titularidad del centro. Datos referidos a Educación Primaria, año 1999.

	Total	Estudios de los padres			Sexo del alumno		Titularidad centro	
		Sin estudios	EE.MM	Universit	Chico	Chica	Públicos	Privados
No realizan ninguna actividad extraesc	11	15	9	6	6	16	12	10
Realizan una actividad extraescolar	53	58	53	43	58	49	54	52
Realizan dos o más actividades extraesc	36	27	38	51	36	35	34	38

Fuente: INCE (2001). Resumen informativo, mayo.

Tanto en la revisión de fuentes bibliográficas, como en los estudios empíricos reseñados, se pone de manifiesto la importancia de las actividades extraescolares. También se otorga especial atención al uso del tiempo libre por parte del alumnado. Estos datos deben servir para ilustrar esos aspectos. Las tablas 2, 3 y 4, incluidas en esta página, están concebidas como material complementario a los apartados 1.4. y 1.8. de la investigación.

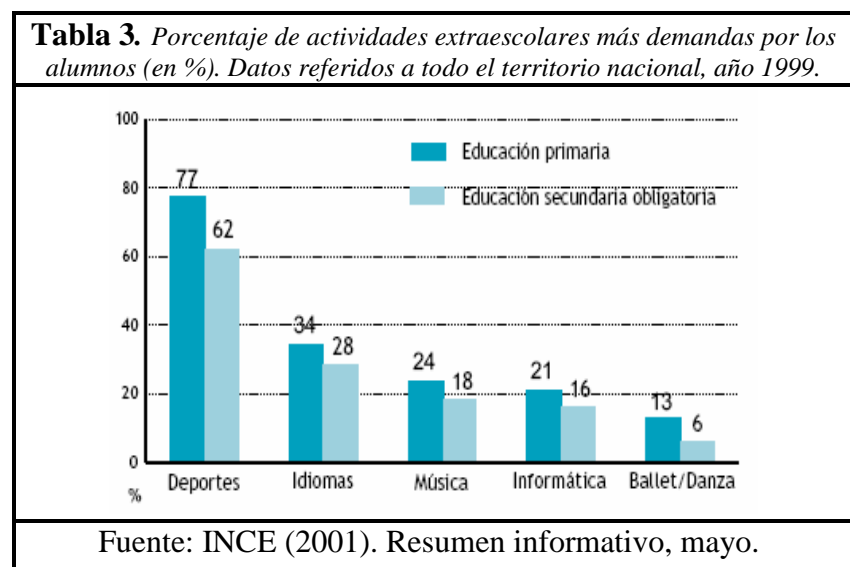


Tabla 4. Preferencias del alumnado de sexto de Primaria (en %). Datos referidos a todo el territorio nacional, año 1999.

	Alumnos de 12 años	
	1995	1999
Deportes	52	77
Idiomas	18	34
Música	11	24
Informática	8	21
Ballet/Danza	7	13

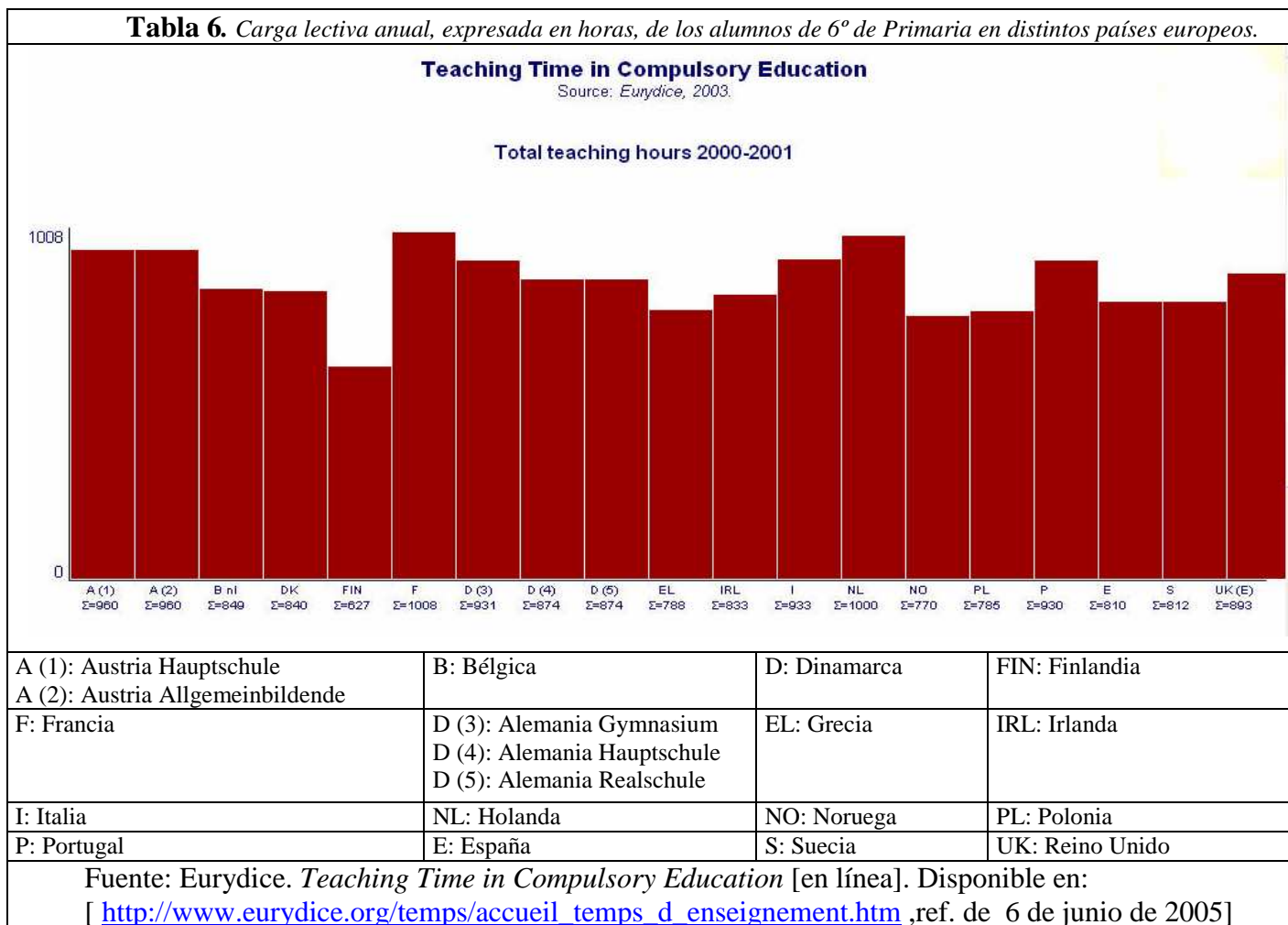
Nota: Algunos alumnos acuden simultáneamente a varias actividades y la suma de % puede ser superior a 100.

Fuente: INCE (2001). Resumen informativo, mayo.

Los datos que se plasman en la tabla incluida a continuación, están en relación con el apartado 1.5. del informe. Servirán para comparar la proporción de centros con uno u otro tipo de jornada respecto al número total.

Tabla 5. Nº de centros de C-LM, agrupados por provincia y etapas que imparten								
	TOTAL	Sólo Ed. Infantil	Ed. Primaria (a veces Ed Infantil)	Ed. Primaria y ESO	ESO y/o Bachillerato y/o FP	Primaria, ESO y/o Bachillerato y/o FP	Específicos de Ed. Especial	Excluidos los centros que sólo imparten Enseñanza Secundaria
TOTAL CLM	1021	26	630	100	219	26	20	1021-219= 802
Albacete	200	10	102	33	49	1	5	200-49= 151
Ciudad Real	304	2	198	31	61	7	5	304-61= 243
Cuenca	103		64	7	28	2	2	103-28= 75
Guadalajara	96	4	56	5	26	4	1	96-26= 70
Toledo	318	10	210	24	55	12	7	318-55= 263
Fuente: Estadística enseñanzas no universitarias Castilla-La Mancha. Curso 2004/2005. Disponible en: [http://www.jccm.es/educacion/estadisticaedu/xls/centros_docentes.xls , ref. de 30 de diciembre de 2005]								

Tabla 6. Carga lectiva anual, expresada en horas, de los alumnos de 6º de Primaria en distintos países europeos.



Estos datos están relacionados con el apartado 1.7, que hace alusión a la jornada y calendario escolares en diferentes países europeos. Si la comparamos con la tabla 1.7.2, constataremos algunas discrepancias, que será preciso aclarar. Los datos de aquella están referidos al curso 97/98. En cambio, los que se recogen en esta página corresponden al 2000/01. La tabla 1.7.2 se refiere a alumnos de 10 años, mientras que aquí nos centramos en sexto nivel.

La tabla, que se expone a continuación, contiene los valores de chi cuadrado obtenidos a partir de tres criterios. Para la hipótesis enunciada sólo es necesaria la variable “tipo de jornada”. Pero hemos considerado oportuno efectuar algunas pruebas adicionales (según el colegio y en función del sexo). Las frecuencias reales están dentro de los márgenes “teóricos” esperados. Estos datos complementan a los reseñados en el apartado 2.2.

Tabla 7. <i>Chi cuadrado aplicado según el tipo de jornada, colegio y sexo</i>			
	Continua (1); Partida (2)	Centro al que asiste cada alumno	Niña (1); niño (2)
Chi-cuadrado(a,b)	,178	,222	1,600
gl	1	3	1
Sig. asintót.	,673	,974	,206

a 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 45,0.

b 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 22,5.

Los valores obtenidos en esta prueba están todos por encima de $p > .05$.

$\chi^2 (1, N = 90) = 0.178$. Tomando como referencia el tipo de jornada.

$\chi^2 (3, N = 90) = 0.222$. En función del colegio.

$\chi^2 (1, N = 90) = 0.974$. Según el sexo.

Figura 2. Horarios de los grupos donde se han aplicado las pruebas. Se precisa el día de la semana concreto. Hemos resaltado los cuatro momentos en los que se han utilizado los tests correspondientes.

C.P. "Feria". Horario del alumnado			
	HORAS	MIÉRCOLES	Aplic pruebas
1ª	De 9:00 a 10:00	Inglés	09:15
2ª	De 10:00 a 11:00	Lengua Cast	←
3ª	De 11:00 a 11:45	Matemáticas	11:05
	De 11:45 a 12:15	RECREO ←	
4ª	De 12:15 a 13:15	Educ Física	12:25 ←
5ª	De 13:15 a 14:00	Conoc Medio	13:25

C.P. "FMZ". Horario del alumnado			
	HORAS	MIÉRCOLES	Aplic pruebas
1ª	De 9:00 a 10:00	Lengua	09:15
2ª	De 10:00 a 11:00	Religión/ Alt	←
3ª	De 11:00 a 11:45	Matemáticas	11:05
	De 11:45 a 12:15	RECREO ←	
4ª	De 12:15 a 13:15	Educ Física	12:25 ←
5ª	De 13:15 a 14:00	Plástica	13:25

C.P. "PSA". Horario del alumnado			
	HORAS	MIÉRCOLES	Aplic pruebas
1ª	De 9:00 a 10:00	Educ. Física	09:10
2ª	De 10:00 a 10:45	Matemáticas	←
3ª	De 10:45 a 11:30	Conoc Medio	11:05
	De 11:30 a 12:00	RECREO ←	
4ª	De 12:00 a 12:45	Conoc Medio	12:20
		COMIDA	
5ª	De 15:30 A 16:15	Lengua Cast	←
6ª	De 16:15 a 17:00	Inglés	16:20

C.P. "JSS". Horario del alumnado			
	HORAS	JUEVES	Aplic pruebas
1ª	De 9:00 a 10:10	Matemáticas	09:10
2ª	De 10:10 a 11:15	Lengua Cast	←
	De 11:15 a 11:45	RECREO ←	
4ª	De 11:45 a 12:45	Música	12:20
		COMIDA	
5ª	De 15:30 a 16:15	Plástica	16:00
6ª	De 16:15 a 17:00	Inglés	

Esta figura, recopilación de cuatro horarios, está directamente relacionada con el apartado 2.4, dentro del capítulo dedicado a las cuestiones metodológicas. Puede servir como complemento a las tablas numeradas desde la 2.4.1 hasta la 2.4.4.

INSTRUCCIONES PARA LOS APLICADORES DE LAS PRUEBAS.

En el apartado 2.5, identificado con el epígrafe de *procedimiento*, se han expuesto algunas consideraciones sobre la puesta en práctica del diseño. Se aludía a la dificultad que entraña aplicar simultáneamente las pruebas en cuatro colegios distintos. Nos referíamos, en aquellas líneas, a un documento que pretendía lograr la máxima homogeneidad de criterios entre los examinadores. En esta página, incluimos las pautas que les suministramos por escrito. Nuestro propósito era abordar el mayor grado de concreción para evitar divergencias en la aplicación.

Verificación del material

- a) Hojas de respuestas. Hemos separado en bloques diferenciados cada una de las pruebas. Se tiene la precaución de tener siempre alguna hoja de reserva.
- b) Lapiceros de repuesto. En caso de que un alumno manifieste que no tiene lápiz o bien se le rompa la punta mientras está realizando alguno de los tests, procederemos a suministrarle rápidamente un nuevo lapicero.
- c) Goma de borrar.
- d) Subcarpetas clasificadoras para evitar que se mezclen las distintas pruebas.
- e) Hoja de instrucciones, donde se indica el momento exacto de la jornada en el que se deben aplicar cada una de las pruebas. Se especifica, además, la duración e incluso las consignas y explicaciones previas que se aportarán a los alumnos.
- f) Es conveniente tener cercano un folio, donde poder anotar posibles incidencias, u observaciones, que pudieran ser relevantes y hayan tenido lugar durante la realización de estas tareas.

Aspectos a tener en cuenta durante la aplicación

- a) En los pupitres de los alumnos, sólo se permite tener un lápiz y una goma de borrar. Se evitará cualquier objeto que pudiera llamar la atención de los niños y ocasionara distracciones.
- b) Las mesas de los alumnos están dispuestas alineadas por filas y distribuidas individualmente.
- c) La presencia del profesor que tuviera que dar clase durante esa franja horaria puede ser beneficiosa. Puede ayudarnos a solventar rápidamente cualquier imprevisto. Nos servirá para evitar irrupciones en clase. No suplanta los cometidos asignados al examinador.

Otras consignas

* No dar la vuelta a la hoja hasta que se indique.

* Trabajar “*sin prisa pero sin pausa*”. Es decir, hay que aportar el mayor número de respuestas pero no procede cometer errores. Un excesivo sosiego o un afán de perfeccionismo son tan contraproducentes como una tensión y nerviosismo elevados.

Tabla 8. <i>Número de alumnos que han obtenido la máxima puntuación en las diferentes pruebas</i>			
SIGLAS	Prueba, semana y tramo	Punt máx	Nº alumnos
CARAS 1S 4T	Caras, 1ª sem, 13:20/ 16:10	60	1
CARAS 2S 1T	Caras, 2ª sem, 9:10	60	2
CARAS 3S 2T	Caras - 3ª sem, 11:10	60	8
CARAS 4S 3T	Cuadr de Letras, 4ª sem, 13:20	60	12
CL 1S 3T	Cuadr de Letras, 1ª sem, 12:20	90	0
CL 2S 4T	Cuadr Letr, 2ª sem, 13:20/ 16:10	90	0
CL 3S 1T	Cuadr de Letras, 3ª sem, 9:10	90	0
CL 4S 2T	Cuadr de Letras, 4ª sem, 11:10	90	1
LAB 1S 2T	Laberintos, 1ª semana, 11:10	88	1
LAB 2S 3T	Laberintos, 2ª sem, 12:20	88	15
LAB 3S 4T	Laberintos, 3ª sem, 13:20/ 16:10	88	12
LAB 4S 1T	Laberintos, 4ª sem, 9:10	88	16
TP 1S 1T	Toulouse Piéron, 1ª sem, 9:10	400	0
TP 2S 2T	Toulouse Piéron, 2ª sem, 11:10	400	0
TP 3S 3T	Toulouse Piéron, 3ª sem, 12:20	400	0
TP 4S 4T	Toul. P., 4ª sem, 13:20/ 16:10	400	1

Esta tabla recoge los máximos valores alcanzados en la realización de las distintas pruebas. Está relacionada con algunos comentarios expuestos dentro del apartado 2.6, denominado: “Instrumentos de medida”.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos. Ordenados por pruebas

	N	Mínimo	Máximo	Rango	Media	Desv. típ.
TP 1S 1T	84	49	255	206	137,24	40,220
TP 2S 2T	88	48	335	287	200,81	60,396
TP 3S 3T	84	62	373	311	231,39	70,025
TP 4S 4T	86	62	400	338	259,55	76,053
LAB 1S 2T	86	21	88	67	59,53	15,668
LAB 2S 3T	88	34	88	54	69,83	15,004
LAB 3S 4T	85	38	88	50	71,67	14,327
LAB 4S 1T	88	32	88	56	71,56	14,481
CL 1S 3T	86	11	64	53	33,43	11,852
CL 2S 4T	88	11	79	68	40,52	13,721
CL 3S 1T	86	13	84	71	42,53	14,663
CL 4S 2T	88	19	90	71	48,32	16,301
PD 1S 4T	87	15	60	45	39,76	10,334
PD 2S 1T	87	15	60	45	41,36	9,380
PD 3S 2T	86	21	60	39	46,37	9,062
PD 4S 3T	87	12	60	48	49,84	9,492
N válido	69					

Se recogen los valores descriptivos más destacables. Se han agrupado las cuatro aplicaciones de cada una de las pruebas para facilitar posibles comparaciones. Están considerados de forma conjunta ambos tipos de jornada. Se observa como van subiendo las medias con el transcurso de las semanas.

Tabla 10. Datos correspondientes a las 16 pruebas aplicadas. Se tiene en cuenta el tipo de jornada. Están expuestas según el orden de aplicación					
	Tipo de jornada	N	Media	Desv típ.	Error típ.
TP 1S 1T	Continua	40	143,98	40,491	6,402
	Partida	44	131,11	39,431	5,944
LAB 1S 2T	Continua	40	61,20	15,066	2,382
	Partida	46	58,09	16,199	2,388
CL 1S 3T	Continua	40	34,70	10,714	1,694
	Partida	46	32,33	12,773	1,883
PD 1S 4T	Continua	41	37,95	9,044	1,412
	Partida	46	41,37	11,214	1,653
PD 2S 1T	Continua	41	42,88	8,756	1,367
	Partida	46	40,00	9,798	1,445
TP 2S 2T	Continua	42	215,29	57,443	8,864
	Partida	46	187,59	60,592	8,934
LAB 2S 3T	Continua	42	73,52	12,535	1,934
	Partida	46	66,46	16,362	2,412
CL 2S 4T	Continua	42	44,79	13,992	2,159
	Partida	46	36,63	12,374	1,825
CL 3S 1T	Continua	40	45,70	14,767	2,335
	Partida	46	39,78	14,159	2,088
PD 3S 2T	Continua	40	45,98	8,980	1,420
	Partida	46	46,72	9,218	1,359
TP 3S 3T	Continua	38	245,95	63,345	10,276
	Partida	46	219,37	73,609	10,853
LAB 3S 4T	Continua	39	74,05	12,252	1,962
	Partida	46	69,65	15,727	2,319
LAB 4S 1T	Continua	43	73,95	11,806	1,800
	Partida	45	69,27	16,450	2,452
CL 4S 2T	Continua	43	52,56	16,638	2,537
	Partida	45	44,27	15,060	2,245
PD 4S 3T	Continua	43	49,21	10,211	1,557
	Partida	44	50,45	8,807	1,328
TP 4S 4T	Continua	43	269,79	64,597	9,851
	Partida	43	249,30	85,546	13,046

Ofrece un mayor número de datos que los gráficos incluidos en la parte cinco. A diferencia de la tabla anterior, en este caso, hemos distinguido entre ambas jornadas escolares.

En caso de aparecer diferencias significativas en la prueba t, que se refleja en la página 81, deben comprobarse en esta tabla a favor de qué variable se decantan.

Atención del alumnado en función del tipo de jornada escolar

Tabla 11. Matriz de correlación de Pearson entre las 16 pruebas aplicadas. Se ha desglosado en dos páginas

		TP 1S 1T	TP 2S 2T	TP 3S 3T	TP 4S 4T	LA 4S 1T	LA 1S 2T	LA 2S 3T	LA 3S 4T	CL 3S 1T	CL 4S 2T	CL 1S 3T	CL 2S 4T	PD 2S 1T	PD 3S 2T	PD 4S 3T	PD 1S 4T
TP	Pears	1	,750(**)	,557(**)	,575(**)	,331(**)	,342(**)	,302(**)	,328(**)	,497(**)	,421(**)	,521(**)	,548(**)	,591(**)	,481(**)	,452(**)	,381(**)
1S 1T	Sig.bi		,000	,000	,000	,002	,002	,006	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	84	82	78	80	82	83	82	79	80	82	82	82	81	80	81	82
TP	Pear	,750(**)	1	,840(**)	,754(**)	,451(**)	,425(**)	,438(**)	,490(**)	,496(**)	,442(**)	,432(**)	,482(**)	,652(**)	,608(**)	,563(**)	,419(**)
2S 2T	S. b.	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	82	88	82	85	86	84	88	84	84	86	84	88	87	84	85	85
TP	Pear	,557(**)	,840(**)	1	,881(**)	,403(**)	,388(**)	,383(**)	,417(**)	,492(**)	,405(**)	,370(**)	,411(**)	,535(**)	,566(**)	,554(**)	,427(**)
3S 3T	S.b.	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000
	N	78	82	84	80	82	80	82	83	84	82	80	82	81	84	82	81
TP	Pear	,575(**)	,754(**)	,881(**)	1	,522(**)	,369(**)	,424(**)	,468(**)	,506(**)	,438(**)	,396(**)	,424(**)	,577(**)	,608(**)	,624(**)	,423(**)
4S 4T	S.b.	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	85	80	86	85	82	85	82	82	86	82	85	84	82	85	84
LAB	Pear	,331(**)	,451(**)	,403(**)	,522(**)	1	,756(**)	,847(**)	,879(**)	,538(**)	,554(**)	,415(**)	,412(**)	,605(**)	,634(**)	,683(**)	,519(**)
4S 1T	S.b.	,002	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	82	86	82	85	88	84	86	83	84	87	84	86	85	84	86	85
LAB	Pear	,342(**)	,425(**)	,388(**)	,369(**)	,756(**)	1	,845(**)	,771(**)	,451(**)	,491(**)	,344(**)	,359(**)	,527(**)	,596(**)	,538(**)	,545(**)
1S 2T	S.b.	,002	,000	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000
	N	83	84	80	82	84	86	84	81	82	84	85	84	83	82	83	85
LAB	Pear	,302(**)	,438(**)	,383(**)	,424(**)	,847(**)	,845(**)	1	,878(**)	,527(**)	,538(**)	,329(**)	,400(**)	,607(**)	,612(**)	,597(**)	,518(**)
2S 3T	S.b.	,006	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000
	N	82	88	82	85	86	84	88	84	84	86	84	88	87	84	85	85
LAB	Pear	,328(**)	,490(**)	,417(**)	,468(**)	,879(**)	,771(**)	,878(**)	1	,523(**)	,521(**)	,380(**)	,392(**)	,622(**)	,604(**)	,605(**)	,501(**)
3S 4T	S.b.	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	79	84	83	82	83	81	84	85	84	83	81	84	83	84	82	82
CL	Pear	,497(**)	,496(**)	,492(**)	,506(**)	,538(**)	,451(**)	,527(**)	,523(**)	1	,848(**)	,698(**)	,790(**)	,603(**)	,655(**)	,621(**)	,523(**)
3S 1T	S.b.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	84	84	82	84	82	84	84	86	84	82	84	83	86	84	83
CL	Pear	,421(**)	,442(**)	,405(**)	,438(**)	,554(**)	,491(**)	,538(**)	,521(**)	,848(**)	1	,616(**)	,774(**)	,610(**)	,608(**)	,608(**)	,431(**)
4S 2T	S.b.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	82	86	82	86	87	84	86	83	84	88	84	86	85	84	87	86
CL	Pear	,521(**)	,432(**)	,370(**)	,396(**)	,415(**)	,344(**)	,329(**)	,380(**)	,698(**)	,616(**)	1	,721(**)	,467(**)	,463(**)	,486(**)	,381(**)
1S 3T	S.b.	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,002	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	82	84	80	82	84	85	84	81	82	84	86	84	83	82	83	85
CL	Pear	,548(**)	,482(**)	,411(**)	,424(**)	,412(**)	,359(**)	,400(**)	,392(**)	,790(**)	,774(**)	,721(**)	1	,560(**)	,525(**)	,550(**)	,403(**)
2S 4T	S.b.	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	82	88	82	85	86	84	88	84	84	86	84	88	87	84	85	85

(Continúa en la página siguiente)

Anexos

		TP 1S 1T	TP 2S 2T	TP 3S 3T	TP 4S 4T	LA 4S 1T	LA 1S 2T	LA 2S 3T	LA 3S 4T	CL 3S 1T	CL 4S 2T	CL 1S 3T	CL 2S 4T	PD 2S 1T	PD 3S 2T	PD 4S 3T	PD 1S 4T
PD 2S 1T	Pear	,591(**)	,652(**)	,535(**)	,577(**)	,605(**)	,527(**)	,607(**)	,622(**)	,603(**)	,610(**)	,467(**)	,560(**)	1	,835(**)	,812(**)	,713(**)
	S.b.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	81	87	81	84	85	83	87	83	83	85	83	87	87	83	84	84
PD 3S 2T	Pear	,481(**)	,608(**)	,566(**)	,608(**)	,634(**)	,596(**)	,612(**)	,604(**)	,655(**)	,608(**)	,463(**)	,525(**)	,835(**)	1	,899(**)	,755(**)
	S.b.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	80	84	84	82	84	82	84	84	86	84	82	84	83	86	84	83
PD 4S 3T	Pear	,452(**)	,563(**)	,554(**)	,624(**)	,683(**)	,538(**)	,597(**)	,605(**)	,621(**)	,608(**)	,486(**)	,550(**)	,812(**)	,899(**)	1	,725(**)
	S.b.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	81	85	82	85	86	83	85	82	84	87	83	85	84	84	87	85
PD 1S 4T	Pear	,381(**)	,419(**)	,427(**)	,423(**)	,519(**)	,545(**)	,518(**)	,501(**)	,523(**)	,431(**)	,381(**)	,403(**)	,713(**)	,755(**)	,725(**)	1
	S.b.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	82	85	81	84	85	85	85	82	83	86	85	85	84	83	85	87

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*** Se han sombreado los valores máximo y mínimo.

La síntesis de los datos más relevantes extraídos de esta página y la anterior, se encuentra detallada en la tabla 3.3.1. Como ya hemos señalado, todas las correlaciones son significativas.

Atención del alumnado en función del tipo de jornada escolar

Tabla 12. Matriz de correlación de Pearson entre las pruebas aplicadas a lo largo de los tres primeros tramos

		TP 1S 1T	PD 2S 1T	CL 3S 1T	LA 4S 1T	LA 1S 2T	TP 2S 2T	PD 3S 2T	CL 4S 2T	CL 1S 3T	LA 2S 3T	TP 3S 3T	PD 4S 3T
TP 1S 1T	Pearson	1	,591(**)	,497(**)	,331(**)	,342(**)	,750(**)	,481(**)	,421(**)	,521(**)	,302(**)	,557(**)	,452(**)
	Sig.bilat		,000	,000	,002	,002	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,000
	N	84	81	80	82	83	82	80	82	82	82	78	81
PD 2S 1T	Pearson	,591(**)	1	,603(**)	,605(**)	,527(**)	,652(**)	,835(**)	,610(**)	,467(**)	,607(**)	,535(**)	,812(**)
	Sig.bilat	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	81	87	83	85	83	87	83	85	83	87	81	84
CL 3S 1T	Pearson	,497(**)	,603(**)	1	,538(**)	,451(**)	,496(**)	,655(**)	,848(**)	,698(**)	,527(**)	,492(**)	,621(**)
	Sig.bilat	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	83	86	84	82	84	86	84	82	84	84	84
LAB 4S 1T	Pearson	,331(**)	,605(**)	,538(**)	1	,756(**)	,451(**)	,634(**)	,554(**)	,415(**)	,847(**)	,403(**)	,683(**)
	Sig.bilat	,002	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	82	85	84	88	84	86	84	84	87	84	86	86
LAB 1S 2T	Pearson	,342(**)	,527(**)	,451(**)	,756(**)	1	,425(**)	,596(**)	,491(**)	,344(**)	,845(**)	,388(**)	,538(**)
	Sig.bilat	,002	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	83	83	82	84	86	84	82	84	85	84	80	83
TP 2S 2T	Pearson	,750(**)	,652(**)	,496(**)	,451(**)	,425(**)	1	,608(**)	,442(**)	,432(**)	,438(**)	,840(**)	,563(**)
	Sig.bilat	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	82	87	84	86	84	88	84	86	84	88	82	85
PD 3S 2T	Pearson	,481(**)	,835(**)	,655(**)	,634(**)	,596(**)	,608(**)	1	,608(**)	,463(**)	,612(**)	,566(**)	,899(**)
	Sig.bilat	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	83	86	84	82	84	86	84	82	84	84	84
CL 4S 2T	Pearson	,421(**)	,610(**)	,848(**)	,554(**)	,491(**)	,442(**)	,608(**)	1	,616(**)	,538(**)	,405(**)	,608(**)
	Sig.bilat	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	82	85	84	87	84	86	84	88	84	86	82	87
CL 1S 3T	Pearson	,521(**)	,467(**)	,698(**)	,415(**)	,344(**)	,432(**)	,463(**)	,616(**)	1	,329(**)	,370(**)	,486(**)
	Sig.bilat	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,002	,001	,000
	N	82	83	82	84	85	84	82	84	86	84	80	83
LAB 2S 3T	Pearson	,302(**)	,607(**)	,527(**)	,847(**)	,845(**)	,438(**)	,612(**)	,538(**)	,329(**)	1	,383(**)	,597(**)
	Sig.bilat	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002		,000	,000
	N	82	87	84	86	84	88	84	86	84	88	82	85
TP 3S 3T	Pearson	,557(**)	,535(**)	,492(**)	,403(**)	,388(**)	,840(**)	,566(**)	,405(**)	,370(**)	,383(**)	1	,554(**)
	Sig.bilat	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000		,000
	N	78	81	84	82	80	82	84	82	80	82	84	82
PD 4S 3T	Pearson	,452(**)	,812(**)	,621(**)	,683(**)	,538(**)	,563(**)	,899(**)	,608(**)	,486(**)	,597(**)	,554(**)	1
	Sig.bilat	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	81	84	84	86	83	85	84	87	83	85	82	87

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*** Se han sombreado los valores máximo y mínimo.

Los datos que aquí se plasman son reiterativos, ya han sido recogidos en la tabla anterior. En este caso, nos centramos en los tres primeros tramos. Las correlaciones correspondientes a la última franja estudiada se incluyen en el apartado 3.3.

Tabla 13. Estadísticos correspondientes a la prueba de Toulouse-Piéron.
Diferenciamos según tipo de jornada

Análisis para cada una de las pruebas aplicadas		N	Media	Desv típ.	Error típ.
TP 1S 1T	Continua	40	143,98	40,491	6,402
	Partida	44	131,11	39,431	5,944
TP 2S 2T	Continua	42	215,29	57,443	8,864
	Partida	46	187,59	60,592	8,934
TP 3S 3T	Continua	38	245,95	63,345	10,276
	Partida	46	219,37	73,609	10,853
TP 4S 4T	Continua	43	269,79	64,597	9,851
	Partida	43	249,30	85,546	13,046

Esta tabla está en consonancia con el gráfico designado como 3.2.4. En aquel , se agrupan los datos por colegios. Aquí se aglutinan según el tipo de jornada escolar.

Tabla 14. Prueba T aplicada a los datos obtenidos con el test de Toulouse-Piéron. La variable de agrupación es el tipo de jornada

Toulouse-Piéron		P de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig.bilat	Dif medias	Error típ.	95%	
									Inf	Sup
TP 1S 1T	Se han asumido varianzas iguales	,046	,832	1,474	82	,144	12,861	8,725	-4,496	30,219
	No se han asumido			1,472	80,778	,145	12,861	8,736	-4,522	30,245
TP 2S 2T	Se han asumido	,000	,996	2,196	86	,031 ⁹	27,699	12,616	2,619	52,778
	No se han asumido			2,201	85,872	,030	27,699	12,585	2,680	52,717
TP 3S 3T	Se han asumido	1,193	,278	1,753	82	,083	26,578	15,162	-3,585	56,741
	No se han asumido			1,778	81,847	,079	26,578	14,946	-3,156	56,311
TP 4S 4T	Se han asumido	3,162	,079	1,253	84	,214	20,488	16,347	-12,020	52,997
	No se han asumido			1,253	78,145	,214	20,488	16,347	-12,055	53,032

⁹ Para facilitar su localización, se han sombreado las casillas en las que el nivel de significatividad es igual o inferior a 0,05. De cuatro posibilidades, ha ocurrido en una ocasión

Tabla 15. Estadísticos correspondientes al test de Percepción de diferencias (Caras). Diferenciamos según tipo de jornada

Análisis para cada una de las pruebas aplicadas		N	Media	Desv típ.	Error típ.
CARAS 1S 4T	Continua	41	37,95	9,044	1,412
	Partida	46	41,37	11,214	1,653
CARAS 2S 1T	Continua	41	42,88	8,756	1,367
	Partida	46	40,00	9,798	1,445
CARAS 3S 2T	Continua	40	45,98	8,980	1,420
	Partida	46	46,72	9,218	1,359
CARAS 4S 3T	Continua	43	49,21	10,211	1,557
	Partida	44	50,45	8,807	1,328

Tabla 16. Prueba T aplicada a los datos obtenidos con el test de Caras. La variable de agrupación es el tipo de jornada

Caras		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. bilat	Dif medias	Error típ.	95%	
									Inf	Sup
PD 1S 4T	Se han asumido	3,092	,082	-1,553	85	,124	-3,418	2,202	-7,796	,959
	No se han asumido			-1,572	84,199	,120	-3,418	2,175	-7,743	,906
PD 2S 1T	Se han asumido	,038	,846	1,437	85	,154	2,878	2,002	-1,103	6,859
	No se han asumido			1,447	84,999	,152	2,878	1,989	-1,077	6,833
PD 3S 2T	Se han asumido	,097	,757	-,377	84	,707	-,742	1,969	-4,658	3,173
	No se han asumido			-,378	82,895	,707	-,742	1,965	-4,652	3,167
PD 4S 3T	Se han asumido	,047	,828	-,610	85	,544	-1,245	2,043	-5,307	2,816
	No se han asumido			-,609	82,615	,545	-1,245	2,046	-5,316	2,825

Tabla 17. Estadísticos correspondientes a la prueba de Cuadrados de Letras. Diferenciamos según el tipo de jornada

Análisis para cada una de las pruebas aplicadas		N	Media	Desv típ.	Error típ.
CL 1S 3T	Continua	40	34,70	10,714	1,694
	Partida	46	32,33	12,773	1,883
CL 2S 4T	Continua	42	44,79	13,992	2,159
	Partida	46	36,63	12,374	1,825
CL 3S 1T	Continua	40	45,70	14,767	2,335
	Partida	46	39,78	14,159	2,088
CL 4S 2T	Continua	43	52,56	16,638	2,537
	Partida	45	44,27	15,060	2,245

Tabla 18. Prueba T aplicada a los datos del test de Cuadrados de Letras. La variable de agrupación es el tipo de jornada

Cuadrados de Letras		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig.bilat	Dif medias	Error típ.	95%	
									Inf	Sup
CL 1S 3T	Se han asumido	1,138	,289	,926	84	,357	2,374	2,564	-2,726	7,473
	No se han asumido			,937	83,902	,351	2,374	2,533	-2,663	7,411
CL 2S 4T	Se han asumido	,739	,392	2,901	86	¹⁰ ,005	8,155	2,811	2,567	13,743
	No se han asumido			2,885	82,250	,005	8,155	2,827	2,532	13,778
CL 3S 1T	Se han asumido	,002	,962	1,895	84	,062	5,917	3,123	-,293	12,127
	No se han asumido			1,889	81,269	,062	5,917	3,132	-,314	12,149
CL 4S 2T	Se han asumido	,244	,623	2,453	86	,016	8,291	3,380	1,572	15,011
	No se han asumido			2,447	84,227	,016	8,291	3,388	1,555	15,028

¹⁰ Para facilitar su localización, se han sombreado las casillas en las que el nivel de significatividad es igual o inferior a 0,05.

Tabla 19. Estadísticos correspondientes a la prueba de Laberintos.
Diferenciamos según el tipo de jornada

Análisis para cada una de las pruebas aplicadas		N	Media	Desv típ.	Error típ.
LAB 1S 2T	Continua	40	61,20	15,066	2,382
	Partida	46	58,09	16,199	2,388
LAB 2S 3T	Continua	42	73,52	12,535	1,934
	Partida	46	66,46	16,362	2,412
LAB 3S 4T	Continua	39	74,05	12,252	1,962
	Partida	46	69,65	15,727	2,319
LAB 4S 1T	Continua	43	73,95	11,806	1,800
	Partida	45	69,27	16,450	2,452

Tabla 20. Prueba T aplicada a los datos del test de Laberintos. La variable de agrupación es el tipo de jornada

Laberintos		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. bilat	Dif medias	Error típ.	95%	
									Inf	Sup
LAB 1S 2T	Se han asumido	,522	,472	,918	84	,361	3,113	3,391	-3,629	9,855
	No se han asumido			,923	83,602	,359	3,113	3,373	-3,595	9,822
LAB 2S 3T	Se han asumido	6,189	,015	2,258	86	,026	7,067	3,129	,846	13,288
	No se han asumido			2,286	83,554	¹¹ ,025	7,067	3,092	,918	13,217
LAB 3S 4T	Se han asumido	7,428	,008	1,419	83	,160	4,399	3,100	-1,767	10,565
	No se han asumido			1,448	82,451	,151	4,399	3,037	-1,643	10,441
LAB 4S 1T	Se han asumido	7,894	,006	1,529	86	,130	4,687	3,065	-1,406	10,779
	No se han asumido			1,541	79,898	,127	4,687	3,042	-1,367	10,741

¹¹ Para facilitar su localización, se han sombreado las casillas en las que el nivel de significatividad es igual o inferior a 0,05.

Tabla 21. Datos correspondientes a las 16 pruebas aplicadas. Diferenciamos según el sexo					
	Sexo	N	Media	Desv típ.	Error típ. media
TP 1S 1T	Niña	36	138,28	39,691	6,615
	Niño	48	136,46	41,013	5,920
LAB 1S 2T	Niña	36	63,03	14,948	2,491
	Niño	50	57,02	15,838	2,240
CL 1S 3T	Niña	37	35,54	10,961	1,802
	Niño	49	31,84	12,353	1,765
CARAS 1S 4T	Niña	37	42,00	11,333	1,863
	Niño	50	38,10	9,298	1,315
CARAS 2S 1T	Niña	39	44,00	7,951	1,273
	Niño	48	39,21	9,968	1,439
TP 2S 2T	Niña	39	208,26	54,815	8,777
	Niño	49	194,88	64,434	9,205
LAB 2S 3T	Niña	39	74,46	12,961	2,075
	Niño	49	66,14	15,612	2,230
CL 2S 4T	Niña	39	43,95	13,141	2,104
	Niño	49	37,80	13,688	1,955
CL 3S 1T	Niña	39	47,41	13,052	2,090
	Niño	47	38,49	14,822	2,162
CARAS 3S 2T	Niña	39	48,67	7,720	1,236
	Niño	47	44,47	9,713	1,417
TP 3S 3T	Niña	38	244,50	64,882	10,525
	Niño	46	220,57	72,925	10,752
LAB 3S 4T	Niña	38	75,97	13,294	2,157
	Niño	47	68,19	14,319	2,089
LAB 4S 1T	Niña	39	76,41	11,166	1,788
	Niño	49	67,69	15,717	2,245
CL 4S 2T	Niña	38	53,76	14,602	2,369
	Niño	50	44,18	16,441	2,325
CARAS 4S 3T	Niña	38	53,00	6,690	1,085
	Niño	49	47,39	10,624	1,518
TP 4S 4T	Niña	38	282,58	65,719	10,661
	Niño	48	241,31	79,322	11,449

Esta tabla está elaborada en la misma línea seguida al realizar el gráfico 3.2.9. Es una representación bastante elocuente.

En todas las pruebas aplicadas a lo largo de las cuatro semanas y en los diferentes tramos, las medias obtenidas por las alumnas son más elevadas que las conseguidas por los niños.

La tabla 21 está también relacionada con el análisis efectuado, mediante la prueba t, que se recoge en la página que viene a continuación.

Atención del alumnado en función del tipo de jornada escolar

Tabla 22. Prueba T para muestras independientes. La variable de agrupación es el sexo										
T/ todas las pruebas/ según sexo		P. de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. bilat	Dif de medias	Error típ. de la dif	95%	
									Inf	Sup
TP 1S 1T	Se han asumido varianz ig	,961	,330	,204	82	,839	1,819	8,919	-15,924	19,563
	No se han asumido			,205	76,817	,838	1,819	8,877	-15,858	19,497
LAB 1S 2T	Se han asumido	,314	,577	1,776	84	,079	6,008	3,382	-,718	12,734
	No se han asumido			1,793	78,030	,077	6,008	3,350	-,662	12,677
CL 1S 3T	Se han asumido	,246	,621	1,444	84	,152	3,704	2,565	-1,397	8,804
	No se han asumido			1,468	81,762	,146	3,704	2,522	-1,314	8,721
CARAS 1S 4T	Se han asumido	2,119	,149	1,761	85	,082	3,900	2,214	-,502	8,302
	No se han asumido			1,710	68,339	,092	3,900	2,280	-,650	8,450
CARAS 2S 1T	Se han asumido	2,166	,145	2,437	85	¹² ,017	4,792	1,966	,882	8,701
	No se han asumido			2,494	84,978	,015	4,792	1,921	,972	8,611
TP 2S 2T	Se han asumido	,995	,321	1,033	86	,305	13,379	12,955	-12,376	39,133
	No se han asumido			1,052	85,590	,296	13,379	12,719	-11,907	38,665
LAB 2S 3T	Se han asumido	4,249	,042	2,673	86	,009	8,319	3,112	2,133	14,505
	No se han asumido			2,730	85,828	,008	8,319	3,047	2,262	14,375
CL 2S 4T	Se han asumido	,420	,519	2,132	86	,036	6,153	2,886	,415	11,890
	No se han asumido			2,142	82,981	,035	6,153	2,873	,439	11,866
CL 3S 1T	Se han asumido	,341	,561	2,932	84	,004	8,921	3,043	2,869	14,972
	No se han asumido			2,967	83,682	,004	8,921	3,007	2,941	14,901
CARAS 3S 2T	Se han asumido	1,469	,229	2,186	84	,032	4,199	1,921	,379	8,018
	No se han asumido			2,233	83,863	,028	4,199	1,880	,459	7,938
TP 3S 3T	Se han asumido	1,062	,306	1,573	82	,120	23,935	15,216	-6,335	54,204
	No se han asumido			1,591	81,522	,116	23,935	15,046	-6,000	53,869
LAB 3S 4T	Se han asumido	1,831	,180	2,572	83	,012	7,782	3,026	1,763	13,801
	No se han asumido			2,592	81,376	,011	7,782	3,002	1,809	13,755
LAB 4S 1T	Se han asumido	6,173	,015	2,924	86	,004	8,716	2,981	2,791	14,642
	No se han asumido			3,037	85,002	,003	8,716	2,870	3,010	14,423
CL 4S 2T	Se han asumido	,637	,427	2,841	86	,006	9,583	3,374	2,876	16,290
	No se han asumido			2,887	83,862	,005	9,583	3,319	2,982	16,184
CARAS 4S 3T	Se han asumido	6,203	,015	2,846	85	,006	5,612	1,972	1,692	9,533
	No se han asumido			3,008	81,869	,003	5,612	1,866	1,900	9,324
TP 4S 4T	Se han asumido	,918	,341	2,581	84	,012	41,266	15,990	9,468	73,065
	No se han asumido			2,638	83,805	,010	41,266	15,644	10,155	72,378

¹² Para facilitar su localización, se han sombreado las casillas en las que el nivel de significatividad es igual o inferior a 0,05.