

ASSOCIACIONS FEDERADES
DE FAMÍLIES D'ALUMNES
DE CATALUNYA

aFFac

Alumnado y Jornada Escolar

Experiencias, valoraciones y propuestas

estudio_



estudio_

Alumnado y Jornada Escolar: Experiencias, valoraciones y propuestas

Alumnado y Jornada Escolar: Experiencias, valoraciones y propuestas

1a Edición, diciembre 2024

Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya, aFFaC

Cartagena 245, ático
08025, Barcelona
affac@affac.cat
<https://affac.cat>

Autoría: Verónica Robles-Moreno, Aida Arroyo y Juanita Mesa.

Apoyo propuesta metodológica: Analía Silberman y Mónica Ferré del GREDE (Grup de Recerca en Educació Intercultural de la Universitat de Barcelona).

Edición y diseño: Lidón Gasull, Emma Santanach, Oriol Espinosa y Maria Morrerres.

Cómo citar este estudio: Robles-Moreno, V., Arroyo, A., Mesa, J. (2024). Alumnado y Jornada Escolar: Experiencias, valoraciones y propuestas. aFFaC. <https://affac.cat/alumnat-jornada-escolar>

Este documento es una traducción del texto original redactado en catalán. En caso de discrepancia, prevalece el texto original.



Robles-Moreno, V., Arroyo, A., Mesa, J. (2024). Alumnado y Jornada Escolar: Experiencias, valoraciones y propuestas By aFFaC. Is licensed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International License.

*Este documento forma parte del proyecto **La Jornada Escolar a debate. Fase 2.** de las **Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya (aFFaC)** financiado por el **Departament d'Igualtat i Feminismes** de la Generalitat de Catalunya.*

ASSOCIACIONS FEDERADES
DE FAMÍLIES D'ALUMNES
DE CATALUNYA

aFFaC

Con el apoyo del Departament d'Igualtat i Feminismes:



**Generalitat
de Catalunya**

«El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de la aFFaC,
y no refleja necesariamente la opinión de los financiadores»

Queremos dar las gracias a los centros educativos, AFA y, especialmente, a todo el alumnado que ha participado en este estudio. Niños y niñas, han sido los y las protagonistas del proyecto Alumnado y Jornada Escolar. Sus opiniones y experiencias son imprescindibles para entender mejor sus necesidades y cuestionar de forma conjunta cómo está planteada la jornada escolar actual. Además, sabemos que han dedicado parte de su tiempo para contribuir a esta investigación. Por eso, les agradecemos sinceramente su colaboración.

Índice



| | |
|---|------------|
| 1. Introducción..... | 10 |
| 2. Metodología..... | 14 |
| 3. Resultados..... | 23 |
| 3.1. La mañana..... | 23 |
| 3.2. La jornada lectiva..... | 33 |
| 3.3. El tiempo del mediodía..... | 55 |
| 3.4. La tarde..... | 82 |
| 3.5. La noche..... | 110 |
| 4. Conclusiones..... | 118 |
| 5. Bibliografía..... | 124 |

1. Introducción

La investigación social en general y la educativa en particular requieren abordar la complejidad socioeducativa incluyendo las diversas percepciones y valoraciones de todos los actores implicados, así como las aproximaciones metodológicas mixtas que faciliten la comprensión y descripción de un fenómeno socioeducativo de forma integral ([Bagur-Pons et al., 2021](#)). En este sentido, si se abordan fenómenos relativos a la infancia y adolescencia, los niños, niñas y adolescentes tienen un rol central y el derecho a ser escuchados, sea con el objetivo de generar o modificar políticas educativas o con el fin de realizar un buen diagnóstico.

Considerando esto, con el presente estudio, [Alumnado y Jornada Escolar: Experiencias, valoraciones y propuestas](#), la aFFaC tiene como objetivo contrastar las valoraciones, significados y propuestas de los niños, niñas y adolescentes del último ciclo de primaria y de la ESO sobre la jornada escolar de los centros públicos de Catalunya. A partir del análisis de su rutina diaria tanto dentro como fuera del centro educativo, con una metodología mixta y considerando los puntos críticos identificados en la primera fase de la investigación de la aFFaC con [La Jornada Escolar a debate: Más allá del binomio partida-continua](#) ([Robles-Moreno et al., 2023](#)). Las herramientas metodológicas se han diseñado y adaptado a la edad de los más de 570 niños, niñas y adolescentes participantes, velando para que los datos y aportaciones recogidas reflejen con precisión las percepciones de los diferentes grupos de edad.

A modo de contexto, es necesario exponer que en el sistema educativo público de Catalunya actualmente conviven 3 modelos de jornada escolar. En el segundo ciclo de educación infantil y en primaria, se encuentra la jornada partida y la jornada continua (o compactada). En secundaria, se encuentran estos 2 tipos de jornada y una alternativa adicional que se da principalmente en los institutos escuela (IE): la jornada mixta. La diferencia principal entre la jornada partida y la continua, tanto en infantil como en primaria y secundaria, recae en la pausa del mediodía: en la jornada partida, la actividad lectiva se divide entre la mañana y la tarde, con un descanso no lectivo al mediodía. En cambio, en la jornada continua, el horario lectivo se concentra hasta las 14:00 h o 14:30 h (con opción de comedor, pero no en todos los casos) y sin clases por la tarde. La jornada mixta, exclusiva de secundaria, combina -generalmente- 3 días de jornada partida con 2 días de jornada continua.

Figura 1: Tipo de jornada escolar en la red pública de Catalunya en 2º ciclo de infantil, primaria y secundaria obligatoria

| | Jornada partida/extensa | | Jornada continua | | Jornada mixta | |
|-----|-------------------------|------------|---------------------|------------|-----------------|---------------|
| | Infantil y primaria | Secundaria | Infantil y primaria | Secundaria | Solo secundaria | |
| | | | | | 3 días/semana | 2 días/semana |
| 8h | | | | | | |
| 9h | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 10h | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 11h | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 12h | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 13h | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| 14h | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ |
| 15h | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ |
| 16h | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ |
| 17h | □ | □ | □ | ■ | ■ | ■ |

| | | |
|------------------|--------------------------------|---------------------|
| ■ Tiempo lectivo | ■ Tiempo no lectivo - mediodía | □ Tiempo no lectivo |
|------------------|--------------------------------|---------------------|

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las políticas educativas sobre las jornadas escolares en Catalunya, hace más de 12 años que se implementó la jornada intensiva en la secundaria pública (**Departament d'Ensenyament, 2012**) y del piloto de las 25 escuelas de primaria pública con jornada continua -donde solo han participado en el pilotaje los centros del Consejo Escolar que decidieron formar parte de este, con el acuerdo de las familias, direcciones, profesorado y administraciones- (**Departament d'Educació i Formació Professional, 2020**). A principios de 2024, el Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya encargó una evaluación de revisión de evidencias, implementación e impacto sobre la configuración horaria de la educación obligatoria al Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (**Ivàlua, 2024**).

A diferencia de los centros de naturaleza pública, estas reformas horarias no se han aplicado en la red privada concertada, centros que generalmente imparten los niveles de 2º ciclo de infantil, primaria y secundaria en el propio centro educativo con una jornada partida para todo el alumnado. En cambio, en la red pública, los centros educativos suelen diferenciarse según la etapa educativa del alumnado en escuelas (imparten infantil de 2º ciclo y primaria) e institutos (imparten secundaria) mientras que los IE son una minoría dentro el sistema público (**4%**). El tipo de jornada escolar varía según la tipología de centro: la mayoría de las escuelas siguen la jornada partida, mientras que la mayoría de los institutos adoptan la jornada continua.

Además de la diferencia en la jornada escolar entre las redes con financiación pública, en este curso escolar 2024/25, se ha reavivado el debate político sobre los horarios escolares, destacando otra desigualdad entre la red pública y concertada: la diferencia en la duración de la jornada lectiva escolar. Esta desigualdad se materializa en la “sexta hora”, que se mantiene vigente en los centros privados concertados, mientras que en la red pública, si bien fue introducida en el curso 2006/07 (**García de la Barrera, 2007**) en determinados territorios (poblaciones de más de 10.000 habitantes y capitales de comarca), se eliminó en 2011, excepto en los centros de máxima complejidad.

Adicionalmente del debate sobre la sexta hora, también se añade el de los comedores escolares, especialmente en lo que se refiere a su cobertura, diseño del espacio y, sobre todo, su finalidad. El actual modelo de diseño y gestión está lejos de concebir este espacio como educativo y, por lo tanto, de garantizar su gratuidad y universalización en todas las etapas de la educación obligatoria.

En definitiva, este estudio se enmarca en un momento de revisión y reflexión sobre la configuración de los horarios escolares de los centros públicos, así como en el debate sobre la necesidad de ampliar la visión del sistema educativo más allá de la jornada escolar, hacia una perspectiva integral que permita “concebir los tiempos educativos bajo una concepción de educación a tiempo completo” (**Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2024, p.4**).

Por eso, **Alumnado y Jornada Escolar: Experiencias, valoraciones y propuestas**, pretende aportar información relevante para el debate y la toma de decisiones en este ámbito, incorporando una voz que tiende a no ser integrada: la de los niños, niñas y adolescentes.

Los apartados que estructuran el estudio incluyen:

Metodología: Descripción de las técnicas de investigación utilizadas y adaptadas a la edad de los participantes¹.

Análisis: Presentación e interpretación de los datos recogidos en relación con lo que dice la literatura académica, divididos en los siguientes subapartados: la mañana antes de iniciar la jornada lectiva, la jornada lectiva, tiempo del mediodía y al terminar la jornada lectiva: la tarde y la noche.

Conclusiones y propuestas: Recopilación de los principales hallazgos y recomendaciones que surgen del estudio.

¹ Podrá encontrar los instrumentos de recogida de información desarrollados en formato digital en el punto 3 de los Anexos Metodológicos **aquí**.

2. Metodología

La propuesta metodológica de este estudio de la aFFaC ha sido elaborada con el apoyo de Analía Silberman y Mónica Ferré del GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural de la Universitat de Barcelona).

Este estudio, además de abordar con mayor complejidad y rigurosidad el fenómeno social de la jornada escolar y sus implicaciones incorporando la voz del alumnado, pretende dotar de mayor poder a este grupo históricamente excluido (**Bourke & Loveridge, 2018**).

Desde este enfoque, la metodología busca analizar y contrastar las valoraciones, significados y propuestas del alumnado sobre la jornada escolar, desde el abordaje de las dimensiones que emergieron relevantes en el primer estudio de la aFFaC sobre la jornada escolar: aprendizaje y desarrollo, tiempo educativo lectivo y no lectivo, conciliación familiar y laboral con perspectiva de género y diversidad territorial. Además, se integran las dimensiones de socialización y amistad entre el alumnado.

Se adopta un enfoque metodológico mixto, implementando 2 técnicas de recogida de información que se complementan². En primer lugar, se ha realizado una encuesta al alumnado que ha consistido en 2 formularios (1 para primaria y 1 para secundaria) con preguntas relativas a las dimensiones del estudio. En segundo lugar, a partir de los resultados de la encuesta, se han realizado los grupos de discusión con una parte del alumnado que ha participado en la encuesta para profundizar en los aspectos clave. Asimismo, los grupos de discusión se han diseñado de forma que fueran un espacio seguro para los niños, niñas y adolescentes, dando mayor poder y capacidad al grupo en comparación con lo que sucede en las entrevistas individuales, considerando las necesidades y habilidades propias de esta etapa de desarrollo (**Adler et al., 2019**).

Los guiones de los grupos focales, los formularios y la preparación de la recogida de información incorporan los principios de igualdad y no discriminación, interés superior del niño o niña, supervivencia y desarrollo y, el derecho a la participación, formulados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (**Naciones Unidas, 1989**). En este sentido, a través de los grupos de discusión, los niños, niñas y adolescentes han ejercido activamente su derecho a la participación

² Podrá encontrar los instrumentos de recogida de información desarrollados en formato digital en el punto 3 de los Anexos Metodológicos [aquí](#).

y es mediante un lenguaje inclusivo, no sexista y la construcción de un entorno seguro que se han respetado y fomentado los demás principios de la CDN. De esta forma, se han considerado las particularidades del alumnado, entendiendo que los niños, niñas y adolescentes no son “pequeños adultos”, sino que son personas activas socialmente, con relaciones sociales, percepciones y significados.

Por otra parte, se han adaptado todas las estrategias al grupo de edad específico, con el objetivo de obtener información relevante de forma óptima, además de aprovechar las aportaciones como un ejercicio educativo en sí mismo, donde el alumnado pueda reflexionar y opinar sobre temas cotidianos.

Por último, la recogida de las percepciones y valoraciones del alumnado se ha implementado bajo los protocolos éticos adecuados, que en el caso de los menores de edad supone la autorización de la madre, padre o tutor legal, además de autorización personal del alumno o alumna.

Cabe señalar que, tal y como está planteado el estudio, existe una limitación importante relacionada con el conocimiento que las personas participantes tienen sobre los objetivos del estudio. Tanto el alumnado de jornada continua como el de jornada mixta y partida son conscientes de que el objetivo del estudio es analizar las distintas modalidades de la jornada escolar. Dado el contexto actual de debates sobre posibles reformas educativas al respecto, es probable que este conocimiento introduzca un sesgo en las respuestas, especialmente debido al efecto test. Este sesgo se produce cuando los y las participantes, al saber que son evaluados sobre un tema específico, ajustan sus respuestas según lo que creen que se espera de ellos y ellas o lo que consideran favorable a sus intereses.

2.1. La muestra

Para recoger las opiniones del alumnado, se han seleccionado 5 centros educativos públicos de Catalunya de primaria y secundaria obligatoria con comedor escolar. Para la elección, se han tenido en cuenta diferentes criterios: el tipo de jornada -continua, partida y mixta-; la tipología y nivel de centro educativo -escuela, instituto e instituto escuela-; el territorio donde se ubica -urbano, semiurbano y rural-, el nivel de complejidad del centro y el nivel socioeconómico -de acuerdo con la renta bruta promedio por hogar de la sección censal donde está ubicado el centro educativo-. A partir de estos criterios, se ha invitado a participar a más de 20 centros educativos.

Por último, se ha contado con aquellos centros que cumplieran con las características mencionadas y que estaban dispuestos a participar. La recogida de información se ha desarrollado entre enero y octubre de 2024.

Centros participantes:

1. **Escuela jornada partida** (comarca del Baix Ebre, provincia de Tarragona): Escuela pública de infantil y primaria de máxima complejidad, de una única línea por nivel, con jornada partida y una dirección bastante favorable a este tipo de jornada. Está ubicada en el casco antiguo de una ciudad de unos 30.000 habitantes. Es una escuela situada en una sección censal con una renta promedio por hogar clasificada como media-baja.
2. **Escuela jornada continua** (comarca del Baix Penedès, provincia de Tarragona): Escuela pública de infantil y primaria de una línea, tiene una larga trayectoria con jornada continua y una dirección muy favorable a este tipo de jornada. Es una escuela rural de un municipio de menos de 2.000 habitantes, pero acoge a alumnos y alumnas de distintos municipios. Es una escuela situada en una sección censal con una renta promedio por hogar clasificada como media-baja.
3. **Instituto jornada continua** (comarca del Barcelonès, provincia de Barcelona): Instituto público con ESO y Bachillerato, tiene 3 líneas en la ESO con jornada continua. Desde hace 2 años tiene comedor. Es un instituto situado en un núcleo urbano densamente poblado y en una sección censal con una renta promedio por hogar clasificada como alta.
4. **Instituto jornada partida** (comarca de la Segarra, provincia de Lleida): Instituto público con ESO, Bachillerato y FP, con 3 líneas en la ESO. Está situado dentro del casco urbano, pero es un municipio rural de unos 9.000 habitantes. Tiene comedor, extraescolares y transporte escolar, ya que acoge a una parte importante de alumnado que reside fuera del municipio. Es un centro situado en una sección censal con una renta promedio por hogar clasificada como media.
5. **Instituto escuela jornada mixta** (comarca del Maresme, provincia de Barcelona): Instituto escuela público de máxima complejidad, situado en una zona urbana de un municipio de aproximadamente 130.000 habitantes, donde los niveles de infantil y primaria realizan jornada partida y el alumnado de ESO hace 3 días jornada continua y 2 días jornada

partida. En primaria y secundaria tienen 2 líneas. Es un centro situado en una sección censal con una renta promedio por hogar clasificada como media.

A continuación, se detallan las técnicas de recogida de información utilizadas y su muestra en cada uno de los 5 centros educativos.

2.2. Encuesta

Se ha seleccionado esta técnica como punto de partida de la investigación para conocer cuál era la tendencia en lo que respecta a las rutinas, opiniones y valoraciones del alumnado sobre su [jornada escolar](#). Esta encuesta no tiene por objetivo generar resultados estadísticamente significativos, sino que pretende aproximarse al fenómeno antes de profundizar en los grupos de discusión con el alumnado participante.

Para su construcción se ha elaborado un mapa de dimensiones y subdimensiones en función de los resultados del primer estudio³. A partir de este mapa, se ha diseñado un borrador del formulario con preguntas para cada subdimensión, seleccionando aquellas preguntas que no necesitan ser ampliadas en un espacio de recogida de información cualitativa. En primer lugar, se ha realizado un pilotaje de aplicación presencial de los formularios a partir del cual se han recogido las observaciones y las aportaciones de mejora que las personas participantes realizaron sobre los formularios. Después del pilotaje, se ha diseñado la versión definitiva de los formularios (1 para primaria y 1 para secundaria). Estos formularios se han respondido telemáticamente, a través de la plataforma online Limesurvey y, de manera excepcional, en formato papel. Además, los formularios se han diseñado tanto en catalán como en castellano y ha sido el centro educativo quien ha seleccionado el momento, formato y lengua de aplicación de los mismos.

Han respondido de forma válida un total de [555 alumnos y alumnas](#) teniendo en cuenta al alumnado del ciclo superior de [primaria](#) (5º y 6º) y de [secundaria obligatoria](#) (de 1º a 4º de ESO) de los 5 centros educativos seleccionados⁴. Se ha

³ Podrá encontrar el mapa en formato digital en el punto 2 de los Anexos Metodológicos [aquí](#).

⁴ 50 alumnos y alumnas de 5º y 6º y 505 de la ESO.

invitado a todo el alumnado de estos niveles a responder, pero solo se han contabilizado como respuestas válidas las del alumnado que lo ha autorizado y que contaba con la autorización de su tutor/a legal. La participación ha sido voluntaria.

2.3. Grupos de Discusión

Se ha seleccionado el grupo de discusión como técnica de recogida de información porque este formato puede generar un entorno sano y seguro para los niños, niñas y adolescentes y puede reducir de alguna forma el desequilibrio de poder existente entre un adulto entrevistador y un niño entrevistado en una entrevista individual (Adler et al., 2019; Shier, 2019). Además, la eficacia del grupo de discusión recae en el grupo más que en las respuestas individuales, y en este sentido, se presta atención a las tendencias, los consensos, disensos e interacciones entre los y las participantes (Bisquerra, 2009).

Por otra parte, a diferencia de lo que se propone para los grupos de discusión con adultos, para implementar el grupo de discusión con niños, niñas y adolescentes, el espacio conocido por los y las participantes es el indicado para conseguir más confianza y sensación de seguridad del alumnado (Mateos Inchaurredo et al., 2020), por lo tanto, los grupos se han implementado en el centro educativo.

En primer lugar, para diseñar los guiones, se ha seleccionado del mapa de dimensiones y subdimensiones aquellas cuestiones que requerían un espacio de conversación para su ampliación. En segundo lugar, se ha realizado una recopilación de experiencias consultivas con infancia y adolescencia de investigación educativa de relevancia en Catalunya, en el Estado español y en el ámbito internacional⁵; una sistematización de posibles actividades o dinámicas utilizadas durante los grupos de discusión, analizando sus ventajas y desventajas, destacando dinámicas y actividades que fomenten la inclusión, la constitución de un clima seguro y de confianza. Con todo esto, se han perfilado y definido los guiones e instrucciones para la implementación de los grupos de discusión.

⁵ Podrá encontrar esta sistematización en formato digital en el punto 1 de los Anexos Metodológicos [aquí](#).

Se han realizado **18 grupos de discusión** y han participado un total de **71 niños, niñas y adolescentes**, desarrollando 2 grupos en 4 de los centros educativos y 4 grupos en el otro centro (IE). Se han dividido las diferentes dimensiones a discutir por grupo y se ha aplicado un guion diferenciado dependiendo de si el grupo era de primaria o secundaria.

Composición de los grupos de discusión

Cada grupo (de 4 a 8 personas) se ha formado a partir de una muestra intencional, no aleatoria, donde el alumnado participante cumplía los siguientes criterios: (1) Ser del nivel educativo correspondiente (en caso de primaria, 5º y 6º, y en el caso de secundaria, 1º, 2º, 3º y 4º); (2) Ofrecerse voluntariamente a participar; (3) Poseer la autorización firmada por la familia o tutor/a.

Una vez que el equipo docente ha recibido las autorizaciones de los tutores legales, se ha buscado que cada grupo tenga las siguientes características:

- Los y las participantes forman parte del mismo ciclo educativo (5º y 6º, 1º y 2º de ESO y, 3º y 4º de ESO).
- El grupo tiene la misma proporción aproximada por género.
- El grupo incluye diversidad sociocultural, con presencia de alumnado recién llegado nacido fuera de España, migrante o de familia migrante.
- El grupo incluye, cuando es posible, diversidad funcional, con presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, o alumnado con algún tipo de discapacidad (alumnado con discapacidad visual y/o sonora no podrá ser incluido en el grupo porque las preguntas no están adaptadas a estas necesidades).

Por otra parte, aunque en los grupos de discusión con adultos se evita que las personas participantes se conozcan

previamente, en el caso de los grupos con infancia y adolescencia se recomienda que los y las participantes se sientan confiados y seguros en un entorno que les es familiar y, por eso, realizar el grupo con alumnado del mismo curso y centro educativo no es un impedimento. Sin embargo, se ha evitado poner en un mismo grupo parejas románticas o amigos íntimos, ya que esto puede generar un mayor liderazgo de estas personas o se pueden generar respuestas condicionadas por el otro.

2.4. Análisis

Después de integrar, limpiar y generar las bases de datos de los formularios según nivel educativo y transcribir cada grupo focal, se comienza el análisis descriptivo de la encuesta a nivel agregado (es decir, de todos los resultados) y el análisis según género⁶, tipo de jornada -partida o continua-, nivel socioeconómico y nivel educativo. Aunque los resultados del alumnado con jornada mixta y los de primaria se han incluido en el análisis global de la encuesta, estos no se han tenido en cuenta a la hora de comparar las diferentes modalidades de jornada porque su muestra no es representativa de su centro educativo y nivel, a diferencia del resto de centros de secundaria consultados. Además, hay que considerar que la encuesta no tiene una muestra representativa del alumnado de Catalunya, pero sí pone en contexto la realidad del alumnado de los centros educativos consultados.

La sistematización de los grupos focales se ha realizado a través de la categorización de diferentes momentos de un día lectivo (independientemente de si forman parte del horario escolar o fuera del mismo) y la clasificación de las aportaciones en estas categorías.

El Observatorio de la aFFaC ha generado un primer análisis por centro educativo y 2 informes de retorno, 1 dirigido al equipo docente y directivo del centro, y otro informe dirigido al alumnado. Estos contienen las siguientes dimensiones: la mañana (antes de iniciar la jornada lectiva y el trayecto hacia el centro), la jornada lectiva (nivel de concentración y de cansancio, tipología y orden de asignaturas), el mediodía (tanto dentro como fuera del centro), la tarde (extraescolares y tiempo con amigos y amigas) y la noche. Estos informes se han compartido con el centro a través de la persona referente para la implementación del estudio del centro en cuestión.

6 El género del alumnado se define de acuerdo a la identificación de género que cada persona ha indicado en la encuesta.



Finalmente, a partir de toda la información sistematizada y categorizada se ha realizado un análisis integral y de los discursos y tendencias del conjunto del alumnado participante, contemplando los consensos y las particularidades de los diferentes casos analizados.



Gracias.

3. Resultados

A continuación, se presenta este análisis integral desagregado en los siguientes subapartados:

La mañana antes de iniciar la jornada lectiva, la jornada lectiva, tiempo del mediodía y al terminar la jornada lectiva: la tarde y la noche.

3.1. La mañana

Este apartado se centra en la experiencia de la mañana del alumnado durante los días de clase antes de llegar al centro educativo y al empezar la jornada lectiva, explorando sus percepciones y propuestas sobre el inicio del día en relación con la jornada escolar. La mañana es un momento crucial que puede influir significativamente en el rendimiento académico y bienestar emocional del alumnado. A través de las reflexiones y respuestas del alumnado de este momento del día se quiere comprender cómo los horarios de sueño, las rutinas de la mañana, los hábitos durante el desayuno y las dinámicas familiares podrían afectar a su estado de ánimo y la capacidad de concentración en clase.

3.1.1. Cansancio al despertarse

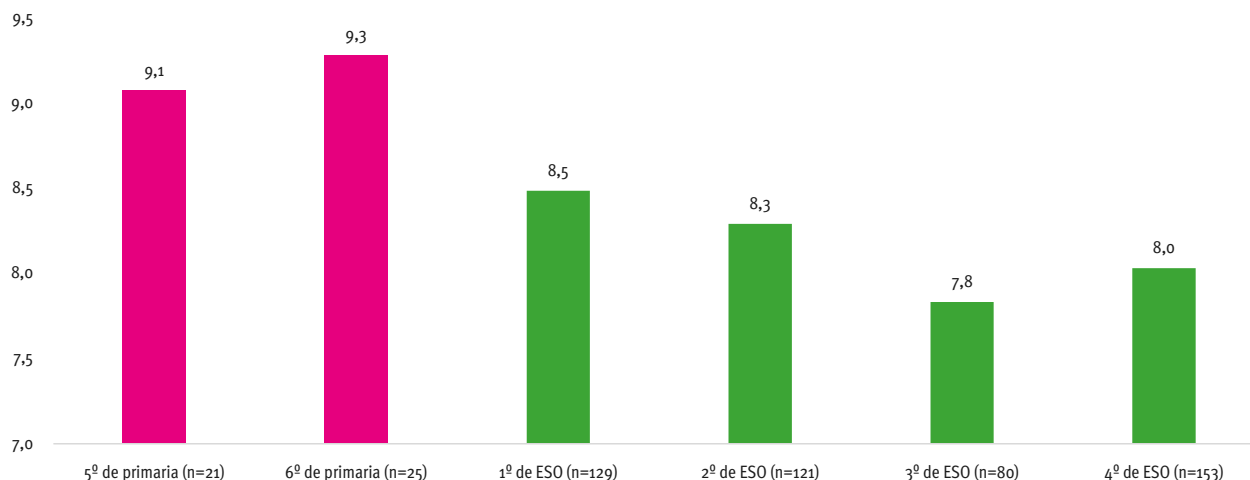
La mayor parte de las personas participantes en los grupos focales, independientemente del tipo de jornada escolar o del nivel educativo que cursan, coinciden en que se sienten cansadas al despertarse, lo que parece relacionarse con la hora en la que se acuestan, entre otras causas (ver apartado [3.4.2 En acabar la jornada lectiva: las noches](#)). Como se detalla más adelante, aproximadamente el 44% del alumnado ha informado que suele acostarse entre las 22:00 h y las 23:00 h, mientras que un porcentaje significativo, un 23%, ha indicado que lo hace entre las 23:00 h y la medianoche.

Por lo que se refiere a la hora de despertarse, casi la mitad del alumnado señala que se despierta antes de las 7:00 h, mientras que el resto lo hace entre las 7:00 h y las 8:00 h. Sin embargo, es fundamental analizar estos datos por etapa educativa, puesto que el alumnado de secundaria comienza la jornada lectiva antes que el alumnado de primaria. De hecho, casi 6 de cada 10 alumnos y alumnas de secundaria se despiertan antes de las 7:00 h, mientras que solo 2 de cada 10 alumnos y alumnas de primaria lo hacen antes de las 7:00 h.

Por lo general, y de acuerdo con los resultados de la encuesta, aproximadamente 8 de cada 10 alumnos y alumnas duermen 8 horas o más al día. Sin embargo, es preocupante que un 20% de la muestra no duerma estas horas diarias. Existe un consenso de los expertos sobre la cantidad de horas de sueño recomendadas para promover un buen estado de salud en niños, niñas y adolescentes. Se recomienda que los niños y niñas de 6 a 12 años duerman entre 9 y 12 horas y que los adolescentes de 13 a 18 años duerman entre 8 y 10 horas diarias. En este sentido, no dormir la cantidad de horas recomendadas se asocia con un mayor riesgo de sobrepeso, estrés y depresión, además de causar déficits cognitivos que afectan a la memoria, la concentración y el tiempo de reacción, así como problemas de comportamiento y cambios de humor drásticos (Anastasiades et al., 2022; Partuhi et al., 2016).

A continuación, se presenta el promedio de horas que duermen según nivel educativo en la siguiente figura:

Figura 2: Promedio de horas de sueño según curso. *¿A qué hora te acuestas normalmente los días que tienes clase? y de manera habitual, ¿a qué hora te levantas los días que tienes clase? (n=529)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Al analizar los datos por curso, se observa que el alumnado de 5^º y 6^º de primaria es el que duerme de promedio más horas, entre 9,1 y 9,3 horas. En cambio, los de 1^º de ESO registran un promedio de 8,5 horas, lo que evidencia un cambio considerable en los patrones de sueño al pasar de primaria a secundaria.

El alumnado de 6^º (que tiene 11 años) se acuesta de promedio casi una hora antes que el alumnado de 1^º de ESO (que tiene 12 años). Esto es relevante teniendo en cuenta que en la secundaria el horario lectivo tiende a empezar antes que en la primaria, con lo que el alumnado de 1^º de ESO comienza aproximadamente 1 hora antes que los compañeros y compañeras de 6^º de primaria. Es decir, el alumnado de 1^º de ESO duerme significativamente menos que en 6^º porque el recorte de horas de sueño se da por la noche (a la hora de ir a dormir) y por la mañana (a la hora de levantarse).

Este cambio es preocupante, puesto que los niños, niñas y adolescentes necesitan una cantidad significativa de sueño para poder concentrarse adecuadamente durante la jornada escolar. En esta línea, varias personas participantes de los grupos focales han afirmado que se despiertan de mal humor debido a la hora a la que deben levantarse para asistir a clase. Esta sensación de irritabilidad al inicio de la jornada lectiva parece estar condicionada por la falta de descanso adecuado por la noche y con el hecho de que muchos deben levantarse antes de completar el ciclo de sueño necesario. Esto genera frustración y afecta a su estado de ánimo al inicio del día.

“Cuando me levanto por la mañana no tengo pensamientos buenos de ir a la escuela y todo eso y me encierro.”

A pesar de la voluntad general observada en los grupos focales de empezar la jornada lectiva más tarde para favorecer un mayor descanso, tal y como se explica en el apartado [3.2.1. el horario de entrada en el centro educativo](#), hay un grupo reducido de alumnos y alumnas que sostiene que no cambiaría ningún aspecto de su mañana: el horario en el que se despierta le parece adecuado porque dice no sentirse cansado y, de hecho, expresa sentirse especialmente concentrado en las primeras horas del día. Se observa como el alumnado que hace estas aportaciones se levanta bastante antes del inicio de la jornada escolar que la mayoría, sea porque vive lejos del centro educativo (sobre todo en otros municipios) o porque tiene otras responsabilidades antes de empezar la jornada escolar. Además, se añade que este alumnado afirma ir a dormir temprano, con lo que levantarse antes que el resto no implica dormir menos horas. Por ejemplo, un alumno que se levanta temprano menciona que despertarse antes le beneficia, ya que su cuerpo ya está activado al comienzo de

la jornada.

“Me levanto a las 6:30 o 6. Entonces mi cuerpo en la primera hora de clase ya está muy activo, ya está más... Entonces no me cuesta tanto, pero sí que cuesta levantarse a esa hora.”

Además, es importante destacar que existen testimonios de alumnos y alumnas que asumen responsabilidades de cuidado en sus hogares, lo que les obliga a levantarse más temprano. A pesar de estas obligaciones, algunos de estos alumnos y alumnas se sienten cómodos con sus rutinas matinales. Algunas personas también practican algún deporte antes de empezar la jornada escolar. Por último, como mencionan algunos alumnos musulmanes y musulmanas, su horario de sueño está condicionado por la primera oración del día (Salat al-Faÿr), lo que influye en su organización del tiempo y en la forma en que viven las mañanas.

“Siempre me despierto a las 6 de la mañana para hacer las cosas de casa: limpiar, cocinar para las hermanas antes de que me vaya al instituto e ir a casa de mis tíos para cuidar la pequeña, dejarla en casa con mi hermano mayor que llegará de trabajar a las 7:20 y ahí aprovecho para ir al instituto. Por eso no puedo perder ni un minuto.”

Por otra parte, al desagregar por tipo de jornada, se observa que el alumnado de jornada continua duerme en torno a 25 minutos más que los de jornada partida, pero este resultado puede estar condicionado por otras variables. El 76% del alumnado que realiza jornada continua y el 59% del alumnado que realiza jornada partida afirma que se va a dormir antes de las 23:00 h. Estas diferencias en los hábitos de sueño pueden ser explicadas por diversas razones; por ejemplo, los centros de los participantes de la jornada continua están situados en zonas con mayor renta que los de jornada partida. Este dato resulta congruente con lo que revela el estudio de Berry-Cabán, C. et al. (2023), que indica que dormir las horas

necesarias está relacionado con una mejor salud, mayores ingresos económicos y un mayor nivel educativo. Aunque no existen evidencias de si dormir las horas suficientes es causa o consecuencia de estos factores, la relación entre ellos es evidente.

En el caso de la adolescencia, el alumnado debe desafiar una contradicción que le impone el sistema: biológicamente, su cuerpo le pide más horas de sueño, su ritmo circadiano le pide irse a dormir más tarde por la noche, pero el sistema educativo le impone levantarse antes que en primaria ([Díaz-Morales & Escribano, 2015](#)). Esta situación puede afectar a su concentración durante las primeras horas de clase, como lo reportan varios alumnos y alumnas en el apartado [3.2 La jornada lectiva](#).

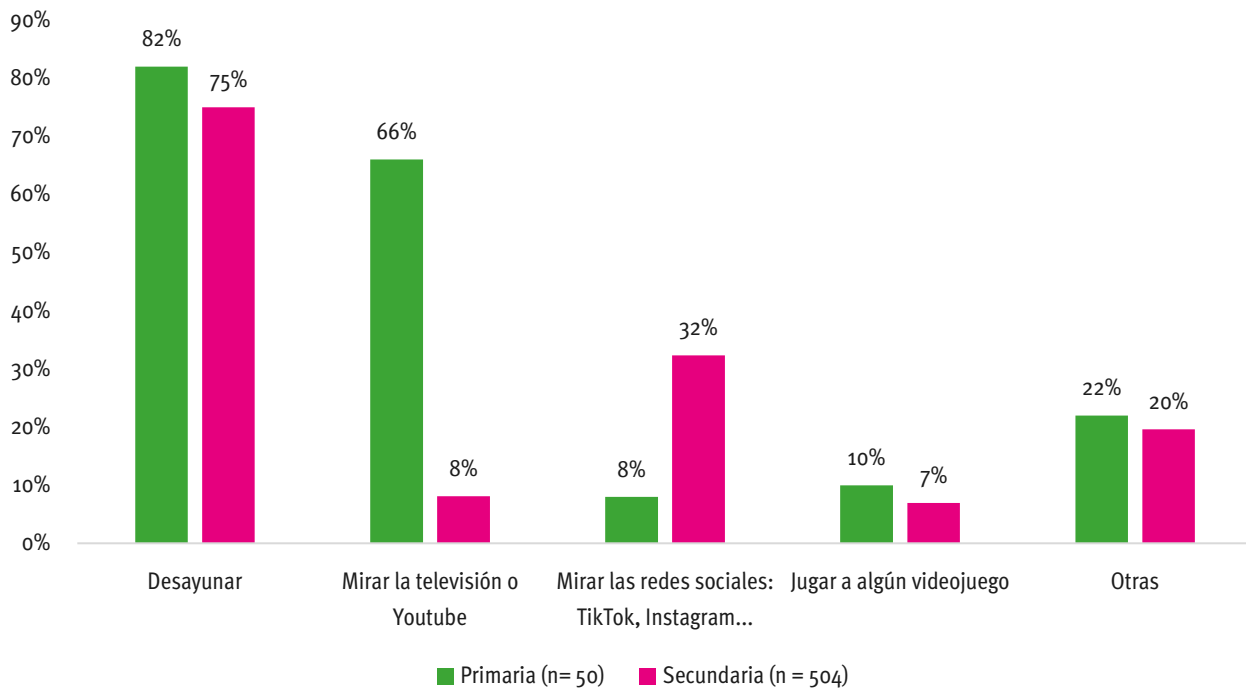
3.1.2. Antes de ir al centro educativo

Desayuno

La mayoría del alumnado encuestado (un 76%) indica que desayuna en casa antes de empezar la jornada y algunos alumnos y alumnas dicen desayunar durante el trayecto hacia el centro. Sin embargo, un **5% menciona que no desayuna en ningún caso, independientemente del centro analizado**. Cuando se profundiza sobre este tema en los grupos focales, algunos alumnos y alumnas explican que no desayunan por la falta de hambre cuando se despiertan, mientras que otros alumnos y alumnas lo atribuyen a la falta de tiempo, ya sea porque se sienten poco ágiles durante la mañana o porque deben adaptarse al horario del transporte escolar, entre otros.

Una parte del alumnado participante en los grupos focales afirma que, si pudieran modificar algún aspecto de su rutina de la mañana, priorizarían levantarse más tarde y disponer de más tiempo para estar en casa por la mañana. Cuando se les pregunta por las razones de querer tener más tiempo, mencionan que les gustaría poder desayunar con más calma o dedicarlo a otras actividades. Esta idea es relevante, puesto que, según la literatura, saltarse el desayuno está asociado con un mayor riesgo de sobrepeso y obesidad, especialmente en niños, niñas y adolescentes. Además, se ha encontrado que aquellas personas que consumen un desayuno más nutritivo suelen obtener mejores resultados académicos ([Peña-Jorquera et al., 2021](#)).

Figura 3: Actividades que realizan antes de ir al centro educativo por nivel. *¿Cuáles de las siguientes cosas haces por la mañana antes de ir al instituto? (n=554)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.



Tal y como se muestra en la figura anterior, al desagregar los datos por nivel educativo, se observa que el alumnado de primaria encuestado desayuna con mayor frecuencia que el de secundaria. Este dato es congruente con la literatura consultada que evidencia que la adolescencia es el grupo de edad que más se salta la primera comida del día (Moreno-Aznar et al., 2021).

Además, una parte significativa del alumnado indica pasar tiempo con pantallas antes de iniciar la jornada lectiva. Se observa que el alumnado de primaria muestra una preferencia por mirar la televisión o vídeos en YouTube durante la mañana y, en cambio, el alumnado de secundaria tiende a revisar más las redes sociales en esta franja horaria. Algunas personas mencionan que mirar vídeos o escuchar algo (música, podcasts, etc.) antes de salir de casa les ayuda a levantarse o a no sentirse solas, aunque reconocen que esto les resta tiempo para desayunar adecuadamente.

“Y mientras estoy haciendo todo esto, pongo vídeos o algo porque si no escucho a alguien hablar me angustio mucho. Siento que estoy sola. Entonces necesito oír a alguien, hablar. No lo miro, pero lo escucho.”

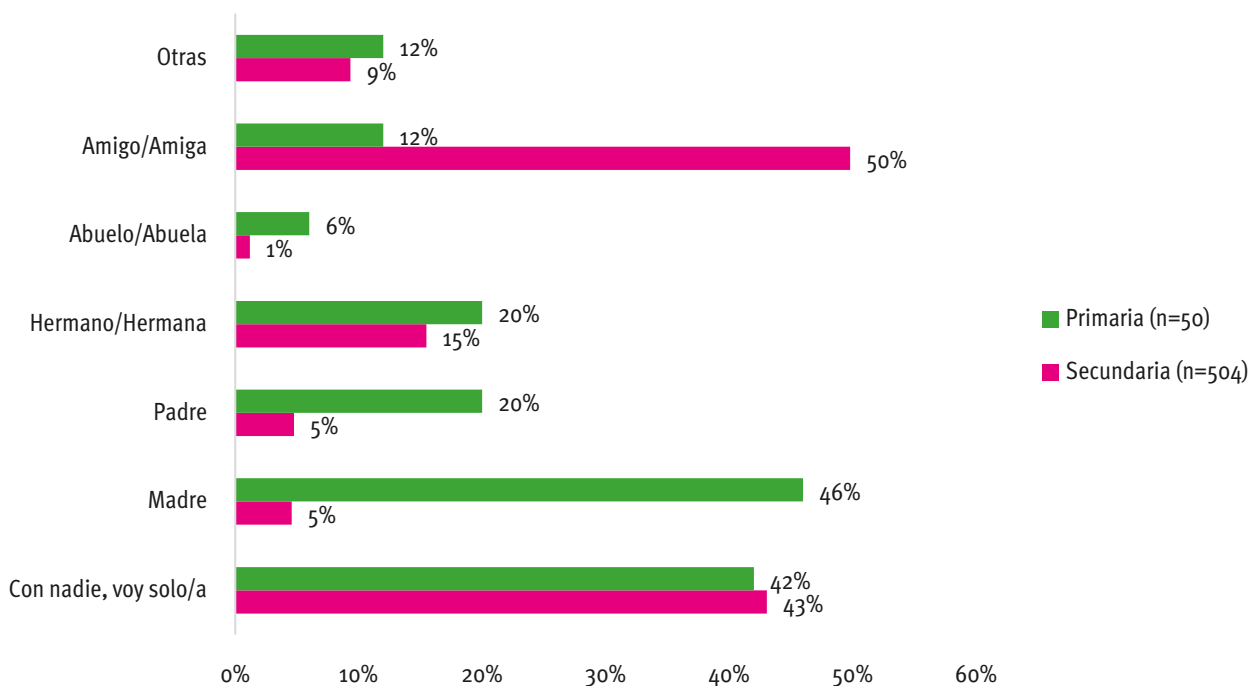


Otras actividades matutinas mencionadas por el alumnado consultado son: ducharse y arreglarse, preparar la mochila, rezar, leer o dibujar, jugar con sus hermanos y hermanas o hacer ejercicio y estiramientos. Estas rutinas varían en función de las dinámicas familiares y el tiempo de desplazamiento hacia el centro educativo.

Trayecto al centro educativo

Al analizar con quiénes hacen el trayecto hacia el centro educativo según la etapa escolar, se observa que 4 de cada 10 alumnos y alumnas, tanto primaria (5^º y 6^º) como secundaria, van solos (ver figura 4).

Figura 4: Compañía habitual para ir al centro por nivel educativo. *¿Con quién vas al centro? (n=554)

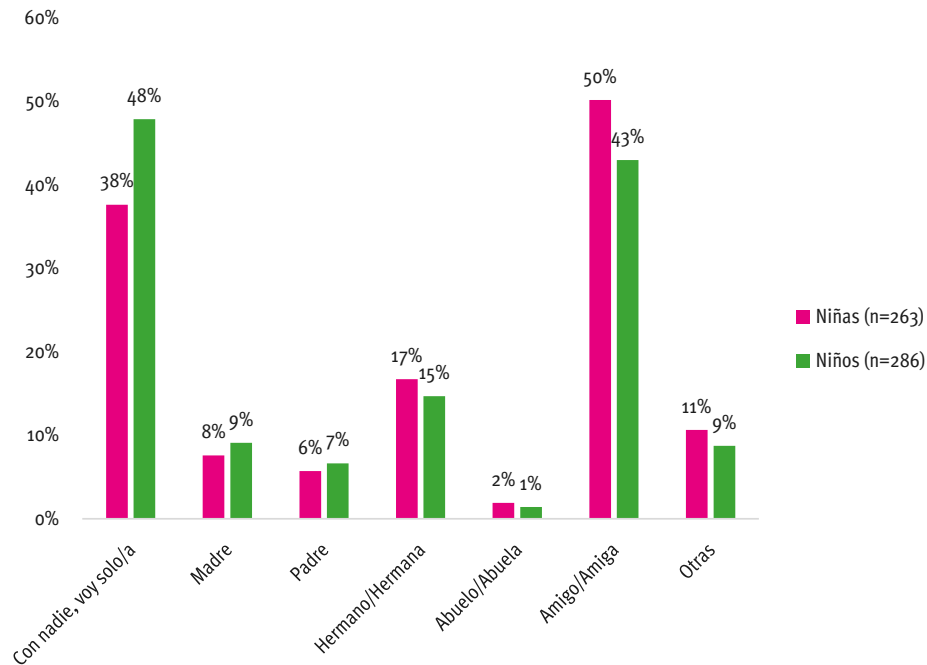


Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Sin embargo, en primaria, un 46% del alumnado afirma realizar el trayecto acompañado por la madre, mientras que solo un 20% informa que es el padre quien le acompaña, hecho que evidencia la diferencia en términos de corresponsabilidad en esta tarea, una carga que asumen mayoritariamente las madres en esta etapa educativa. En contraste, en secundaria, la mitad del alumnado indica que suele ir acompañado de amigos o amigas, lo que sugiere un aumento de la autonomía en esta etapa.

Tal y como se muestra en la siguiente figura, cuando se revisa con quién se realiza el trayecto según el género del alumnado, también se observan diferencias importantes:

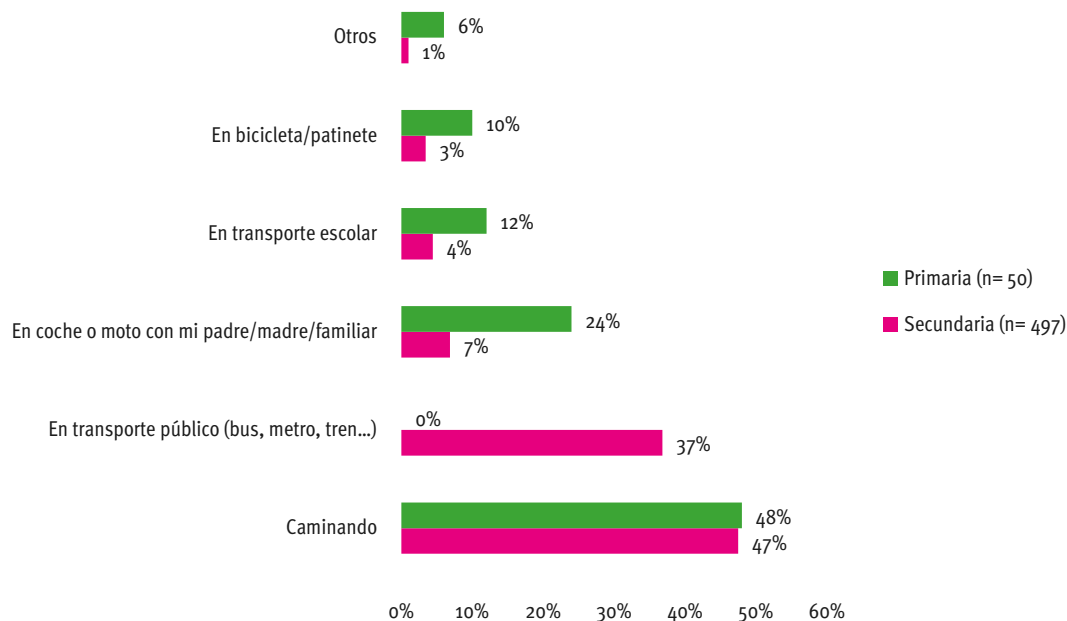
Figura 5: Compañía habitual para acudir al centro según género. *¿Con quién vas al centro? (n=549)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Tanto en primaria como en secundaria, los niños van solos al centro educativo con mayor frecuencia (48%) que las niñas (38%), las cuales tienden a ir más acompañadas de amigos o amigas, hermanos, hermanas u otras personas. Como hipótesis, se cree que esa diferencia por género puede relacionarse con factores como la percepción de seguridad o las dinámicas familiares. La preocupación de las familias por la seguridad puede influir en su decisión de acompañar a sus hijos o hijas a la escuela. En este sentido, la Encuesta de Seguretat Pública de Catalunya (**Generalitat de Catalunya, 2022**) indica que más mujeres han dejado de realizar ciertas actividades por miedo a ser víctimas de un delito (44,5%) en detrimento de los hombres (21,8%). Estas diferencias en la percepción de seguridad podrían relacionarse con el hecho de que las niñas reciben más acompañamiento que los niños, especialmente en la etapa de primaria.

Figura 6: Medio de transporte para ir al centro por nivel educativo. *¿Con quién vas al centro? (n=547)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

En cuanto a los medios de transporte utilizados para desplazarse al centro educativo, tal y como se observa en la figura anterior, aproximadamente la mitad del alumnado, tanto de primaria como secundaria, va al centro caminando. Sin embargo, es más habitual que el alumnado de primaria se desplace en coche o moto con sus familiares en comparación con los de secundaria. Asimismo, el uso del transporte escolar también es mayor entre el alumnado de primaria (12%), frente al 4% del alumnado de secundaria. Por otra parte, el transporte público se posiciona como el segundo medio de desplazamiento más habitual entre el alumnado de secundaria, siendo utilizado por casi 4 de cada 10 alumnos y alumnas.

Por último, considerando la conciliación familiar vinculada al desplazamiento al centro educativo, algunas personas participantes que dependen de sus familias para trasladarse mencionan que deben ajustar su hora de levantarse y desayunar en función del horario laboral de estas. Esta situación también se extiende a aquellas personas que dependen del transporte escolar o público, especialmente para el alumnado que reside lejos del centro. Perder el medio de transporte del que depende puede suponer tener que esperar un tiempo prolongado hasta poder coger el siguiente (sobre todo el bus escolar que tiene una frecuencia de paso poco flexible), condicionando la asistencia u hora de inicio de la jornada lectiva.

3.2. La Jornada lectiva

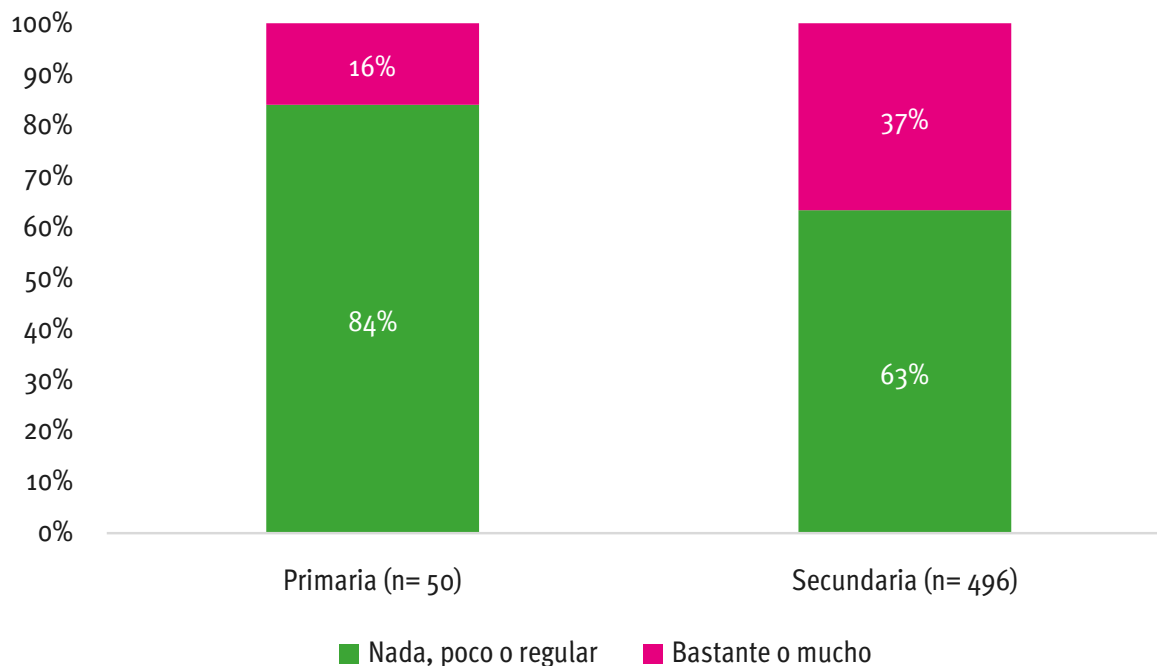
Este apartado expone la experiencia lectiva considerando diversos factores que el alumnado ha identificado como relevantes y que se interrelacionan: el cansancio y la capacidad de concentración en distintos momentos del día y de la semana, así como la percepción sobre la hora de inicio y finalización de su jornada. También se describe su participación en la planificación diaria y semanal de las asignaturas y se presentan las razones de sus preferencias en cuestión de materias y metodologías educativas.

3.2.1. ¿Cómo se siente el alumnado durante la jornada lectiva?

3.2.1.1. El cansancio: algo transversal

Según el alumnado que ha respondido la encuesta, alrededor de 4 de cada 10 personas manifiestan sentirse bastante o muy cansadas durante la jornada lectiva, lo que evidencia que el cansancio es una experiencia generalizada dentro del entorno escolar:

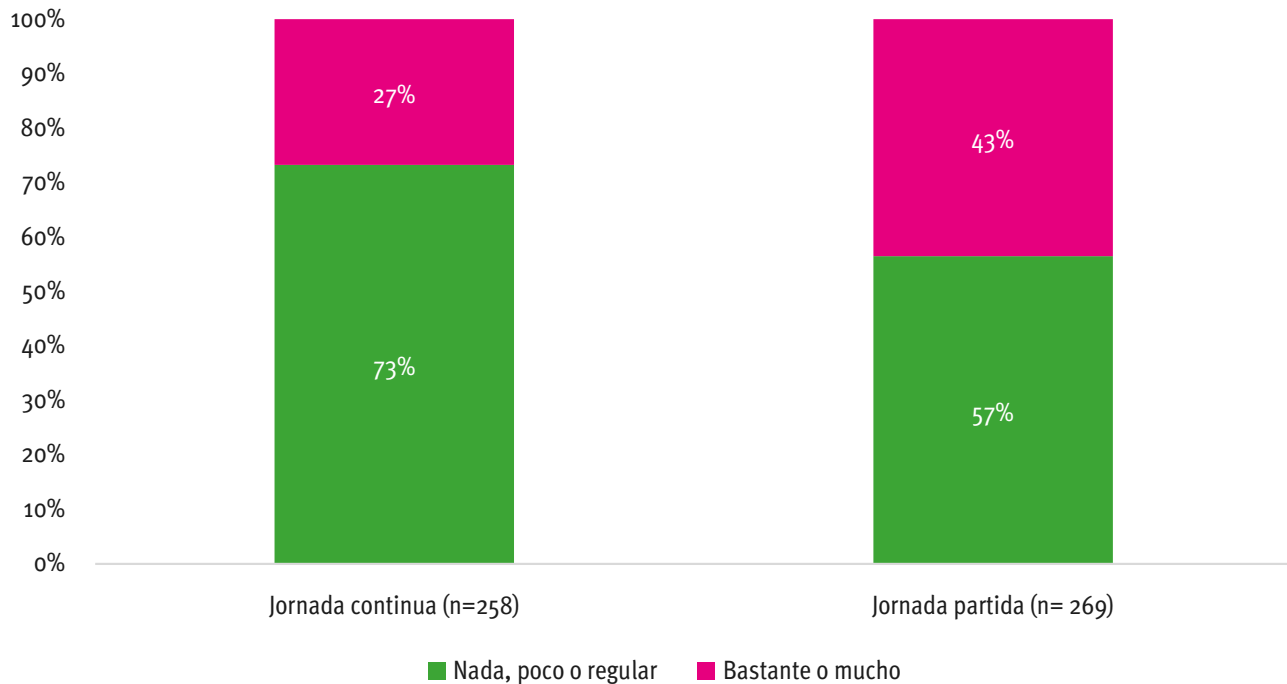
Figura 7: Nivel de cansancio en clase por etapa educativa..* *¿Qué tan cansado/a estás normalmente en clase? (n=546)*



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Este sentimiento de fatiga parece intensificarse a medida que el alumnado avanza de curso. Por ejemplo, mientras que en primaria solo un 16% del alumnado afirma sentirse bastante o muy cansado, en secundaria esta cifra asciende al 37%. Esta diferencia de 21 puntos porcentuales pone de manifiesto un aumento considerable de su percepción de cansancio.

Figura 8: Nivel de cansancio en clase por tipo de jornada.* *¿Qué tan cansado/a estás normalmente en clase? (n=527)*



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

El tipo de jornada escolar también influye en el nivel de cansancio percibido por el alumnado. Aquellos que tienen una jornada partida tienden a sentirse más fatigados en comparación con sus pares de jornada continua. Los datos de la muestra indican que un 43% del alumnado que realiza jornada partida afirma sentirse bastante o muy cansado en clase, mientras que en el caso del alumnado de la jornada continua esta cifra se reduce al 27%.

Sin embargo, tal y como se da con la concentración, es importante tener en cuenta que estos resultados pueden estar sesgados por la percepción subjetiva del alumnado. En particular, el alumnado de jornada continua, como se ha explicado anteriormente, suele expresar una preferencia clara por este tipo de jornada, lo que podría influir en la forma en que responden a la pregunta que hace referencia al nivel de cansancio.

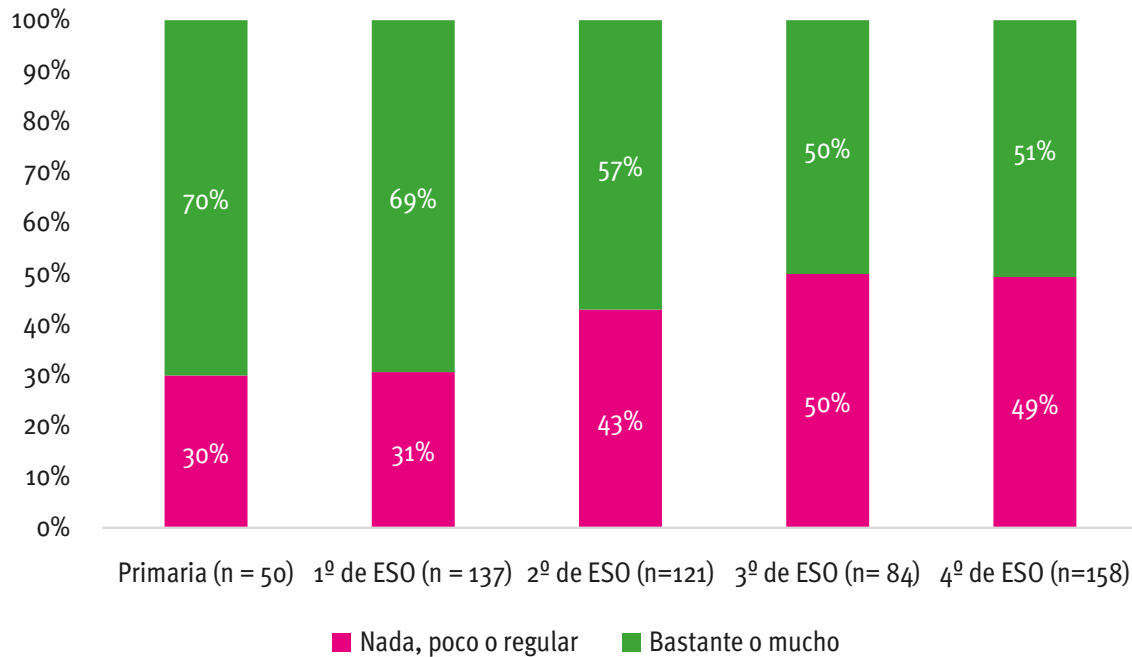
Además, otros factores como las horas de sueño, las actividades extraescolares y las responsabilidades familiares, también juegan un papel clave en el nivel de cansancio que experimenta el alumnado, independientemente de la tipología de su jornada escolar. Por lo tanto, aunque los datos sugieren que la jornada continua podría estar asociada a niveles inferiores de percepción de fatiga, se requiere un análisis de impacto que tenga en cuenta estas variables adicionales para comprender mejor la relación entre el tipo de jornada y el cansancio en clase.



3.2.1.2. La capacidad de concentración disminuye a medida que el alumnado avanza de curso

Según los resultados de la encuesta, a medida que el alumnado avanza de curso, percibe una disminución en su capacidad de concentración en clase. Este fenómeno podría vincularse al aumento de la carga académica y al cambio de sus ritmos circadianos.

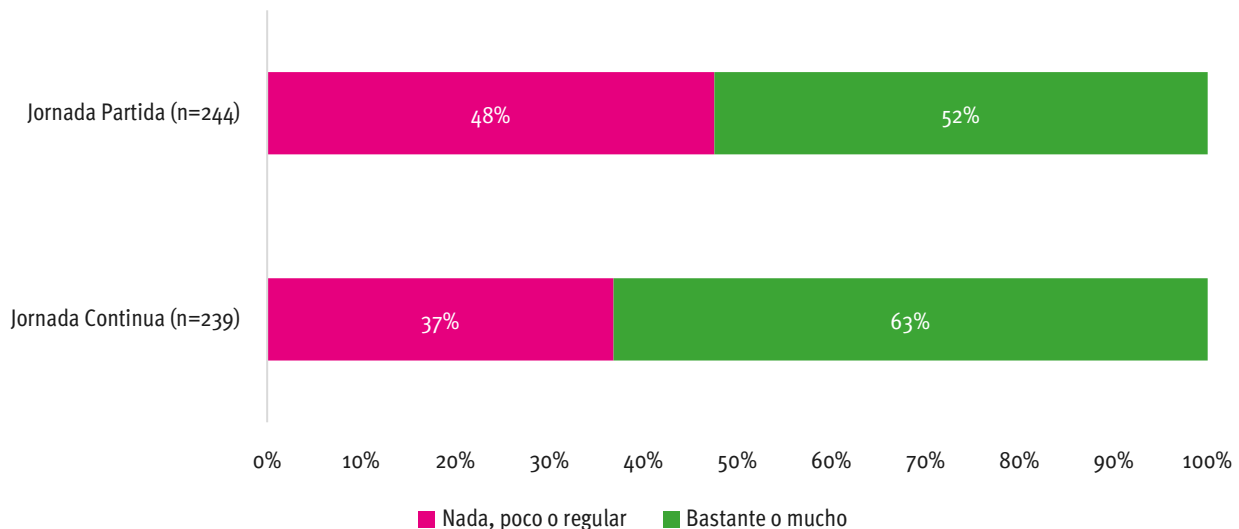
Figura 9: Nivel de concentración en clase por curso. *¿Qué tan concentrado/a estás normalmente en clase? (n= 550)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Sin embargo, la percepción de concentración también está condicionada por el tipo de jornada escolar que hacen. A pesar de que todo el alumnado de secundaria comienza la jornada lectiva a la misma hora, al comparar los datos según tipo de jornada, se observa que aquel que tiene jornada partida expresa mayores dificultades para mantener la concentración en clase, especialmente durante las primeras horas del día. En cambio, aquel alumnado que realiza jornada continua indica concentrarse en mayor medida, ya que es un 37% de la muestra la que reporta un nivel de concentración bajo (es decir, indica que su nivel de concentración es nada, poco o regular). Esto supone una diferencia de casi 11 puntos porcentuales en comparación con el alumnado de jornada partida. Además, muchos afirman que esta planificación de la jornada les permite descansar más porque no deben hacer clases por la tarde, lo que puede repercutir positivamente en su nivel de atención y rendimiento escolar.

Figura 10: Nivel de concentración en clase en secundaria por tipo de jornada..* ¿Qué tan concentrado/a estás normalmente en clase? (n=550)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Sin embargo, es necesario analizar estos resultados con prudencia porque existen varios factores que los condicionan. En primer lugar, como se ha explicado antes, existe una percepción subjetiva del alumnado: quienes tienen una jornada continua expresan una mayor satisfacción con su horario, lo que podría alterar sus respuestas al considerar que se concentran más. Este sesgo refleja no solo una valoración subjetiva de su nivel de concentración, sino también un grado de conformidad con la estructura de su jornada. Esto se manifiesta en las aportaciones del presente trabajo de campo donde el alumnado de jornada continua ha enfatizado una gran preocupación sobre los posibles cambios de jornada escolar que puedan darse en un futuro. Asimismo, otros factores como las rutinas de sueño, el entorno familiar, socioeconómico y las metodologías pedagógicas juegan un papel relevante en la capacidad de concentración, independientemente del tipo de jornada.

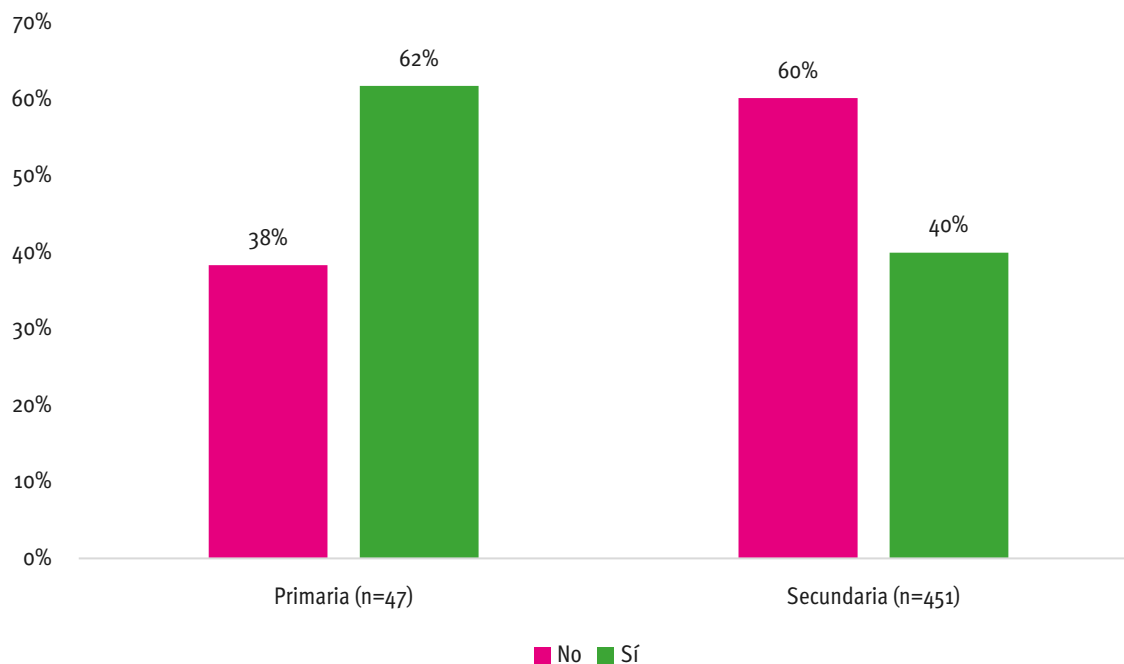
3.2.2. Planificación y estructuración del horario escolar

3.2.2.1. La participación del alumnado en la distribución de asignaturas

La encuesta realizada al alumnado del presente estudio ha preguntado a los participantes si consideraban que se les tenía en cuenta a la hora de escoger el orden de las asignaturas. Más de la mitad del alumnado afirma que su opinión no se tiene en cuenta a la hora de organizar las asignaturas del día, sin que se observe una diferencia significativa según el tipo de jornada escolar que haya en el centro educativo.

Sorprende que el alumnado de primaria (5º y 6º) y de la ESO consultado tenga opiniones bastante diferenciadas al respecto. Tal como se muestra en la siguiente figura, el alumnado de primaria considera que tiene mayor influencia que el alumnado de secundaria a la hora de escoger el orden de las asignaturas en su centro educativo. De hecho, más del 60% del alumnado de primaria considera que se le tiene en cuenta, mientras que, en secundaria esta percepción baja a menos de la mitad del alumnado.

Figura 11: Comparativa de la percepción del alumnado según si es de primaria o secundaria sobre si se tiene en cuenta su opinión a la hora de escoger el orden de las asignaturas. *¿Crees que tu opinión cuenta a la hora de elegir el orden de las asignaturas durante el día? (n=498)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Sin embargo, cada centro educativo, cada etapa educativa, cada nivel, cada clase e, incluso, cada alumno o alumna a título individual, expresa una idea diferenciada sobre cómo quisiera que fuera su horario escolar. Esto comporta que no exista un consenso claro por parte del alumnado que ha participado en el estudio sobre cuál sería el orden y distribución de asignaturas idónea.

3.2.2.2. Siempre es demasiado pronto para empezar la jornada lectiva

De acuerdo con las percepciones del alumnado, la hora de inicio de la jornada escolar por la mañana no es congruente con el óptimo horario de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes. Varios estudios han demostrado que, a medida que avanza la mañana, el alumnado tiende a mostrar mayor atención y a tener un mejor rendimiento en clase (Gromada & Shewbridge, 2016). En este sentido, los horarios de entrada, especialmente en niveles como la secundaria, no se ajustan a los ritmos biológicos del alumnado, que suele necesitar más tiempo para despertarse y concentrarse en las primeras horas del día (Díaz-Morales & Escribano, 2016).

La mayor parte del alumnado de secundaria, independiente de su jornada escolar, coincide en que iniciar las clases alrededor de las 9:00 h, como lo hacían en primaria, permitiría un descanso más adecuado y un mejor rendimiento escolar. Además, algunos alumnos y alumnas comentaron que entrar a clase más tarde les permitiría una mejor organización de su tiempo personal, reduciendo el cansancio que sienten por la mañana.

“Empezar un poco más tarde el instituto. No mucho más tarde, pero tampoco a las 8.”

Uno de los alumnos que ha participado en el estudio considera que sería beneficioso aprender de las buenas prácticas internacionales en lo que se refiere a los horarios flexibles de entrada a secundaria. Por ejemplo, en el oeste de Alemania, desde 2013, un centro educativo ha implementado una metodología conocida como el Plan Dalton, que sigue vigente y busca adaptar el horario a las necesidades de cada alumno y alumna. Esta metodología se basa en ofrecer horarios de entrada flexibles y ajustables, lo que permite al alumnado decidir su hora de entrada en función de su ciclo de sueño y contexto familiar. El equipo docente de este centro destaca que ofrece clases más personalizadas a primera hora de la mañana porque hay menos alumnos y alumnas y, transcurren de manera más relajada. Las franjas horarias se distribuyen de forma que aquellos alumnos y alumnas que no entran a primera hora puedan recuperar estas clases durante el día (Dockrill, 2019; DW Español, 2024). Aunque el Plan Dalton sea solo un ejemplo, una hora de inicio de la jornada lectiva más adaptado al ciclo de sueño y a los contextos familiares de niños, niñas y adolescentes, podría ser beneficioso para mejorar su rendimiento escolar.

Sin embargo, existe una parte del alumnado que considera que empezar más tarde la jornada lectiva no sería positivo, ya que comportaría desventajas: comer y salir de clase más tarde y, en extensión, posponer la hora de inicio de extraescolares, deberes y tener menos tiempo libre por la tarde.

Además, el alumnado que asume tareas del hogar, como el cuidado de sus hermanos o hermanas, considera que posponer el horario de entrada al centro educativo no sería favorable para las dinámicas y responsabilidades familiares. Su rutina ya está adaptada a sus necesidades, lo que les permite conciliar sus obligaciones escolares y familiares de forma efectiva.

Por lo que respecta a la valoración de la hora de entrada al centro, tanto el alumnado consultado de primaria que inicia su jornada a las 9.00 h, como el de secundaria que lo inicia a las 8.00 h, expresa inicialmente que un ligero retraso en el horario de entrada -por ejemplo, de media hora- haría sus mañanas más agradables. Sin embargo, después de reflexionar sobre cómo esto les afectaría en el horario de salida, la mayoría de alumnado considera que el horario actual es más adecuado. Sin embargo, el hecho de que la percepción de concentración aumente a medida que avanza la mañana, es algo que debería considerarse a la hora de ajustar la jornada escolar con una mirada integral.

3.2.2.3. Una primera hora lectiva con mucho sueño

Durante la primera hora lectiva, que mayoritariamente se inicia a las 9:00 h en la primaria y a las 8:00 h en la secundaria, el alumnado (independientemente del nivel educativo que curse) coincide en que se siente cansado y con mucho sueño. Esta sensación hace que les cueste mantener la atención y concentración en el aula. De hecho, incluso algún alumno afirma que se duerme en la primera hora y no puede seguir las explicaciones e indicaciones del equipo docente con normalidad.

“A mí a primera hora me cuesta mucho concentrarme. Por ejemplo, yo hoy tengo matemáticas a primera hora, estoy mirando la pizarra y no me entero de nada, no entiendo nada. Estoy todavía medio dormida.”

La falta de atención a primera hora también está avalada por la evidencia científica. Hay motivos biológicos, es decir, los ciclos circadianos de los y las adolescentes (en secundaria) hacen que el nivel de atención y concentración mejore a medida que avanza el día, lo que sugiere que la primera hora de la mañana no es la óptima para el aprendizaje de contenidos que requieren una mayor concentración y resolución de problemas (Torenbeek et al., 2011).

Por este motivo, según expresa la mayor parte del alumnado, preferirían realizar asignaturas que fueran más dinámicas o que no requieran un alto nivel de concentración como habitualmente han requerido ciertas materias desde su perspectiva (p.ej. matemáticas). Es decir, existen algunas asignaturas que, por su valor social, se han relacionado con un nivel superior de exigencia y que, en consecuencia, el alumnado percibe que demandan más atención. Por esta razón consideran poco apropiado tener estas asignaturas a primera hora.

En contraste, el alumnado -aparte de su preferencia por la asignatura- considera que tener educación física a primera hora les permite empezar el día con energía y coger fuerzas, además de despertarlos. Relacionado con ello, el informe FAROS destaca la importancia del ejercicio regular para mantener a los niños y niñas activos y saludables y recomienda que se realice actividad física diaria, como parte clave para el desarrollo físico y mental de ellos y ellas. Esto incluye actividades estructuradas como las clases de educación física, pero también ejercicio no estructurado como jugar al aire libre (Hospital Sant Joan de Déu, 2024).

3.2.2.4. La segunda y tercera hora: momentos óptimos para el aprendizaje

La mayoría del alumnado -independientemente de si hace primaria o secundaria- coincide en que la segunda y tercera hora son las horas de mayor concentración y productividad. Tal y como hemos visto, los ciclos circadianos naturales de estas edades hacen que necesiten más tiempo para despertarse. Los estudios ponen de manifiesto que la atención cognitiva mejora a medida que avanza la mañana, lo que explica que la segunda y tercera hora sean mejores momentos para el aprendizaje. (Dikker et al., 2020; Gromada & Shewbridge, 2016). Por ello, el alumnado consultado expresa que estas 2 horas lectivas son las más adecuadas para realizar aquellas materias que socialmente tienen atribuida más dificultad o que requieren mayor concentración (p.ej. lenguas o matemáticas)

3.2.2.5. La última hora lectiva: la que más cuesta

En sintonía con la primera hora, buena parte del alumnado coincide en que la última hora lectiva (independientemente de si es la última hora de la jornada continua o de la partida) es especialmente complicada a la hora de mantener la concentración porque están más pendientes de controlar el hambre que tienen (en caso de jornada continua se acerca la hora de comer) o las ganas de salir del centro (en caso de tener jornada partida). Esto se refleja, según dicen, en menor capacidad para retener información y seguir la actividad escolar y los contenidos de forma efectiva.

El cansancio también afecta a la motivación del alumnado para continuar trabajando o participando activamente en clase. Este fenómeno es común en la última hora, sobre todo en asignaturas que requieren un alto grado de concentración o interacción (Waters et al., 2014).

El alumnado consultado coincide en que la primera hora lectiva de la tarde es similar a la primera hora de la jornada lectiva de la mañana y que se siente cansado después de la comida. Esta sensación de fatiga influye en su capacidad para concentrarse y en su motivación durante las clases ubicadas en esta franja horaria. En sintonía con esto, el alumnado querría tener, en esta hora, asignaturas que no requieran mucha concentración y donde se utilicen metodologías dinámicas.

“Lo que ocurre es que cuando tenemos tardes, la primera hora de la tarde se convierte en la primera de la mañana porque después de comer tenemos mucho sueño.”

Por lo que se refiere a la tipología de asignaturas durante la tarde, se observa una situación paradójica. Por un lado, varias personas defienden que planificar asignaturas donde se les requiere poca exigencia y que no son difíciles puede desincentivar su asistencia (en caso de comer fuera del centro y tener que volver), propiciando el absentismo. Esta percepción del absentismo escolar es más común entre el alumnado de secundaria que entre el de primaria. La literatura sugiere que esta tendencia puede estar relacionada con el cansancio acumulado después de las clases intensivas de la mañana, reduciendo su motivación para asistir a las clases de la tarde (Özcan, 2022). Aunque el alumnado consultado cuenta con comedores escolares en sus respectivos institutos, el absentismo por la tarde en Catalunya también se puede dar debido a que muchos institutos no disponen de este servicio. Como resultado, el alumnado se ve obligado a ir a casa a comer y regresar al centro para continuar con su jornada lectiva.

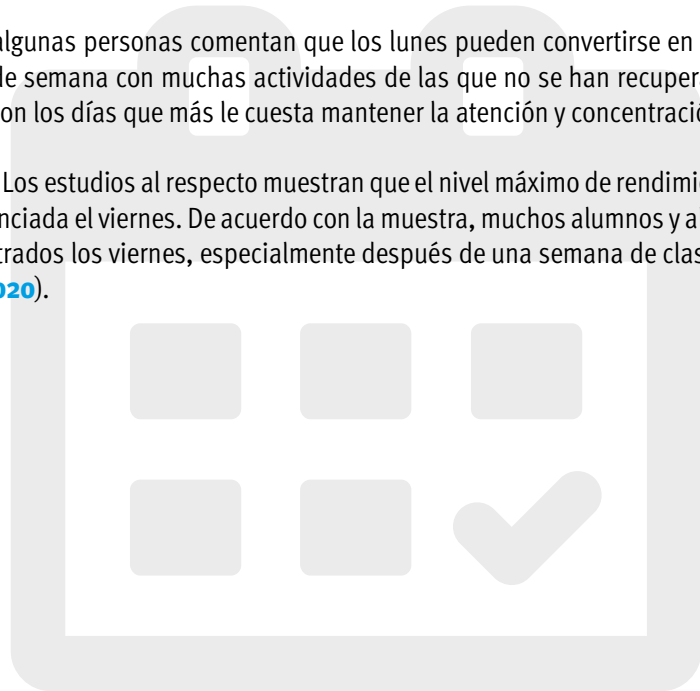
Pero, por otra parte, en caso de tener asignaturas habitualmente percibidas como troncales, difíciles o con un nivel de exigencia superior, una parte importante del alumnado considera que estas requieren una concentración que no pueden asumir en esta franja horaria y preferirían evitarlas.

“Por la tarde necesitamos asignaturas chill, pero que sean útiles para venir.”

3.2.2.6. La planificación semanal del horario escolar

Por último, en cuanto a la distribución semanal, algunas personas comentan que los lunes pueden convertirse en días pesados y largos en caso de haber tenido un fin de semana con muchas actividades de las que no se han recuperado. Aun así, el alumnado coincide en que los viernes son los días que más le cuesta mantener la atención y concentración.

A lo largo de la semana, el nivel de fatiga aumenta. Los estudios al respecto muestran que el nivel máximo de rendimiento se da a mediados de semana, con una caída pronunciada el viernes. De acuerdo con la muestra, muchos alumnos y alumnas dicen sentirse más cansados y menos concentrados los viernes, especialmente después de una semana de clases y actividades escolares (Mavrina & Timeryanova, 2020).



3.2.3. Dentro del aula: metodologías y asignaturas

3.2.3.1. ¿Cómo se aprende?

Cuando se pregunta al alumnado por qué le cuesta concentrarse en el aula, algunas personas, de acuerdo con sus relatos, argumentan que la **metodología de enseñanza** utilizada por parte del profesorado es clave. El alumnado consultado expresa su insatisfacción por metodologías repetitivas (escribir varias veces palabras sin faltas de ortografía, copiar textualmente contenido de la pizarra, etc.) implementadas en algunas asignaturas. Según dicen, estas prácticas les provocan desinterés en la materia o contenido. En respuesta, proponen incluir o combinar estas metodologías con actividades más dinámicas y participativas que les ayudarían a despertar su interés y mejorar su concentración.

En los grupos focales se recogen diversas propuestas sobre las metodologías desarrolladas en el aula. Una de las principales sugerencias es la división de las sesiones en 2 partes: una magistral, donde el profesor/a expone y desarrolla el contenido teórico, y otra parte más práctica, que permita al alumnado aplicar lo aprendido. Esta estructura, según las percepciones del alumnado, no solo facilitaría la comprensión de los conceptos, sino que también los activaría, promoviendo su participación en el proceso de aprendizaje.

“Si matemáticas o lengua fueran así, más prácticas, si pudiéramos hablar más o realizar más actividades, nos gustarían.”

Por otro lado, se destaca como una buena práctica las clases de plástica de un centro educativo, donde se les permite una mayor libertad para moverse y conversar con sus compañeros y compañeras. Esta flexibilidad se valora positivamente, ya que contribuye a crear un ambiente más dinámico y colaborativo, fomentando la creatividad y la interacción social entre el alumnado.

En esta misma línea, se expresa un entusiasmo generalizado (y transversal a todos los cursos y niveles) por la educación física, poniendo de relieve que es una asignatura que disfrutan por la metodología utilizada: les permite liberar energía y divertirse. Como se ha explicado en el [apartado 3.2.2.3. Una primera hora lectiva con mucho sueño](#), este tipo de actividades, que fomentan el movimiento y la diversión, son vistas como una parte importante de su día escolar.

“Educación física nos gusta porque yo, por ejemplo, tengo mucha energía y me divierto.”

Asimismo, el alumnado consultado valora positivamente el uso de herramientas tecnológicas en el aula, como ordenadores y aplicaciones educativas.

“[Me gusta música] porque hacemos música, pero sobre todo porque utilizamos el ordenador.”

Por último, el alumnado destaca la importancia de contar con un equipo docente empático en el aula. En este sentido, una persona señala que, además de disfrutar de las dinámicas lúdicas al final de una asignatura en la que trabajan las emociones, valora la atención y el apoyo que brinda su profesor/a a la hora de intervenir cuando algún par interfiere en el bienestar de otro.

3.2.3.2. Preferencias de asignaturas

De acuerdo con las aportaciones de los grupos focales, se observa una diferencia importante respecto a la satisfacción con las asignaturas según el nivel educativo. En general, el alumnado de primaria se siente más cómodo con la materia de matemáticas que el alumnado de secundaria (en cualquier caso, siempre hay alumnos y alumnas a los que sí les gusta hacer matemáticas en la ESO). Esta diferencia podría atribuirse tanto a las metodologías utilizadas como a la creciente complejidad del contenido a medida que avanzan los niveles.

Sin embargo, tanto en primaria como en secundaria se detecta un descontento generalizado (con algunas excepciones sobre el total de la muestra) con las clases de lenguas, tanto la catalana como la castellana y la inglesa lo que sugiere que estas asignaturas no están generando el nivel de interés o motivación esperado entre el alumnado.

“Por ejemplo, los lunes yo tengo catalán y esta profesora se pone todo el tiempo a hablar, entonces yo me voy a mi mundo y dejo de escucharla, diciendo que sí pero no. En cambio, si tengo otra asignatura estoy más despierta o más atenta según el interés que tenga.”

En lo que se refiere a educación física, como se ha explicado antes, las personas consultadas se muestran satisfechas con esta asignatura, especialmente cuando la tienen a primera hora de la mañana. Muchas personas consideran que educación física les activa todo el día e, incluso, algunas afirman que esta asignatura les ayuda a despertarse y empezar la jornada con energía.

“Por ejemplo, educación física yo no lo pondría en la tarde sino que lo pondría por la mañana porque es donde más nos movemos y donde más nos abrimos y creo que nos iría mejor.”

La actividad física no solo les ayuda a liberar energía, sino que también contribuye a una mejora en su concentración y rendimiento a lo largo de la jornada escolar ([Hospital Sant Joan de Déu, 2024](#)).

Además, en algunos centros consultados se implementa un plan de lectura, diseñado para promover el hábito de lectura entre el alumnado, planificando un espacio específico para esta actividad. Es importante destacar que la introducción de este plan no implica disminuir minutos de descanso; en uno de estos centros, se les otorga 15 minutos para leer, mientras que en otro ese tiempo se amplía a 30 minutos. En algunos centros educativos, esta actividad también puede ubicarse antes de iniciar las asignaturas (al inicio de la jornada lectiva).

Cuando se pregunta al alumnado de los centros donde se implementa este plan de lectura, se observan opiniones diversas: algunas personas proponen incrementar el tiempo de lectura, mientras que otras consideran que la satisfacción con esta actividad depende del interés que les genere el libro en cuestión. Además, se plantea dar una mayor variedad de géneros literarios a escoger (por ejemplo, libros manga), lo que permitiría atraer a aquel alumnado que todavía no ha desarrollado un hábito con la lectura.

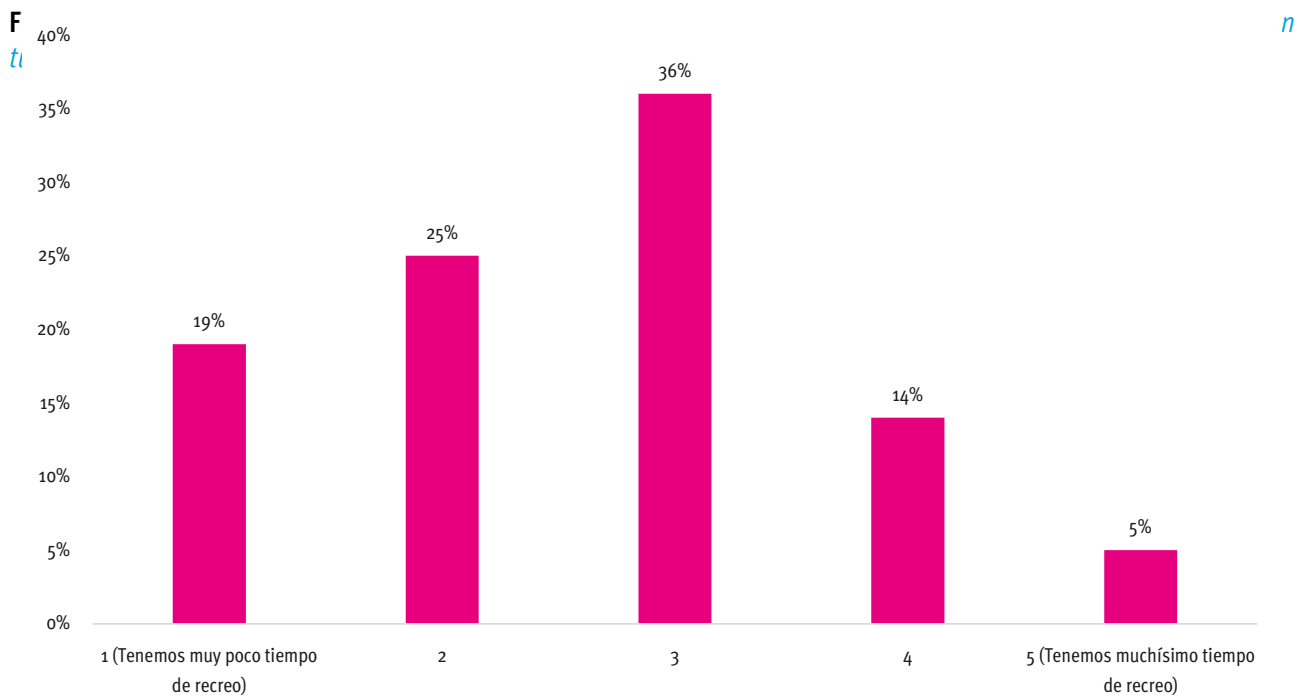
Sin embargo, el alumnado consultado también plantea aspectos de mejora del plan de lectura. El alumnado de un instituto que tiene esta actividad integrada en su jornada lectiva opina que tener esta actividad, considerada tranquila, justo después del patio -con la actividad física realizada durante el descanso- y sin ningún tipo de transición hace que les sea complicado concentrarse en la lectura. Asimismo, el alumnado de la ESO expresa que este tiempo sería más provechoso si se destinara, además, a hacer deberes o estudiar y no solo a leer.

3.2.4. El alumnado durante la hora de patio

En la educación primaria y secundaria, los centros educativos disponen de cierta autonomía para organizar sus horarios lectivos, y, por tanto, los tiempos de descanso que se incluyen dentro de la jornada. Es importante señalar que, en educación primaria, el patio forma parte del horario lectivo, a diferencia de la secundaria, donde el patio no se considera parte del tiempo lectivo, sino que cuenta como tiempo de descanso. Esto significa que los 30 minutos de patio se suman al tiempo total de permanencia del alumnado de secundaria en el centro, pero no se incluyen en las horas dedicadas a actividades de aprendizaje.

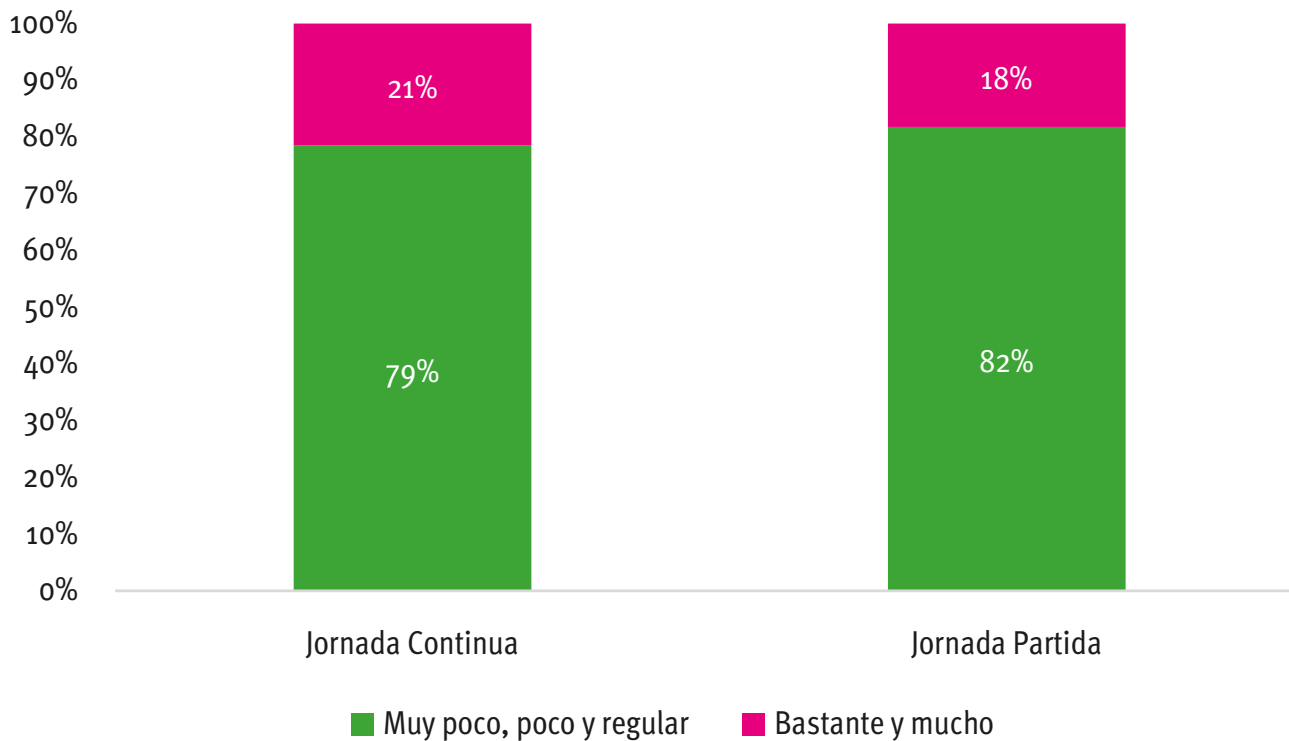
Según lo establecido por el Departament d'Educació i Formació Professional, cada centro define sus propios principios y criterios para gestionar estos descansos de acuerdo con su proyecto educativo, determinando los horarios específicos en los que se conceden los descansos. No obstante, debe garantizarse un descanso mínimo de 30 minutos cada 3 horas. Generalmente, el alumnado disfruta de 1 patio durante la mañana y algunos centros con jornada continua tienen 2. Durante este espacio, el profesorado acompaña al alumnado ([Departament d'Educació i Formació Professional, 2024](#); [Consell Escolar de Catalunya, 2020](#)).

Respecto a la valoración del alumnado encuestado sobre su tiempo de patio, se destaca que el 80% piensa que el tiempo de descanso es insuficiente, considerando que tiene muy poco, poco o regular tiempo de descanso (ver figura 12). Las diferencias no son significativas entre la jornada partida i la continua. (ver figura 13).



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Figura 13: Percepción del tiempo de recreo entre el alumnado del centro educativo por tipología de jornada.. *¿Cómo crees que es el tiempo de recreo en tu centro educativo? (n= 51)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

El 45% del alumnado encuestado cambiaría el horario del patio y de los que lo cambiarían, un 61% preferiría tenerlo antes. Al analizar los datos por tipología de jornada, se observa que el 70% del alumnado de jornada continua mantendría el horario de descanso (no haría cambios respecto al horario actual), en contraste con el 40% del alumnado de jornada partida. Independientemente de la jornada, el alumnado que quisiera cambiar el horario del patio tiene preferencia por tenerlo más temprano.

Durante el tiempo de patio, las actividades más habituales entre el alumnado incluyen charlar con amigos y amigas, jugar, comer y, en algunos casos, visitar la biblioteca. Sin embargo, el patio también puede ser el escenario de conflictos relacionados con el uso de la pelota y otros materiales lúdicos. Por ejemplo, en una escuela que ha participado en el estudio, el alumnado expresa su indignación por la decisión de prohibir el juego con pelota (para evitar posibles disputas). En otro centro, se ha prohibido el uso de cuerdas para saltar después de un accidente que sufrió un alumno. Estas limitaciones o prohibiciones se viven como una reducción de sus opciones de juego, ya que indican que existen pocos elementos o materiales recreativos en el patio. Además, algunas personas que no quieren realizar ejercicio físico durante la hora del patio sugieren incluir más juegos alternativos como ajedrez, entre otros, que no requieran movimiento.

En cuanto al desayuno, varios centros educativos tienen modelos diferentes en cuanto a cuándo y dónde el alumnado puede desayunar. Algunos centros promueven y reservan un espacio antes de bajar al patio para que el alumnado coma con su grupo clase y acompañado del docente en el aula, como un espacio educativo más. Desayunar en el aula se justifica a menudo porque se puede supervisar lo que come el alumnado y así, asegurarse de que no compartan alimentos, lo que ayuda a prevenir problemas relacionados con alergias alimentarias. Además, realizar esta comida en el aula garantiza que el alumnado, por ejemplo, se lave las manos antes de comer, contribuyendo así a la higiene y a su seguridad alimentaria, entre otras cosas.

Otro de los temas que ha surgido en los grupos focales es que algunos alumnos y alumnas llegan a clase con hambre antes del momento del patio, que es cuando formalmente está previsto el espacio para el desayuno. Sin embargo, como indica el alumnado, el profesorado no permite que coman en el aula durante las asignaturas. Cabe destacar que, en la mayoría de los centros educativos, no se permite desayunar dentro de las aulas mientras se imparten las clases.

Respecto al horario de patio, el alumnado en general prefiere tener 2 espacios de descanso en vez de uno, ya que consideran que les permite desconectar mejor a lo largo de la jornada escolar. Además, aunque algunos indican que 30 minutos de patio son suficientes y no necesitan más tiempo, otros comentan que 30 minutos de patio les parece un poco corto, pero consideran que 1 hora sería excesivo, ya que les costaría seguir el hilo al volver al aula. Además, creen que tener 2

patios o incrementar su duración supondría salir más tarde de clase, lo que recurrentemente exponen que no quieren.

3.2.5. La jornada lectiva por la tarde: el alumnado tiene una preferencia clara

Como se ha explicado en la *Introducción (apartado 1.)*, la mayor parte del alumnado de primaria en Catalunya realiza una jornada escolar partida, con lo que tiene clases después de comer. En cambio, en secundaria, desde el año 2010, por recortes presupuestarios, la mayor parte del alumnado escolarizado en centros de naturaleza pública realiza jornada continua y, en consecuencia, termina su jornada lectiva antes de la comida del mediodía (a diferencia de los centros privados concertados). Sin embargo, algunos institutos públicos de Catalunya tienen jornada partida, así como el alumnado de secundaria de los institutos escuela suele tener clases algunas tardes a la semana y tiene una jornada híbrida o mixta (3 días a la semana hace jornada continua y 2 días a la semana hace jornada partida).

La mayoría de los niños, niñas y adolescentes consultados expresan su preferencia por no tener clases por la tarde por los motivos que se exponen a continuación:

- Disponer de más **tiempo para poder descansar o incluso dormir la siesta** después de comer. Tal y como se ha visto en los apartados anteriores, una parte importante del alumnado consultado expresa sentirse cansado y con sueño. De ahí que, según dicen, continuar con la jornada lectiva después de comer, a pesar de tener 2 horas o más de corte de jornada lectiva, reduce el tiempo disponible que ellos y ellas consideran que podrían tener para poder descansar.
- Tener más **tiempo para hacer deberes y/o estudiar**. A medida que aumenta el nivel escolar, los niños, niñas y adolescentes consideran tener más carga de tareas escolares. Así pues, buena parte de la muestra consultada considera que no tener clases por la tarde, les permite disponer de más horas para dedicar a realizar los deberes, actividades o estudiar. También, en esta línea, consideran que poder descansar después de comer les permite tener más fuerza y energía para poder realizar las tareas que desde los centros se les encomiendan.
- Empezar las **extraescolares** antes o hacer más. Son varias las personas que consideran que tener clases por la tarde dificulta hacer extraescolares a la hora que quisieran (antes del horario en el que las hacen ahora) o que no puedan hacer todas las que quisieran (en cuanto a cantidad o diversidad de actividades).

- Para poder disponer de un abanico más amplio de tiempo **para quedar con los amigos y amigas**. La mayoría del alumnado de primaria y secundaria que realiza jornada partida solo queda con amigos y amigas durante el fin de semana porque muchos de ellos consideran que salir a las 16:30 h del centro educativo (y las posteriores responsabilidades que tienen a continuación, como las extraescolares) hace que no puedan pasar todo el tiempo que quisieran con sus amigos y amigas.

Aunque la mayor parte de alumnado tenga preferencia por no continuar con la jornada lectiva después de comer por los motivos que se acaban de mencionar, sí que hay una parte del alumnado que expresa satisfacción por continuar con la jornada lectiva por la tarde por los motivos que se exponen a continuación:

- Poder pasar más tiempo con sus compañeros y compañeras de clase.
- Disfrutar de más tiempo de clase. Para alguna persona tener clases por la tarde supone ampliar las horas que tiene para poder aprender nuevo contenido.
- Para alguna persona de secundaria tener clases durante la tarde supone no tener que responsabilizarse de tareas de cuidado de hermanos o hermanas más pequeños.

Cabe destacar que los centros educativos sirven como espacios protectores y deberían ser un espacio que contemple el tiempo educativo de forma integral, especialmente para el alumnado con alguna condición de vulnerabilidad socio-económica. Esta función protectora no implica necesariamente que el centro sea solo un lugar lectivo, sino que puede convertirse en un espacio educativo donde el alumnado pueda permanecer y adaptarse a las necesidades de su contexto específico ([Educo, 2022](#)).

Según la reciente Ley Orgánica de Protección Integral en la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia, aprobada en el Estado español en abril de 2021, refuerza la función protectora de los centros educativos como imperativo de derechos humanos. En este marco, los centros educativos deben integrar metodologías y actividades de protección, crear un ambiente seguro, mantener una visión global de la protección de la infancia, colaborar con otras instituciones y establecer normas de prevención. Todo ello es esencial para que la escuela cumpla con su papel protector y garantice un espacio seguro para los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo ([BOE, 2021](#); [Educo, 2022](#)).

3.3. El tiempo del mediodía

El tiempo del mediodía presenta carencias respecto a su cobertura, diseño y calidad, así como, sobre todo, en la definición de su propósito. El actual modelo todavía está lejos de concebir este espacio como un ámbito educativo y, por lo tanto, de asegurar su gratuidad y universalización en todas las etapas de la educación obligatoria.

Durante el curso 2022/23, a pesar de que casi la mayoría de las escuelas de primaria disponían de comedor escolar (aunque no todas tienen cocina propia), sólo aproximadamente el 20% de los institutos lo tenían (aFFaC, 2023). Además, en la etapa de secundaria se detectan diferencias significativas en cuanto a la disponibilidad de comedor en los institutos según el territorio analizado, donde Barcelona es una excepción, ya que la capital tiene una elevada proporción de institutos que lo ofrecen (Consorci d'Educació de Barcelona, 2023).

En cuanto al precio máximo del menú escolar que pagan las familias por el comedor, Catalunya registra el más elevado de todo el Estado español (Educo, 2023), lo que excluye a muchos niños, niñas y adolescentes, con o sin riesgo de exclusión social. Asimismo, tal y como señaló la aFFaC al inicio del curso 2024/25 (2024), el sistema actual de becas de comedor es una medida asistencialista que no garantiza el acceso universal ni una cobertura suficiente, puesto que las que se otorgan son insuficientes teniendo en cuenta el elevado porcentaje de alumnado en riesgo de pobreza. Además, según Educo (2023), la solicitud de becas debe renovarse anualmente y el precio del servicio para las familias sin el 100% de la beca sigue aumentando sin ajustes de tarificación social (aFFaC, 2024).

Aparte del sistema de becas, cabe destacar que el modelo actual excluye al alumnado de secundaria que, a consecuencia de la implementación de la jornada continua en centros públicos y la progresiva desaparición del comedor escolar en sus institutos, ha perdido el factor de protección que suponía este espacio, además de la beca de la que quizás era beneficiario durante la primaria (si no hay comedor escolar, no hay beca).

Además, como destaca el primer estudio sobre la jornada escolar de la aFFaC, este tiempo no es de calidad en cuanto a la gestión de la convivencia. Los conflictos que se dan como su forma de resolución durante el tiempo del mediodía supone una preocupación significativa tanto para las familias como para los equipos educativos de los centros públicos (Robles-Moreno et al., 2023).

Considerando este contexto, en el siguiente apartado se describe lo que hace el alumnado consultado durante el tiempo del mediodía según las respuestas de los formularios. Se analiza esta información a nivel general y cuando es relevante se explican las diferencias según género, tipo de jornada -partida o continua⁷-, nivel socioeconómico y nivel educativo.

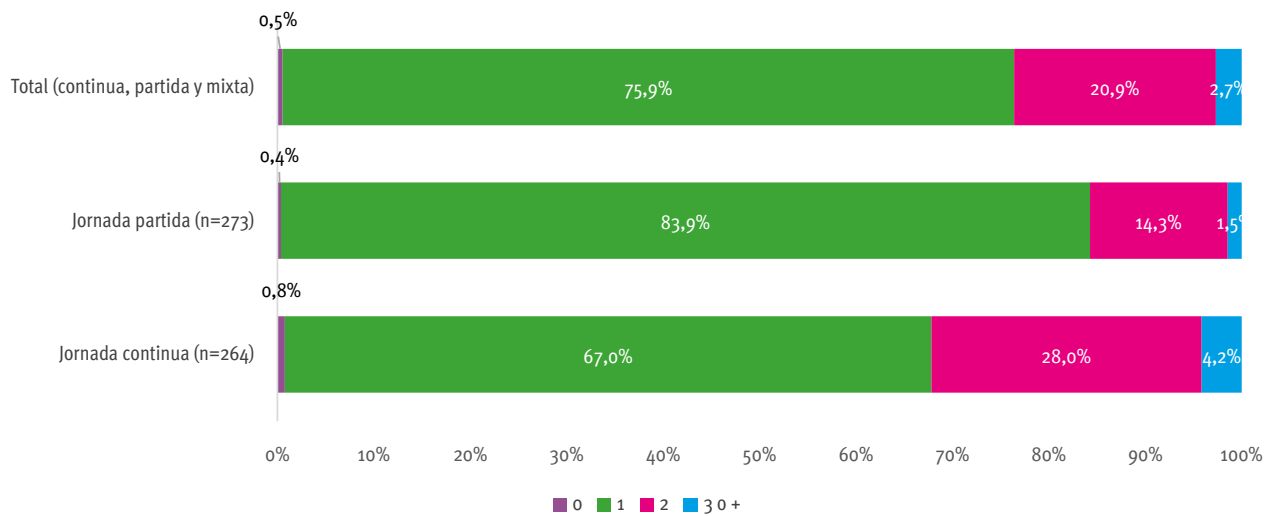
Por otra parte, se profundiza en las valoraciones positivas y negativas del alumnado durante el tiempo del mediodía en el centro educativo y fuera (principalmente en casa) teniendo en cuenta las respuestas del formulario y las aportaciones hechas en los grupos focales. Por último, se integran las propuestas de mejora del alumnado sobre el tiempo del mediodía.

3.3.1. ¿Dónde come el alumnado?

Entre 7 y 8 de cada 10 alumnos y alumnas de la muestra comen habitualmente en el mismo espacio durante toda la semana escolar. El alumnado consultado que realiza jornada continua tiende a comer en mayor proporción en más de un lugar entre lunes y viernes (3 de cada 10 alumnos y alumnas aproximadamente) en comparación con el alumnado que realiza jornada partida (2 de cada 10 alumnos y alumnas aproximadamente). Cabe mencionar que hay algún caso de alumnado de secundaria que indica que no come en ningún sitio al mediodía.

⁷ Como se explica en la metodología, si bien el alumnado con jornada mixta se encuentra en el análisis total de los cuestionarios, no se consideran como un grupo cuando se hace comparativa de jornadas porque su muestra no es representativa de su centro educativo y nivel, a diferencia del resto de centros consultados.

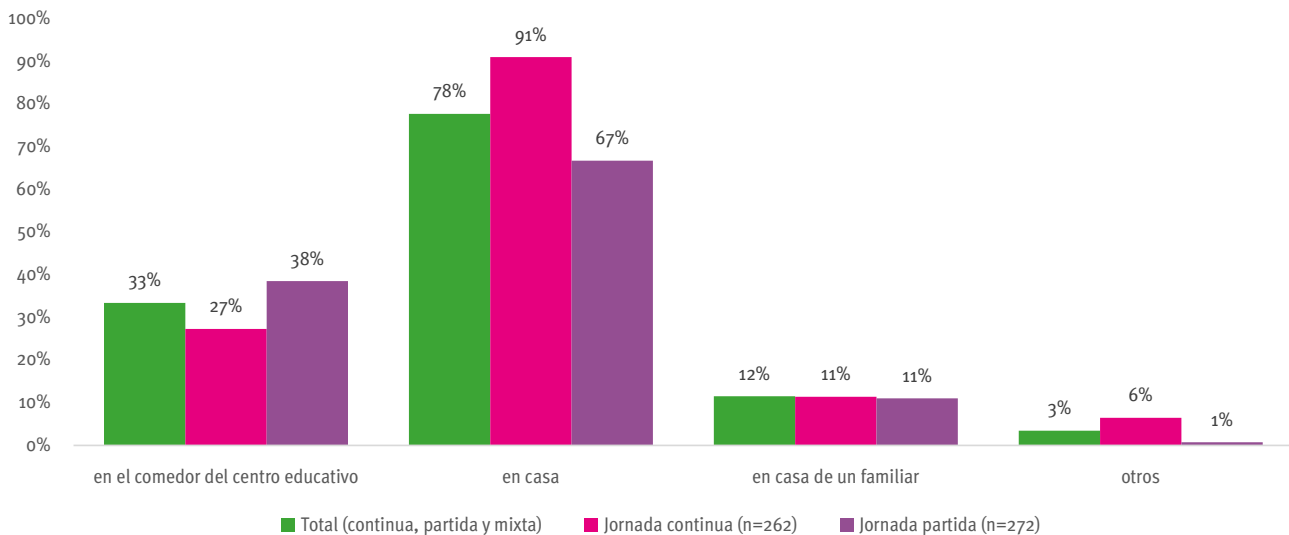
Figura 14: Número de lugares donde come habitualmente el alumnado los días de clase. *¿Dónde comes habitualmente al mediodía? (n=555)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Por lo general, y sin analizar el tipo de jornada, la mayoría (78%) suele comer habitualmente en casa, 3 de cada 10 alumnos y alumnas en el comedor escolar, 1 de cada 10 en casa de otro familiar y algún caso puntual indica comer habitualmente en otros lugares (en casa de amigos o amigas, en la calle cerca del centro o en restaurantes de comida rápida). Tal y como se indicó en el primer informe sobre la Jornada Escolar de la aFFaC (Robles-Moreno et al., 2023), el alumnado de jornada partida de esta muestra también tiende a comer más en la escuela y menos en casa que los que realizan jornada continua (ver figura 15).

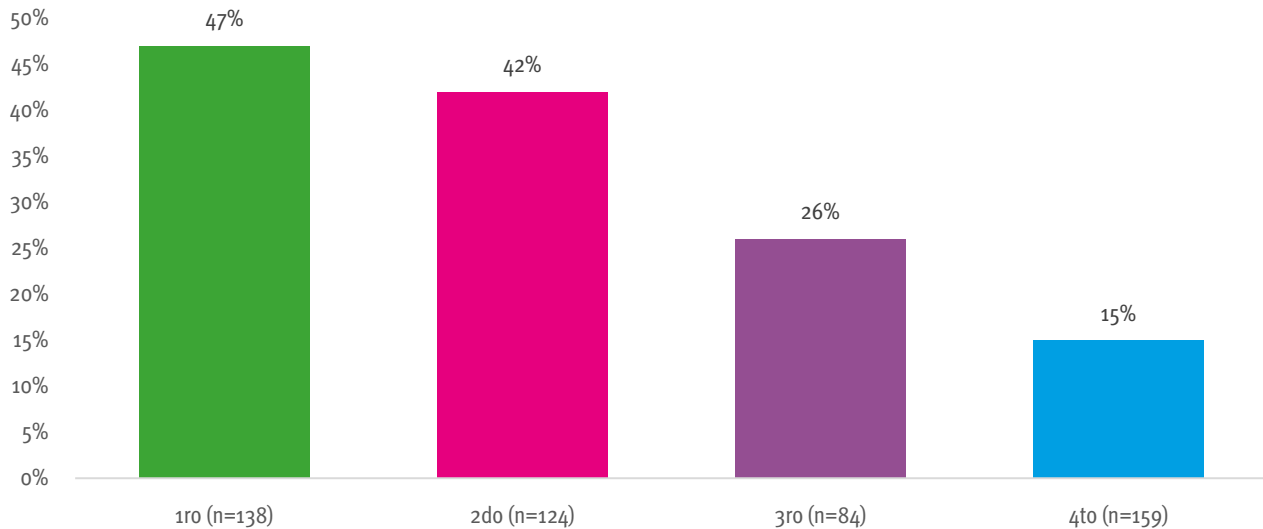
Figura 15: ¿Dónde come habitualmente el alumnado los días de clase? *¿Dónde comes habitualmente al mediodía? (n=552)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Tal y como se observa en la siguiente figura, en el caso de la muestra de secundaria, el alumnado tiende a utilizar menos el comedor escolar a medida que sube de curso.

Figura 16: % Alumnado de secundaria según curso que come habitualmente en el comedor escolar. *¿Dónde comes habitualmente al mediodía? (n=505)

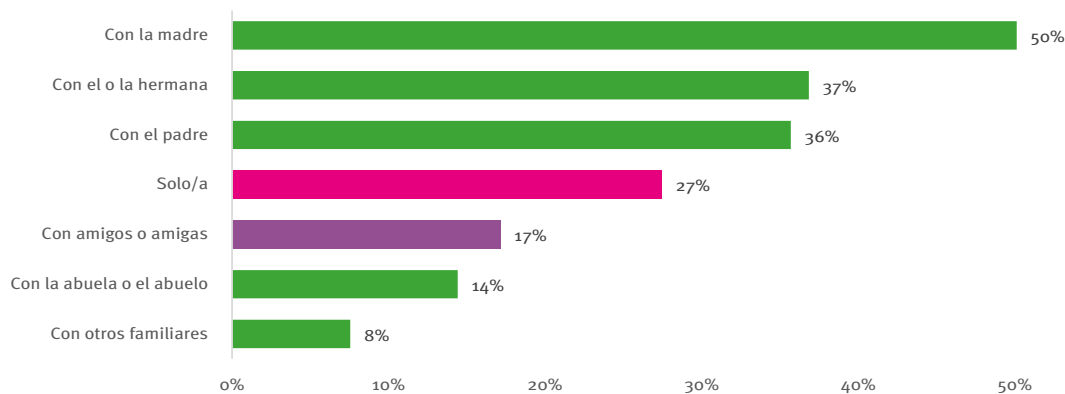


Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

3.3.2. ¿Con quién come cuando no hace uso del comedor escolar?

La mayoría del alumnado que no hace uso del comedor escolar come con miembros de su familia tal y como se observa en la siguiente figura. Sin embargo, **entre 2 y 3 de cada 10 alumnos y alumnas comen solos o solas**. Aunque la mayoría de estos casos se dan en secundaria, también hay alumnado de la muestra que cursa primaria. Comer sin nadie durante la infancia y adolescencia puede generar mayor dificultad para comer de forma saludable (*ibíd*) y sensación de soledad y, en consecuencia, generar problemas nutricionales y de otras dimensiones con consecuencias para su salud física y mental (*Hospital Sant Joan de Déu, 2024*). No se observan diferencias significativas según el género respecto a la compañía a la hora de comer.

Figura 17: ¿Con quién come el alumnado que no hace uso del comedor del centro educativo? *¿Con quién comes al mediodía durante la semana? (n=437)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

En relación con las figuras presentes durante la hora de la comida cuando comen fuera del centro educativo, la madre es la figura más habitual. De hecho, la mitad de la muestra la menciona. En segundo lugar, también se menciona la compañía del hermano o hermana a la hora de comer (37%) y del padre (36%).

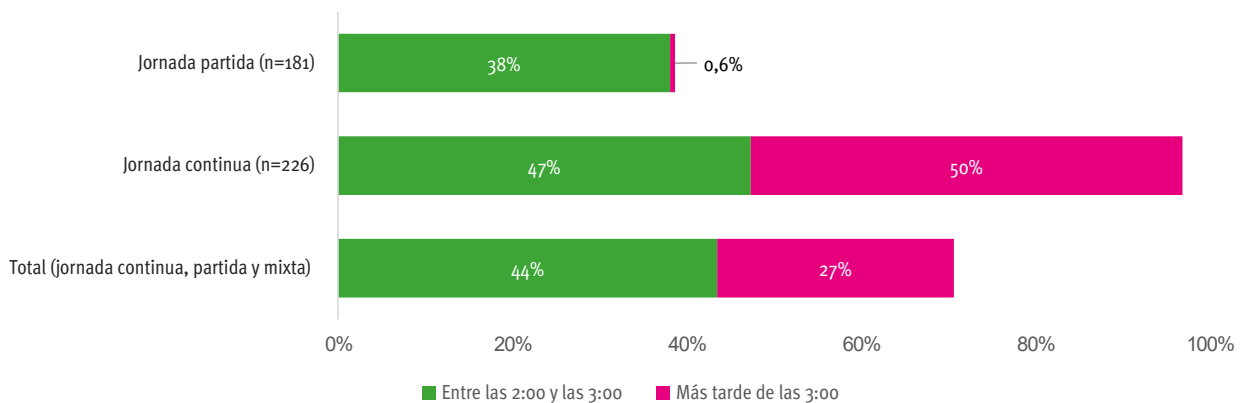
3.3.3. ¿A qué hora come el alumnado cuando lo hace fuera del centro educativo?

Por otra parte, existe una proporción importante del alumnado que come en horarios no saludables. El propio Departament d'Educació (2024, p.8) publicaba el 2024 que según “la interpretación de la regulación establecida en la Orden EDU/104/2024, de 6 de mayo, debe hacerse en el espíritu de establecer **un tiempo saludable para comer**, por eso, se fija, en general, **que no puede acabar más allá de las 14 horas**, horario que no afecta necesariamente a las actividades de educación en el ocio del tiempo del mediodía, sino el acto de comer”.

Como se muestra en la siguiente figura y sin distinguir por el tipo de jornada, 4 de cada 10 alumnos y alumnas aproximadamente comen entre las 14:00 h y las 15:00 h, independientemente de si es alumnado de jornada partida, mixta (porque deben hacer más de un turno para la comida en el centro) o continua (esta última con mayor proporción). Desgraciadamente, también hay un grupo de alumnos y alumnas considerable que come más tarde de las 15:00 h, casi todos ellos con jornada continua. Este grupo representa al 50% del alumnado con jornada continua que come fuera del centro.

Figura 18: % de alumnado que come en horarios no saludables fuera del centro educativo según jornada escolar.

*Cuando comes fuera del instituto, ¿a qué hora comes normalmente? (n=416)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

3.3.4. Aspectos positivos y negativos que el alumnado valora de quedarse a comer en el comedor escolar

En términos generales, lo que más le gusta al alumnado de comer en el comedor escolar es poder comer con los amigos y amigas o con compañeros y compañeras de clase. Esta primera opción representa casi la mitad (44%) del alumnado consultado y se da tanto en 5º y 6º de primaria como en la ESO, independientemente del género. En cambio, el principal motivo que el alumnado menciona como la razón por la cual no le gusta en el comedor escolar (y con mucha diferencia respecto a los otros motivos) es el tipo de comida. En concreto, entre 7 y 8 de cada 10 alumnos y alumnas aproximadamente indica que el tipo de comida es lo que menos le gusta de comer en el comedor de su centro educativo.

Figura 19: Lo que más le gusta al alumnado de primaria y secundaria de quedarse a comer en el comedor. *Marca lo que más te gusta de quedarte a comer en el comedor

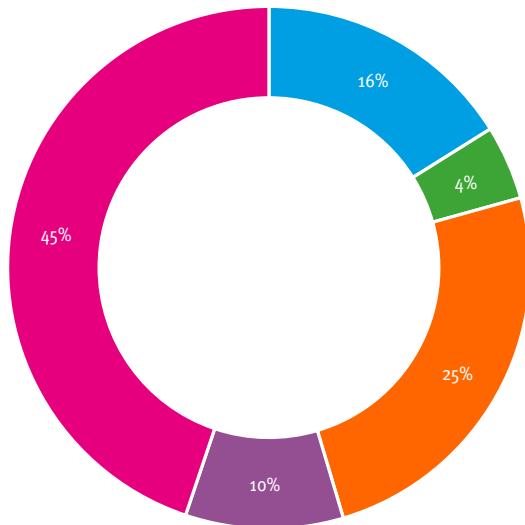
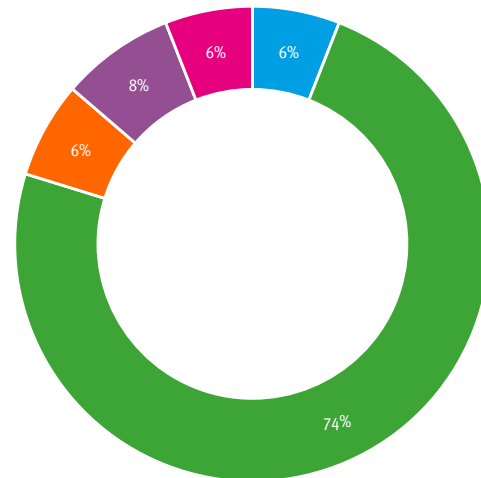


Figura 20: Lo que menos le gusta al alumnado de primaria y secundaria de quedarse a comer en el comedor. *Marca lo que menos te gusta de quedarte a comer en el comedor (n=173)



■ Otros ■ El tipo de comida ■ El tiempo de patio que tenemos después ■ Me gusta todo/ No me gusta nada ■ Poder comer con los amigos/as o con compañeros/as de clase

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

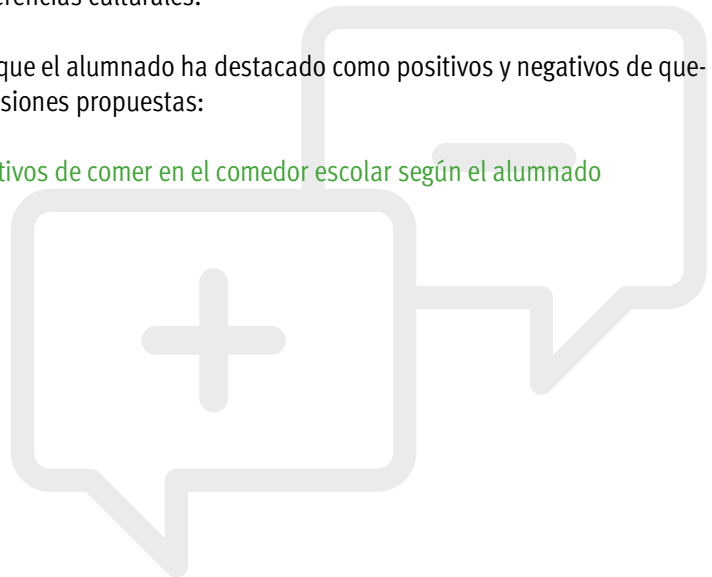
De los otros aspectos que el alumnado valora del tiempo del mediodía en el centro educativo, 1 de cada 4 alumnos indican que les gusta el rato de patio. A algunos alumnos les gusta quedarse en el comedor porque después hacen extraescolares y otros dicen que les gusta todo. Solo alrededor de un 4% menciona que el tipo de comida es algo positivo de comer en el comedor escolar.

En cuanto a los aspectos negativos del comedor escolar, un 8% indica que no le gusta nada. Solo un 6% de la muestra menciona que no le gusta el rato de patio o pasar tiempo con sus compañeros y compañeras. El alumnado que selecciona “otros” indica que no le gusta el equipo de monitores y monitoras, comer la comida fría y en táper, no poder ir al baño o no utilizar pantallas durante este espacio del mediodía.

Por otra parte, el alumnado participante en los grupos focales ha profundizado sobre estos y otros aspectos importantes para ellos y ellas durante el tiempo del mediodía. Estos aspectos se han clasificado en las siguientes dimensiones: la convivencia entre iguales, la comida, la relación con el equipo de monitores y monitoras, el tiempo libre, la organización del tiempo y la conciliación, la beca comedor y las diferencias culturales.

En la siguiente tabla, se exponen aquellos elementos que el alumnado ha destacado como positivos y negativos de quedarse en el comedor escolar en relación con las dimensiones propuestas:

Tabla 1 (siguiente página): Aspectos positivos y negativos de comer en el comedor escolar según el alumnado



Dimensión: La convivencia entre iguales

Aspectos positivos

Pasar tiempo durante el mediodía con sus **amigos y amigos**, compartir y conocerse mejor es lo que más valoran. En este sentido, algunas personas destacan la importancia de poder escoger dónde sentarse y así estar con las personas que quieren:

“Yo me quedo cada día aquí a comer en la escuela y me gusta porque comes con tus amigos y puedes hablar con ellos de lo que nos ha pasado durante el día...”

Debido a que algunas familias trabajan durante este tiempo, también valoran de forma positiva que en el comedor escolar comen acompañados y no solos.

“Mis padres están trabajando...si no me quedase en el comedor comería solo y aquí puedo comer con amigos.”

Además, ponen en valor cuando existe una convivencia pacífica entre ellos y ellas durante este rato:

“Se está bien [en el comedor], nadie te dice nada ni te molesta. Puedes estar a tu rollo, tranquilo.”

En cuanto a los hábitos alimentarios, el alumnado percibe que come de forma más pausada en el comedor escolar, ya que está socializando con otros compañeros/as, a diferencia de cuando come en casa tienden a hacerlo frente a pantallas:

Aspectos negativos

No les gusta cuando no pueden comer con sus amigos y amigas en la misma mesa. Además, sentarse con personas que no quieren o ciertas personas de otros cursos les genera incomodidad.

“Tienes que sentarte con gente que no conoces tanto, o con gente que es mayor, y quizás te sientes incómodo.”

En este sentido, el alumnado de secundaria de un centro que permite llevar fiambra como alternativa a la comida que ofrece el comedor, se queja de no poder compartir espacio con quien hace uso del comedor escolar.

“Hemos puesto el comedor este curso. El año pasado todo el mundo iba con la fiambra y era más cómodo. Porque ahora, como hay gente que come la comida del comedor del cole, te separan si tienes fiambra o no.”

En el caso de un instituto participante en el estudio, algún alumno pone de relieve que los compañeros y compañeras que comen con fiambra, al no tener contratado el servicio de monitores y monitoras, deben comer fuera del espacio de comedor, espacios no adaptados y habilitados para ello. Además, no pueden compartir tiempo con el resto de compañeros después de comer durante el rato del mediodía.

“Tengo a todos mis amigos que comen aquí fuera con su táper, en las torres de aquí abajo, porque ellos no pagan. Y yo, que como en 5 minutos, tengo 20 minutos

Aspectos positivos

“Que cuando vayamos a casa podemos mirar la tele y todo esto, y como en el comedor de aquí no está la tele, nos ponemos a hablar y muchas veces nos dicen que debemos comer más rápido porque nos deben dar el segundo plato y claro, nosotros todavía no hemos terminado el primer plato.”

El hecho de no poder utilizar pantallas durante el mediodía en la escuela o instituto es valorado negativamente por una parte importante del alumnado. No obstante, algunas personas reflexionan de forma crítica sobre el uso de pantallas en este horario:

“Seguramente habría gente que estaría jugando [a videojuegos] todo el rato y que no prestaría atención a la comida. Yo creo que es por eso, porque si nosotros hacemos algo que no toca con el móvil, la responsabilidad es de los monitores.”

Aspectos negativos

hasta la hora de entrenar. No me dejan salir fuera del instituto, porque en teoría estoy bajo su responsabilidad. Y voy al gimnasio con mi único amigo o dos que tengo.”

Por lo general, de la hora del patio del mediodía, también mencionan que no les gusta cuando los dividen por cursos, sobre todo cuando el número de personas que se queda a comer es reducido.

El alumnado consultado también manifiesta quejas sobre el ruido elevado en el comedor (p.ej. los gritos) o de otras situaciones que consideran molestas (peleas entre el alumnado, que un compañero o compañera moleste a otro durante este rato, etc.)

“Y gritan, hay mucho ruido...”

“Si no lo hace un curso, lo hace el otro. Siempre hay una clase que se pelea.”

Por otra parte, existen quejas por parte del alumnado que debe comer durante el 2º turno, porque afirman tener hambre y no querer comer más tarde que el resto (muchas veces en horarios no saludables). Además, en algunos casos, protestan por la suciedad que queda en el comedor:

“En el primer turno comen normalmente los pequeños y en ocasiones dejan muy sucias las mesas, las sillas. Y es un poquito asqueroso”

Dimensión: La comida

Aspectos positivos

Aunque es poco habitual, mencionan algún plato o tipo de comida que se ofrece en el comedor que sí les gusta.

“A veces hacen comida buena, como pizza.”

Sin embargo, esto no es un aspecto que destaque durante las conversaciones y son muy pocos los casos en los que, a diferencia del resto de sus compañeros y compañeras, les gusta la comida de su centro educativo:

“No es verdad, yo me quedo a comer en el comedor y a mí me gusta todo del comedor, sobre todo la pasta.”

Aspectos negativos

El principal motivo por el que no les gusta comer en el comedor es porque no les gustan determinados platos o la forma de cocinar ciertos alimentos.

“Yo como en 5 minutos, porque está tan malo...”

“A mí me gusta todo lo que hacen en el comedor, pero a algunos compañeros la sopa no les gusta y siempre se quejan.”

Alguna persona comenta que no le gusta tener que comer siempre la misma elaboración (plato) cuando se trata de un grupo de alimentos en concreto (p.ej. las verduras):

“Yo sólo me quedo martes y jueves, y las comidas, como carne, pescado, se hacen solo lunes y miércoles. Entonces, martes y jueves hacen verdura y hamburguesas vegetales. Es muy repetitivo y, además, también hay el mismo segundo tipo de plato: si un día hay macarrones con bechamel y pimiento, de segundo siempre habrá la hamburguesa esta vegetal o los falafels.”

Destacan negativamente la comida que, desde su percepción, no se ha cocinado de forma correcta (p. ej. pescado crudo). Además, no a todo el mundo le gusta cómo se aliñan ciertas comidas (p.ej. la cantidad de sal).

Por otra parte, a veces se percibe que las raciones que se dan de comer son insuficientes o que no se da la misma cantidad a todo el alumnado que come:

“Desde mi punto de vista, es poca cantidad. La comida no es que esté mal, está bien.”

Dimensión: La relación con el equipo de monitores y monitoras

Aspectos positivos

El buen trato y respeto de los monitores y monitoras es un tema relevante para el alumnado.

“Los profes están bien, nos respetan bastante”

Aspectos negativos

Como se menciona antes, valoran negativamente que los monitores y monitoras no les dejen salir al patio a la hora de descanso después de comer. Explican que, debido al mal comportamiento de algunos alumnos o alumnas a la hora de comer, todos deben pagar las consecuencias. Esto genera descontento hacia el equipo de monitores y monitoras:

“Siempre todos nos quejamos porque nos dicen que sólo castigan a esa persona y los demás que jueguen, pero en la práctica no lo hacen. Si uno se porta mal, castigan a todo el mundo.”

En esta línea, también se reportan quejas del alumnado en cuanto a que el equipo de monitores y monitoras no cumple los acuerdos consensuados previamente con el alumnado en la hora del patio:

“En el comedor dan la pelota máximo una vez por semana después de comer, pero hace 3 meses que no hemos jugado a la pelota. Y claro, ellos lo hacen mal porque nos dicen este viernes tenéis pelota, el viernes nos dicen que el siguiente viernes y después al final no. Se inventan una cosa, y después ponen una excusa.”

Por último, y en relación con la comida, al alumnado le disgusta cuando el equipo de monitores y monitoras les obliga a comer un alimento que es desagradable para ellos y ellas:

“Y las monitoras del comedor me han obligado a comer la piel de la mandarina. La comí y vomité en el plato de mi hermano...”

Dimensión: El tiempo libre

Aspectos positivos

Todo el alumnado valora que sea un espacio en el que tienen tiempo y la posibilidad de realizar y escoger diferentes actividades durante el rato de patio al mediodía, como pasar tiempo con los amigos y amigas, jugar y hacer deportes.

El tiempo de duración del espacio interlectivo varía según el centro educativo en cuestión (según si hay extra-escolares al mediodía, jornada lectiva por la tarde, etc.). Además, en algunos casos, la duración del tiempo del mediodía oscila según el día de la semana. En este sentido, la mayor parte del alumnado prefiere los días con la duración del mediodía más larga.

“Tenemos un rato libre para poder jugar, estar tranquilo, jugar al fútbol...lo que sea.”

En el caso de secundaria, destacan tener la posibilidad de estar con el ordenador o de ir a la biblioteca para hacer deberes o estudiar con sus compañeros y compañeras.

Aspectos negativos

Para el alumnado es muy importante su tiempo libre durante el mediodía, sea antes o después de comer. Valoran negativamente que no les dejen jugar o realizar actividades.

“No es tan bueno el tiempo libre porque solo nos dejan optar por algunos juegos y no podemos participar normalmente en todos los juegos... al final no la acaban dando [la pelota] porque una persona hace algo mal y castigan a todo el mundo.”

También valoran negativamente que no exista la misma presencia de los diferentes deportes o juegos en el patio -p.ej. cuando el fútbol acapara todo el espacio o cuando se elimina totalmente este deporte-, o cuando se les castiga y no pueden disfrutar de ese espacio como quieren:

“En el fútbol utilizan toda la pista...pero hay más complicaciones para poder jugar a otros deportes, como al baloncesto.”

Dimensión: La organización de los tiempos y la conciliación familiar

Aspectos positivos

Para el alumnado es importante recortar tiempo de ida y vuelta a casa cuando tiene clases por las tardes:

“Está muy bien ir al comedor si no vives muy cerca, es una buena opción.”

Comer en el centro se considera un facilitador para la conciliación familiar, ya que sus familias están trabajando durante este rato y, por tanto, no pueden estar en casa con ellas.

Aspectos negativos

Que la franja horaria de comer sea muy corta hace que no puedan terminar la comida antes de ir, p.ej. a extraescolares (en caso de tenerlas justo al terminar el comedor). A pesar de disponer de 30 minutos, dicen que el tiempo efectivo que disponen para comer es menor.

“Yo hago voleibol de 15h a 16h, si acabo a las 14:30 de comer me queda muy justo el tiempo: entre que bajo, cojo las cosas, etc. sólo tengo 20 minutos para comer. Por tanto, nunca acabo la comida. Es muy difícil...”

Por otro lado, al alumnado que le toca el segundo turno o que come después de los horarios recomendados para la comida, explican que llegan con mucha hambre a la hora de comer (además de tener hambre desde antes):

“Yo tengo hambre, sí, y eso que como en el patio, pero ahora, por ejemplo, empiezo a tener hambre [alrededor de las 12:30].”

“En el comedor comemos tarde porque tenemos que esperar a que todo el mundo se vaya y yo espero al segundo turno... a las 14:30, o 14:45. Yo, por eso, por la mañana me pongo mucha comida.”

Dimensión: La beca comedor

Aspectos positivos

La beca del comedor se menciona como un aspecto positivo por parte del alumnado que la tiene.

Dimensión: Las diferencias culturales

Aspectos positivos

No existe una única visión sobre cómo son percibidas las diferencias culturales a la hora de comer. Por un lado, el comedor se percibe como una oportunidad para que el alumnado recién llegado de otros países aprenda la nueva lengua, las nuevas costumbres y pueda conocer a sus compañeros y compañeras:

“Yo le recomendaría quedarse en el comedor porque se podría acostumbrar con las personas y podría aprender más el idioma porque escucharía a todo el mundo hablar...también hay monitores que podrían ayudarla [haciendo referencia a una potencial compañera nueva recién llegada]”

Aspectos negativos

Otros alumnos también reflexionan que es un tema difícil porque hay alumnado que no incluye al alumnado migrante que come en el comedor por su idioma, las formas de comer o el tipo de comida.

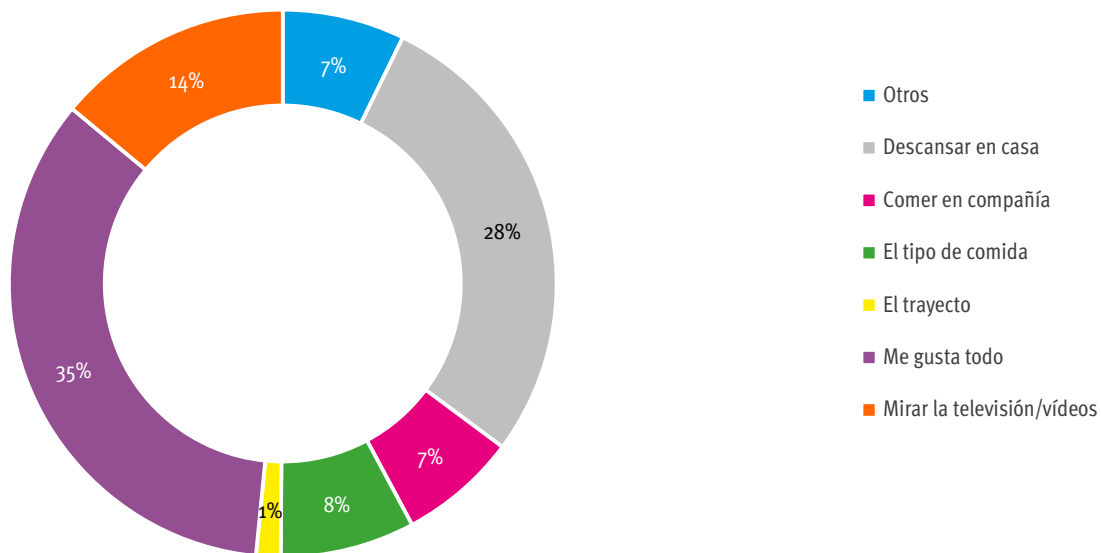
Por otra parte, creen que debería mejorarse cómo se gestiona el hecho de que haya alumnos que no coman al mediodía durante el Ramadán: p.ej. no obligarles a comer o bien la gestión de dónde deben estar al mediodía mientras el resto come.

Fuente: Grupos focales con el alumnado del estudio.

3.3.5. Aspectos positivos y negativos que el alumnado valora de comer fuera del centro educativo

En términos generales, **entre 3 y 4 de cada 10 alumnos de la muestra les gusta todo lo relacionado con comer fuera del centro educativo, principalmente en su casa o en casa de un familiar.** De forma similar, aproximadamente 3 de cada 10 alumnos indican que lo que más les gusta es descansar en casa. También un 14% indica que le gusta mirar vídeos o televisión y un 8% el tipo de comida (ver figura 21). Estas valoraciones se dan tanto en primaria como en secundaria, independientemente de su género.

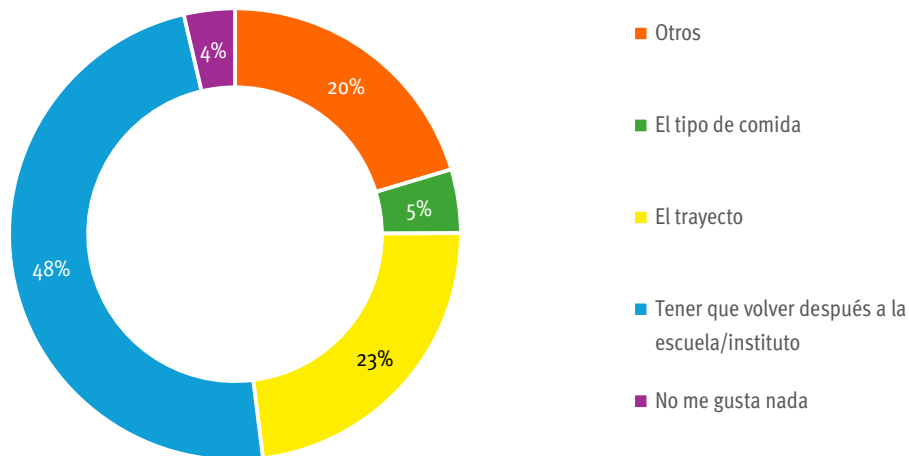
Figura 21: Lo que más le gusta al alumnado cuando no come en el comedor del centro educativo.. *Marca lo que más te gusta de la hora de comer cuando NO comes en el instituto/escuela/IE (n=415)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

En relación a lo que no gusta al alumnado de comer fuera del centro educativo, casi la mitad (48%) indica que no le gusta tener que volver al centro y 2 de cada 10 alumnos indican que no les gusta el trayecto. Las respuestas que indican otras razones, hacen referencia a no poder estar con los amigos o amigas, disponer de poco tiempo para comer, tener que dedicar tiempo de desplazamiento hasta llegar a casa (que supone comer tarde) y, en casos muy puntuales, se indica calentar la comida o comer con la familia como el aspecto que menos les gusta de comer fuera del comedor escolar. Solo un 5% no le gusta la comida de su casa o familiar (ver figura 22).

Figura 22: Lo que menos le gusta al alumnado cuando no come en el comedor del centro educativo. *Marca lo que más te gusta de la hora de comer cuando NO comes en el instituto/escuela/IE (n=329)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

A continuación, se profundizan los aspectos que son importantes para el alumnado durante la hora de la comida fuera del centro educativo. Estos aspectos se han clasificado en las siguientes dimensiones: el tiempo libre, la convivencia, la comida, la organización de los tiempos y la conciliación familiar y, las tareas escolares.

En la siguiente tabla se exponen los elementos considerados positivos y negativos de comer fuera del centro educativo en relación con estas dimensiones:

Tabla 2: Aspectos positivos y negativos de comer fuera del centro educativo según el alumnado

Dimensión: El tiempo libre

Aspectos positivos

El alumnado pone en valor la posibilidad de escoger qué hacer durante este tiempo (además de comer) cuando va a casa o a casa de un familiar. Mencionan diferentes actividades como descansar, jugar, dormir, pintar, leer o dibujar:

“Yo tengo un rompecabezas con muchas piezas mini y me pongo a hacerlo después de comer, o leo.”

“Yo llego a casa, como, aprovecho para dormir un poco porque estoy cansada de la mañana.”

Valoran la posibilidad de estar con pantallas (mirar el móvil, la televisión o jugar a videojuegos) porque no pueden hacerlo en el comedor escolar.

Aspectos negativos

Aunque el alumnado considera positivo pasar tiempo con pantallas durante este rato, de acuerdo con sus relatos, en algunos casos se puede estar dando una sobreexposición a las pantallas, redes sociales o videojuegos. En algunos casos, se observa que no hay un buen control parental sobre el contenido que se consume, lo que puede ser perjudicial y peligroso para el alumnado.

“Poder hacer lo que quieras, porque en el comedor no puedes estar con el móvil.”

Además, dicen que en casa tienen la posibilidad de comer más rápido en comparación con el comedor escolar (a pesar de lo que comporta en términos de hábitos alimenticios) y que, por tanto, tienen más tiempo libre:

“Que vaya a comer a casa, porque si comes rápido, tienes tiempo hasta que vas por la tarde, si vas a jugar con el móvil o descansar o lo que quieras.”

Dimensión: La convivencia

Aspectos positivos

Algunos y algunas creen que en casa pueden estar más tranquilos y tranquilas en comparación con su experiencia en el comedor escolar.

Aunque es poco habitual, algunas personas dicen que les gusta comer en casa de sus amigas para poder pasar tiempo juntas:

“Yo siempre comería con Sofía. A veces me vienen a buscar y voy a comer a su casa y pasamos toda la tarde juntas.”

Aspectos negativos

Algún alumno expone que come comida previamente preparada por la familia, que se la prepara de forma autónoma o bien que la tiene que comprar. En este sentido, algunos y algunas exponen que no les gusta comer solos o solas cuando la familia no está en casa a la hora de comer.

“No me gusta comer en casa porque cuando como en casa como solo...si no me quedo en el comedor comería solo y aquí puedo comer con amigos.”

Dimensión: La comida

Aspectos positivos

Por lo general, les gusta mucho la comida que prepara la familia. En comparación con el comedor escolar valoran las raciones más generosas, el tipo de alimentos que comen y la forma de prepararlos.

“Hombre, estoy más acostumbrada a la comida de casa y claro, me gusta. Y además que es comida de los abuelos.”

Aspectos negativos

Por lo general, no hay quejas de la comida de casa, sólo un caso aislado ha dicho que no le gustaba la comida de casa.

Dimensión: La organización de los tiempos y la conciliación familiar

Aspectos positivos

Una parte importante de los participantes de los grupos focales van a comer a casa de las abuelas/abuelos o de otros familiares, aparte de comer en su casa. La literatura indica que las relaciones intergeneracionales entre abuelos y nietos de ocio compartido tiene consecuencias positivas para el desarrollo personal y social de ambas partes (Alonso Ruiz et al., 2020). Desde el punto de vista nutricional, y considerando que falta mucha más investigación al respecto, hay estudios como el de Baute-Martín et al. (2024) que indican que cuando las abuelas están muy presentes en la alimentación de los nietos, lo hacen con una dieta donde predominan los alimentos saludables durante la semana, pero que esto tiene variaciones en función del nivel educativo y socioeconómico de las abuelas y el índice de masa corporal de los nietos, entre otras variables.

Por otra parte, al alumnado le gusta mucho tener la oportunidad de compartir la hora de la comida con la familia y hablar ya sea con los padres y madres, abuelas y abuelos o algún otro familiar:

“A mí me gusta más comer en casa porque voy a casa y me encuentro con mis padres y les voy explicando lo que he hecho durante el día, y hablamos.”

“Me gustan más los lunes que otros días porque me encuentro con mi prima pequeña, comemos las 2 juntas y miramos la tele con los otros primos.”

Aspectos negativos

El alumnado considera que dispone de poco tiempo para comer teniendo en cuenta el trayecto hasta casa. Esta queja se hace más evidente a medida que aumenta la distancia a la que vive el alumnado:

“Es demasiado poco tiempo libre para comer y tener que volver porque hay gente que vive lejos. Bueno, no es mi caso, que yo vivo cerca.”

La insatisfacción por el poco tiempo para comer es más elevada para aquel alumnado que tiene un tiempo del mediodía reducido (no todo el alumnado tiene el mismo tiempo)

Otro aspecto que no les gusta es tener que volver a clase en ciertos casos.

Sin embargo, cuando tienen una clase que les motiva, sí quieren volver.

En algunos casos, comentan que comer en el centro evita realizar tareas del hogar o cuidar a los hermanos o hermanas. Cuando tienen estas responsabilidades familiares, el comedor supone un descanso para ellos y ellas.

Dimensión: Las tareas escolares

Aspectos positivos

Por último, y como una forma de organizar su día, a algunas personas les gusta tener ese tiempo en casa para hacer deberes o estudiar.

Aspectos negativos

Fuente: Grupos focales con el alumnado del estudio.

3.3.6. Propuestas de mejora del mediodía del centro educativo

Durante los grupos focales, el alumnado ha realizado propuestas para mejorar el tiempo del mediodía los días lectivos, sean relativas al centro educativo o mejoras para casa. A continuación, se describen estas propuestas:

Tabla 3: Propuestas de mejora del mediodía en el centro educativo según el alumnado

| Dimensiones | Propuestas de mejora del mediodía en el centro educativo |
|---|--|
| Orden de entrada en el comedor escolar | En caso de que el alumnado no tenga un lugar asignado en el comedor escolar, se propone que se vaya rotando el orden de entrada en el comedor para que todo el alumnado tenga el derecho de escoger su puesto en la mesa en algún momento. |
| Ruido en el comedor escolar | Buscar estrategias para reducir el ruido del espacio donde comen y por tanto, reducir la molestia que les provoca. |

| Dimensiones | Propuestas de mejora del mediodía en el centro educativo |
|--|---|
| <p>Espacio del menjador escolar</p> | <p>Ampliar el espacio de comedor escolar para que todo el mundo tenga un sitio para sentarse los días que hay más aforo. Además, esto supondría no tener que comer por turnos (y, en extensión, en horarios poco saludables):</p> <p><i>“Siempre acostumbramos a tener el mismo sitio en el comedor, pero hay días que viene mucha gente como el martes y no puedes sentarte y tienes que esperar.”</i></p> <p>Según dicen, esto también ayudaría a disminuir el ruido del espacio.</p> |
| <p>Gestión de conflictos entre iguales y la relación con el equipo de monitores y monitoras</p> | <p>El alumnado pide mejorar la gestión de conflictos entre iguales que se dan en el comedor.</p> <p>En este sentido, también piden mejorar su relación con algunos monitores y monitoras que, de acuerdo con su experiencia, tienen formas muy autoritarias y estrictas de comportarse con ellos y ellas.</p> <p><i>“Cambiar algunas monitoras del comedor porque hay algunas que son un poco estrictas, un poco mucho...”</i></p> |

| Dimensiones | Propuestas de mejora del mediodía en el centro educativo |
|---|---|
| <p>La comida del comedor escolar</p> | <p>El alumnado propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las formas de cocinar, p.ej. que ellos y ellas puedan aliñar la ensalada. • Cambiar la distribución del menú semanal en caso de tener el mismo día de la semana la misma comida (p.ej. no tener cada lunes legumbres). • Incrementar las raciones de comida. • Poder elegir los menús. • Facilitar poder repetir para que las raciones sean equitativas. • Mejorar las raciones para que sean equitativas entre todo el alumnado. |
| <p>Los turnos para comer en el comedor escolar</p> | <p>Replantear la distribución de turnos considerando los horarios saludables a la hora de comer. Al alumnado no le gusta comer en el segundo turno. Desde su perspectiva, sin considerar cambios de horarios, el alumnado propone que no siempre sean las mismas personas que coman en el último turno. Sin embargo, si los turnos se hacen en horarios que no son saludables, lo que debería hacerse es buscar soluciones que posibiliten que todo el mundo coma en horarios saludables.</p> <p>Por otro lado, proponen incorporar la figura de alumnado encargado en cada turno para mantener la limpieza del espacio, especialmente para el alumnado que come en el segundo turno.</p> <p><i>“En el primer turno normalmente comen los pequeños y en ocasiones dejan muy sucias las mesas, las sillas. Y es algo asqueroso, por decirlo... Que haya alguien, algún encargado, que pueda limpiar cada mesa aunque fuera un encargado por día o por semana.”</i></p> |

| Dimensiones | Propuestas de mejora del mediodía en el centro educativo |
|--|---|
| <p>No segregar al alumnado que come con fiambarrera del que come la comida del centro educativo</p> | <p>El alumnado segregado en un espacio diferenciado del comedor escolar porque lleva fiambarrera (en vez de comer del comedor) pide poder comer con sus compañeros y compañeras para poder compartir este tiempo.</p> <p><i>“A mí me gustaría que se pudieran mezclar la gente que come con fiambarrera y la gente que come la comida del comedor. Así puedes ir con tus amigos, porque quizás tú estás con algunos compañeros y tus amigos están fuera, separados.”</i></p> <p>Teniendo en cuenta las consecuencias negativas para el desarrollo del alumnado y la convivencia entre iguales, la aFFaC recomienda considerar el coste de la monitorización de los que comen con fiambarrera para que no se den situaciones en las que el alumnado que no puede pagar la monitorización tenga que comer en espacios no habilitados y segregados del resto.</p> <p>Además, debido a la elevada tasa de riesgo de pobreza infantil y que las becas de comedor no llegan a todo el mundo que lo necesita, la aFFaC defiende la universalización del comedor escolar. Concebir el comedor escolar como derecho de la infancia y adolescencia en detrimento de medidas asistencia-listas basadas en becas que excluyen a una parte del alumnado y que lo eti-queta dentro del sistema educativo.</p> |
| <p>Juego y deportes durante el tiempo del mediodía en el centro educativo</p> | <p>El alumnado pide que se garantice el tiempo para jugar o realizar deporte durante el rato del mediodía. De hecho, los que tienen días en los que la duración del mediodía es más corta, piden que sea más larga.</p> <p>También piden tener la opción de hacer diferentes juegos durante el tiempo libre antes y después de comer.</p> <p>También se insiste en mejorar la gestión de los juegos con la pelota en los patios. Por un lado, se pide no prohibir jugar al fútbol (como ocurre en algunos centros durante el mediodía) pero, por otro lado, se pide redistribuir mejor el espacio disponible para fomentar otros juegos.</p> |

| Dimensiones | Propuestas de mejora del mediodía en el centro educativo |
|--|---|
| <p>Hacer deberes durante el mediodía en el centro educativo</p> | <p><i>El alumnado de secundaria, debido a su carga de tareas escolares, pide tener durante este rato, la libertad de hacer deberes y/o estudiar utilizando el ordenador porque, aunque algunos equipos directivos dan esta opción, no todos lo permiten. Más allá de esta propuesta, el alumnado pone de relieve la cantidad de deberes que tiene, tema que se profundiza en el apartado 3.4. La tarde.</i></p> |
| <p>Las pantallas durante el mediodía en el centro educativo</p> | <p>De acuerdo con las directrices del Departament d'Educació i Formació Professional (s.d.), desde el curso 2024/25 el uso libre del móvil por parte del alumnado se ha prohibido en primaria y en la ESO. Esta normativa también se aplica en el tiempo no lectivo, ya que estos espacios están “preservados para la interacción entre alumnado, profesorado y otros miembros de la comunidad educativa.”</p> <p>Sin embargo, el alumnado considera que esta medida es muy restrictiva, especialmente en secundaria. Por eso le gustaría poder utilizarlo después de comer, incluso algunos hablan de mirar la televisión mientras comen, tal y como pueden hacer en casa.</p> <p>En este sentido, aunque sea pronto para evaluar esta medida, la aFFaC dada la evidencia científica considera adecuada esta normativa. Tal y como se explicó en la jornada <i>Time Use Week 2024</i>, “el uso excesivo y problemático de pantallas se asocia con una variedad de problemas de salud para los niños y adolescentes, con evidencia fuerte en la obesidad, la dieta no saludable, los síntomas depresivos y la disminución de la calidad de vida” (Serveis de Salut de l'Ajuntament de Barcelona, 2024).</p> <p>Aun así, como cualquier política pública, es importante evaluarla de forma integral, considerando la experiencia de los centros educativos y del alumnado para acompañar este cambio, sobre todo porque esta medida es un aspecto relevante para el alumnado.</p> |

Fuente: Grupos focales con el alumnado del estudio.

3.3.7. Propuestas de mejora del mediodía cuando comen fuera del centro educativo

Finalmente, el alumnado ha hecho propuestas para mejorar el mediodía cuando come fuera del centro educativo. A continuación, se describen estas propuestas:

Tabla 4: Propuestas de mejora del mediodía fuera del centro educativo según el alumnado

| Dimensiones | Propuestas de mejora del mediodía fuera del centro educativo |
|--|---|
| Comer con la familia en casa | Al alumnado que le gusta comer en casa, valora pasar tiempo con su familia durante ese rato. En este sentido, quisieran comer siempre en su compañía y aprovechar ese tiempo de calidad. |
| Comer con los amigos y amigas | También proponen tener días para comer con sus amigos y amigas fuera de la escuela, de forma complementaria a comer con la familia. |
| Tener tiempo para descansar en casa | <p>Cuando el alumnado que come en casa vive lejos del centro educativo y después tiene que volver a la escuela o instituto (sea porque tiene clases por la tarde o extraescolares) pide poder disponer de más tiempo para descansar:</p> <p><i>“Los del comedor tenemos un tiempo para descansar a la hora del patio y todo, pero los de casa puede que no tengan tiempo para descansar, si vives lejos es llegar a casa y volver a salir.”</i></p> |

3.4. La tarde

El siguiente apartado se centra en la experiencia del alumnado durante las tardes en los días lectivos. Se analiza qué hace el alumnado al finalizar la jornada escolar, incluyendo las actividades extraescolares, la percepción sobre la carga de tareas escolares y el tiempo libre disponible para disfrutar con amigos, amigas y familia.

3.4.1. Actividades extraescolares

Las actividades extraescolares son aquellas actividades ofertadas fuera del horario lectivo habitual por parte de la escuela o instituto (habitualmente impulsadas por la AFA) o por parte de otros agentes (administración pública, entidades sin ánimo de lucro, asociaciones, clubs deportivos, centros cívicos, profesionales autónomos, empresas, etc.) con un propósito educativo y/o deportivo. Suelen hacerse durante los descansos (p.ej. durante el tiempo del mediodía) o al terminar el horario lectivo (por las tardes, vísperas o, en casos puntuales, los sábados por la mañana). Aun así, la mayor parte de las extraescolares se desarrollan entre lunes y viernes al finalizar el horario lectivo.

Para entender la práctica de la actividad extraescolar del alumnado debemos tener en cuenta varios elementos que se exponen a lo largo de este apartado:

- 1) La actividad extraescolar según si es alumnado de educación primaria o secundaria
- 2) La situación socioeconómica
- 3) La tipología de extraescolar
- 4) El espacio, el tiempo y la frecuencia con que se desarrolla la extraescolar
- 5) Los motivos para hacer extraescolares

1. Las actividades extraescolares según si es alumnado de primaria o secundaria

La mayor parte del alumnado de primaria y secundaria que ha participado en el estudio realiza algún tipo de extraescolares. De hecho, alrededor de 8 de cada 10 niños, niñas y adolescentes expresa realizar alguna actividad extraescolar, aunque el tipo de extraescolar y la cantidad de actividades que se desarrollen durante un curso escolar varíe según la persona.

Algún alumno o alumna de secundaria atribuye el hecho de realizar menos extraescolares durante esta etapa en comparación con la primaria al no disponer de tiempo suficiente, ya que la carga de deberes y actividades que se tiene durante la secundaria es o se percibe superior.

“A mí me han puesto dos exámenes para el martes, y no tengo tiempo para hacerlos, porque hoy tengo voleibol y el viernes no podré ir a escuela...”

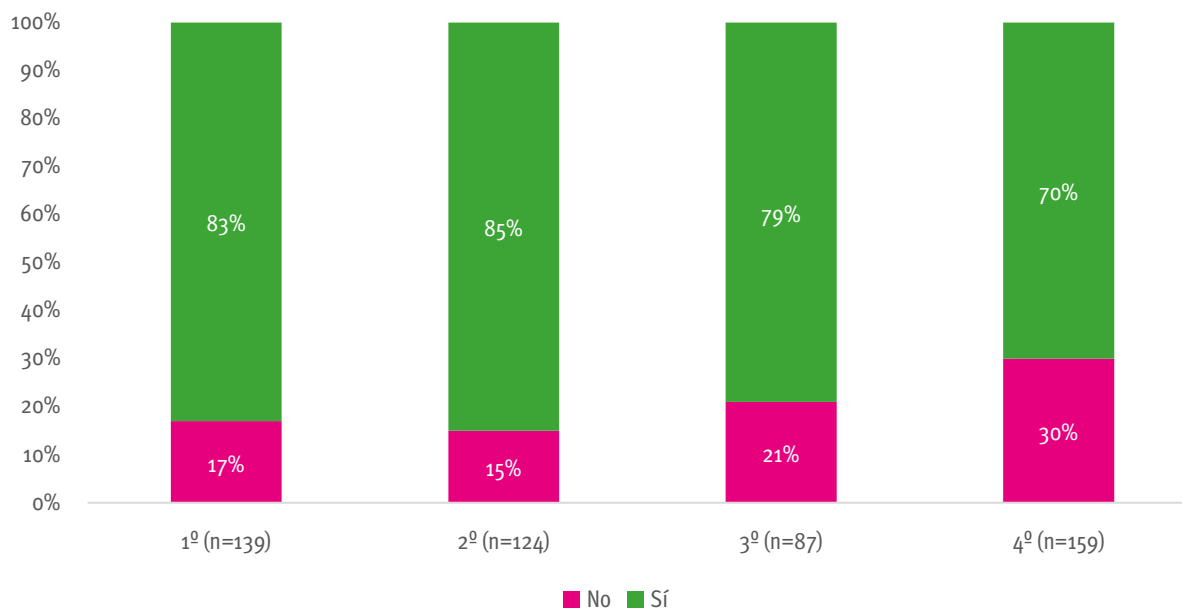
Por tanto, aunque en la práctica no todos los institutos dan la misma cantidad de tareas escolares (deberes o trabajos) para realizar fuera del horario lectivo, sí que el alumnado o sus familias perciben este aumento de carga escolar en la secundaria. Por ese motivo, expresan que al iniciar esta etapa a menudo se anticipan y abandonan algunas de las actividades extraescolares que realizaban durante la etapa de primaria.

A la percepción de mayor carga de tareas escolares, hay que sumarle el hecho de que en la secundaria el alumnado debe asumir otras responsabilidades que durante la etapa de primaria no tenía (tareas del hogar o tener cuidado de hermanos y hermanas menores).

A pesar de que el alumnado ha expresado esta idea (abandono de alguna extraescolar en la secundaria) en los grupos focales, no se ha observado en los resultados de la encuesta realizada por parte de la aFFaC para este estudio. Aunque la encuesta no sea estadísticamente representativa, el análisis pone de manifiesto que no existe una diferencia significativa en cuanto a la práctica de extraescolares según si el alumnado está cursando primaria o secundaria

Sin embargo, sí se ha observado una **disminución de las extraescolares según el nivel educativo en la secundaria**. Así pues, en 1º de ESO aproximadamente 8 de cada 10 adolescentes realiza extraescolares, en cambio, en 4º de ESO la proporción es de 7 de cada 10. En definitiva, tal y como se observa en la figura de abajo, a medida que se incrementa el nivel educativo en secundaria existe un porcentaje más elevado de alumnado que no hace extraescolares.

Figura 23: Porcentaje de alumnado de secundaria que realiza extraescolares en función del nivel que cursa. *¿Haces alguna extraescolar? (n=509)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar.

Tal y como se menciona en el siguiente apartado, la práctica de extraescolares está condicionada por el nivel socioeconómico de las familias, de la tipología de centro educativo y de la oferta de actividades del municipio y entorno. De esta manera, aunque es habitual que tanto en primaria como en 1º y 2º de ESO se hagan más actividades extraescolares que en 3º y 4º de ESO, se observa que existen otros elementos que pueden condicionar más la práctica de la extraescolar que el nivel educativo que se esté cursando

2. La situación socioeconómica como un limitador

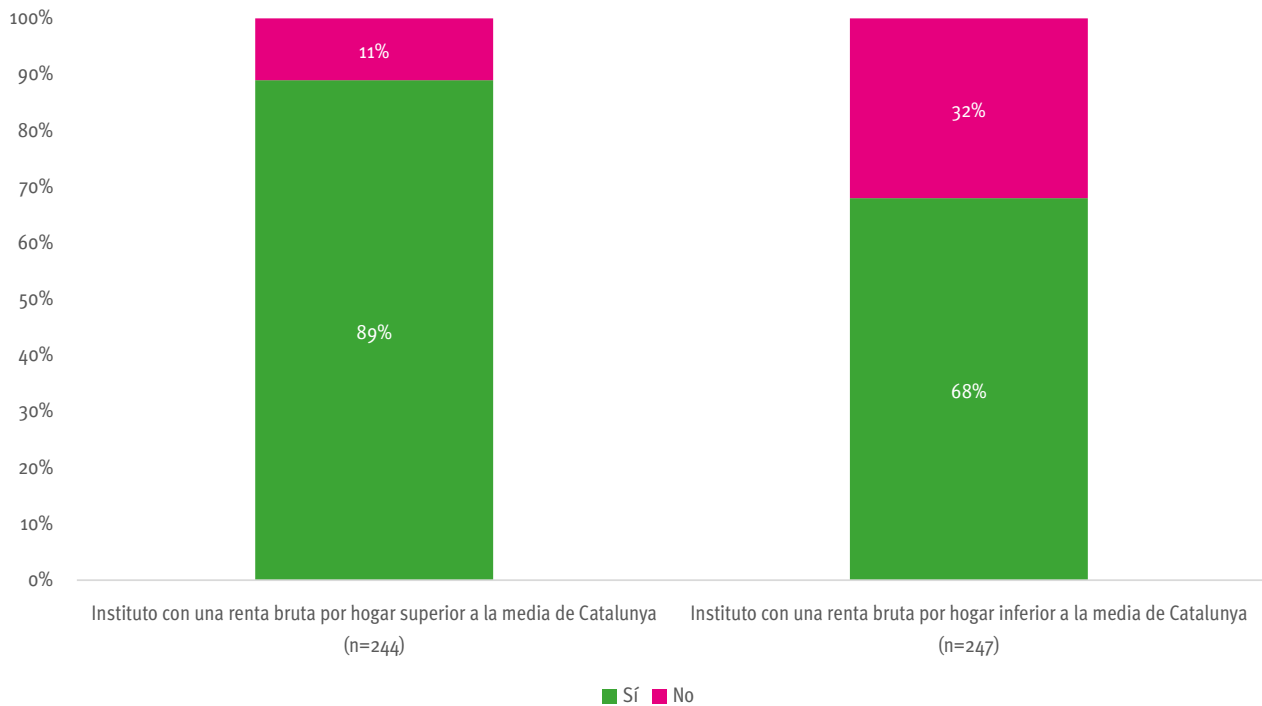
Cabe destacar que, a pesar de no tener datos del nivel socioeconómico del alumnado que ha participado en el estudio, sí que se dispone de datos relacionados con la renta bruta de los hogares de la sección censal donde se encuentran los diferentes centros educativos (además de contar con las aportaciones cualitativas que ha trasladado al alumnado durante los grupos focales).

Algunas actividades extraescolares requieren una inversión económica considerable, ya sea por su inscripción y cuota, material o transporte. Por eso, las familias con menos recursos pueden encontrar difícil permitirse estos gastos, limitando así la participación de sus hijos e hijas en estas actividades (White & Gager, 2007).

Así pues, a partir del análisis de la renta promedio de la sección censal donde se ubica el centro y el porcentaje de la muestra de alumnado que realiza extraescolares en el centro educativo, se puede realizar una aproximación sobre hasta qué punto la situación socioeconómica de las familias puede condicionar la práctica de actividades en horario no lectivo.

Esta primera hipótesis -que la situación socioeconómica de las familias condiciona la práctica de extraescolares- se confirma en el caso de secundaria. Así pues, el porcentaje de alumnado de secundaria que realiza extraescolares es superior en un centro educativo situado en una sección censal con una renta promedio bruta por hogar superior a la media de Catalunya. Como se observa en la figura de abajo, **el porcentaje del alumnado que hace al menos 1 extraescolar, en un centro situado en una sección censal con una renta inferior a la media de Catalunya, es de 20 puntos porcentuales menos que el centro ubicado en una sección censal con una renta superior a la media.**

Figura 24: Porcentaje de la muestra de secundaria que realiza extraescolares según renta familiar bruta. *¿Haces alguna extraescolar? (n=491)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar y datos de promedio de renta bruta por hogar según sección censal (INE)

Además de este dato, una parte de los niños, niñas y adolescentes consultados expresan que querrían realizar alguna actividad (en caso de no realizar ninguna) o hacer más (incrementar el número de actividades que realizan) o realizar una actividad de otra tipología. En esta línea, atribuyen no poder realizar una actividad en concreto al coste de la misma.

Aunque el alumnado de primaria, a consecuencia de su edad, habitualmente no tiene un control sobre el precio exacto que supone la realización de una actividad ni tampoco sobre lo que este coste supone para la economía familiar, sí es capaz de identificar (sea de forma directa o indirecta) que la economía familiar puede condicionar la realización más o menos extraescolares.

“Yo no hago esta actividad porque mis padres me dicen que no hay dinero.”

Además, se observa que el alumnado de primaria escolarizado en un centro ubicado en una sección censal con una renta por hogar significativamente inferior al promedio de Catalunya, por tener menos acceso a actividades estructuradas o formalizadas, dicen realizar más actividades que no están regladas como jugar en la calle o en el parque. De hecho, cuando reflexionan sobre qué pasaría si no tuvieran clases por la tarde, dan una respuesta similar:

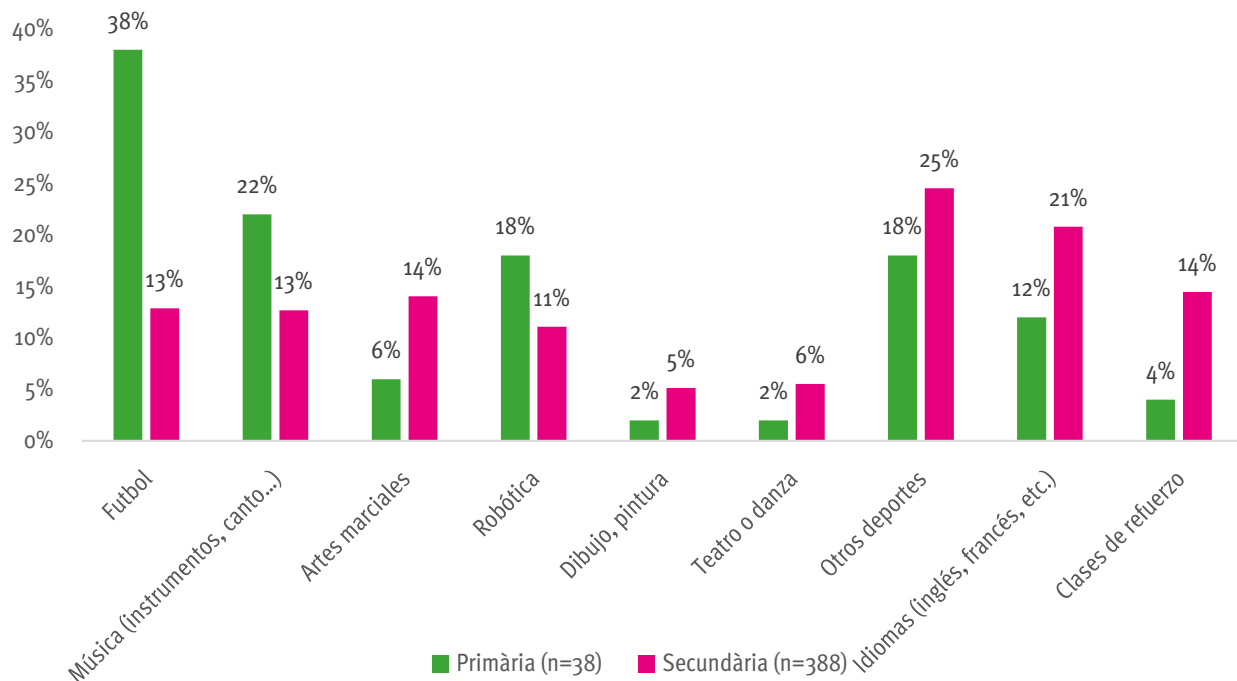
“[Si no tuviera clases por la tarde] yo no estaría en casa, estaría con mi hermano pequeño jugando al fútbol fuera, en el parque.”

3. La tipología de actividad

Usualmente, las familias y los niños, niñas y adolescentes, han dado bastante importancia a las extraescolares deportivas. Son varios los estudios que avalan que las actividades físicas tienen una posición de privilegio dentro del abanico de actividades extraescolares (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012).

Los resultados de la encuesta van en la línea de la literatura consultada. Tal y como se observa en la siguiente figura, las extraescolares deportivas (aquellas enfocadas a la práctica del deporte o al desarrollo de la psicomotricidad) suman más del 70%, lo que indica que 7 de cada 10 alumnos y alumnas que realizan extraescolares hacen alguna actividad de tipo deportivo.

Figura 25: Porcentaje de la muestra en primaria y secundaria que realiza la extraescolar según la tipología de la actividad. *¿Qué extraescolares haces? (n=426)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Sobre el deporte en concreto, cabe destacar el fútbol como la actividad deportiva más demandada por el alumnado, especialmente por el alumnado de primaria y el que se identifica como niño.

Se observa que, de la muestra de los centros de secundaria con la que se cuenta, buena parte del alumnado dice hacer otros deportes como artes marciales (tal y como se observa en la figura anterior), pero también voleibol (lo comentan en los grupos focales). La adhesión a estos 2 deportes se da por el hecho de que hay ciertas actividades que se promueven directamente desde los centros educativos porque existe una determinada tradición o trayectoria del alumnado, de la AFA o incluso del barrio o municipio con este deporte en cuestión. Coincide el hecho de que el alumnado que dice hacer uno de estos dos deportes también indica que realiza actividades extraescolares en su centro educativo.

A pesar del éxito de las extraescolares de tipología deportiva avalada por diversos estudios y que se confirma también a través del trabajo de campo, cabe decir que las extraescolares que buscan la mejora y el aprendizaje de lenguas tienen cada vez más protagonismo, especialmente en la secundaria. De esta forma, alrededor del 20% del alumnado consultado de la ESO realiza alguna extraescolar de idiomas, habitualmente de inglés (excepcionalmente también se menciona el francés).

En los últimos años, **el inglés es percibido como una competencia esencial para mejorar las perspectivas laborales, tanto en el Estado español como a nivel internacional**. Esto ha incrementado la demanda de extraescolares por parte de familias que quieren garantizar que sus hijos tengan ventajas competitivas en el mercado de trabajo (García-Henche & Yang, 2022). Además, de acuerdo con la experiencia de la aFFaC, existe una percepción generalizada de las familias que debe recurrir a clases de inglés fuera del horario lectivo porque la enseñanza de esta materia dentro del sistema educativo público es todavía insuficiente (sea por cantidad de horas que se realizan a la semana, metodologías utilizadas, etc.), teniendo en cuenta que es el propio sistema el que les requiere acreditar un nivel determinado de inglés.

Cuando se le pide al alumnado por los motivos de hacer extraescolares de inglés, expone que es para reforzar la lengua, porque tienen dificultades en la materia, para sacar un título que certifique su dominio o porque tanto ellos y ellas como sus familias lo consideran importante para su futuro.

En cuanto a la extraescolar de otras lenguas se observa que algunos alumnos realizan la de árabe. La mayoría del alumnado consultado que hace la actividad de árabe lo hace porque el árabe es la lengua materna sus familias y, por tanto, quieren que sus hijos e hijas mejoren la lengua que, dentro del proyecto educativo de centro (dentro del horario lectivo) no se incluye. Sin embargo, en el caso de un centro educativo que ha participado en el presente estudio y donde existe un porcentaje importante de alumnado escolarizado que tiene el árabe como lengua materna, se ofrece esta actividad extraescolar en el tiempo de mediodía.

Siguiendo con la tipología de extraescolares, caben destacar las clases de refuerzo, donde casi el 15% de la muestra de secundaria las realiza, a diferencia del alumnado de primaria, que supone menos del 5%.

Son varios los institutos que ofrecen clases de refuerzo como parte de su programa de extraescolares (en muchos casos a través del Pla Educatiu d'Entorn) subvencionadas por el Departament d'Educació y el gobierno local. En estos casos se observa como a menudo esta extraescolar es un espacio de deberes supervisado y que no tiene medidas adaptadas a los diferentes ciclos educativos ni cuenta con atención personalizada.

Sin embargo, parte del alumnado de secundaria también hace clases de refuerzo, sea en formato de clases particulares o con grupos reducidos fuera del centro. En estos casos, el perfil de alumnado diverge en nivel socioeconómico del alumnado que realiza la extraescolar de apoyo educativo en el centro.

De hecho, según la **Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE) del INE** para el curso 2019/20, en promedio el 46,5% del alumnado de la red pública (independientemente del nivel educativo) en el Estado español hizo alguna clase particular durante ese curso escolar. Además, las clases particulares de idiomas son la prioridad del gasto de las familias españolas en la educación de los hijos e hijas (**INE, 2020**). Sin embargo, como indica la literatura, las clases de refuerzo también tienen un sesgo por situación socioeconómica, porque las familias con menos recursos destinan la mitad del gasto promedio por alumno en comparación con las familias con más recursos (**Moreno, J. M., & Martínez Jorge, Á., 2023**).

En cuanto a la tipología de las actividades extraescolares según género, cabe decir que el estudio pone de relieve **diferencias importantes según si el alumnado se siente identificado como niño o niña.**

Los niños tienden a practicar más fútbol, artes marciales y robótica; las niñas, en cambio, tienden a hacer más música, teatro, danza, dibujo, pintura y otros deportes. De hecho, un estudio con alumnado de primaria de Cantabria revela que las chicas tienden a participar más en actividades extraescolares no deportivas que los chicos ([Martínez Vicente & Valiente Barroso, 2020](#)).

4. El espacio, el tiempo y la frecuencia con que se desarrolla una actividad

Las actividades extraescolares se ofrecen en distintos espacios y horarios según el agente que las promueve. Los agentes promotores de las extraescolares son diversos y tienen distintas motivaciones dependiendo de si es un club deportivo, entidad, asociación, centro educativo, empresa, administración pública, etc. De esta manera, la actividad se ubica en un momento o espacio concreto para adaptarse a las necesidades de la actividad en cuestión (a escala logística) y a los niños, niñas y adolescentes que potencialmente podrían y querrían hacerlas.

El espacio

En Catalunya, durante la educación primaria, es habitual que en las escuelas se desarrollen actividades extraescolares fuera del horario lectivo para su alumnado. Por lo general, las actividades extraescolares cuando se desarrollan en las escuelas están promovidas (que no necesariamente gestionadas) por las AFA.

En secundaria, en cambio, es más habitual que incremente el número de institutos que no ofrecen extraescolares. Como se recoge en el estudio *La jornada escolar a debate: Más allá del binomio continua-partida* ([Robles-Moreno, V. et. al, 2023](#)), solo un 6% de las familias de jornada continua participan de las extraescolares del instituto y un 10% de las familias de jornada partida. Los motivos se atribuyen a que no se realizan actividades en el instituto o que existe una falta de variedad en la oferta.

Esta disminución, tanto en la planificación como en el desarrollo de extraescolares en los centros de secundaria, se debe a diferentes causas y depende de las casuísticas del centro en cuestión, pero depende también de otros motivos más sistémicos o estructurales.

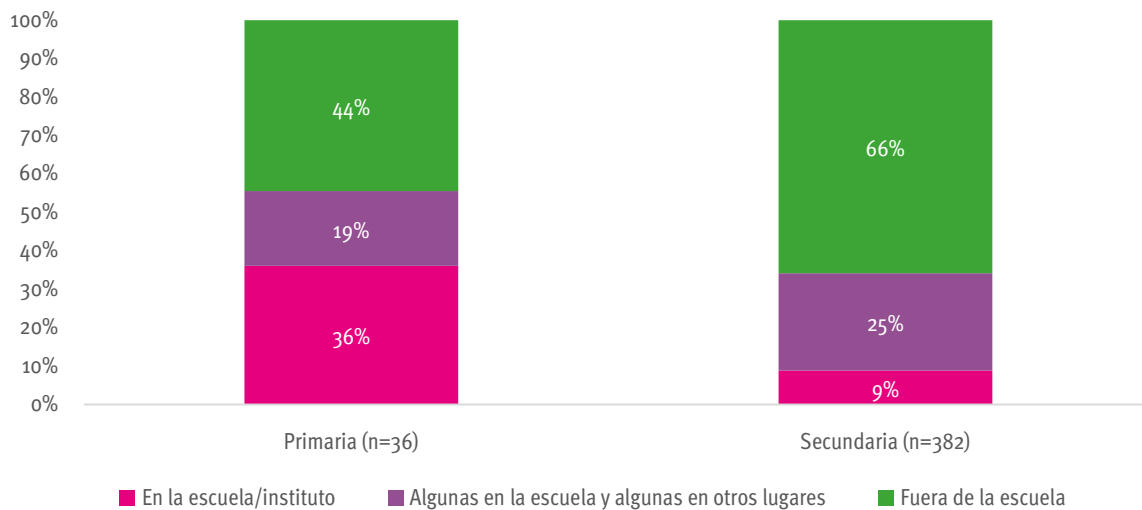
En primer lugar, de acuerdo con la experiencia de la aFFaC, las AFA en la secundaria -agente que normalmente promueve las extraescolares- tienden a ser más débiles y a tener un rol menos activo en comparación con la primaria, y, por tanto, disponen de menor capacidad organizativa para poder desarrollar estas actividades. Esto, sumado a la tendencia de los y las

adolescentes de dejar de hacer algunas extraescolares durante la secundaria y la voluntad de cambiar de espacio y ambiente, propicia que incremente el alumnado de secundaria que realiza las extraescolares fuera de su instituto.

Se ha preguntado al alumnado que ha participado en el presente estudio dónde desarrollan las extraescolares y qué aspectos considera positivos y negativos según el lugar en cuestión.

Se observa que un porcentaje más elevado del alumnado de secundaria realiza actividades fuera del centro educativo (alrededor de 65% de la muestra), a diferencia de la primaria donde el porcentaje de personas que realizan extraescolares fuera es del 45%, 20 puntos porcentuales menos.

Figura 26: Porcentaje de alumnado de primaria y secundaria que realiza extraescolares según el lugar donde realiza la actividad. *¿Dónde haces la extraescolar? (n=418)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Cuando se pregunta por los motivos de escoger hacer extraescolares dentro o fuera del centro, se recoge la siguiente información:

Hacer extraescolares dentro del centro educativo:

- Se destaca como positivo **hacer extraescolares en la escuela o instituto el hecho de pasar tiempo con amigos y amigas.**

Asimismo, también se destaca el poder conocer o establecer un vínculo con otros compañeros y compañeras de otras clases o incluso de otros cursos (en algunos casos las extraescolares agrupan alumnado de más de un nivel, por ejemplo, de 5º y 6º de primaria) porque les permite coincidir con personas con las que habitualmente no comparten el horario lectivo.

- Otro aspecto positivo destacado es que hacer las extraescolares en la escuela o instituto evita destinar tiempo en desplazarse hacia el espacio en el que se hace la extraescolar (en caso de ir directamente al salir del centro) o evita pasar por casa a cambiarse de indumentaria o tomar el material necesario para la actividad.

Hacer extraescolares fuera del centro educativo:

- Se destaca la oportunidad de conocer gente nueva e incluso de hacer nuevos amigos y amigas. Algunas personas valoran especialmente este aspecto, sobre todo en la secundaria.
- Como aspecto negativo se destaca tener que destinar un tiempo al desplazamiento y, en consecuencia, tener que planificar mejor sus tardes, material necesario, etc.
- Asimismo, a menudo el alumnado expone que realiza las extraescolares fuera del centro educativo porque no tiene la opción de hacerlas dentro. Es decir, las actividades que se ofrecen en su escuela o instituto no se adecuan a sus necesidades o intereses. A veces, las actividades que se promueven en las escuelas o institutos están diseñadas con un objetivo pedagógico concreto y, por tanto, la oferta no es tan amplia como la que el

alumnado quería (por ejemplo, no se realizan actividades deportivas federadas).

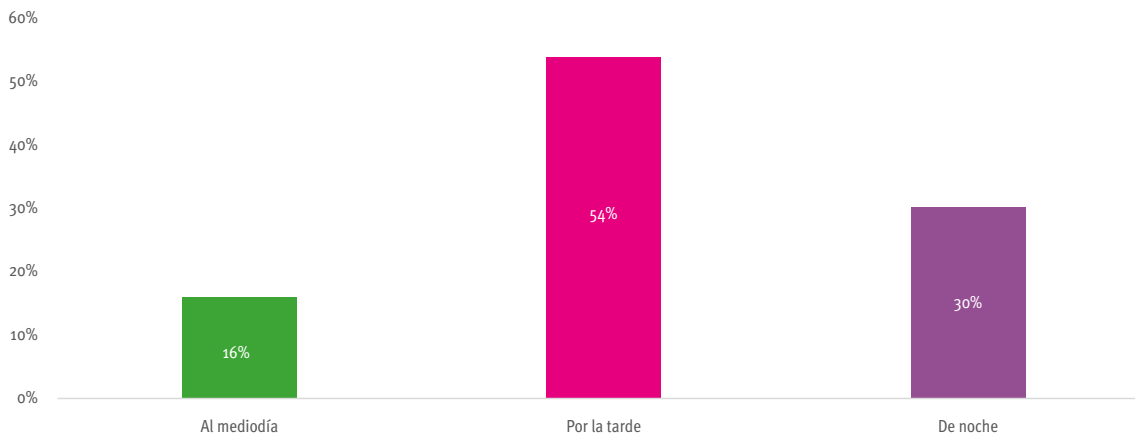
El horario de las extraescolares

Las extraescolares pueden situarse en el tiempo interlectivo (en el tiempo del mediodía) o, mayoritariamente, al finalizar el tiempo lectivo (tarde, noche o fin de semana).

Cuando se analiza en qué momento del día el alumnado hace extraescolares según el tipo de jornada, los resultados de la encuesta ponen de relieve que el alumnado que hace jornada partida -tanto en primaria como en secundaria- tiende a hacer mayoritariamente las extraescolares por la tarde (aproximadamente el 70% de la muestra).

En cambio, en el análisis del alumnado con jornada continua existe una mayor dispersión. Esto se debe a que un mayor número de alumnado de secundaria de la muestra realiza actividades extraescolares al mediodía, justo después de comer (a las 15:00 h) y como se comenta en el apartado [3.3 El tiempo del mediodía](#), debe comer rápidamente.

Figura 27: Franja horaria en que el alumnado de secundaria realiza actividades extraescolares. (respuesta múltiple)
*¿Cuándo haces las extraescolares? (n=550)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Como se observa en la figura anterior, alrededor de 3 de cada 10 adolescentes de secundaria dicen hacer extraescolares por la noche. Esto pone de manifiesto que una parte del alumnado en secundaria tiende a hacer extraescolares tarde y, por tanto, también las finaliza tarde, retrasando la hora de cenar e ir a dormir. En el caso de primaria, el alumnado que indica realizar extraescolares por la noche no es superior al 6%.

En lo que se refiere a las actividades situadas al mediodía, el trabajo de campo cuestiona la planificación horaria de estas porque a menudo no tiene en cuenta la pausa de descanso necesaria entre la actividad lectiva y no lectiva. Esto genera una sobrecarga en algunos alumnos que dicen no tener tiempo suficiente para comer o descansar de manera adecuada. Es importante que las actividades extraescolares respeten los espacios de descanso para garantizar que los niños y niñas puedan desconectar de la dinámica de la jornada lectiva y que tengan tiempo para comer con tranquilidad. Durante los grupos focales, algún alumno consultado que hace extraescolares al mediodía dice tener que comer rápidamente e incluso no poder acabar la comida que tiene en el plato.

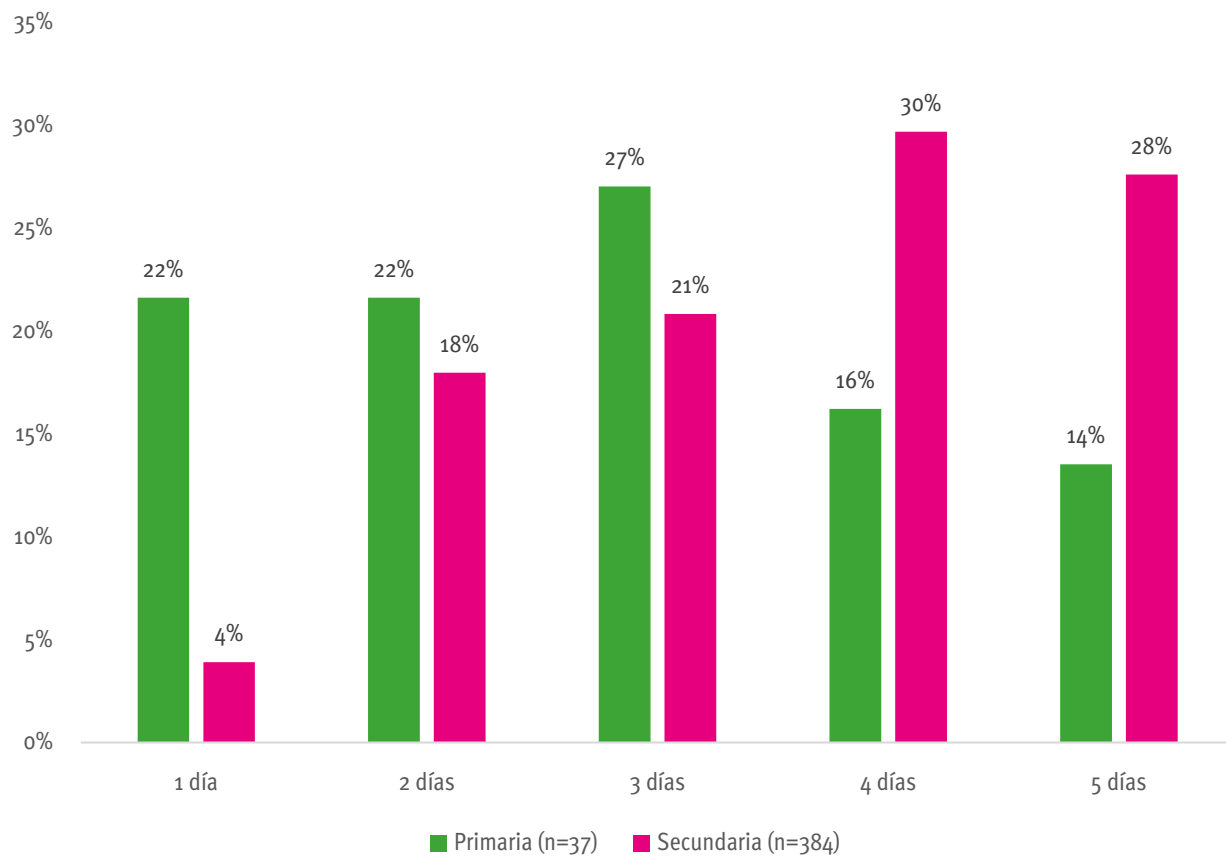
Aunque algún alumno consultado exprese realizar actividades extraescolares el sábado o domingo mañana, cuando se analizan estos casos en concreto, se constata que se refieren principalmente a que hacen partidos (por tanto, actividades deportivas) durante los fines de semana sea porque participan de la competición federada o de una competición escolar.

En definitiva, la gran mayoría del alumnado que ha participado en el estudio, realiza actividades extraescolares al terminar la jornada lectiva de lunes a viernes.

La frecuencia de días que se realizan actividades extraescolares

Aparte del horario, cabe destacar otro elemento a la hora de hablar de las extraescolares: cuántos días a la semana se realizan. Se observa que esta variable se comporta diferente dependiendo de si el alumnado hace primaria o secundaria.

Figura 28: Porcentaje de alumnado que hace extraescolares según el número de días a la semana que realiza. *¿Cuántos días a la semana haces extraescolares? (n=421)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Tal y como se indica en la figura de arriba, el alumnado de primaria hace extraescolares menos días que el alumnado de secundaria. 7 de cada 10 alumnos y alumnas de primaria hacen extraescolares 1, 2 o 3 días por semana. En cambio, el alumnado de secundaria que realiza extraescolares 4 o 5 días a la semana es superior, de hecho, casi 6 de 10 alumnos y alumnas de secundaria tienen extraescolares mínimo 4 días.

En relación con la frecuencia de hacer extraescolares, se observa como algún alumno, tanto de primaria como de secundaria que realiza muchas extraescolares (en cuanto a variedad) y muchos días (en cuanto a frecuencia) vive esta situación con estrés. De hecho, aunque no es lo más habitual, hay alumnos y alumnas que realizan hasta 6 actividades de diferente tipología, lo que supone realizar más de 1 actividad por día. En casos puntuales, algunos alumnos y alumnas dicen realizar hasta 3 actividades en un mismo día.

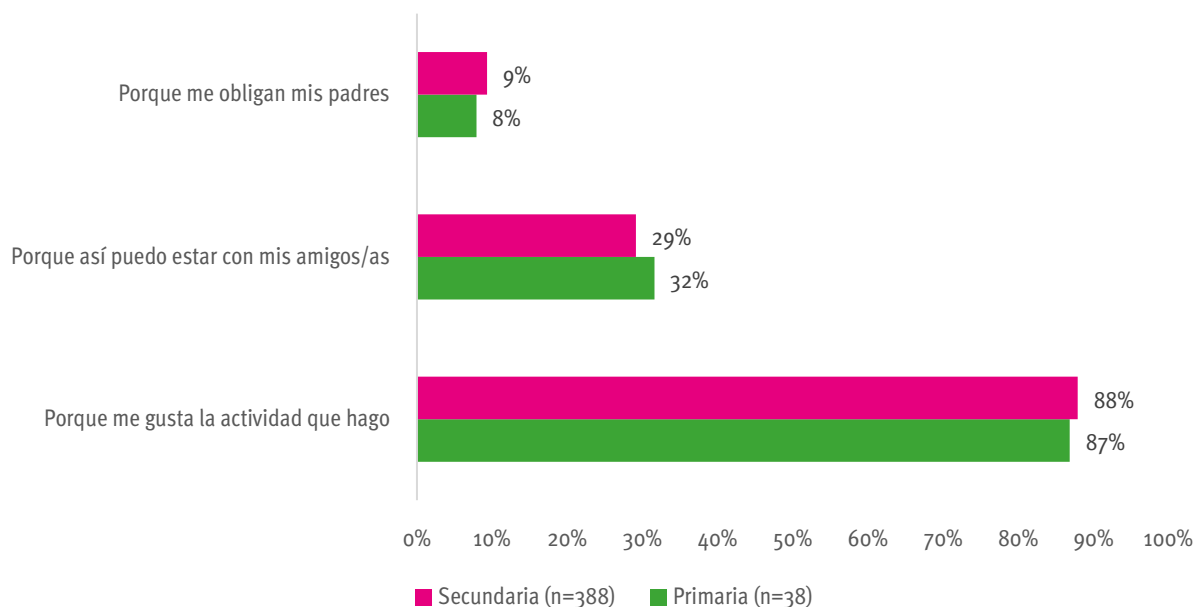
Esto implica que el alumnado deba tener la tarde muy bien planificada y organizada para poder llegar a todas las actividades teniendo en cuenta el tiempo de desplazamiento a la actividad en cuestión.

5. Los motivos para hacer extraescolares

Los motivos para realizar extraescolares son diversos y dependen de diferentes factores como el contexto familiar, el entorno, la presión de grupo, el carácter o personalidad del niño, niña o adolescente, la conciliación familiar, sus preferencias personales, etc. Así pues, son varios los motivos que pueden hacer que un niño, niña o adolescente se decante por una determinada tipología de actividad o que decida si realizarla o no.

A partir de los resultados de la encuesta, se observa que no existen diferencias importantes sobre los motivos para realizar una extraescolar según si el alumnado hace primaria o secundaria. A grandes rasgos, se destaca que 8 de cada 10 niños, niñas y adolescentes realizan la actividad porque les gusta y alrededor de 3 de cada 10 realizan la actividad para estar con sus amigos y amigas.

Figura 29: Motivos para realizar extraescolares según el nivel educativo. *¿Por qué haces extraescolares? (n=438)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Cabe decir que a algunos niños, niñas o adolescentes participantes en el estudio les cuesta identificar los motivos por los que realizan actividades extraescolares y a menudo dicen que es porque les gusta, ‘porque sí’ o porque lo hacen desde hace años.

Para profundizar en cuáles son las motivaciones del alumnado para hacer extraescolares (y cómo determinan la elección de la tipología de actividad) a continuación se detallan los motivos que las personas consultadas han aportado durante los grupos focales:

- **Porque les gusta la actividad.** El principal motivo que el alumnado identifica para realizar una extraescolar es porque le gusta. De hecho, como se observa en la siguiente figura, más del 90% del alumnado que hace extraescolares puntúa entre 4 y 5 (en una escala de valor que oscila entre el 1 y 5) hasta qué punto le gusta la actividad que realiza. Sin embargo, cuando se entra más en detalle, se observa que el grado de satisfacción con la actividad depende de la tipología de actividad en cuestión. Las actividades deportivas acumulan puntuaciones más altas en detrimento de las clases de idiomas o las clases de apoyo educativo.
- **Para pasar tiempo con sus amigos y amigas.** La motivación para realizar una actividad recae en saber que será un tiempo de socialización entre iguales. Así pues, tanto hacer extraescolares como la tipología que se elige está condicionada por los amigos o amigas que la hacen.
- **Por adhesión a una actividad.** Una parte del alumnado consultado dice realizar una actividad porque la ha realizado desde hace años, es decir, por trayectoria y arraigo a la actividad en cuestión.
- **Porque se promueve desde el centro educativo.** A menudo, las escuelas e institutos, en colaboración con otros agentes de la comunidad educativa y a través del proyecto educativo (o deportivo) pueden promocionar ciertas actividades en horario lectivo, pero también en horario no lectivo para conseguir a través de las extraescolares unos objetivos concretos (p.ej. facilitar la participación de más alumnos y alumnas, fomentar buenos hábitos de salud, etc.).
- **Porque ya han iniciado la actividad en ese curso escolar.** Es decir, más de una persona comparte el hecho de que desarrolla una actividad que no le gusta, pero, sin embargo, dice tener que hacerlo el resto del curso porque ya ha empezado.
- **Para mejorar ciertas habilidades y competencias o por ser un aprendizaje de utilidad en el futuro.** Buena parte de los niños, niñas y adolescentes realizan una actividad porque quieren mejorar algún aspecto en concreto o porque consideran que es positivo para su futuro. Esta motivación se hace más evidente con, por ejemplo, el aprendizaje de idiomas (quieren obtener un certificado de un idioma) o las extraescolares de música.

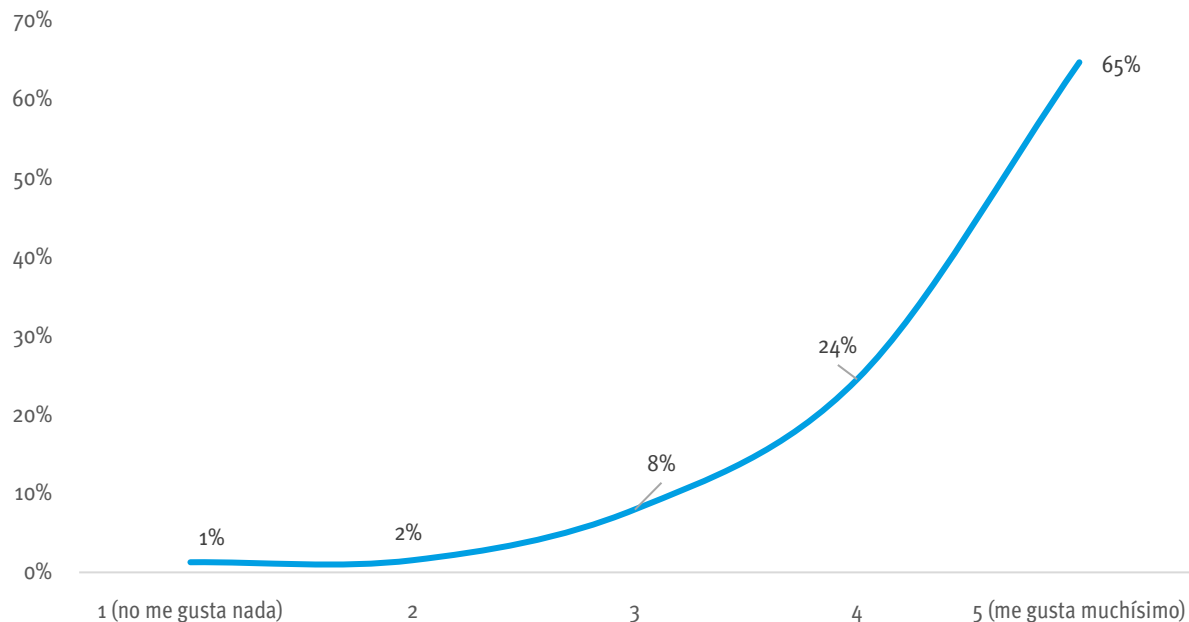
- **Para poder competir** (especialmente con deportes federados). Algún alumno consultado expone que realiza la actividad extraescolar para poder competir durante los fines de semana. Esta idea se pone de manifiesto porque incluso algún alumno o alumna dice que ha dejado de hacer fútbol en el centro educativo porque no competían y que se ha tenido que ir fuera del centro para poder hacer partidos y competir.

“Me borré del fútbol sala en la escuela y ahora hago fútbol sobre césped porque solo hacíamos entrenamientos y no hacíamos partidos.”

- **Por prescripción de algún miembro del equipo docente.** Alguna persona del centro educativo ha hecho una recomendación al alumnado o a su familia para que haga alguna extraescolar porque considera que es positivo para él o ella (sea para socializar, porque debe reforzar alguna competencia, etc.).
- **Por imposición familiar.** Alguna persona consultada comparte que realiza una actividad porque su familia le obliga. En muchos de los casos la obligación familiar no es tan evidente y según dicen los alumnos y las alumnas, la familia promueve aquella extraescolar porque quiere lo mejor para sus hijos e hijas, para facilitar la conciliación familiar o por proyección futura.



Figura 30: Valoración de cuánto les gusta hacer extraescolares del 1 al 5. *Del 1 al 5 ¿cuánto te gusta la extraescolar que haces? (n=424)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Sin embargo, alguna persona dice que no realiza todas las actividades que le gustaría porque los 2 progenitores no siempre se ponen de acuerdo sobre lo que puede hacer (sea por desacuerdos familiares, por dificultades de conciliación o por temas económicos).

Cuando se pregunta a las personas participantes cuáles son las actividades extraescolares que querrían realizar, las aportaciones al respecto son diversas. Entre estas se destacan: patinaje, natación sincronizada, hockey, montar a caballo, motocross, escalada, kárate, etc.

3.4.2. Percepción de mucha carga de tareas escolares

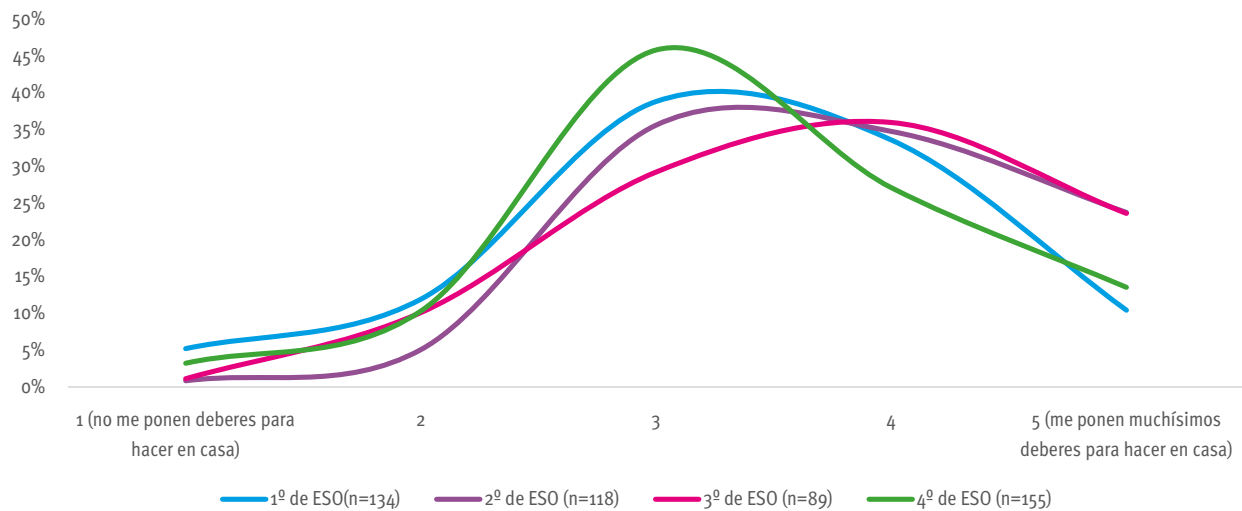
A grandes rasgos, el alumnado percibe que tiene un volumen elevado de tareas escolares. De hecho, en cuanto a la relación entre la percepción de carga de trabajo y el nivel que se está cursando se observa como el alumnado de 2º y 3º de ESO consultado por el presente estudio considera que tiene más carga de trabajo en comparación con el alumnado de 1º de ESO, pero, sorprendentemente, también que el alumnado de 4º de ESO.

La percepción de un volumen de deberes más elevado a 2º y 3º de ESO puede atribuirse a factores como una mayor implicación en ciertas asignaturas, a la planificación curricular o cambios en la motivación del alumnado a lo largo de los años.

Según la literatura consultada al respecto, el currículum escolar puede ser más exigente en términos de deberes para sentar bases en asignaturas fundamentales, como matemáticas o lenguas. En cambio, en 4º de ESO, los deberes pueden disminuir porque la atención se desplaza más hacia preparar exámenes finales u opciones profesionales futuras (Valle et al., 2015). Otro factor que podría condicionar esta percepción es que también existe una disminución general en la motivación por los deberes a medida que el alumnado avanza en los estudios. En los cursos anteriores, los y las estudiantes suelen ser más conscientes de la necesidad de hacer deberes para mejorar sus habilidades, mientras que en los cursos superiores, la percepción de los deberes como parte esencial de su aprendizaje puede disminuir (ibíd).

Vinculado con esto, se observa una relación entre la percepción de carga de tareas escolares y la sensación de cansancio y concentración. Como ya se ha expuesto en el apartado anterior *3.2 La jornada lectiva*, a medida que incrementa la percepción de carga de trabajo, también aumentan las percepciones de cansancio y la de menor concentración.

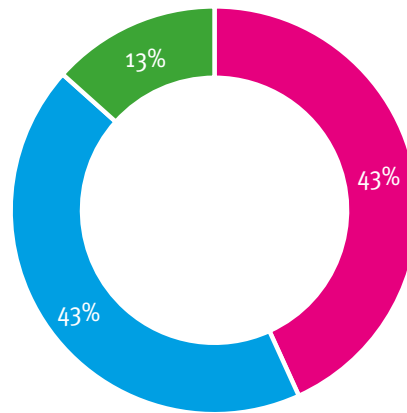
Figura 31: Percepción sobre la cantidad de deberes y actividades a realizar en casa de 1 (nada de deberes) a 5 (muchos deberes) en secundaria. *¿Crees que te ponen demasiados deberes, trabajos y actividades para hacer en casa? (n=496)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Aparte de las diferencias de percepción según el nivel educativo, cabe destacar que, a partir de la muestra del estudio, se pone de manifiesto que la mayor parte del alumnado considera que tiene bastantes deberes y actividades al finalizar la jornada lectiva.

Figura 32: Porcentaje de alumnado de secundaria que se siente más identificado con la siguiente afirmación.*¿Qué frase se acerca más a lo que piensas? (n=486)



- Por culpa de los deberes a veces no puedo hacer otras cosas que me gustaría hacer
- Tengo bastantes deberes, pero puedo igualmente hacer algunas cosas de las que me gustan
- Tengo tiempo en casa para hacer lo que quiera

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Tal y como se observa en la figura de arriba, sorprende como más del 40% del alumnado de secundaria considera que por culpa de los deberes y otras actividades de clase no puede hacer otras cosas que le gustaría hacer y un 44% dice que tiene bastantes deberes pero que, sin embargo, tiene tiempo para hacer las cosas que le gustan. Solo un 13% del alumnado consultado de secundaria dice tener tiempo en casa para hacer lo que quiera.

La evidencia científica sobre tareas escolares sugiere que, en muchos casos, la percepción de la cantidad y dificultad puede ser tan determinante como la realidad objetiva de esta. La motivación intrínseca y la percepción de utilidad de los deberes desempeñan un papel clave en la implicación del alumnado. Cuando los alumnos y alumnas creen que los deberes son útiles y tienen interés en trabajar en ello, están más comprometidos con su realización. Esto sugiere que la percepción positiva de los deberes puede influir más que su cantidad objetiva (Rodríguez et al., 2020).

Figura 33: Porcentaje de alumnado de secundaria según el tipo de jornada que se siente más identificado con una de las siguientes afirmaciones sobre los deberes. *¿Qué frase se acerca más a lo que piensas? (n=468)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

Como se muestra en la figura anterior, cuando se analiza la percepción de carga de trabajo en la secundaria según la jornada escolar de los y las adolescentes, se observa como el alumnado de la jornada partida tiene opiniones más polarizadas que el alumnado de la jornada continua. Es decir, casi la mitad del alumnado de la partida considera que por culpa de los deberes a veces no puede hacer otras cosas que le gustaría hacer y en cambio, un 22% considera que tiene tiempo en casa para hacer lo que quiera.

El alumnado de secundaria que realiza jornada continua, por el contrario, se sitúa en una posición más equidistante. Más de la mitad considera que tiene bastante carga de deberes, pero que, aun así, puede hacer cosas que le gustan.

3.4.3. Tiempo en familia

En los grupos focales se ha preguntado al alumnado de secundaria si sus progenitores están en casa durante la tarde con el fin de observar la disponibilidad de las familias para pasar tiempo de calidad con sus hijos e hijas, además de conocer si el alumnado pasa las tardes solo.

La mayor parte del alumnado consultado dice que su familia está en casa o está disponible para ellos y ellas durante la tarde. Sin embargo, un número importante del alumnado consultado expresa que no siempre es así porque la disponibilidad de sus familiares también varía según el nivel educativo que se esté cursando. Es decir, a medida que aumenta el nivel educativo, la autonomía de los y las adolescentes aumenta y a menudo las familias pueden prescindir de estar en casa durante las tardes, porque los hijos e hijas ya no los necesitan para realizar tareas cotidianas a diferencia de primaria, donde a menudo sí requieren su apoyo para actividades como acompañarlos a extraescolares, prepararles la merienda, entre otras.

Sin embargo, la disponibilidad horaria de las familias y la flexibilidad en su jornada laboral dependen de la profesión o actividad laboral que desarrollen. De esta forma, según el centro educativo que se analiza y el perfil socioeconómico de las familias del alumnado, algunas familias tienen más o menos facilidad para estar en casa durante las tardes y acompañar a sus hijos e hijas.

Por ejemplo, al alumnado de primaria (de 5º y 6º) de un centro de máxima complejidad cuando se le pide con quién estarían por la tarde en caso de realizar jornada continua, un grupo importante responde que estaría con sus hermanos y hermanas, amigos y amigas y, además, que harían actividades fuera de casa como ir al parque o jugar al fútbol en la calle o en el parque.

En cambio, en un centro en el que la renta por hogar es superior al promedio de Catalunya, se observa como las familias tienden a estar más presentes y más disponibles. Un argumento recurrente en la defensa de la jornada lectiva partida es la facilidad de conciliación familiar. Es decir, la jornada escolar con tardes permite que las familias no tengan que tomar medidas concretas en su puesto de trabajo (pedir reducción de jornada, ajustar o flexibilizar la jornada semanalmente, etc.) porque sus hijos e hijas pasan más tiempo en el centro educativo.

3.4.4. Tiempo libre y de ocio

En los grupos focales realizados durante el trabajo de campo, la aFFaC ha preguntado al alumnado a qué dedica su tiempo libre al finalizar la jornada lectiva.

Tal y como se ha expresado anteriormente, a pesar de los evidentes beneficios de la realización de extraescolares, estas a menudo dificultan poder disponer de tiempo libre, es decir, de un tiempo que no esté planificado que permita poder jugar, socializar, dormir o hacer lo que deseen.

Al número de horas dedicadas por parte del alumnado a realizar extraescolares se añade la percepción de muchos deberes y exámenes. Así, una parte del **alumnado considera que por culpa de los deberes y exámenes no tiene tiempo para poder hacer lo que quisiera**. Cuando se le pide al alumnado a qué se refiere cuando dice que quisiera disponer de más tiempo libre, comenta que lo que quisiera es tener más tiempo para **jugar o descansar**.

Una parte importante del alumnado expresa que, sea directa o indirectamente, pasa bastante tiempo ante las pantallas y que no siempre tiene la supervisión de sus familias. De este modo, esto supone que el tiempo que dediquen a realizar otras actividades: lectura, pasar tiempo con su familia o con amigos o amigas dependa, en la mayoría de casos, del nivel socioeducativo de sus familias (en el [apartado 3.5. La noche](#) se profundiza sobre el uso de pantallas).

3.4.5. Tiempo con amigos y amigas

Según los resultados de la encuesta, en torno al 90% del alumnado de secundaria queda con amigos o amigas, mientras que el alumnado de primaria de la muestra que dice quedar con amigos o amigas es ligeramente inferior (80%). La franja horaria habitual para quedar con amigos o amigas es la tarde (más del 50% de la muestra de secundaria dice quedarse en este horario y más de un 90% de la muestra de primaria).

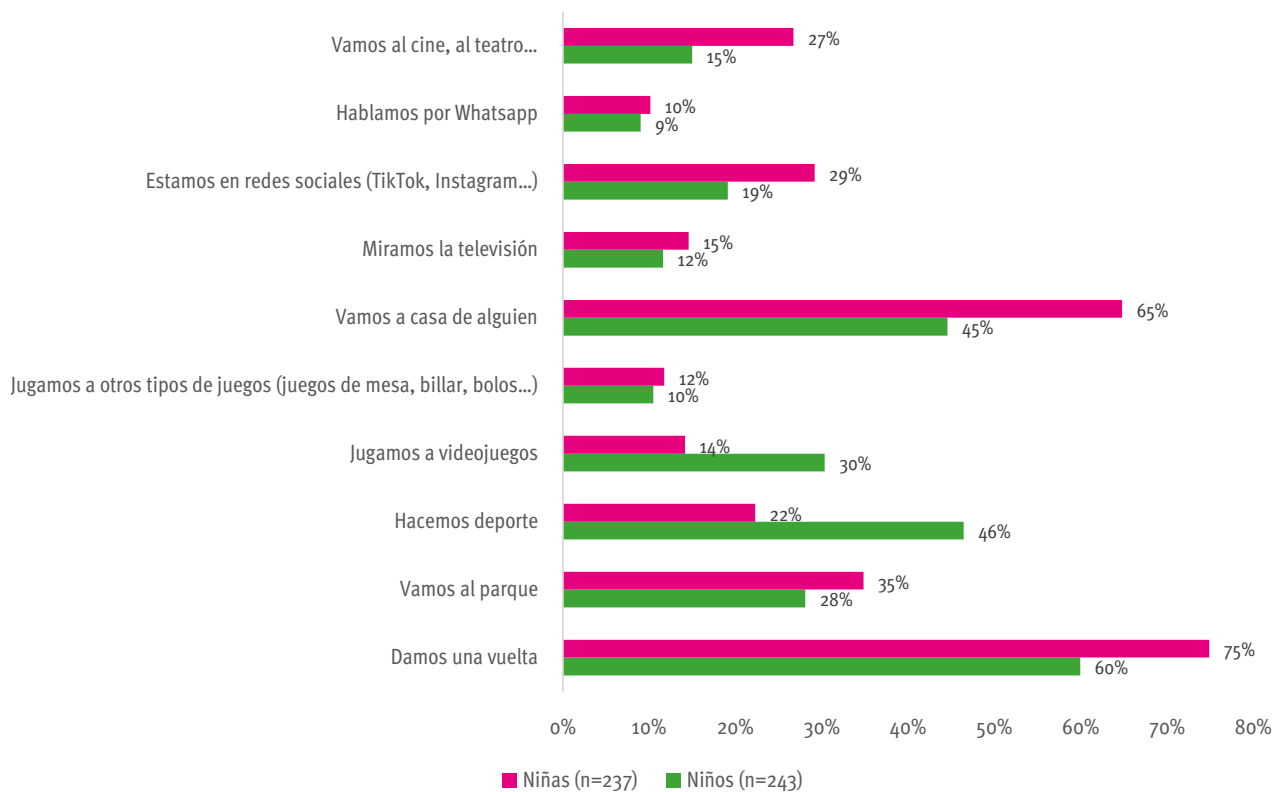
Alrededor de un 40% del alumnado de primaria que ha participado en el estudio indica que queda con sus amigos y amigas todos los días. Del alumnado de secundaria, en cambio, solo un 30% indica quedar todos los días y el resto de

la muestra queda 2 o 3 días entre semana o los fines de semana. Sorprende de entrada que **buena parte del alumnado expresa no disponer de tiempo suficiente para poder quedar con sus amigos o amigas durante las tardes de entre semana**. Esto se complementa con la información aportada en los grupos focales donde el alumnado relaciona la falta de tiempo para quedar con amigos o amigas con la realización de extraescolares o porque lo dedican a hacer deberes que, tal y como se ha indicado, de acuerdo con su percepción es elevada.

Cuando se analizan cuáles son las actividades que a escala general (sin diferenciar por género o nivel) suele hacer el alumnado cuando queda, se observa que alrededor de $\frac{3}{4}$ del alumnado queda para dar una vuelta con sus amigos o amigas. Asimismo, alrededor del 50% del alumnado acude a casa de un amigo o amiga y un 33% de la muestra queda con sus amigos o amigas para ir al parque o hacer deporte.

Sin embargo, cuando se analizan las respuestas de la encuesta según género en secundaria (ver figura de abajo) se observan diferencias significativas en relación con la tipología de actividades que realizan con amigos o amigas. Así pues, **las chicas tienen preferencia por ir a dar una vuelta, ir a casa de alguien, pasar tiempo con redes sociales o ir al cine y al teatro. En cambio, los chicos encuestados tienen más preferencia por quedar con sus amigos o amigas, para hacer deporte o jugar a videojuegos.**

Figura 34: Tipología de actividades que se realizan con amigos según género en secundaria. *¿Qué acostumbráis a hacer cuando quedáis? (n=505)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

3.5. La noche

Este apartado describe los hábitos nocturnos del alumnado consultado, es decir, cuáles son las actividades, valoraciones y sensaciones de niños, niñas y adolescentes durante la noche. Se analiza si cenar con su familia, a qué actividades dedican su tiempo libre antes de acostarse y las facilidades y/o dificultades que encuentran para hacerlo.

3.5.1. Extraescolares que finalizan por la noche

Una parte importante del alumnado consultado expone que termina las extraescolares más tarde de las 19:00 h. Algunos niños, niñas y adolescentes realizan más de una actividad, con lo cual, a pesar de realizar la extraescolar justo al finalizar la jornada lectiva (p.ej. a las 16:30 h) en el caso de realizar una segunda actividad, la hora de finalización se retrasa.

“Yo entre las 17:00 h hasta que llego a casa pasan 4 horas y claro, es raro porque en teoría sólo tengo 2 horas y media de extraescolares, pero claro, tardo 30 entre trayecto y trayecto y llego a las 21:00 h.”

Además, para algunos alumnos y alumnas es habitual volver de determinadas actividades extraescolares aún más tarde (p.ej. a las 21:00 h). Se observa como algunas de las actividades se planifican para hacerlas entrada la noche, especialmente aquellas actividades que se dirigen al público general y no solo a niños, niñas o adolescentes, es decir, actividades intergeneracionales (p.ej. castillos, teatro o batucada).

Finalizar las actividades extraescolares tarde, sumado al tiempo de desplazamiento, supone que se retrase la hora de llegada a casa y, en extensión, la hora de ir a cenar y dormir. El horario de las actividades debería adecuarse a la edad que tiene quien las realiza y debería tener unos objetivos pedagógicos.

“Cuando vuelvo a casa de entrenamiento, porque acabo a las 10 h de la noche, tengo que ducharme y hacer muchas cosas, y no sé, voy a dormir tarde. Entonces me he acostumbrado a dormir tarde y va mal. No duermo bien.”

3.5.2. Cenar en familia

A partir de las aportaciones del alumnado en los grupos focales, se observa como casi ningún alumno y alumna cena antes de las 20:00 h y que, de hecho, la mayoría cena entre las 20:00 h y las 21:30 h. No se observan diferencias significativas según si el alumnado es de primaria o es de secundaria, sin embargo, **se observan casos de alumnos y alumnas que cenar más tarde de las 22:00 h, especialmente los adolescentes consultados del último ciclo de secundaria (3º y 4º de ESO).**

En algunos casos, el alumnado no tiene un horario definido o pautado para cenar, sino que la hora en la que se realiza la comida se adapta a los horarios de llegada a casa o, más concretamente, a la hora en que termina la extraescolar. En definitiva, hay alumnado que cada día cena a una hora distinta.

Son diversos los estudios que evidencian los beneficios de comer en familia, especialmente en lo que se refiere a la ingesta alimentaria, conductas alimentarias, consumo de sustancias y salud psicosocial ([Neumark-Sztainer, D. et al.,2010](#)). Buena parte del alumnado tiende a cenar con la familia, de hecho, el alumnado que hace jornada partida que come en el comedor del centro educativo, a menudo es la única comida que puede hacer en familia. Sin embargo, hay **una parte de los niños, niñas y adolescentes consultados que dicen que cenar solos o incluso expresan que no hacen ninguna comida con su familia.**

Los alumnos y alumnas que manifiestan tener la costumbre de cenar con sus familias, valoran este momento porque es el único rato que tienen en los días lectivos para pasar tiempo de calidad con ellas, hablar de cómo ha ido el día, etc.

Sin embargo, con frecuencia los horarios de llegada a casa de los miembros de una unidad familiar no son los mismos. Así pues, no siempre el alumnado puede cenar con sus hermanos o hermanas (porque tienen horarios de extraescolares o edades diferentes que dificultan la conciliación en esta hora) o con los padres o madres porque salen de trabajar tarde. Con relación a esto, más de una persona dice que debido a los horarios laborales de alguno de los progenitores y con el objetivo de mantener el hábito de cenar con la familia, esperan su llegada y terminan cenando más tarde de lo que sería normal para ellos y ellas (p. ej. a las 22 h de la noche).

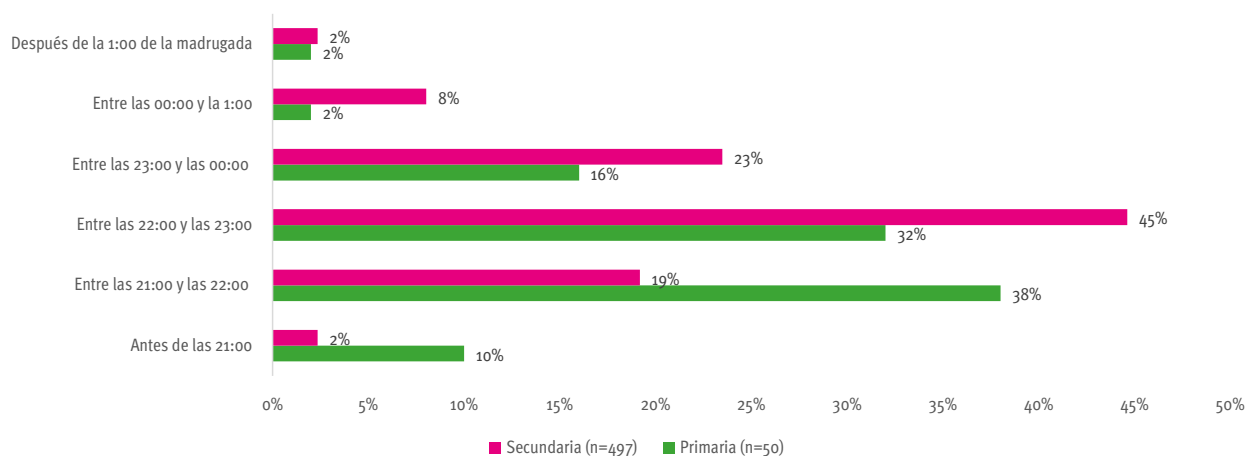
3.5.3. La hora de ir a dormir

A partir de las respuestas de la encuesta y de las aportaciones hechas durante los grupos focales, en ningún caso se puede decir que existe una franja horaria de ir a dormir aplicable a todos los niños, niñas y adolescentes, sino que la hora de dormirse depende de varios factores.

Sin embargo, sí se observa que, a medida que incrementa el nivel educativo, existe una tendencia a ir a dormir más tarde. De esta forma, el alumnado de primaria habitualmente se va a dormir más temprano que el alumnado de secundaria.

Tal y como se observa en la figura de abajo, alrededor del 70% del alumnado de primaria encuestado va a dormir entre las 21:00 h y las 23:00 h. En secundaria, aunque casi un 20% va a dormir entre las 21:00 h y las 22:00 h, casi el 70% va entre las 22:00 h y las 00:00 h. Además, cabe destacar que, aunque representa una proporción baja sí que hay una parte del alumnado que dice que va a dormir más tarde de las 00:00 h.

Figura 35: Comparativa de la hora de ir a dormir entre primaria y secundaria. *¿A qué hora te vas a dormir normalmente los días que tienes clase? (n=555)



Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de Alumnado y Jornada Escolar

En relación a la hora de ir a dormir, tal y como se ha explicado en el subapartado *3.1.1. Cansancio al despertarse*, existen diferencias importantes entre 6º de primaria y 1º de ESO. Aunque al alumnado de estos 2 niveles solo les separe 1 año de diferencia (y un nivel educativo) se observa que, en el paso de primaria a secundaria, el alumnado pierde horas de sueño.

Como se acaba de exponer en la figura anterior, a medida que aumenta la edad y el nivel educativo del alumnado, es habitual ir a dormir cada vez más tarde. Los motivos que se observaron en el trabajo de campo se expresan a continuación:

- A medida que el alumnado cumple años, aumenta su autonomía y, por tanto, la familia tiende a ser más permisiva con la hora de ir a dormir de sus hijos e hijas.
- El alumnado tiene la percepción de tener muchas tareas escolares (deberes y exámenes). Esto propicia que buena parte del alumnado diga que tenga que destinar tiempo por la noche para hacer todo lo que desde el centro educativo se les encomienda. Además, esto se acentúa con que en algunos casos comienzan a hacer los deberes al volver de las extraescolares.
- Porque pasan tiempo con la familia antes de ir a dormir, miran la televisión, están con el móvil, leen, juegan a videojuegos o a juegos de mesa. Solo una persona de toda la muestra expone jugar a juegos de mesa con su padre y valora esta costumbre.
- En algún caso puntual, algún alumno y alumna de secundaria dice ayudar a la familia en el cuidado de los hermanos pequeños y pequeñas o colaborar con tareas del hogar.
- Por lo general, el alumnado participante en los grupos focales expresa hacer un uso elevado de las pantallas especialmente tableta o móvil (ver apartado siguiente).

Aunque, como hemos expuesto a lo largo del apartado existe una tendencia a ir a dormir más tarde a medida que se cumplen años, sí se observa como la hora de ir a dormir no solo depende de la edad, sino que está condicionada por ciertos hábitos, al tipo de actividades que se realizan en familia, a la relación de los niños, niñas y adolescentes con las pantallas y con la facilidad para conciliar el sueño.

3.5.4. Las pantallas: la principal fuente de entretenimiento

Son varios los estudios que alertan de la problemática de las pantallas y de cómo estas condicionan la hora de ir a dormir y la calidad del sueño de niños, niñas y adolescentes. Los principales detonantes son:

1. Luz azul y alteración del ciclo circadiano: Los dispositivos con pantalla emiten luz azul, que interfiere en la producción de melatonina, la hormona responsable de regular el sueño, esto puede retrasar el sueño, aumentando el tiempo que la persona (independientemente de la edad) tarda en dormirse y modifica la hora de ir a dormir ([Mireku et al., 2019](#)).
2. Contenido estimulante: El uso de pantallas antes de dormir, especialmente actividades como jugar a videojuegos o mirar según qué tipo de contenido, puede tener un efecto estimulante, haciendo que los niños, niñas y adolescentes estén más despiertos y con menor predisposición a dormirse. Esto, aparte de un retraso del momento de ir a dormir, reduce la duración del sueño ([Hale & Guan, 2015](#)).
3. Relación directa con la calidad del sueño: Los niños, niñas y adolescentes que utilizan dispositivos electrónicos por la noche, especialmente en habitaciones oscuras, presentan una menor calidad del sueño, con mayor riesgo de insomnio y un sueño poco reparador. Esto también afecta a la vigilia durante el día, aumentando la somnolencia y dificultando la concentración en clase ([Perrault et al., 2019](#)).
4. Exposición prolongada a pantallas: El pasar más de 2 horas expuestos a dispositivos electrónicos por la noche reduce el tiempo total de sueño. Esta situación se traduce en menos horas de descanso y una mayor probabilidad de tener problemas de sueño continuados ([Hartley et al., 2022](#)).

La muestra consultada no es una excepción en lo que se refiere a la exposición y uso de pantallas. Así, algún alumno y alumna expresa que, a consecuencia del uso de dispositivos tecnológicos, se duerme después de las 00:00 h (entre la 01:00 h y las 04:00 h de la madrugada). Esta situación provoca mayores dificultades para despertarse y cansancio durante la mañana siguiente.

Según se observa en el trabajo de campo, el uso de las pantallas por parte del alumnado depende, en la mayoría de los casos, de su control parental y, más concretamente, este está fuertemente ligado al nivel socioeconómico y a otros factores asociados a la familia.

En primer lugar, de acuerdo con los discursos del alumnado, los padres y madres con mayor nivel educativo tienden a establecer límites más estrictos sobre el uso de pantallas por parte de sus hijos e hijas, lo que se traduce en un menor tiempo de pantalla ([Shalani et al., 2021](#)).

La presencia de reglas familiares claras sobre el uso de pantallas, así como la implicación de los padres y madres en otras actividades (juegos de mesa, lectura, etc.) reduce el tiempo que los niños, niñas y adolescentes pasan frente a pantallas. Las familias con mayor nivel educativo suelen tener más conciencia de los efectos negativos del exceso de pantallas, lo que se traduce en una gestión más restrictiva de estas actividades ([Van Lippevelde et al., 2014](#)).

Factores como la presencia de dispositivos electrónicos en las habitaciones de los niños y niñas o adolescentes y la disponibilidad de acceso a estos dispositivos también condicionan el uso y exposición de pantallas. Así pues, el alumnado que expresa en los grupos focales tener una televisión en su habitación dice pasar más horas de exposición a las pantallas (a la televisión en este caso concreto) en comparación con aquel alumnado que dice no tener televisión en casa.

De esta manera, a menudo el alumnado con mayor control parental hace menos uso de las pantallas porque sus progenitores no se lo permiten. En esta línea, algunas familias del alumnado consultado utilizan diversas estrategias para reducir el tiempo de exposición a pantallas: configuración del control parental del móvil de los hijos e hijas, requisar los dispositivos tecnológicos durante la noche, prohibir el uso de ciertas aplicaciones, prohibir tener móvil hasta una edad concreta, etc.


Aun así, el alumnado reconoce utilizar estrategias para evitar que la familia los descubra (hacer uso de auriculares para que no oigan los posibles sonidos que se deriven, taparse con la sábana, estar alerta y pendiente de si los padres se levantan, etc.).

“Para no hacer ruido me pongo los auriculares y cuando vienen directamente lo cierro [el ordenador] y lo pongo en la mesita de noche.”

3.5.5. Dificultad para dormir, descontrol de los biorritmos

La Organización Mundial de la Salud recomienda entre 9 y 11 horas de sueño para los niños y niñas en edad escolar y entre 8 y 10 horas de sueño para los adolescentes (**Organización Mundial de la Salud, 2020**). El alumnado consultado es consciente de que, por su edad, debería dormir un mínimo de 8-9 horas al día y que duerme demasiado poco. Sin embargo, la mayoría de alumnos querría ir a dormir más tarde y despertarse más tarde.

Se detecta que buena parte del alumnado que ha participado en el estudio expresa dificultades y problemas a la hora



de dormir. De hecho, a pesar de ser un caso excepcional, hay alumnado que toma medicación para conciliar el sueño.

Los motivos que les cueste dormir son varios. Por ejemplo, algún alumno y alumna dice que, ya en la cama, piensa demasiado sobre lo que ha hecho durante el día (o lo que debe hacer al día siguiente), que no se siente suficientemente cansado o porque se siente preocupado por los deberes y la carga lectiva en general. Todo esto, según expresan, dificultaría poder dormirse con la rapidez que quisieran. Además, algún alumno y alumna reconoce pasar tiempo antes de ir a dormir con las pantallas (móvil, tableta u ordenador) y que la excitación que estas le provocan, le perjudica.

Un tema bastante recurrente que expresa el alumnado cuando se le pregunta sobre cómo son sus noches o por qué tiene dificultades para dormir (sobre todo el alumnado de primaria o de 1º de ESO) es que tiene miedo. Esto se debe, en parte, porque a medida que dejan de ser bebés tienen una imaginación más activa y, por tanto, tienen una percepción distorsionada de ciertos objetos o figuras en la oscuridad, lo que provoca miedo y ansiedad, también porque no tienen control sobre la situación (Pires-Lima et al., 2023).

Además, también se observa que los niños, niñas o adolescentes que expresan tener problemas emocionales tienen tendencia a sufrir miedos nocturnos y sentirse solos, y esto les provoca insomnio o interrupciones del sueño.

“Yo, esto es porque siempre tengo pesadillas, cada noche, cada noche tengo pesadillas. Esta carta es en casa de mi padre, como me siento, yo me siento solo.”

Por último, cabe destacar que, en algunos casos, las condiciones materiales también afectan y condicionan la calidad y duración del sueño. De esta forma, los niños, niñas y adolescentes que han participado en el estudio y que tienen familias

socialmente más vulnerables, pueden vivir en unas condiciones menos favorables para dormir, como viviendas ruidosas o habitaciones compartidas con sus hermanos y hermanas o con otros familiares. De acuerdo con un estudio de convivencia en espacios limitados, el hecho de compartir habitación con hermanos o hermanas u otros familiares hace que tengan más interrupciones durante la noche, lo que afecta a la calidad de su descanso (Gupta et al., 2016).

4. Conclusiones

A continuación, se exponen las principales conclusiones sobre las experiencias, valoraciones y propuestas del alumnado sobre la jornada escolar de acuerdo con los diferentes momentos de un día lectivo.

Por las **mañanas**, la mayoría se despierta con sensación de cansancio, especialmente el alumnado de secundaria porque inicia la jornada lectiva antes que el de primaria. Cerca de un 20% no duerme la cantidad de horas recomendadas, lo que podría afectar a su concentración en el aula y su estado de ánimo, según sus discursos.

En este sentido, el estudio evidencia que el alumnado valora la posibilidad de entrar más tarde al centro para disponer de más tiempo por la mañana, ya sea para comer con calma, descansar más o dedicarse a otras actividades. Sin embargo, cuando consideran que esto podría implicar acortar sus tardes, prefieren mantener el horario escolar actual.

En cuanto al desayuno, aunque tres cuartas partes del alumnado desayuna en casa antes de ir al centro educativo, cabe destacar que un 5% (especialmente el alumnado de secundaria) no hace esta comida, sea por falta de hambre o de tiempo. Esta situación es preocupante, ya que se ha demostrado que no desayunar perjudica la salud y el rendimiento académico de los niños, niñas y adolescentes. Además, hay niños y niñas que desayunan con pantallas, lo que puede afectar a la concentración durante la jornada y, debido a su relación con las alteraciones en los ritmos de sueño, puede contribuir a la fatiga.

Respecto a las experiencias y valoraciones del alumnado sobre la **jornada lectiva**, el alumnado tiene una preferencia clara por metodologías dinámicas, participativas y prácticas, que favorezcan la concentración y el interés en el aula. Consideran que los métodos repetitivos disminuyen su atención, aunque algunas personas reconocen que en algunos momentos y en ciertas materias son necesarios. El uso de tecnologías educativas es valorado positivamente, así como la asignatura de matemáticas en primaria y el interés transversal con las clases de educación física (independientemente del nivel educativo que curse el alumnado). Esta última valoración sobre el ejercicio físico, sobre todo a primera hora del día, es congruente con los beneficios que indican los expertos en salud infantil y adolescente.

A medida que sube de curso, el alumnado expresa sentirse menos concentrado y más cansado en clase; mientras que en primaria el cansancio es menos pronunciado, en secundaria este aumenta considerablemente. Los alumnos con jornada partida indican tener más dificultades para mantener la concentración, especialmente a primera hora, y manifiestan un mayor nivel de fatiga en comparación con los que tienen jornada continua, aunque esta percepción puede estar influenciada por el deseo del alumnado de mantener el tipo de jornada.

Durante el tiempo del **mediodía**, se percibe una progresiva disminución del uso del comedor escolar en la secundaria a medida que el alumnado aumenta su edad. El alumnado de jornada partida, haga primaria o secundaria, tiende a comer más en la escuela y menos en casa en comparación con los que realizan jornada continua. Los que no utilizan el comedor suelen comer con la familia, aunque una parte significativa lo hace solo, especialmente en secundaria. Además, preocupa que una parte importante del alumnado consultado come en horarios poco saludables, incluso algunos lo hacen más tarde de las 15:00 h, sobre todo los de jornada continua.

El alumnado valora compartir y socializar con sus compañeros y compañeras cuando come en el centro educativo. En cambio, la comida del comedor es a menudo un aspecto que consideran que debe mejorar, tanto en lo que se refiere a la calidad, como a la variedad y la cantidad. Fuera del comedor, el alumnado valora la comida de casa, poder escoger qué hacer con su tiempo personal -donde el uso de pantallas es un elemento importante para ellos y ellas- y estar con la familia (aunque no siempre es posible). Hay consenso entre el alumnado que hace jornada partida y que come fuera del centro que volver a la escuela después de comer en casa es una de las cosas que menos les gusta.

El alumnado propone mejoras del tiempo del mediodía en los centros educativos, entre las que destacan: reducir el ruido del comedor, mejorar la calidad y variedad de la comida, mejorar la gestión de los tiempos libres y revisar la distribución de turnos para evitar comer en horarios poco saludables. El alumnado que tiene jornada continua también expresa que a menudo experimenta mucha hambre antes de la hora de comer. Sin embargo, prefieren mantener este horario, ya que temen la posibilidad de tener que cursar clases por la tarde en caso de modificar su jornada escolar. También se insta a evitar la segregación de los alumnos que llevan fiambra y a fomentar un espacio para estudiar o hacer deberes en secundaria.

En relación a sus **tardes**, la planificación actual del horario lectivo y la elevada carga lectiva que el alumnado percibe limita su tiempo libre y el tiempo disponible para tener tiempo de calidad con la familia y socializar con amigos y amigas, especialmente en secundaria, aunque una parte del alumnado valora y encuentra necesario estar en el centro durante las tardes (porque sus familias no están en casa, porque quieren aprender más o porque quieren estar con amigos y amigas, etc.). Además, el desigual acceso a actividades extraescolares, condicionado por la situación socioeconómica, crea desigualdades en las oportunidades educativas y de ocio. Es necesario replantear horarios con una mirada inclusiva y educadora y, a su vez, equilibrar las tareas escolares para evitar sobrecargas, desigualdades y garantizar un tiempo de calidad para el descanso, la socialización y el tiempo de juego.

La carga de deberes y la carga lectiva son dos grandes temas a poner sobre la mesa. Este estudio nos indica que deben revisarse sus impactos en la calidad educativa, considerando el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, donde el tiempo libre también se tenga en cuenta en la ecuación.

En este sentido, aunque una parte importante del alumnado con jornada partida come en horarios más saludables en comparación con la jornada continua, el modelo actual de la partida y de la continua no evita que en secundaria las clases empiecen muy pronto por la mañana, lo que contradice los ritmos circadianos de los y las adolescentes. Además, en el caso de la partida, el hecho de tener clases por la tarde y la carga de tareas escolares después del horario lectivo sigue estando presente y podría afectar negativamente al tiempo de descanso de este alumnado.

Por último, **los hábitos nocturnos** de los niños, niñas y adolescentes se ven alterados por las actividades extraescolares que terminan tarde y el uso excesivo de pantallas, afectando negativamente a su descanso. El estudio pone de manifiesto que, a medida que aumenta la edad, el alumnado pierde horas de sueño y que los condicionantes socioeconómicos

también pueden influir en la calidad del descanso. Se considera importante ajustar los horarios de extraescolares y replantear la exposición a los dispositivos tecnológicos para garantizar un adecuado y suficiente descanso.

El alumnado utiliza **dispositivos tecnológicos** en varios momentos del día: antes de ir al centro, en el aula durante la jornada lectiva, al mediodía cuando comen fuera del centro, por la tarde y, sobre todo, por la noche, sea para no sentirse solos o por dificultades para dormirse. Aunque la mayoría valora este tiempo, otros critican el tiempo excesivo que le destinan porque saben que puede ser nocivo para su salud. La sobreexposición a las pantallas exige un especial cuidado: son varios los estudios que han demostrado una fuerte correlación entre el tiempo excesivo frente a pantallas y problemas de salud, como el riesgo de obesidad, factores cardiometabólicos, problemas de salud mental, hábitos alimentarios poco saludables, alteraciones en el sueño y dificultades en las relaciones familiares. Aunque estos efectos varían según el tipo y la forma de uso, la exposición prolongada afecta negativamente a su bienestar. Además, el control parental sobre el uso de pantallas es un aspecto clave que varía considerablemente según el nivel educativo de las familias y el tiempo que pueden dedicar a supervisar estas actividades, influyendo directamente en los hábitos y formas de relacionarse de sus hijos e hijas con los dispositivos tecnológicos. Por eso, es necesario fomentar la educación digital crítica, para establecer límites saludables con el uso de las pantallas y acompañarlos en este proceso. En cualquier caso, emerge la necesidad de promover actividades educativas y sociales para la infancia y la adolescencia, donde los centros sean espacios educativos -más allá de espacios escolares- con una mirada inclusiva y que combata las desigualdades.

Como también se concluyó en el primer estudio de la aFFaC, *La jornada escolar a debate: Más allá del binomio continua-partida*, **las jornadas escolares actuales no dan una respuesta saludable, ni se planifican teniendo en cuenta la voz de los niños, niñas y adolescentes**. Aunque las propuestas del alumnado no necesariamente definen y reflejan lo que aFFaC defiende y promueve en todos los puntos y momentos analizados (aunque en la mayoría hay una coincidencia), sí que son primordiales para entender e incorporar la perspectiva de la infancia y adolescencia a la hora de articular políticas educativas.

En definitiva, con las principales conclusiones del estudio y desde una perspectiva de los derechos de la infancia y la calidad educativa, la aFFaC considera que los aspectos que se señalan a continuación requieren una revisión urgente por parte de la comunidad educativa y del Departament d'Educació i Formació Professional:

- **Retrasar el horario de entrada** en secundaria y revisar opciones que consideren los ritmos circadianos con

una mirada flexible, teniendo en cuenta el nivel educativo del alumnado y la diversidad territorial de Catalunya (como por ejemplo las Zonas Escolares Rurales).

– **Revisar la distribución y carga lectiva junto con las metodologías** desarrolladas en el aula desde una mirada pedagógica y que contemple la voz de todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa, también la de los niños, niñas y adolescentes. Que contemple objetivos medibles sobre el proceso de aprendizaje y de los resultados educativos que se esperan por nivel y, al mismo tiempo, velar por el bienestar del alumnado y el equipo educativo. En este sentido y en términos concretos se propone:

- Promover una mejor articulación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en la **transición de primaria a secundaria**.
- Revisar la distribución de las asignaturas junto con la metodología desarrollada según el momento del día en que se realicen.
- Introducir actividades físicas a primera hora de la mañana.
- Introducir el tiempo del mediodía y comedor escolar en horario interlectivo, acortando su duración, para optimizar el tiempo disponible y situar ese tiempo en un horario que sea saludable para el alumnado. Rehuir de la concepción de “servicio” de comedor y transformar este **tiempo de mediodía como un espacio educativo, gratuito y universal**.
- En el caso de secundaria, convertir los tiempos de patio matinal en tiempo lectivo y reconsiderar la distribución y cantidad de descansos durante la jornada.
- **Replantear el volumen de las tareas escolares y los espacios en los que se desarrollan**. Se debería priorizar que el alumnado pueda tener el refuerzo necesario dentro del tiempo lectivo con un acompañamiento personalizado acorde con sus necesidades. En este sentido, también es necesario ampliar y garantizar el acceso al refuerzo escolar y de idiomas (incluido el catalán cuando el alumnado no lo habla)

desarrollado por profesionales cualificados.

- Reivindicar las escuelas e institutos públicos como espacios protectores y educativos tanto por las mañanas como por las tardes y, por tanto, **ampliar la perspectiva hacia el tiempo educativo en detrimento del tiempo escolar.**
- **Facilitar el acceso del alumnado a actividades deportivas y culturales** dentro del centro educativo, también en secundaria.



- Poner en el centro la **importancia del ocio, el tiempo libre, la actividad física periódica y la socialización** para la infancia y la adolescencia cuando se diseñan las jornadas educativas.

Finalmente, tal y como se concluyó en el primer estudio de la aFFaC, es necesario repensar **nuevas tipologías de jornadas educativas donde la calidad y la educación inclusiva se prioricen**. Estas jornadas deberían romper con el binomio de jornada continua y partida, promoviendo un modelo más flexible y que sea capaz de adaptarse a las diversas necesidades de los niños, niñas y adolescentes, además de las recomendaciones que nos aporta la evidencia científica. Esto implica abordar aspectos como la excesiva carga lectiva, garantizar más tiempo disponible por las tardes, adaptar la hora de inicio de la jornada escolar de acuerdo con las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, y diseñar horarios que tengan en cuenta las necesidades específicas según las distintas edades del alumnado.

5. Bibliografía

- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, Volume 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>.
- aFFaC. (2023). *Anàlisi sobre menjador escolar i temps de migdia*. Barcelona.
- aFFaC. (2024). *Anàlisi de l'inici del curs escolar 2024/25 a Catalunya*. Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona. (2007). *Què és la sisena hora?* Barcelona. Recollit de https://ajuntament.barcelona.cat/consellescolarmunicipal/sites/default/files/pdf/B2_Dxxxxxxxxxxxxxxxxxx.pdf
- Alonso Ruiz, R. A., Sáenz de Jubera Ocón, M., & Sanz Arazuri, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 415-433. doi: 10.22550/REP78-3-2020-01.
- Anastasiades, P. G., da Vivo, L., Bellesi, M., & Jones, M. W. (2022). Adolescent sleep and the foundations of prefrontal cortical development and dysfunction. *Progress in Neurobiology*, 218(102338). Recollit de [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301008222001241/](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301008222001241)

- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *Relieve*, 27(1), art. 3. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>.
- Baute Martín, C., Rojas Rodríguez, R., Cruz Santana, V., & Castañedo García, P. J. (2024). Conducta alimentaria entre abuelos/as y nietos. Análisis de carga glucémica, IMC y otras variables sociodemográficas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 105-116. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v2.2700>
- Berry-Cabán, C. S., Beltran, T. A., Han, R. H., McKiernan, S. P., & Choi, S. (2023). Sweet dreams, bright futures: the relationship between sleep duration and health, income and education. *Discover Social Science and Health*, 3(26), 3-26. doi:<https://doi.org/10.1007/s44155-023-00058-w>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOE. (2021). *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Recollit de núm. 134, de 05/06/2021: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con/>
- Bourke, R., & Loveridge, J. (2018). (2018). Using student voice to challenge understandings of educational research, policy and practice. Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice. *A Radical Collegiality through Student Voice* (p. 1-16). DOI:10.1007/978-981-13-1858-0_1.
- Consell Escolar de Catalunya. (2020). *El temps a l'educació. Document 2/2020, aprovat pel Ple del Consell Escolar de Catalunya el 28 d'abril de 2020*. Recollit de https://projectes.xtec.cat/consescat/wp-content/uploads/usu694/2020/04/Temps-a-l%E2%80%99educaci%C3%B3_web.pdf
- Consorti d'Educació de Barcelona. (2023). *Informe sobre el servei de menjador dels centres educatius. Centres públics d'ensenyaments obligatoris Curs 2022-2023*.
- Departament d'Educació i Formació Professional. (2020). *Experiència pilot: jornada contínua a les escoles d'educació infantil i primària*. Recollit de <http://www.escolafontrubia.cat/media/resultat-proves-pilot-jornada-conti%C3%81nua-a-25-escoles-2020.pdf>
- Departament d'Educació i Formació Professional. (2024). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres: Organització del temps escolar*. Recollit de <https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DOIGC/>

ORG_Temps_escolar.pdf

- Departament d'Educació i Formació Professional. (sense data). *Ús dels telèfons mòbils als centres educatius*. Recollit de Preguntes freqüents: https://documents.espai.educacio.gencat.cat/documents_publics/20240130-Presentacio-sobre-us-mobils-centres-educatius.pdf
- Díaz-Morales, J. F., & Escribano, C. (2015). Social jetlag, academic achievement and cognitive performance: Understanding gender/sex differences. *Chronobiology International*, 32(6), 822-831. doi:<https://doi.org/10.3109/07420528.2015.1041599>
- Dikker, S., Hagens, S., Bevilacqua, D., Davidesco, I., Wan, L., Kaggen, L., Poeppel, D. (2020). Morning brain: real-world neural evidence that high school class times matter. *ocial Cognitive and Affective Neuroscience*, 15(11), 1193-1202. Recollit de <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa142>
- Dockrill, P. (23 / desembre / 2019). *Here's What Happened When a High School in Germany Let Students Start 1 Hour Later*. Recollit de Science Alert: <https://sciencealert.com/here-s-what-happened-when-a-high-school-in-germany-let-students-start-1-hour-later/>
- Duran, D., Huguet, T., & Oller, M. (26 / gener / 2022). Docència compartida: Aprenentatge docent entre iguals per a l'atenció a la diversitat. Recollit de <https://www.youtube.com/watch?v=Co4wHFJhnoM>
- DW Español. (1 / junio / 2024). *En Alemania, el colegio empieza sobre las 8 de la mañana. Para muchos adolescentes, en plena revolución hormonal, eso es demasiado temprano... Por eso un colegio del oeste de Alemania permite el horario flexible a sus alumnos*. Recollit de Pàgina de Instagram de DW Español: <https://www.instagram.com/reel/C7r98BMv1z0/?igsh=dXY1NDQ4YWRoNXln/>
- Educo. (24 / maig / 2022). *¿Cómo la escuela debe proteger a los niños y niñas?* Recollit de Aprendiendo Juntos. Cuadernos de valores: <https://www.educo.org/blog/como-la-escuela-debe-proteger-a-la-infancia/>
- Educo. (24 / maig / 2022). *¿Cómo la escuela debe proteger a los niños y niñas?* Recollit de Aprendiendo Juntos. Cuadernos de valores: <https://www.educo.org/blog/como-la-escuela-debe-proteger-a-la-infancia/>

Instituto Nacional de Estadística: https://ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176983&idp=1254735573113

Ivàlua. (2024). *Evidències sobre diferents models de jornada escolar*. Recollit de Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques: <https://ivalua.cat/es/node/5878/>

L'Observatori FAROS. (2024). *L'aprenentatge i els trastorns del neurodesenvolupament. Claus per evitar el fracàs escolar*. <https://apps.sjdhospitalbarcelona.org/infocap/ca/informe-faros-aprenentatge-trastorns-neurodesenvolupament-claus-fracas-escolar/#/>: Unitat de Trastorns de l'Aprenentatge Escolar i Escola de Salut SJD.

Martínez Vicente, M., & Valiente Barroso, C. (2020). Extracurricular activities and academic performance: differences by gender and public and charter school. *MLS Educational Research*, 4(1). doi:<https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.286>

Mateos Inchaurredo, A., Vaquero Tió, E., Urrea Monclús, A., & Parra Ramajo, B. (2020). Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: Pasos hacia la coproducción. *A Sociedad e Infancias. Volumen 4* (p. 87-98).

Mavrina, L., & Timeryanova, L. N. (2020). Hygienic substantiation of the daily regimen and weekly dynamics of the working capacity of middle-level students. *Sanitarnyj vrač (Sanitary Doctor)*(10), 54-60. doi:10.33920/med-o8-2010-06

Metsäpelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 10-33. Recollit de https://www.researchgate.net/publication/272479625_The_benefits_of_extracurricular_activities_for_socioemotional_behavior_and_school_achievement_in_middle_childhood_An_overview_of_the_research

Mireku, M. O., Barker, M. M., Mutz, J., Dumontheil, I., Thomas, M. S., Rösli, M., . . . Toledano, M. B. (2019). Night-time screen-based media device use and adolescents' sleep and health-related quality of life. *Environment International*, 124, 66-78. doi:<https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.11.069>

Moreno, J. M., & Martínez, Á. (2023). Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad del centro y Comunidad Autónoma. *EsadeEcPol Brief*(35).

- Moreno-Aznar, L. A., Vidal Carou, M., López-Sobaler, A. M., Varela Moreiras, G., & Moreno Villegas, J. M. (2021). Papel del desayuno y su calidad en la salud de los niños y adolescentes en España. *Nutrición Hospitalaria*, 38(2), 296-409. doi:<https://dx.doi.org/10.20960/nh.03398>
- Nacions Unides. (1989). *Convenció sobre els drets de l'infant*. Recollit de https://jocdelsdrets.gencat.cat/assets/pdf/Convencio_drets_infancia.pdf
- Nash, R. (2020). *The InterActive Classroom: Practical Strategies for Involving Students in the Learning Process*. doi:<https://doi.org/10.4135/9781544394183>
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Larson, N. I., Fulkerson, J. A., & Eisenberg, M. E. (2010). Family meals and adolescents: what have we learned from Project EAT (Eating Among Teens)? *Public Health Nutrition*, 13(7), 1113-1121. doi:10.1017/S1368980010000169
- Organització Mundial de la Salut [OMS]. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Recollit de <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128/>
- Özcan, M. (2022). Student absenteeism in high schools: factors to consider. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 65-81. doi:<https://doi.org/10.1017/jgc.2020.22>
- Paruthi, MD, S., Brooks, MD, L. J., D'Ambrosio, MD, C., Hall, PhD, W. A., Kotagal, MD, S., Lloyd, MD, R. M., . . . Troeste, DO, M. M. (2016). Consensus Statement of the American Academy of Sleep Medicine on the Recommended Amount of Sleep for Healthy Children: Methodology and Discussion. *JCSM Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(11), 1549-1561. doi:<https://doi.org/10.5664/jcsm.6288>
- Peña-Jorquera, H., Campos-Nuñez, V., Sadarangani, K. P., Ferrari, G., Jorquera-Aguilera, C., & Cristi-Montero, C. (2021). Breakfast: A Crucial Meal for Adolescents' Cognitive Performance According to Their Nutritional Status. The Cogni-Action Project. *Nutrients*, 13(4). doi:<https://doi.org/10.3390/nu13041320>
- Perrault, A. A., Bayer, L., Peuvrier, M., Afyouni, A., Ghisletta, P., Brockmann, C., . . . Sterpenich, V. (2019). Reducing the use of screen electronic devices in the evening is associated with improved sleep and daytime vigilance in adolescents. *SLEEP Advabces*, 42(19), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1093/sleep/zsz125>

- Pires-Lima, C., Figueiredo, M. H., & Guedes, V. (2023). Children's fear and sleep: what is the relationship. *European Psychiatry*. doi:<https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.1504>
- Robles-Moreno, V., López-Orleans, A., Gasull, L., & Safont, L. (2023). *La jornada escolar a debat: més enllà del binomi contínua-partida*. aFFaC. Recollit de <https://affac.cat/affac/la-jornada-escolar-a-debat/>
- Rodriguez-Stanley, J., Alonso-Ferres, M., Zolioli, S., & Slatcher, R. (2020). Correction to Rodriguez-Stanley et al. (2020). *Journal of Family Psychology*, 34(7), p. 845. doi:<https://doi.org/10.1037/fam0000800>
- Serveis de Salut de l'Ajuntament de Barcelona. (2024). Estratègies perquè les polítiques de temps arribin a tothom. *Time Use Week 2024. Avançant en el dret al temps per a tothom*. Barcelona.
- Shalani, B., Azadfallah, P., & Farahani, H. (2021). Correlates of Screen Time in Children and Adolescents: A Systematic Review Study. *Journal of Modern Rehabilitation*, 15(4), 187-208.
- Shier, H. (2019). An analytical tool to help researchers develop partnerships with children and adolescents. A.I. Berson, M. Berson, & C. G. (eds), *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency* (p. 295-316). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Torenbeek, M., Jansen, E. P., & Hofman, W. (2011). How is the approach to teaching at secondary school related to first-year university achievement? *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(4), 351-370. Recollit de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2011.577788>
- Valle, A., Bibiana Regueiro, Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Freire, C. (2015). Homework involvement and motivation in elementary school students according to academic achievement and grade. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, p. 345-355. doi:<https://doi.org/10.3390/ejihpe5030031>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(2), p. 562-569. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Van Lippevelde, W., Bere, E., Verloigne, M., van Stralen, M. M., De Bourdeaudhuij, I., Lien, N., . . . Maes, L. (2014). The role of family-related factors in the effects of the UP4FUN school-based family-focused intervention targeting screen time in 10- to 12-year-old children: the ENERGY project. *BMC Public Health*. doi:10.1186/1471-2458-14-857

- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *J Adolesc Health, 54*(5), 543-549. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.10.012
- White, A. M., & Gager, C. T. (2007). Idle Hands and Empty Pockets? Youth Involvement in Extracurricular Activities, Social Capital, and Economic Status. *Youth & Society, 39*(1), 75-111. doi:<https://doi.org/10.1177/004418X06296906>

aFFac

ASSOCIACIONS FEDERADES
DE FAMÍLIES D'ALUMNES
DE CATALUNYA

Calle Cartagena, 245 ático. | 08025, Barcelona

+34 934 357 686 | affac@affac.cat

facebook.com/affac.cat | twitter.com/affac_cat | instagram.com/affac.cat