

DOCUMENTOS

Documents

1



El tiempo escolar desde una perspectiva social y comparada

Comparative and social perspectives of school time

Ana Ancheta-Arrabal*;
Daniel Gabaldon-Estevan**;
Guadalupe Francia***

DOI: 10.5944/reec.43.2023.37497

Recibido: 11 de mayo de 2023
Aceptado: 19 de mayo de 2023

*ANA ANCHETA-ARRABAL: Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Historia y Educación Comparada de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia trabaja las líneas de investigación centradas en las políticas y sistemas de Educación y Atención de la Primera Infancia, el derecho a la educación y la equidad educativa desde la perspectiva y el ámbito de la educación comparada e internacional. **Datos de contacto:** E-mail: ana.ancheta@uv.es, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9833-242X>

** DANIEL GABALDON-ESTEVAN: es Profesor Titular de sociología en la Universitat de València y coordinador de la unidad docente de Sociología de la Educación. En los últimos años sus investigaciones se han centrado en el estudio del tiempo en la infancia y la adolescencia. Es asesor de la Comisión de Estudio sobre los usos del tiempo del Parlamento Valenciano, vocal del Comité de Sociología de la Infancia (FES) y coordinador del Grupo de Investigación en Salud y Bienestar Escolar. **Datos de contacto:** E-mail: Daniel.Gabaldon@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-5012>

*GUADALUPE FRANCIA: es catedrática en Educación en la Universidad de Gävle en Suecia. Sus áreas de especialización son: Políticas y prácticas educativas para la Equidad y Sostenibilidad Social; Los derechos de la infancia a y en la educación, Violencia en contextos escolares. Intertextualidad e interseccionalidad en las políticas y prácticas educativas. **Datos de contacto:** E-mail: guadalupe.francia@hig.se, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3539-3022>

1. El tiempo escolar en la infancia

Desde la perspectiva comparativa de la educación, según García Ruíz (2012) el impacto de la globalización en la Educación Comparada, en particular, y en la educación, en general, ha conllevado cambios en nuestro concepto del tiempo y, muy particularmente, en las unidades de análisis que se han empleado tradicionalmente en los análisis comparativos. Estas cuestiones han sido enfatizadas y desarrolladas en detalle por Cowen (2002;2009) a propósito de la irrupción de las nuevas tecnologías en el fenómeno de la globalización, implicando una reconceptualización de las concepciones de tiempo que, para este autor, ha obligado a re teorizar su concepción en una «variedad de tiempos» en la investigación comparativa, para ir más allá de las estrechas concepciones lineales de tiempo en la misma. Como la mencionada autora interpreta, Cowen nos insta al desarrollo de un pensamiento innovador que pueda percibir más allá de la mera noción física de espacio o de la noción cronológica del tiempo como entidades autónomas, pues «a su parecer, necesitamos pensar el espacio y el tiempo como entidades virtuales «con el espacio definido mediante interconexiones globales y flujos de comunicación, y el tiempo separándose del reloj» (García Ruíz, 2012, p. 59).

Una resignificación del tiempo que ha sido, como tantos otros aspectos, fuertemente evidenciada en los tiempos de pandemia en los que la educación en su versión virtual o digitalizada no solo desdibujó los horarios y las asignaciones tradicionales del tiempo en la infancia, como también del tiempo en sí mismo como unidad de análisis comparativa.

La noción de tiempo se transforma en un tiempo sin tiempo, carente de demarcaciones materiales o identificables, en el cual el día y la noche se entremezclan (Crary 2013), en tanto en cuanto la organización del tiempo se convierte en una forma de gobernabilidad discursiva que ordena subjetividades colonizando las esferas privadas y reproduciendo desigualdades, a la par que diferentes tipos de organizar el tiempo derivan en una multiplicidad de temporalidades que compiten entre sí (Plotnikof & Mumby 2023, p.14). Esta gobernabilidad del tiempo de los individuos abarca en el actual capitalismo inclusive sus tiempos de descanso. La gestión del tiempo escolar, que es organizado por los sistemas educativos, afecta a las horas de instrucción del alumnado o al régimen de organización de la jornada lectiva, así como a los momentos dedicados al descanso y a las funciones vitales (Ancheta-Arrabal y Francia, 2021). A través de estrategias de vigilancia y control tecnológico continuo de la atención de los individuos, se interviene hasta en sus tiempos de reposo a fin de incrementar el consumismo.

A su vez, la organización del tiempo de la infancia a través de la familia, la escuela o el lugar de trabajo funciona como una forma de socialización de los individuos que no solo estructura su tiempo en actividades segmentadas, sino que crea su conciencia de tiempo. «[E] n las sociedades industrializadas, la organización altamente especializada se ha convertido no solo en el principal regulador del tiempo, sino también su principal demandante» (Hassard, 2016) Siendo la infancia el periodo de la vida humana más regulado en lo que respecta al uso del tiempo, el estudio de la organización temporal de la vida de los niños y las niñas resulta de especial interés para el análisis del bienestar infantil (Domínguez-Serrano y Perez-García, 2021).

La creciente gobernabilidad del tiempo de los individuos en la sociedad capitalista moderna ha incluido también una gobernabilidad de los tiempos en la infancia. Así pues, y en base a investigaciones anteriores, Lago & Elvstrand (2022) sostienen que el control del tiempo de la infancia se ha incrementado en las últimas décadas, restringiéndose

considerablemente el control de su tiempo libre por parte de los mismos niños. Esta mayor gobernabilidad afecta en especial el tiempo libre de los niños y niñas, causando a su vez conflictos en las formas de concebir la organización del tiempo infantil, así como de una mayor desigualdad entre los diferentes grupos sociales (Gabaldón et.al., 2021)

En este sentido, durante el contexto de la pandemia de COVID-19 y el consiguiente cierre de escuelas en muchos países, dirigentes políticos e investigadores han discutido sobre si y cómo el tiempo en la escuela podría recuperarse (Kraft & Falken, 2021; Reimers & Schleicher, 2020). Más allá, tras la reapertura de las escuelas, UNESCO (2020) ha evidenciado en el desglose regional de las estrategias para recuperar las pérdidas de aprendizaje el incremento del tiempo de clase escolar como una de las que mayor impacto ha tenido en el mundo, con excepción de Europa y América Latina y el Caribe. Ello implica un aumento del gasto educativo que no sería necesario si se adoptaran medidas para gestionar el gasto de modo más eficiente como puede ser la flexibilización de la organización del tiempo escolar (Vincent-Lancrin, S., *et al.*, 2019). Si bien, el debate sobre el impacto del cierre de escuelas en el aprendizaje, desarrollo y el bienestar de los diferentes grupos de estudiantes está lejos de resolverse (Engzell, *et. al.*, 2021), se han estudiado diferentes formas de extensión de la jornada escolar para apoyar a los estudiantes con dificultades después de la reapertura de las escuelas, incluido el aprendizaje de tiempo adicional, la participación en actividades extraescolares o las tutorías específicas (OECD, 2021). Desde ese trabajo por parte de la OCDE (2021) se abordan algunos ejemplos de cómo se puede replantear la jornada escolar para que sea flexible y holísticamente apoyar la gama completa de necesidades académicas, sociales y emocionales de los estudiantes, en el intento de proporcionar una guía útil sobre cómo tales estrategias podrían diseñarse y los recursos que esto podría implicar. La extensión de la jornada escolar puede tomar muchas formas y existe una heterogeneidad significativa entre países que implementaron jornadas escolares más largas. De hecho, las reformas consideradas en dicho estudio generalmente han implicado extensiones sustanciales, en lugar de marginales, de la jornada escolar y en la mayoría de los casos, no solo agregaron tiempo de instrucción regular al plan de estudios, sino también otras ofertas educativas y extracurriculares a los horarios de los estudiantes. En cualquier caso, se dan variaciones considerablemente en la cantidad de tiempo que se ha agregado a los horarios de los estudiantes, ya sea dirigida a escuelas específicas o universales, en las disposiciones en el horario de la tarde sean académicas o no académicas y sobre si cubren nuevos contenidos de aprendizaje o sirven para profundizar en material enseñado previamente. Si bien la investigación sobre la extensión de los días escolares y el aprendizaje de tiempo adicional de los estudiantes generalmente sugiere impactos positivos modestos en los resultados del aprendizaje, particularmente para estudiantes desfavorecidos, los resultados varían mucho entre contextos (Radinger & Boeskens, 2021). Diferentes sistemas educativos europeos organizan la escolarización en base a criterios variables y que tienen como resultado organizaciones diversas en cuanto al tiempo que niñas y niños han de pasar en el sistema educativo. A este respecto, cabe tener presente que al hablar de la distribución de los tiempos de aprendizaje no importa solo el cuánto (años de escolarización, tiempo de enseñanza) sino el cuándo (a qué edad, en qué momento del año, de la semana o del día).

Con todo, se apunta que la investigación sobre otros resultados de interés a este respecto es todavía escasa. Por todo ello, dados los costos significativos asociados con la extensión de días escolares, identificar las condiciones bajo las cuales es probable que las reformas en el tiempo y la jornada escolar sean efectivas y los factores que importan para

su implementación exitosa constituye, hoy en día, una cuestión preferente en materia de política educativa. Se evidencia, en definitiva, cómo uno de los retos de la investigación comparativa e internacional en educación reside en el estudio del tiempo escolar en clave social, así como sobre la jornada escolar extendida para poder analizar cómo los efectos de las reformas son moldeados por su diseño e implementación y el entorno político educativo más amplio en el que tienen lugar (OECD, 2021).

Desde esta perspectiva, en este documento de trabajo se abordan diferentes áreas en la que se ha analizado y comparado diferentes formas de estructurar el tiempo escolar en relación con el desarrollo social y emocional de la infancia, en aras de alumbrar futuras investigaciones del tema.

2. Los tiempos totales de escolarización en la infancia

Desde Eurydice se viene estudiando la organización del tiempo escolar desde el curso 2012/2013 que se emitió su primer informe y recomendación sobre el currículo obligatorio recomendado por grados/etapas para la educación obligatoria a tiempo completo. Esta primera recopilación de datos de Eurydice de 2012/13 sobre objetivos de tiempo lectivo recomendaba el currículo obligatorio por grados/etapas para la educación obligatoria a tiempo completo. El tiempo de enseñanza presentado en las cifras nacionales correspondía entonces con el programa de educación general más común en el país en cuestión. En el informe se incluía el tiempo que dedica un estudiante a recibir instrucción sobre todas las materias integradas en el currículo básico obligatorio o en el currículo flexible obligatorio en las instalaciones del centro o en actividades extraescolares que forman parte formal del programa. Igualmente, el informe presentaba tanto los datos por asignatura y país como el tiempo lectivo anual obligatorio en horas de 60 minutos por grado teniendo en cuenta el número de días y semanas lectivas al año, así como el número y duración de los períodos de clase (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Así, inicialmente, la recopilación de datos de Eurydice sobre el tiempo lectivo se centraba en el currículo obligatorio recomendado por grados/etapas para la educación obligatoria a tiempo completo. El currículo previsto, sus objetivos, estructura, asignaturas y la carga teórica de trabajo de los estudiantes pueden basarse en normas o estándares definidos por las autoridades educativas centrales (o de nivel superior) o pueden establecerse como un conjunto de recomendaciones a nivel regional. En algunos países, las directrices solo incluían información sobre los objetivos principales del currículo marco nacional y delegaban la asignación de tiempo de enseñanza a las autoridades regionales/locales o a la discreción de las escuelas individuales. En esta recopilación de datos inicial, todas estas fuentes de información se utilizaron para complementar la distribución del tiempo entre asignaturas y/o etapas educativas, en adelante el trabajo continuado ha derivado en una ampliación de los aspectos y unidades comparativas incorporadas de los sistemas educativos europeos incorporados al estudio.

Actualmente, este informe anual (European Commission / EACEA / Eurydice, 2022) ofrece una descripción general del comienzo del año escolar y su duración, así como el momento y duración de las vacaciones escolares, tanto de la educación primaria como la secundaria general, sobre la información disponible para los 37 países que participan en el programa Erasmus+ de la UE (actualmente, para el curso 2022/2023: los 27 Estados

miembros de la UE, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía).

En la mayoría de los países de nuestro entorno la escolarización obligatoria se inicia al principio de la enseñanza primaria (ISCED 1) por lo general a los 6 años, excepto en Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania, Polonia y Suecia que se inicia a los 7, e Inglaterra y Escocia en las que se inicia a los 5 años de edad (OECD, 2016). Además, en 15 de la cuarentena de sistemas educativos analizados por Eurydice, la asistencia a los últimos cursos de educación preescolar de 5 años es ya obligatoria (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a). Cabe indicar que la proporción de la población que participa en educación no obligatoria, tanto previa (ISCED 0, preescolar o infantil) como posterior (secundaria no obligatoria, ciclos formativos y estudios universitarios), ha aumentado durante las últimas décadas. Así, la escolarización es un hecho ampliamente generalizado desde los 3-4 años de edad, tendencia que sigue incrementándose y ampliándose, a pesar del debate en torno al grado de escolarización que puede o debiera alcanzarse en edades tempranas (Gabaldón-Estevan y Täht, 2019).

La esperanza de vida educativa en los países de la Unión Europea pertenecientes a la OCDE, por sexo para el curso 2012-2013. Esto es, el número medio de años de educación formal que se espera que un individuo recibirá desde los 5 a los 39 años. En él se aprecia que el Estado español, con un valor de 17,7 años esperados en educación, se sitúa justo por encima de la media de los 21 países europeos de la OCDE (17,6 años) y de los países de la OCDE en su conjunto (17,5 años). Finlandia (19,7) seguido de Dinamarca (19,6) y Suecia (19,1) encabezan el listado, y Luxemburgo y Eslovaquia con 15,1 y 16,2 años respectivamente, son los países que tienen menor número esperado de años en educación. En casi la mayoría de los países europeos, a excepción de Alemania (con una diferencia de 0,3 años favorable a los hombres) el número esperado de años en educación es superior para las mujeres. En particular, las mayores diferencias entre mujeres y hombres se dan en Suecia (1,9 años), seguida de Eslovenia, Polonia y Estonia (las tres con una diferencia de 1,4 años) (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2016).

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, la educación obligatoria a tiempo completo dura de 9 a 10 años y termina entre los 15 y 16 años. Según datos de Eurydice, en Bélgica, Alemania (en 12 Länder), Luxemburgo, Portugal, Irlanda del Norte y Turquía, la duración de la enseñanza obligatoria es de 12 años, mientras que en Alemania (en 5 Länder), Hungría o Macedonia, la asistencia obligatoria es de 13 años (Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

El período obligatorio de educación suele abarcar los niveles de enseñanza primaria (ISCED 1) y secundaria inferior (ISCED 2) y corresponde al nivel de asistencia a la escuela a tiempo completo. En Bélgica, Alemania, los Países Bajos, Portugal y en Macedonia es obligatorio permanecer en el sistema educativo hasta los 18-19 años. Sin embargo, en estos países, desde los 15-16 años y 18-19 años, los estudiantes pueden asistir a programas obligatorios de formación que combinan cursos a tiempo parcial en la escuela y formación a tiempo parcial en el lugar de trabajo. Sólo los programas en los que se evalúan los estudiantes tanto para los cursos en la escuela como en el lugar de trabajo se consideran como «tiempo completo de formación obligatoria» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a). En Austria, Polonia e Inglaterra, después de la edad oficial de salida de la escuela, los estudiantes todavía tienen que permanecer en el sistema educativo o formativo hasta su 18 cumpleaños, si bien la asistencia a tiempo completo no es obligatoria y los estudiantes pueden cumplir esta obligación participando en educación

o formación a tiempo completo, aprendizaje basado en el trabajo o educación a tiempo parcial o capacitación (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a).

Si atendemos a las horas totales de enseñanza, según la OCDE (2016) el estudiantado de los países de la OCDE recibe un promedio de 7.540 horas de enseñanza obligatoria durante su educación primaria y secundaria inferior (ESO), pasando de 5.720 horas en Hungría a casi el doble que en Dinamarca (10.960 horas). En España se imparten 7.878 (4.746 horas en primaria y 3.134 en los tres primeros cursos de ESO) lo que la sitúa entre las de mayor carga lectiva anual tras Dinamarca, Países Bajos, Irlanda, Francia y Luxemburgo (Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

En cuanto a los días lectivos, el número de días varía entre 162 días en Francia (excepto en la enseñanza secundaria superior) y 200 días en Dinamarca e Italia. En alrededor de una veintena de países los días lectivos se sitúan entre 170 y 180, en otros 15 países el número varía entre 181 y 190 días. En general, el número de días escolares es el mismo en primaria y secundaria salvo algunas excepciones (en Bélgica, Francia el número de días escolares es mayor en la enseñanza secundaria superior que en la enseñanza primaria; mientras que en Irlanda, Grecia, Chipre, los Países Bajos y Polonia hay menos días escolares en la enseñanza secundaria que en la enseñanza primaria) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b). Según la OCDE (2016) en promedio en los países de la OCDE, los estudiantes de primaria tienen 185 días de enseñanza por año, y los estudiantes de secundaria inferior tienen 184 días. Sin embargo, el número de días de enseñanza varía entre los países en más de 50 días en los niveles primario y secundario inferior (de 160 a 219 días en el nivel primario y de 152 a 209 en el nivel secundario inferior).

Por su parte, el calendario escolar ha ido evolucionando en función de los cambios que se producían en el contexto social en el que se insertan (Fernández Enguita, 2001; Sintés, 2012) por ejemplo haciéndolo coincidir con el calendario agrícola en sociedades poco industrializadas todavía (Gromada y Shewbridge, 2016) o acomodándose al calendario característico en sociedades industrializadas y post-industriales o de servicios (Egido, 2011). Los calendarios escolares presentan variaciones relevantes entre países, pero tienden a emular el calendario laboral en sociedades industriales y postindustriales o de servicios, esto es, extendiéndose a lo largo del año con periodos más o menos prolongados de descanso en torno al verano, las navidades y la pascua (Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

Entre los países europeos, hay otros cuatro períodos principales de vacaciones escolares aparte del estival, estos son en otoño, en torno a Navidad y Año nuevo, en invierno-Carnaval, y en primavera-Semana Santa. Las fiestas de fin de año son en su mayoría similares en estos países, pero las vacaciones escolares difieren tanto en cuanto a la duración como al momento en que se inician (OECD, 2016).

La tendencia internacional actual parece inclinarse hacia el acortamiento del descanso estival y la distribución de los periodos no lectivos de una manera más equilibrada a lo largo del curso, intercalando varias semanas lectivas (de unas 7 semanas) con un periodo de descanso (de una o dos semanas). En este sentido algunos estudios muestran actitudes diferenciadas entre familias de distinto estatus socioeconómico respecto al acortamiento del descanso estival, así las familias de mayor estatus tenderían a oponerse a su acortamiento dado que interfiere con sus planes vacacionales, mientras que las familias trabajadoras verían más problemáticas las vacaciones prolongadas por falta de una alternativa atractiva (Silva, 2007; Duffett y col., 2004, citados en Gromada y Shewbridge, 2016:28).

También se ha observado que el alumnado del hemisferio norte muestran más fatiga y propensión a enfermar durante los meses de noviembre, febrero y marzo y, aunque hay cierta controversia sobre si esto se debe a un efecto de fatiga acumulada (Reinberg, 1998 citado en Gromada y Shewbridge, 2016:20) o si se debe al cambio de estaciones (Testu, 2008 citado en Gromada y Shewbridge, 2016:20) de cualquier modo las recomendaciones se orientan al modelo cíclico de periodos de 7 semanas lectivas seguidas de una o dos de descanso.

Según este estudio de Eurydice existe además variabilidad entre modelos educativos en cuanto su grado de flexibilidad. La flexibilidad es la capacidad de adaptar ritmos e intensidades de aprendizaje a las características del alumnado a través de la reorganización del currículo y de las cargas lectivas entre asignaturas, entre cursos y/o entre ciclos. En algunos países, en los que hay menos requisitos definidos de manera centralizada, las autoridades locales y las escuelas gozan de mayor flexibilidad para decidir la cantidad de tiempo de enseñanza que deben dedicar a las diferentes materias obligatorias y, a veces, pueden tener cierta flexibilidad para elegir qué asignaturas enseñar lo que puede redundar en su capacidad para adaptarse a las necesidades de su alumnado. La flexibilidad puede incrementar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se alinea con las características, ritmos y necesidades del alumnado. Como indica la publicación de Eurydice, son Estonia, los Países Bajos, Polonia, Finlandia, Suecia y Noruega los países que cuentan con mayor flexibilidad vertical. Gales y Países Bajos cuentan con flexibilidad horizontal plena, y Polonia, Finlandia e Islandia con flexibilidad horizontal elevada. Otros países presentan una flexibilidad temporal menor (Bélgica, Irlanda del Norte, Malta, Rumanía o Dinamarca o Portugal). España por el contrario está en el grupo de los países en los que la flexibilidad temporal es inexistente y solo se puede encontrar algún tipo de flexibilidad en las materias (Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

Los países difieren también en la manera en la que distribuyen las cargas lectivas dentro de cada ciclo. En Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés (2017) se agruparon países en función de la manera en la que distribuyen las diferentes cargas lectivas según la edad del alumnado. En un primer grupo de países se observaba una tendencia creciente de la carga lectiva a medida que aumenta la edad del alumnado y que se corresponde con ciclos cortos. En estos países la progresión se hace de manera escalonada incrementándose cada 3 o 4 años a medida que se incrementa el nivel madurativo y la capacidad del alumnado. Se muestran Estonia, Finlandia, Islandia y Polonia a modo de ejemplos, pero en este grupo podríamos incluir también a Noruega, los Países Bajos, Suecia, Suiza o Reino Unido por su alto grado de flexibilidad vertical. Por ejemplo, en el caso de Suecia como indica Eurydice: «Cada escuela decide la duración del día escolar y las horas de apertura y cierre de la escuela. Las horas normales son de 8 - 13.30 en los años inferiores de la escuela obligatoria (*grundskolan*); La duración de la jornada escolar aumenta con la edad de los alumnos.»

Un segundo grupo lo componían aquellos países que presentan un incremento más progresivo y no tan escalonado. Se trata de Alemania, Austria, Eslovaquia, Eslovenia y Letonia. En este caso, aunque la tendencia de incrementar las horas a medida que lo hace el nivel de maduración para ajustarse mejor a las capacidades del alumnado es similar al grupo anterior, se hace en un contexto de ausencia de flexibilidad vertical.

El último grupo mostraba un patrón más diferenciado, se trata de países en los que la estructura de carga lectiva dentro de cada gran ciclo (primaria y secundaria obligatoria o básica) es más rígida, se mantiene estable durante todo el ciclo, y parece por

tanto adaptarse menos al desarrollo de las capacidades del alumnado. Hablamos aquí de Bélgica (flamenca y francófona), España, Francia, Italia o Portugal. En algunos, como Bélgica (flamenca y alemana) o Italia encontramos algún grado de flexibilidad horizontal, pero no vertical. En general la carga lectiva se mantiene de las más altas en ambos ciclos en relación con los otros modelos presentados, pero la diferencia entre ciclos dentro de un mismo sistema es más acentuada en el paso de primaria a secundaria como es el caso de España o Bélgica, en el que se produce un incremento muy notable. El caso español es sin duda el más radical en este aspecto, pasando a los 11 a los 12 años de edad de 790 horas que tienen en primaria a 1.042 horas en primero de la ESO, un incremento de 252 horas anuales que supone un 32 % en tan solo un curso.

Como se ha indicado en la comparativa europea arriba recogida España, al igual que otros países del sur de Europa, presenta cargas lectivas planas por etapa educativa, lo que hace que el alumnado pase el mismo número de horas en el centro escolar desde que inicia su escolarización (Ancheta-Arrabal *et al.*, 2022) hasta finalizar la educación primaria obligatoria. Por otro lado, en el modelo nórdico y centroeuropeo predomina una carga lectiva generalmente inferior y sobre todo progresiva en función de la edad madurativa del alumnado. Que el alumnado español de 2, 6 y 10 años tengan al día las mismas horas lectivas, distribuidas además generalmente en los mismos intervalos, no responde a criterios pedagógicos ni pediátricos y la reformulación progresiva de las cargas lectivas de acuerdo con la capacidad madurativa del alumnado debería ser una cuestión a revisar (Gabaldón-Estevan, 2020b).

Según la OCDE (2016) en base a las horas anuales de enseñanza y el número de días de enseñanza por año, los estudiantes de primaria tienen menos de cuatro horas de enseñanza obligatoria por día escolar en un tercio de los países, pero más de cinco en otros países (en el caso de Europa se trata de Dinamarca, Francia y Luxemburgo). En el nivel de secundaria inferior (ESO) el número de horas de enseñanza obligatoria por día suele ser más elevado, con un tercio de los países a menos de cinco horas al día, y Dinamarca, Francia y España con seis horas o más por día.

En la educación primaria, las pausas largas son comunes y, en algunos casos, son incluso obligatorias (como en el Estado español, donde el recreo en la escuela primaria se considera parte del tiempo obligatorio de enseñanza). En varios países además existe «una pausa para la comida que se establece como parte del proceso de aprendizaje, donde los estudiantes aprenden sobre higiene, hábitos alimenticios saludables y/o reciclaje de residuos» (OCDE, 2016:385).

3.Las tendencias hacia la flexibilización de los tiempos

El tiempo diario que los estudiantes pasan en la escuela es de vital importancia para la adquisición de conocimientos y habilidades, así como su desarrollo social y emocional más amplio. Ahora bien, el tratamiento que se hace del tiempo en la escuela es muy variable entre sistemas educativos, entre niveles educativos y entre actividades que ocupan esos tiempos (Gabaldón, 2020b). El apoyo de escuelas, docentes y estudiantes para el máximo aprovechamiento del tiempo escolar ocupa un lugar destacado en las agendas de políticas de la OCDE y otros sistemas educativos para la formulación de políticas (OCDE, 2019a).

Periódicamente, el informe anual *Education at a Glance* de la OCDE (2019b) proporciona información sobre la organización de la jornada escolar, incluyendo el número de lecciones en la jornada escolar estándar y actividades adicionales antes/después de las clases. Según el último documento de trabajo de la OCDE (2021), en las últimas dos décadas, muchos países han considerado extender sus días escolares para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sus resultados académicos, promover la equidad o apoyar a los padres para combinar el trabajo y la vida familiar. Dado el impacto de tales reformas, identificar las condiciones para su implementación exitosa es una preocupación importante para este organismo. Así, desde dicho trabajo, se revisa la evidencia disponible y sintetizan las lecciones comunes de seis países europeos y latinoamericanos que extendieron y reorganizaron sus días escolares, destacando que prolongar la jornada escolar podría ser una estrategia eficiente para algunas escuelas y sistemas, pero no para otros, dependiendo de las metas y alternativas de política. Para cosechar cualquier potencial beneficio, las reformas deben considerar la calidad y la articulación de las actividades que se llevan a cabo y ajustes relacionados a los recursos escolares. Como sugiere el documento, las extensiones de la jornada escolar pueden brindar una oportunidad para repensar las escuelas como lugares no solo para el aprendizaje, sino también para el desarrollo, participación y apoyo de los estudiantes. De este modo, la denominada como escuela a tiempo completo se define como un modelo pedagógico integral que en los últimos años se ha ido extendiendo en diversos países (Uruguay o México como en las reformas educativas de Alemania, Francia, Suiza, Portugal o Croacia) y que, aunque presenta diversas modalidades y diseños, comparte la ampliación del tiempo educativo y la optimización de la escuela como espacio de experiencias y situaciones de aprendizaje más significativas, conectadas con los objetivos curriculares y reorganizando la relación con su entorno local y con el tiempo no lectivo y extraescolar (Martínez-Celorio, 2023).

Basándose en la evidencia de la Revisión de Recursos Escolares de la OCDE, el documento de trabajo mencionado de la OCDE aborda mediante el estudio de casos detallados de extensiones de jornada escolar en seis países de Europa y América Latina que describen el contexto y los objetivos de la reforma, su diseño e implementación, y sus implicaciones en términos de recursos y financiación, los desafíos comunes y lecciones para informar las reflexiones sobre los beneficios potenciales y los inconvenientes de las extensiones de la jornada escolar y las decisiones sobre el diseño de aprendizajes futuros y reformas del tiempo escolar (Radinger & Boeskens, 2021, pp. 7-9). Los estudios de caso presentados en dicho documento fueron seleccionados en función de su participación en la Revisión de recursos escolares de la OCDE que se llevó a cabo de 2013 a 2020 para proporcionar análisis comparativos y específicos de cada país sobre el uso eficiente y equitativo de recursos en los sistemas educativos. Los seis países participaron en el proyecto con una profunda revisión del país, que incluyó una misión de investigación de un equipo de expertos y la publicación de un informe de revisión personalizado que proporciona asesoramiento sobre políticas. Los estudios de casos amplían y actualizan el análisis sobre el tiempo de aprendizaje incluido en estos informes de revisión y los informes relacionados informes de antecedentes. Si bien algunos de los países participantes, como Austria y Colombia, abordó el tiempo de aprendizaje y la prolongación de la jornada escolar como parte importante de su participación en el proyecto, otros, como Chile y Portugal, tuvieron un enfoque diferente dadas sus prioridades políticas en ese momento y el hecho de que las reformas de la jornada escolar habían sido iniciadas hace algún tiempo y ya alcanzó una amplia cobertura en el momento de la revisión. Sin

embargo, en todos los países, la duración y la organización de la jornada escolar siguen siendo un tema pertinente, con desafíos para ampliar la cobertura (por ejemplo, Austria y Colombia) o con planes e iniciativas en curso para extender los modelos de jornada escolar más larga a otros niveles de educación (por ejemplo, Portugal y Uruguay). Los estudios de casos también se basan en la consulta de la legislación nacional, documentos de políticas, evaluaciones de programas, informes de investigación, datos internacionales y nacionales y la revisión de expertos nacionales e internacionales.

Después de la introducción, la Sección 2 de este documento de trabajo proporciona una breve descripción general de investigaciones previas sobre los resultados de los días escolares extendidos en el aprendizaje, no académico y resultados sociales y económicos. La sección 3 presenta estudios de casos detallados sobre el tiempo de aprendizaje reformas en seis sistemas educativos, discutiendo su contexto, objetivos, diseño y efectos. Esta sección también presenta algunos datos comparativos basados en el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) para contextualizar los estudios de caso. La sección 4 concluye con una reflexión sobre las lecciones que se desprenden de estos estudios de caso y que podría guiar a los responsables políticos en sus decisiones sobre el diseño de futuras reformas del tiempo de aprendizaje. La sección final sobre las lecciones aprendidas se puede leer de forma independiente, pero los lectores deben consultar los estudios de caso para un análisis más profundo de reformas específicas y su implementación. Asimismo, la Sección 2 puede ser leída por sí sola por lectores interesados principalmente en una breve revisión de la literatura reciente.

Como conclusión general, el documento de trabajo destaca que los sistemas deben evaluar los posibles beneficios e inconvenientes, para aprender de las reformas del tiempo escolar cuidadosamente y considerar otras posibilidades para asignar recursos antes de embarcarse en tal cambio, pues el aumento de la duración de la jornada escolar no es siempre una estrategia eficiente para todas las escuelas o sistemas escolares. Igualmente, destaca que los sistemas que deciden extender la jornada escolar necesitan establecer metas claras y compartidas para sus reformas, diseñar modelos pedagógicos que apoyen estos objetivos a través de diferentes actividades, espacios y materiales, proporcionar recursos y personal adecuados, y monitorear y evaluar implementación. El documento también muestra que las reformas de la jornada escolar representan una oportunidad de repensar las escuelas como lugares no solo para el aprendizaje, sino también para estudiantes holísticos desarrollo, participación y apoyo (Radinger & Boeskens, 2021). Todo ello redundando en la necesidad de adoptar una visión global del tiempo de la infancia que incluya tanto el tiempo tanto las horas que los niños/las niñas pasan en el centro educativo como en sus hogares y con sus iguales a la hora de diseñar las jornadas escolares o tomar decisiones en torno a su reformulación (Herrero, 2012).

De hecho, la investigación psicológica y bio-psicológica lleva más de un siglo estudiado la interacción entre la hora del día en la que se realizan las tareas y la eficiencia del rendimiento y, hasta la fecha, se ha demostrado que más de 100 funciones humanas varían de acuerdo con el ciclo circadiano (Mayo Clinic, 1995, citado en Klein, 2004). Tanto los estados cognitivos como la vigilancia, la alerta o la atención, como las diversas habilidades, como la coordinación motora, la realización de cálculos simples o las tareas de memoria, son controladas por el reloj biológico de la misma manera que los estados de sueño/vigilia, la temperatura corporal o la circulación de las hormonas. La adaptación a los ciclos circadianos y cronotipos del alumnado demanda una diversificación por edades que hoy en día dista de ser una realidad (Gabaldón-Estevan, 2020a).

Es por ello que la necesidad de un replanteamiento de la organización de los horarios escolares, en particular, el retraso del inicio de la jornada escolar no es, ni mucho menos, exclusiva de nuestro país como lo ponen de manifiesto diferentes trabajos (Kelley *et al.*, 2015; Azevedo *et al.*, 2008), pero sí lo es más necesaria en el nuestro en tanto que el huso horario en el que nos forzamos a vivir se encuentra más desincronizado con el horario solar que el de la mayoría de los países de nuestro entorno, y aunque es cierto que socialmente acabamos compensando en buena medida ese desfase en lo que se refiere a las horas de comida y cena, parece que sí tiene un efecto negativo en el arranque de la jornada laboral y escolar y, en consecuencia, en el déficit de sueño y en el desayuno (Gabaldón-Estevan, 2021).

Así, una escuela infantil que plantee estimulación principalmente matutina, con periodos de juego en el exterior y que incluya desayuno, almuerzo, comida, siesta y merienda hasta la recogida por padres y madres parece un planteamiento respetuoso con las necesidades del alumnado. No así un instituto de educación secundaria intensivo y de mañana que para adaptarse a un alumnado adolescente debería concentrar una buena parte de sus sesiones en horario vespertino, retrasando considerablemente el inicio de las clases de la mañana. De hecho, en un estudio reciente se demostraba cómo ubicando los exámenes por la tarde se hacía desaparecer el efecto cronotipo en los resultados académicos (van der Vinne y col., 2015). Por su parte, los centros de primaria deberían diversificar también sus franjas horarias en función de la edad de su alumnado, de ser algo más matutino en los primeros cursos a más vespertino al final del ciclo, por lo que, de nuevo, un horario diferenciado será el más apropiado para la desescalada y en adelante (Gabaldón-Estevan, 2020b).

La conclusión principal de Gabaldón-Estevan (2020a) es que la educación tiende hacia una mayor individualización del aprendizaje lo que requiere una mayor flexibilidad de los recursos educativos. Y esto es así para los diversos parámetros de la educación y por supuesto también de los tiempos educativos. Tampoco podemos perder de vista que esta individualización y flexibilización del aprendizaje ha de ser una realidad a nivel del alumnado, no podemos quedarnos con estructuras rígidas que encorseten a nivel de centro o de aula.

Extender y repensar la jornada escolar puede servir para una variedad de propósitos, mientras algunos países han visto las reformas principalmente como un medio para mejorar los resultados del aprendizaje, otros han tratado de hacer más fácil para las familias que trabajan combinar sus responsabilidades familiares y profesionales. Para muchos países, las jornadas escolares más largas también son una oportunidad para mejorar la equidad y proporcionar a los estudiantes un apoyo más personalizado y holístico en respuesta a sus diferentes necesidades (OCDE, 2021). Ahora bien, es necesario advertir que es un modelo en transición desde una perspectiva metodológica y en estudio pedagógico en cuanto a su aplicabilidad para evitar la perspectiva escolarizante y enfatizar la importancia de las actividades educativas no-formales para ganar autonomía y experimentalidad o mejorar la necesaria coordinación educativa (Samper, 2022a y 2022b).

Finalmente, recientes informes internacionales sobre el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) sustentable y de calidad frecuentemente ilustran el impacto de la IA en el desarrollo humano sostenible desde la promoción de la innovación y el uso de la inteligencia artificial en el seno de la educación, y al mismo tiempo ampliando aplicación de esta tecnología en varios sectores de la sociedad. Un ejemplo de ello es cómo la Unión Europea centra la IA en su aplicabilidad para el aprendizaje, la enseñanza, la formación

y los retos en estas políticas (Tuomi, 2018). Por su parte, la OCDE en su lanzamiento *Trustworthy Artificial Intelligence in Education: Promises and Challenges* en 2020, también ponía de manifiesto la importancia de IA para la educación en la era digital y para la mejora de los procesos educativos para enseñar esta tecnología al alumnado, en aras de que puedan beneficiarse de la formación de este grupo relevante de habilidades de modo más extensivo y promover un desarrollo sostenible para los seres humanos del futuro (2020). Sin duda, se trata de un nuevo modo de definir el curriculum que afecta a su organización y al uso del tiempo escolar para su abordaje, dado que se considera que el uso de estos medios tecnológicos de IA transforma el proceso educativo hacia la personalización y la eficiencia (UNESCO, 2022), en el que el debate y abordaje del tiempo escolar en la infancia será resituado.

En este artículo hemos visto como la organización del tiempo escolar, como una forma de gobernabilidad de la infancia y de su esfera privada, toma diferentes formas en contextos nacionales, niveles educativos y actividades escolares. Concluimos que, si bien formas de organización del tiempo escolar como la extensión de la escolarización, la prolongación de la jornada escolar o el uso de la tecnología para flexibilizar el tiempo escolar son implementadas como medidas compensatorias para garantizar una educación equitativa para todos, funcionan también como formas de gobernabilidad de las subjetividades invadiendo cada vez más las esferas privadas individuales y familiares. Es por ello necesario seguir observando esta investigación ante los tipos de desigualdades y jerarquías que diversos tipos de organización del tiempo escolar pueden acarrear.

4. Referencias

- Ancheta-Arrabal, A.; Gabaldón-Estevan, D. y Del Mar Quiroz, Y. (2019): «Organización del tiempo y la jornada escolar en España: análisis comparativo de la disparidad territorial en la educación obligatoria» en J. A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, y N. Campos Soto (ed.): *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación*. Madrid: Dykinson
- Ancheta-Arrabal, A. y Francia, G. (2021). Organización del tiempo de sueño y descanso en la educación preprimaria de Suecia y España. Una lectura desde el bienestar de la primera infancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 272-290. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21542>
- Ancheta-Arrabal, A.; Romero-Crespo J. A. y Gabaldón-Estevan, D. (2022). Educación y equidad en la primera infancia. El caso de las aulas de dos años en los centros públicos de la Comunitat Valenciana. *Papers*, 107(3) <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3066>
- Azevedo, C. V.; Sousa, I.; Paul, K.; MacLeish, M. Y.; Mondéjar, M^a T.; Sarabia, J. A., Rol, M^a A. y Madrid, J. A. (2008). Teaching Chronobiology and Sleep Habits in School and University. *Mind, Brain, and Education*, 2 (1), 34-47. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00027.x>.
- Cowen, R. (2002). Moments of time: A comparative note, *History of Education*, 31, 5, 413-424.

- Cowen, R. (2009). Editorial Introduction. *New Thinking*, en R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds), *International Handbook of Comparative Education*, pp. 961- 964 (Dordrecht, The Netherlands, Springer).
- Domínguez-Serrano, M. y Pérez-García, A. (2021). «¿Cómo incorporar el análisis de los tiempos en la infancia?: una revisión metodológica». *Sociedad e Infancias*, 5(1), 41-55. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/soci.74469>.
- Egido Gálvez, I. (2011). «Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes». *Revista española de educación comparada*, 18, 255-278. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.18.2011.7564>.
- Engzell, P., A. Frey and M. Verhagen (2021). «Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 118/17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe 2012/13*. Disponible en: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/recommended-annual-taught-time-full-time-compulsory-education-europe-201213>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016a). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016b). *Compulsory Education in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016c). *Recommended Annual Instruction Time in Fulltime Compulsory Education in Europe 2015/16*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission / EACEA / Eurydice, (2022). *The Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2022/2023*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández-Enguita, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Gabaldón-Estevan, D. (2020a). Horizontes de innovación y transformación de los tiempos escolares. At M. Fernández Enguita (ed.) *La organización escolar. Repensar la caja negra para poder salir de ella*. Madrid, ANELE-Rede. Pp. 71-82.
- Gabaldón Estevan, D. (2020b). Tiempo de desescalada y nueva normalidad. Una oportunidad para replantear los tiempos escolares situando al alumnado en el centro. *Sociedad E Infancias*, 4, 279-282. <https://doi.org/10.5209/soci.69800>
- Gabaldón-Estevan, D. (2021). A deshora en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 256-271. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21626>
- Gabaldón-Estevan, D., Ancheta-Arrabal, A., Obiol Francés, S. (2021). La organización del tiempo escolar en Europa. En I. Aznar Díaz, J. A. López Núñez, M. P. Cáceres Reche, C. de Barros Camargo, F. J. Hinojo Lucena (coord.) *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 1319-1333). Dykinson.

- Gabaldón-Estevan, D. y Obiol-Francés, S. (2017). Guía sobre tiempos escolares. *Creativity and Educational Innovation Review* 1: 12-69.
- Gabaldón-Estevan, D., y Taht, K. (2019). Educación infantil, ideología y clase social. Una lectura al sur de Europa a través de los datos del CIS. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(3), 367-394.
- Gromada, A. y Shewbridge, C. (2016). Student Learning Time: A Literature Review, OECD Education Working Papers, No. 127, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jm409kqkqh-en>
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada* (20), 2012, 41-80.
- Herrero Lázaro, L. (2012). «La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España». *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 193-218
- Kelley, P.; Lockley, Steven W., Foster, Russel, G. y Kelley, J. (2015). «Synchronizing Education to Adolescent Biology: ‘Let Teens Sleep, Start School Later’». *Learning, Media and Technology*, 40 (2), 210-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2014.942666>.
- Klein, J. (2004). Planning middle school schedules for improved attention and achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48:4, 441-450, DOI: [10.1080/0031383042000245825](http://dx.doi.org/10.1080/0031383042000245825)
- Kraft, M. (2015). «How to make additional time matter: Integrating individualized tutorials into an extended day», *Education Finance and Policy*, Vol. 10/1, pp. 81-116, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00152.
- Kraft, M. y G. Falken (2021). «A Blueprint for Scaling Tutoring Across Public Schools», *EdWorkingPapers*, No. 20-335, Annenberg Institute, Brown University, Providence, RI, <http://dx.doi.org/10.26300/dkjh-s987>.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Martínez-Celorrio, X. (2023). Nuevo enfoque para la jornada escolar en la era pos-pandemia: la educación a tiempo completo. *Aurkibidea 27 Revista idea No 56. Idea aldizkaria 56. zk. Abril 2023*. pp. 15-43.
- OECD (2019a). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- OECD (2019b). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their potential*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>.
- OECD. (2020). *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: promises and challenges*. DOI <https://dx.doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>.

- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Radinger, T. y Boeskens, L. (2021). *MORE TIME AT SCHOOL: LESSONS FROM CASE STUDIES AND RESEARCH ON EXTENDED SCHOOL DAYS*. OECD Education Working Paper No. 252, OECD. Disponible en [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2021\)9/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2021)9/en/pdf)
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 Pandemic is Changing Education*, OECD. Disponible en https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Samper, S. (2022a). *Escola a tempo inteiro. L'experiència de Portugal en educació a temps complet*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Samper (2022b). *Polítiques d'educació a temps complet: referents internacionals per construir un model a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Sintes, E. (2012). *A les tres a casa?: l'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Fundació Jaume Bofill.
- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2016
- Tuomi, I. (2018). *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Policies for the future*, Eds. Cabrera, M., Vuorikari, R & Punie, Y., EUR 29442 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI:10.2760/12297, JRC113226.
- UNESCO (2020). *UNESCO-UNICEF-World Bank Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures – Key Results (2nd Iteration)*. <http://uis.unesco.org/en/news/unesco-unicef-world-bank-survey-national-education-responses-covid-19-school-closures-key-o>
- UNESCO (2022). *K-12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602>
- van der Vinne, V., Zerbini, G., Siersema, A., Pieper, A., Merrow, M., Hut, R. A., ... Kantermann, T. (2015). *Timing of examinations affects school performance differently in early and late chronotypes*. *Journal of biological rhythms*, 30(1), 53-60.
- Vincent-Lancrin, S., *et al.* (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>