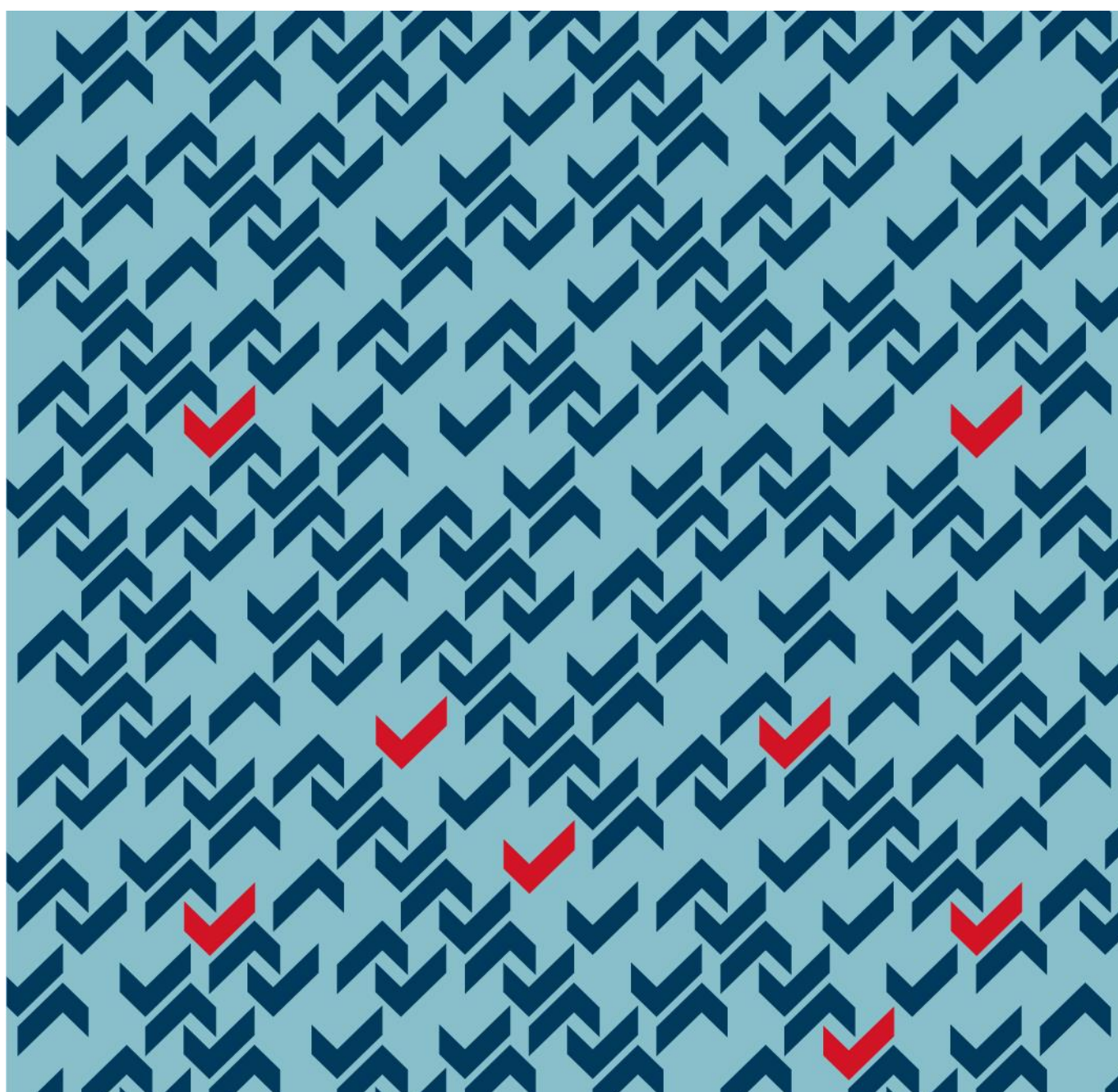


Revisió d'Evidència sobre la jornada escolar

Evidències actuals sobre la seva efectivitat i
implementació



Revisió d'evidències sobre la jornada escolar

Evidències internacionals sobre la seva efectivitat i
implementació

Informe definitiu:

Octubre de 2024

Tipus de revisió:

Revisió ràpida d'evidència

Mètode:

Cerca a base de dades acadèmiques

Revisió encarregada per:

**Departament d'Educació i Formació
Professional**

Revisió finançada per:

**Departament d'Educació i Formació
Professional**

Revisió realitzada per:

Ivàlua

Equip de treball:

**Jordi Sanz Porras (coordinació), Mireia
Borrell Porta, Andreu Arenas Jal, Arnau
Juanmartí Mestres, Maria Delgado García,
Cristina Ferrer Romero, Maria Blanes
Roldán, i Asuan Antin Rodrigo.**

© Institut Català d'Avaluació de
Polítiques Públiques (Ivàlua), 2025

Aquesta obra està subjecta a la
llicència Creative Commons de
Reconeixement-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.
Es permet a tercers distribuir,
retocar i crear a partir de l'obra
llicenciada
de manera no comercial, la
distribució de les quals cal fer-la
amb una llicència igual a la que
regula aquesta obra original.

Ivàlua

**Institut Català d'Avaluació
de Polítiques Públiques**

Districte Administratiu de la
Generalitat de Catalunya – Edifici B
C/ dels Alts Forns, 36-44
Barcelona 08038
Tel. 00 34 93 554 53 00
info@ivalua.cat

Cita suggerida: Sanz Porras, Jordi; Borrell Porta, Mireia; Arenas Jal, Andreu; Juanmartí Mestres, Arnau; Delgado García, Maria; Ferrer Romero, Cristina; Blanes Roldán, Maria i Antin Rodrigo, Asuan. (2025). Revisió d'evidències sobre la jornada escolar. Evidències internacionals sobre la seva efectivitat i implementació. Barcelona: Ivàlua.

Resum executiu

La disjuntiva entre una jornada escolar intensiva, que concentra totes les hores lectives al matí, i una jornada escolar partida, que divideix les hores lectives entre el matí i la tarda, ha dominat el debat sobre la jornada escolar a Catalunya. Tanmateix, no existeix evidència causal robusta sobre l'efectivitat de cadascun d'aquests models.

La jornada escolar es configura a partir de diversos components: l'hora d'inici de l'horari lectiu, la quantitat d'hores lectives, el menjador escolar i les activitats extraescolars. Per tal de poder aportar evidències que informin el debat sobre la jornada escolar, s'ha dut a terme una revisió ràpida de la literatura centrada a avaluar l'efectivitat d'intervencions que modifiquen aquests components, sobre els quals sí que existeix evidència causal.

L'evidència revisada troba el següent:

- Ampliar la quantitat d'hores lectives diàries té efectes positius moderats en la reducció de la desigualtat educativa, tot i que existeixen rendiments marginals decreixents.
- Endarrerir l'hora d'inici escolar té un efecte positiu baix sobre l'assistència i els endarreriments, però nul en millorar el rendiment educatiu.
- Oferir menjadors escolars universals i gratuïts té efectes positius en la seguretat alimentària i els resultats acadèmics de l'alumnat més vulnerable.
- Participar en activitats extraescolars té efectes positius en el rendiment acadèmic i en la millora de l'autopercepció dels alumnes, especialment en l'alumnat més vulnerable.

La literatura emfatitza que, per tal que es donin els efectes esperats, les mesures s'han d'implementar adequadament. Aspectes clau a considerar són el consens amb la comunitat educativa, la qualitat de l'atenció dels professionals implicats i les seves condicions laborals, la participació sostinguda en el temps, la inclusió de l'alumnat vulnerable i l'adaptació al context.

A partir de l'evidència analitzada, es recomana considerar l'ampliació del temps lectiu a les escoles de primària, explorar el potencial d'un endarreriment de l'hora d'inici des d'una perspectiva de salut, garantir l'accés universal i gratuït als menjadors escolars a primària i millorar l'accessibilitat de les activitats extraescolars. Tanmateix, cal generar evidència aplicada al context català per informar possibles canvis en la configuració de la jornada escolar, i cal validar aquests canvis amb la comunitat educativa.

Índex

1. Introducció	1
2. La jornada escolar a Catalunya.....	3
3. La recerca d'evidència sobre la jornada escolar	9
4. L'efectivitat de les intervencions modulars	11
4.1. Ampliació del temps lectiu.....	13
4.2. Hora d'inici de la jornada escolar	19
4.3. Menjadors escolars	22
4.4. Activitats extraescolars.....	26
5. Aspectes a tenir en compte en la implementació de les mesures modulars	31
6. Conclusions	34
7. Recomanacions.....	36
8. Nota tècnica sobre els resultats educatius en l'evidència internacional	39
9. Bibliografia.....	41

1. Introducció

El temps que l'alumnat passa a l'escola, les activitats que hi fa i com aquestes s'organitzen durant la jornada escolar són elements de política educativa que poden tenir un impacte considerable en els resultats educatius dels alumnes i en el seu benestar. A més, la interrelació de l'organització de la jornada escolar amb la feina del professorat i la jornada de les famílies fa que aquesta pugui tenir també un impacte en el benestar de professors i famílies. A Catalunya, en els últims anys, **el debat** sobre aspectes de la jornada escolar s'ha centrat especialment en la disjuntiva **entre un model de jornada intensiva**, en el què tot l'horari lectiu es concentra al matí, i **un model de jornada partida**, en el que l'horari lectiu es reparteix entre horari de matí i de tarda, després d'una pausa per al dinar (Ruiz Rosillo et al., 2019).

El debat sobre la conveniència d'un o altre model d'organització del temps escolar s'ha fet present en la comunitat educativa i ciutadania, sobretot a partir dels resultats de Catalunya en el darrer informe de PISA. A principis de l'any 2022, el Departament d'Educació va anunciar que tenia la intenció de suprimir la jornada intensiva als instituts i fer-los tornar a la jornada partida (Gili, 2022; TV3, s.d.). De seguida van sorgir, en alguns centres educatius, grups de famílies que es manifestaven en contra d'aquest retorn als horaris en jornada partida (Comas, 2022; Pérez, 2023), tot i que informes internacionals com el de l'OCDE, suggereixen repensar els horaris de jornada intensiva per reduir l'abandonament escolar i millorar el rendiment acadèmic (OECD, 2023). A més, l'informe del Grup Impulsor de Mesures de Millores Educatives (Grup Impulsor de Mesures de Millores Educatives, 2024, p. 30) demana estudiar les evidències existents pel que fa als horaris lectius. En aquest context, **el Departament d'Educació encarrega a l'avaluar l'elaboració d'un informe per avaluar els horaris lectius i la implementació i efectivitat de la jornada intensiva, a més d'incloure propostes alternatives viables i de consens a la configuració actual** (Departament d'Educació, 2024b).

A l'hora de determinar la conveniència d'un o altre model de jornada escolar a Catalunya ens trobem amb dos elements que dificulten treure conclusions clares. En primer lloc, no existeix evidència causal robusta, ni al nostre context ni a escala internacional, sobre l'efectivitat de cadascun d'aquests models (Ferrero et al., 2022; Ruiz Rosillo et al., 2019). En segon lloc, la implementació d'un o altre model pot afectar directament l'organització d'altres components de la jornada escolar que la literatura ha identificat que poden afectar el benestar i rendiment acadèmic dels alumnes i el benestar de professors i famílies. Per exemple, un model de jornada partida fa incrementar el nombre d'alumnes que utilitzen el menjador escolar? Fa incrementar el nombre d'alumnes que participen en activitats extraescolars dins i/o fora del centre escolar?

En aquest sentit, tot i que no existeix evidència causal sobre els efectes de la jornada intensiva o la jornada partida, **la literatura acadèmica sí que ha acumulat evidència causal sobre els principals components de la jornada escolar** que poden tenir impacte sobre el benestar de l'alumnat, professorat i famílies i que s'interrelacionen directament amb la implementació d'un o altre tipus de jornada. En concret, la literatura acadèmica s'ha centrat principalment a identificar els efectes causals dels següents components de la jornada escolar:

- **Hora d'inici** de la jornada escolar
- **Quantitat** i contingut de temps lectiu
- Existència i característiques del **menjador escolar**
- Existència i característiques d'activitats **extraescolars**

Així doncs, a l'hora de prendre decisions sobre intervencions que afecten l'organització de la jornada escolar a Catalunya és important conèixer què diu l'evidència acumulada sobre els diferents components que formen part del temps que els alumnes passen a l'escola, la interrelació entre d'ells, i els aspectes de la seva implementació que condicionen la seva efectivitat.

Per tal de contribuir a la reflexió i al debat de quina és la millor forma d'organitzar la jornada escolar a Catalunya, **s'ha dut a terme una revisió d'evidència causal** sobre l'efectivitat de cada un dels components que conformen la jornada escolar, exposats a dalt. Per a cada un dels components, s'ha fet una revisió d'estudis que han avaluat l'efecte causal de les intervencions relacionades amb el component concret per tal de determinar què ha trobat l'evidència en relació amb la seva efectivitat, l'heterogeneïtat en els seus efectes (sobretot en termes de desigualtat educativa) i quins elements de la seva implementació són importants tenir en compte a l'hora d'assegurar o incrementar els efectes. Aquest exercici ens permet tenir una visió àmplia de l'evidència acumulada sobre l'efectivitat dels diferents components que conformen l'organització de la jornada escolar, contribuint d'aquesta manera a centrar el debat sobre quina podria ser una bona implementació d'intervencions que afectin la jornada escolar a Catalunya.

El present informe s'estructura en set apartats. L'apartat 2 descriu en què consisteixen els models de jornada intensiva i partida en el nostre context, com s'han implementat a Catalunya, i com aquest model de jornada es compara amb els models implementats a països del nostre entorn. L'apartat 3 resumeix les característiques del procés de cerca que s'ha seguit per a la identificació dels estudis inclosos en la revisió. L'apartat 4 fa un resum de la revisió d'evidència realitzada per a cada una de les components (o intervencions) de la jornada escolar analitzades: es descriu la Teoria del Canvi de la intervenció, es presenta la situació a Catalunya sobre la dimensió analitzada, es resumeixen els efectes sobre els

diferents resultats identificats a la literatura, i es comenten els aspectes més rellevants sobre l'heterogeneïtat de les mesures, sobretot en termes de desigualtat educativa. Mentre aquest apartat 4 sintetitza els resultats més importants de la cerca d'evidència per a cada una de les intervencions, en l'Annex 2 es presenta, per a cada una de les mesures, una descripció més extensa de la revisió de la literatura, per si el lector vol entrar més en detall. En l'apartat 5, es resumeixen, per a cada una de les intervencions, aquells aspectes de la implementació que la literatura ha identificat com a rellevants per a que les intervencions que s'apliquin siguin efectives. Finalment, l'apartat 6 presenta conclusions i l'apartat 7 recomanacions.

2. La jornada escolar a Catalunya



A Catalunya, els horaris de la jornada escolar es concreten en les normes d'organització i funcionament de cada centre educatiu. Aquestes normes han d'encabir-se en el marc establert per les ordres que publica el departament competent en educació a l'inici de cada curs. Les ordres establertes pel curs 2024/2025 (Departament d'Educació, 2024a) són:

- A **educació infantil i primària** s'han de definir 5 hores lectives al dia en un horari comprès entre les 8:30 h i les 18 h. En cas que no hi hagi acord en el consell escolar del centre, l'horari per defecte serà de 9 a 12:30 h i de 15 a 16:30 hores.
- A **educació secundària** cada centre ha d'establir el propi horari entre les 8 i les 18 hores, tenint en compte que aquells que optin per fer 7 hores lectives al dia han de programar una pausa per dinar. L'alumnat ha de disposar d'un descans de 15 minuts cada 2 hores lectives, i no poden tenir més de 3 tardes lliures a la setmana. Això no obstant, es permet l'horari de jornada intensiva en aquells centres autoritzats pel departament.

A Catalunya i a l'estat espanyol, el debat ha estat intens entre un model de jornada escolar intensiva o un model de jornada escolar partida. Tot i que, a la pràctica, ambdós models poden incidir en altres elements de gestió educativa, en termes generals el model de jornada intensiva es caracteritza per concentrar totes les hores lectives al matí, tal com il·lustra la figura 1, mentre que el model de jornada partida incorpora una pausa per a dinar abans de reprendre les classes també en horari de tarda (Ruiz Rosillo et al., 2019).

Figura 1: Exemple de distribució horària de la jornada intensiva i partida als centres educatius de Catalunya



Nota: La figura il·lustra l'horari més freqüent un dilluns, però cal considerar que a secundària els centres amb jornada partida l'horari varia segons dia de la setmana (per exemple, pot no haver-hi classes per la tarda alguns dies a la setmana).

Font: Elaboració pròpia a partir dels horaris dels centres educatius de Catalunya proporcionada pel Departament d'Educació i Formació Professional.

A Catalunya, fins al curs 2011-2012 tots els centres d'educació primària i secundària tenien una jornada escolar partida. Però a partir d'aquest moment es van produir una sèrie de canvis a favor de la jornada escolar intensiva als centres públics, amb importants diferències segons etapa educativa. D'una banda, **als centres de primària la jornada segueix sent majoritàriament partida**, a excepció d'un nombre reduït d'escoles públiques que formen part d'un pla pilot que va iniciar el Departament d'Ensenyament el curs 2012-13¹. D'altra banda, **als centres de secundària la jornada ha passat a ser majoritàriament intensiva als centres públics (72 %)**, mentre que els centres privats mantenen la jornada partida.

El primer canvi als centres de secundària es va produir en el curs 2011-2012, quan el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va iniciar un pla pilot per implantar la jornada intensiva a cinc centres d'educació secundària aïllats del nucli urbà o amb alumnat disseminat (Nicolás, 2011). Seguidament, en el curs 2012-2013, es va oferir al

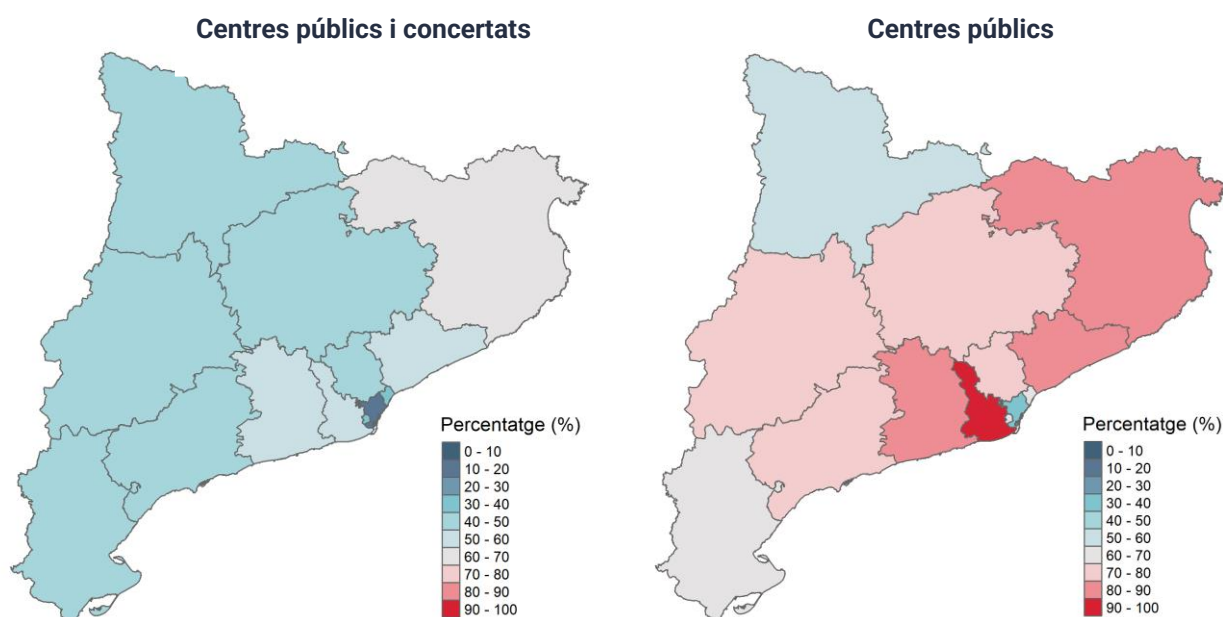
¹ A l'inici del pilot, sis escoles van començar a implementar la jornada intensiva i, des d'aquell moment, s'ha anat incrementant el nombre fins a un total de 25 escoles.

conjunt de centres públics de secundària l'opció d'aplicar la jornada intensiva. Els centres que volguessin implementar la jornada intensiva havien de presentar una proposta al Departament d'Ensenyament, que havia d'incloure el consens del consell escolar del centre, un projecte de millores pedagògiques i organitzatives, i una previsió d'avaluació de rendiment i convivència, d'impacte econòmic i de serveis complementaris. El Departament d'Ensenyament va autoritzar un 95 % de les peticions, la qual cosa va comportar que **un 71 % del total de centres de secundària públics** (384 centres) comencessin a implementar la jornada intensiva el curs 2012-2013 (Sintes Pascual, 2012). Paral·lelament, en aquest mateix curs es va oferir als instituts que mantinguessin la jornada partida reduir el nombre de tardes lectives obligatòries de tres a dues.

La Figura 2 mostra en més detall el tipus de jornada actual als centres de secundària que **reben finançament públic** (curs 2024-2025). En total hi ha un **41 % dels centres que tenen jornada intensiva** (514 centres) i **59 % amb jornada partida** (744 centres). En la majoria de serveis territorials el percentatge de centres amb jornada intensiva es troba entre el 40 % i el 50 % (panell esquerre). Destaquen de manera excepcional el Consorci d'Educació de Barcelona i el Barcelonès, que tenen percentatges especialment baixos (12 % i 32 %, respectivament), i el Gironès, que té la proporció de centres amb jornada intensiva més elevada (62 %). Aquestes **diferències territorials** s'expliquen en part per diferències en la titularitat dels centres: si bé cap centre concertat aplica la jornada intensiva, els centres públics tenen la llibertat de fer-ho. Això resulta en grans desequilibris territorials entre els centres públics (panell dret): mentre que només el 31 % dels centres públics del Consorci d'Educació de Barcelona tenen jornada intensiva, el percentatge s'eleva fins el 91 % al Baix Llobregat.

Dins de la modalitat de jornada partida, es pot escollir el nombre de tardes lectives, sempre i quan compleixin amb el mínim de dues tardes per setmana. A la pràctica, la meitat dels instituts públics amb jornada partida fan tres tardes lectives, un 30 % dels centres en fa dues, i la resta – un 20 % - en fa entre quatre i cinc. Per tant, **en la majoria de centres públics, la jornada partida es converteix en híbrida**, amb diversos dies de la setmana amb classes només pel matí. En canvi, els centres concertats tendeixen a oferir més tardes lectives: un 35 % fa les cinc tardes, un 35 % en fa quatre, el 26 % en fa tres, i molt poques en fan menys.

Figura 2. Percentatge de centres de secundària amb jornada intensiva, per servei territorial



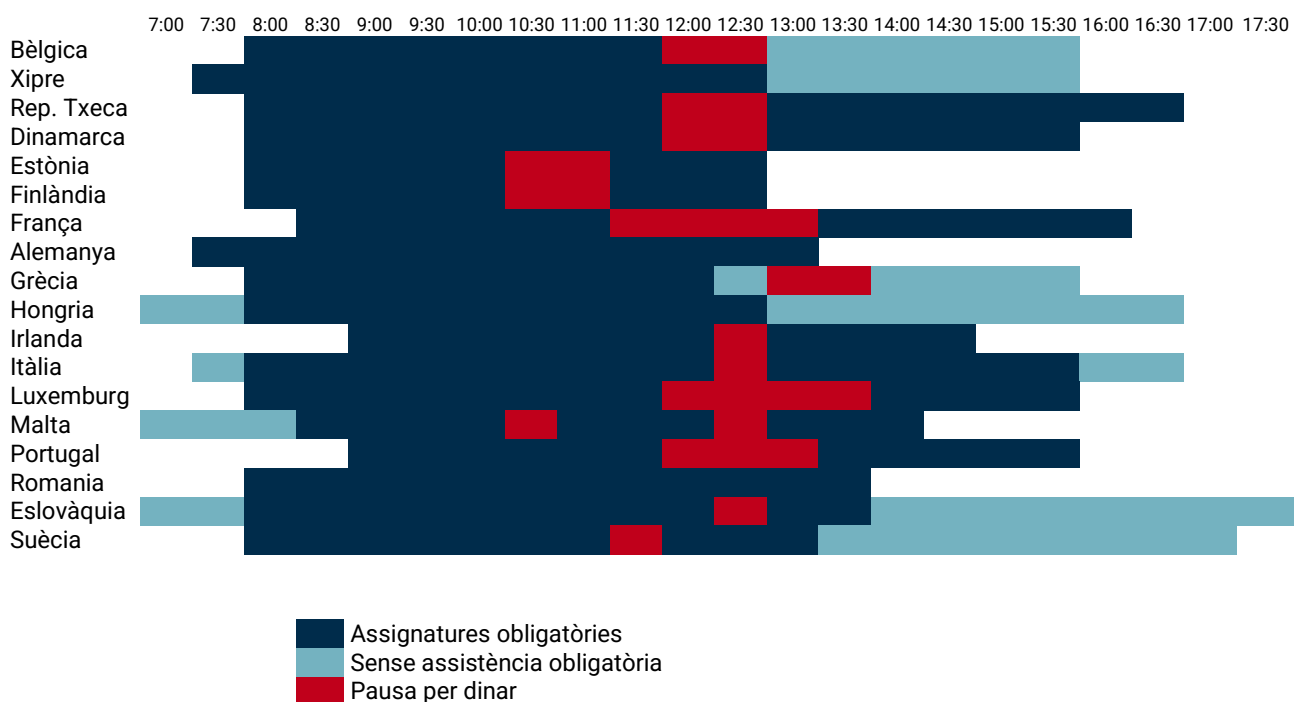
Font: Elaboració pròpia a partir de dades proporcionades pel Departament d'Educació i Formació Professional.

La situació a Catalunya difereix d'altres comunitats autònomes, on fins i tot els centres de primària tenen jornada intensiva. De forma similar a Catalunya, a la resta d'Espanya la jornada escolar havia estat tradicionalment partida, fins que a partir dels anys vuitanta van produir-se les primeres experiències de jornada intensiva en diversos centres per raons de context (dificultat d'accés a les escoles, dispersió geogràfica dels alumnes, manca de transport escolar, obres, etc.) (Sintes Pascual, 2012). Tot i que no existeixen dades oficials a nivell estatal (Ruiz Rosillo et al., 2019), en una anàlisi recent es confirma que **l'any 2016 la jornada intensiva era la tendència predominant** en els centres d'educació secundària, i majoritària en els centres d'educació primària en aproximadament la meitat de comunitats autònomes (Gabaldón i Obiol, 2018). Només **Catalunya, el País Basc i Navarra han optat per mantenir la jornada partida a primària** (Ruiz Rosillo et al., 2019, p. 88). Els mateixos estudis indiquen que mentre l'adopció de la jornada intensiva ha crescut en els centres de titularitat pública, ha estat escassa en els centres privats i concertats.

Als països de l'entorn proper a Catalunya també predomina la jornada partida a primària, mentre que a secundària hi ha més heterogeneïtat. Gabaldon i Obiol (2018) analitzen la jornada a primària de 22 països (Figura 3) i troben que 14 tenen un model de jornada partida (com França, Suècia i Portugal), 3 països tenen un model de jornada intensiva i 5 països tenen un model mixt com el de Catalunya, on s'observen les dues tipologies de jornada (com Itàlia i Països Baixos). Tanmateix, és important tenir en compte que si bé es considera jornada partida quan s'inclou una pausa per dinar, els horaris en què s'estructura aquesta jornada disten del cas espanyol. Mentre que a la majoria de països europeus la

pausa per dinar a primària té una durada d'entre 30 minuts i 1 hora, a Espanya s'allarga fins a les 2 hores i mitja aproximadament. Això també fa que l'hora de sortida de la jornada partida a primària als països europeus equivalgui, en molts casos, a l'hora de sortida en els centres que apliquen jornada intensiva a Catalunya (Kamette, 2011).

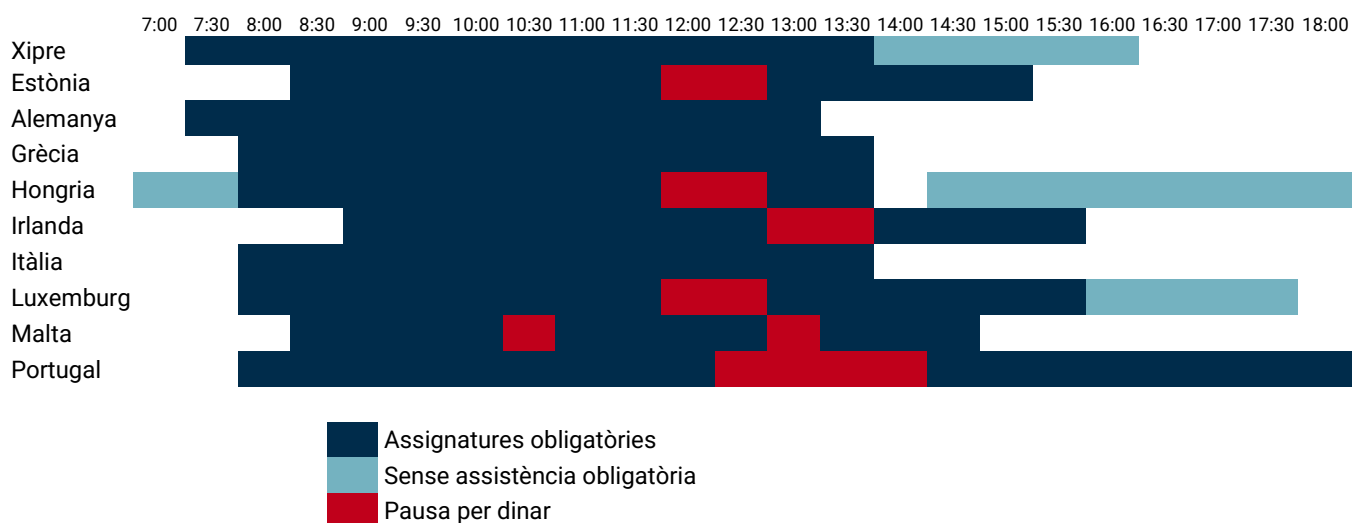
Figura 3: Horaris en l'etapa de primària. Comparativa entre països de la Unió Europea



Font: Elaborat a partir de European Commission - Eurydice (2024) i Gabaldón Estevan & Obiol Francés (2018).

En canvi, hi ha molta més heterogeneïtat horària en el cas de secundària, fins i tot entre els centres educatius de cada país. De fet, tal com recull la Figura 4, els països que estableixen uns horaris d'entrada i sortida de l'alumnat a Eurydice són molt menors que en el cas de l'educació primària, tot i que hi ha un predomini de la jornada partida. Tanmateix, la majoria dels països no inclosos en el gràfic deixen llibertat al centre per determinar l'estructura horària diària i setmanal.

Figura 4: Horaris en l'etapa de secundària. Comparativa entre països de la Unió Europea



Font: Elaborat a partir de European Commission - Eurydice (2024) i Gabaldón Estevan & Obiol Francés (2018).



Països propers al nostre han canviat els horaris lectius passant-los a sistemes flexibles de jornada completa en els darrers anys (OECD, 2023; Samper Sierra, 2023).

L'any 2005, **Portugal** va generalitzar les escoles a temps complet amb tres objectius principals: millorar els resultats acadèmics i l'assoliment de competències, garantir l'equitat d'accés a l'educació no formal i ajustar els temps escolars i familiars. Aquesta reforma afecta únicament els alumnes dels primers cursos de primària (amb edats entre 6 i 10 anys) i obliga totes les escoles a tenir una oferta educativa extracurricular fins a les 17:30. Aquestes activitats, que s'integren en el projecte educatiu de l'escola, són gratuïtes i d'assistència opcional per a les famílies, i consisteixen fonamentalment en activitats lúdiques, educatives i culturals diferents de les activitats lectives. Això no obstant, la reforma de la jornada escolar no afecta l'alumnat a partir dels 10 anys, que segueix assistint a l'escola en horari de jornada intensiva de matí o tarda (**Samper Sierra, 2022**).

En el cas de **França**, els diferents temps educatius en què s'estructuren els dies de l'alumnat es coneixen, en conjunt, com a escola a temps complet, i el conformen el temps escolar pròpiament (de 24 hores setmanals i responsabilitat nacional), i l'anomenat *préscolaire*. Aquest relaciona tot un seguit d'activitats que poden desenvolupar-se abans (per exemple transport escolar o acollida matinal), durant (menjador escolar) o després de la jornada lectiva (activitats de reforç educatiu, culturals o esportives), que es troben estrictament relacionades amb les activitats escolars i que no s'han de confondre amb les activitats extraescolars, que tenen lloc al vespre o en períodes de vacances. Les activitats del *préscolaire* són responsabilitat de cada ajuntament i, per tant, es troben condicionades per les seves prioritats o voluntat política, i les han de realitzar professionals que s'adeqüin a les característiques de cada posició (**Minarro i Samper, 2018; Samper Sierra, 2023**).

3. La recerca d'evidència sobre la jornada escolar

No existeix evidència causal robusta sobre l'impacte d'implementar un model de jornada intensiva o de jornada partida, tal i com aquests models s'entenen a Catalunya. Sí que existeix evidència causal robusta, però, sobre els diferents components que conformem la jornada escolar, o, més concretament, sobre l'impacte d'intervencions destinades a canviar l'organització de cada un d'aquests components. Per tant, per tal de proporcionar evidència sobre els elements a tenir en compte a l'hora de dissenyar o implementar intervencions que afectin l'organització de la jornada escolar a Catalunya, s'ha fet una revisió d'evidència sobre l'impacte d'intervencions que afecten l'organització d'aquests components. En concret, s'ha fet una **cerca d'evidència sobre l'efectivitat de les següents intervencions**:

- **Canviar la quantitat de temps lectiu.**
- **Canviar l'hora d'inici** de les classes i adequar els temps escolars als ritmes circadianis dels alumnes.
- **Proporcionar menjador escolar.**
- **Realitzar activitats extraescolars.**

Per cada una de les intervencions anteriors, s'ha realitzat una cerca ràpida d'evidència (*quick scoping review*) (Munn et al., 2018, 2022; Peterson et al., 2017)² amb la voluntat de respondre les següents preguntes:

- Quina és l'**efectivitat** de la intervenció? Funciona millor per algun col·lectiu específic?
- Quins **aprenentatges** es recomana tenir en compte si es vol implementar per tal que tinguï èxit?
- Quines **experiències internacionals** poden servir com a referents?

El procés d'obtenció d'evidència ha consistit en una cerca de la literatura existent que empli metodologia robusta per escatir l'efecte causal d'una intervenció (tècniques experimentals o quasi experimentals); que analitzi mesures educatives que intervinguin en canvis en la jornada escolar de l'alumnat; que s'hagi publicat des de 2010 fins a l'actualitat (amb alguna excepció); i, finalment, que versï sobre intervencions que s'hagin produït a

² Les revisions ràpides d'evidència són un tipus de síntesi d'evidència que tenen com a objectiu identificar i cartografiar de manera sistemàtica l'amplitud de l'evidència disponible sobre un tema, camp, concepte o problemàtica específica. Les revisions ràpides d'evidència ajuden a aclarir conceptes/definicions clau en la literatura i identificar característiques o factors rellevants relacionats amb un concepte, incloent-hi aquells relacionats amb la investigació metodològica.

Europa o Estats Units o països amb sistemes educatius similars al català³. Les referències s'han cercat mitjançant Google Scholar i Scopus, a partir d'una boleana de paraules que combina descriptors propis de cada una de les intervencions modulars amb termes sobre l'efectivitat de les mateixes (*"what works, effect, impact, experimental, quasi-experimental o systematic review"*). Les referències obtingudes s'han gestionat conjuntament amb Microsoft Excel i Zotero.

Per a una descripció més detallada del procés de cerca d'evidència es pot consultar l'annex 1.

³ En el cas de la revisió d'evidència sobre els canvis en la quantitat de temps lectiu, s'han inclòs també estudis d'intervencions implementades a països de Sud-Amèrica, ja que aquests eren rellevants per a l'anàlisi.

4. L'efectivitat de les intervencions modulars

En aquest apartat es presenta un resum de la revisió de literatura realitzada per a cada una de les intervencions. La revisió de literatura completa de cada una de les intervencions es presenten a l'Annex 2. Abans de presentar el resum de l'evidència per a cada una de les intervencions, la Taula 1 presenta una síntesi sobre els aprenentatges principals de cada una de les revisions, per a que el lector pugui fer-se una idea general dels resultats abans d'iniciar la lectura de la revisió de cada intervenció.

Taula 1: Efectivitat de les mesures modulars en base a l'evidència

Mesura modular	Funciona?
 Ampliació del temps lectiu	Efectes moderats en la reducció de la desigualtat educativa, si es donen les següents condicions: • Destinar el nou temps lectiu a consolidar el coneixement del currículum existent, sense incrementar el contingut del currículum. • Proporcionar atenció individualitzada a les necessitats de cada alumne. Efectes potencials en la inserció laboral dels alumnes, en la disminució del seu comportament de risc i en la participació laboral de les mares: • Els estudis que avaluen aquests impactes es concentren en contextos socials i econòmics diferents de Catalunya, la qual cosa fa dubtar de la seva aplicació al nostre context. Augmentar el temps lectiu pot no tenir efectes en el rendiment educatiu dels alumnes si aquest ja és molt elevat o si l'increment és molt gran. • Diversos estudis mostren que l'efecte de l'ampliació del temps lectiu presenta rendiments marginals decreixents. Tot i que la literatura no és capaç de determinar a partir de quina quantitat de temps l'ampliació del temps lectiu deixa de ser efectiu, és important tenir en compte la quantitat de temps lectiu existent abans de decidir incrementar-lo.
 Hora d'inici de la jornada escolar	Efecte baix sobre l'assistència i els endarreriments a l'aula, i nul sobre les proves estandarditzades: • Augmenta la quantitat d'hores de son de l'alumnat. • Millora limitada dels resultats acadèmics de compromís: augment de l'assistència i reducció dels endarreriments. • Impacte nul en les qualificacions de proves estandarditzades. • L'impacte és superior per als alumnes amb un horari més matiner abans del canvi, tot i que no s'ha estudiat en un context horari com el de Catalunya. • Els alumnes per a qui se'n veu un impacte positiu significatiu són aquells que provenen d'entorns socioeconòmics més desafavorits, minories ètniques o racials, o que tenen uns resultats acadèmics més baixos.

Mesura modular	Funciona?
 Menjadors escolars universals i gratuïts	Efectes positius en diversos resultats claus per la millorar la situació de l'alumnat en situació vulnerable • Impacte baix però més important en els resultats acadèmics de l'alumnat econòmicament vulnerable a curt termini, i també per l'alumnat de primària. • Increment important de la participació de l'alumnat més vulnerable en el menjador escolar. • Millora de la seguretat alimentària dels infants en situació vulnerable. • Millora a llarg termini dels anys d'escolarització, increment petit en la probabilitat d'accedir a la universitat i en els ingressos individuals en edat adulta. Efectes baixos en el rendiment educatiu de de tot l'alumnat i concentrats a primària • Milloren de forma important els hàbits d'ingesta saludables de l'alumnat. • Impacte baix en els resultats de rendiment acadèmic a curt termini, sobretot en l'etapa de primària i reforçat per la reducció de l'absentisme escolar. • L'evidència sobre l'etapa de secundària és escassa, així com els efectes a mig o llarg termini.
 Activitats extraescolars	Efectes moderats en la millora dels resultats cognitius, i també positius (encara que més baixos) pels resultats no cognitius. • Impacte moderat en el rendiment acadèmic de l'alumnat, i no concloent pel que fa a l'augment de les competències lectores i matemàtiques. • Impacte moderat en la millora de l'autopercepció. Per altres resultats no-cognitius, l'evidència causal és insuficient o no concloent. • Impacte nul en la reducció de la conflictivitat i l'augment de l'assistència a l'escola • Evidència escassa però favorable a la millora de la inserció laboral de les mares. • Els resultats són més favorables pels alumnes que provenen d'entorns socioeconòmics més desfavorits, minories ètniques o racials, o que tenen uns resultats acadèmics més baixos. • Part de la literatura estudia l'impacte d'intervencions focalitzades a l'alumnat en risc, fet que impedeix analitzar si l'efecte és diferent en la resta de l'alumnat.

Font: Elaboració pròpia.

A continuació, per a cada una de les intervencions modulars, s'ofereix una il·lustració i una descripció breu de la seva Teoria del Canvi⁴, una breu explicació de la situació a Catalunya amb relació al component de la jornada escolar que analitza i un resum sobre l'evidència empírica sobre la seva efectivitat. L'Annex 2 presenta, per a cada una de les intervencions modulars, una revisió de literatura més extensa, per si el lector vol entrar més en els detalls. Finalment, per una adequada comprensió dels següents apartats, es recomana la lectura de la nota tècnica de l'apartat 8. En aquest apartat s'explica com s'expressen i com

⁴ La Teoria del Canvi (TdC) és una eina que ens ajuda a reflexionar sobre el disseny i el funcionament esperat d'una política pública. La TdC descriu la cadena d'hipòtesis que explica com funciona la intervenció i com s'aconsegueix solucionar o mitigar la problemàtica social que motiva la seva existència. Per a informació addicional, es pot consultar el [Toolkit d'Ívålua "Com puc elaborar una Teoria del Canvi"](#).

s'han d'interpretar els resultats de les intervencions educatives modulars segons l'evidència internacional.

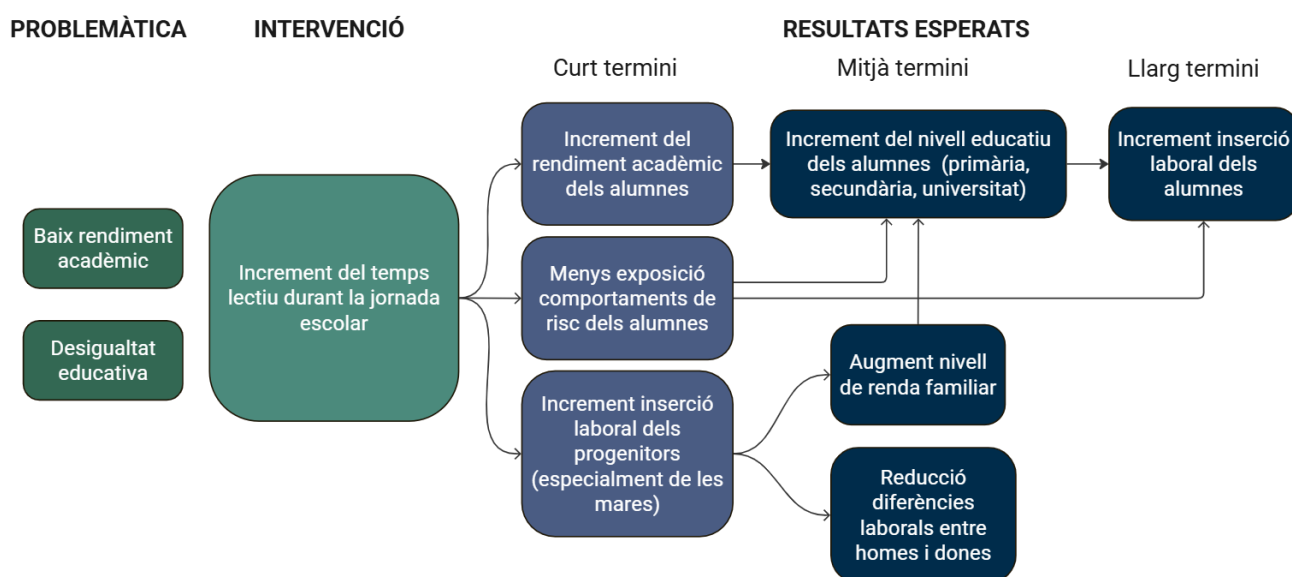
4.1. Ampliació del temps lectiu

El temps lectiu fa referència al **temps d'obligat compliment** que l'alumnat passa a l'escola aprenent el currículum establert oficialment. S'exclouen, per tant, les activitats extraescolars voluntàries, tant si aquestes estan destinades a reforçar o ampliar el currículum oficial com si es destinen a d'altres activitats.

Ja fa molt temps que la comunitat educativa i acadèmica es debat sobre quina **quantitat de temps lectiu s'hauria de proporcionar als alumnes a les escoles per tal d'optimitzar el seu aprenentatge** (Patall et al., 2010). Més recentment, l'existència d'avaluacions internacionals estandarditzades de competències com PISA i TIMSS han evidenciat que existeix una considerable variació de la quantitat de temps lectiu entre diferents països, i això ha fet renovar el debat i la recerca sobre si augmentar el temps lectiu té un impacte positiu sobre el rendiment de l'alumnat (Gromada i Shewbridge, 2016; Kraft, Matthew A. i Novicoff, Sarah, 2023; Patall et al., 2010; Radinger i Boeskens, 2021).

La comunitat educativa i acadèmica ha identificat els possibles impactes que un increment del temps lectiu podria tenir, els mecanismes que durien a terme aquests impactes i les amenaces que es podrien produir. A continuació es presenta una descripció de la Teoria del Canvi d'un increment del temps lectiu, és a dir, una descripció dels impactes esperats que un augment del temps lectiu podria tenir i dels mecanismes que teòricament durien a aquests impactes.

Figura 5: Teoria del canvi associada a l'ampliació del temps lectiu

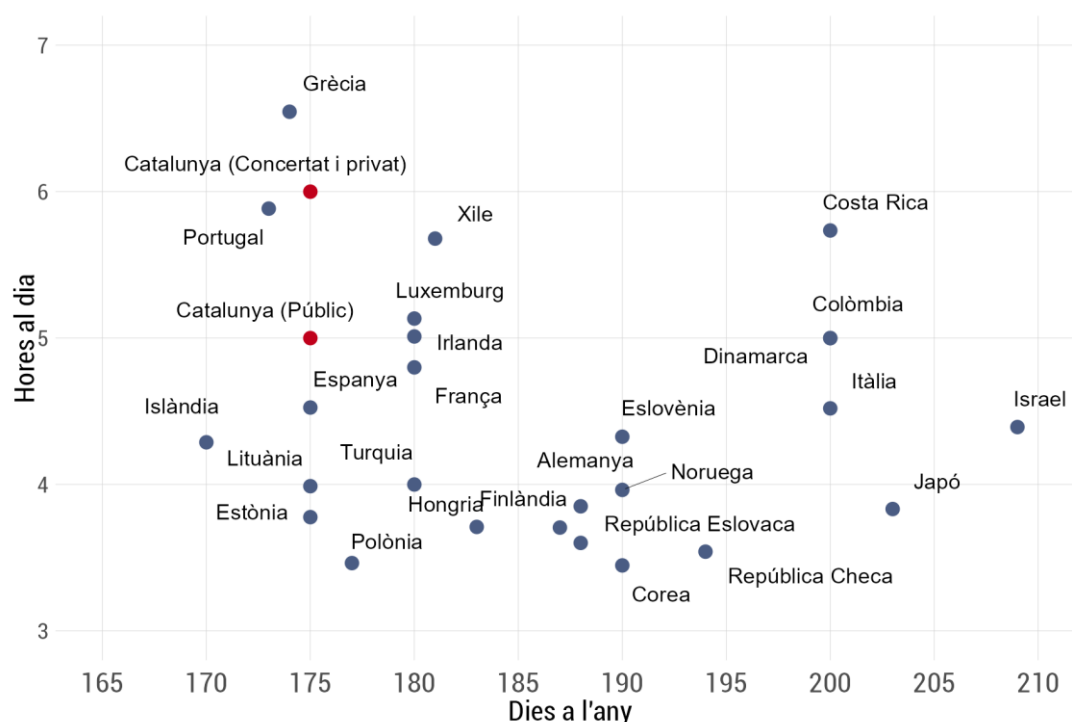


Font: Elaboració pròpia.

La problemàtica principal que es pretén solucionar és un **baix rendiment acadèmic dels alumnes i/o la desigualtat educativa**. **A curt termini**, l'augment del temps lectiu portaria a un **increment del rendiment acadèmic dels alumnes** degut a que hi hauria més temps per cobrir el currículum amb major profunditat, es podria oferir un ensenyament més personalitzat i hi hauria un increment de les relacions adult-alumne. Alhora, passar més temps a l'escola sota supervisió adulta pot **reduir els comportaments de risc dels alumnes**, com els embarassos adolescents o la participació en activitats delictives, i pot actuar com un subsidi implícit a les cures dels infants i joves, la qual cosa pot **augmentar la participació laboral dels progenitors (especialment de les mares)**, **reduint la desigualtat laboral entre homes i dones** i generant ingressos familiars que poden acabar revertint en inversions en l'educació dels fills. **A mig termini**, l'augment del rendiment educatiu es traslladaria a un **augment del nivell educatiu dels alumnes** (acumulació de capital humà) que, a **llarg termini**, es traduiria en un **major inserció laboral**.

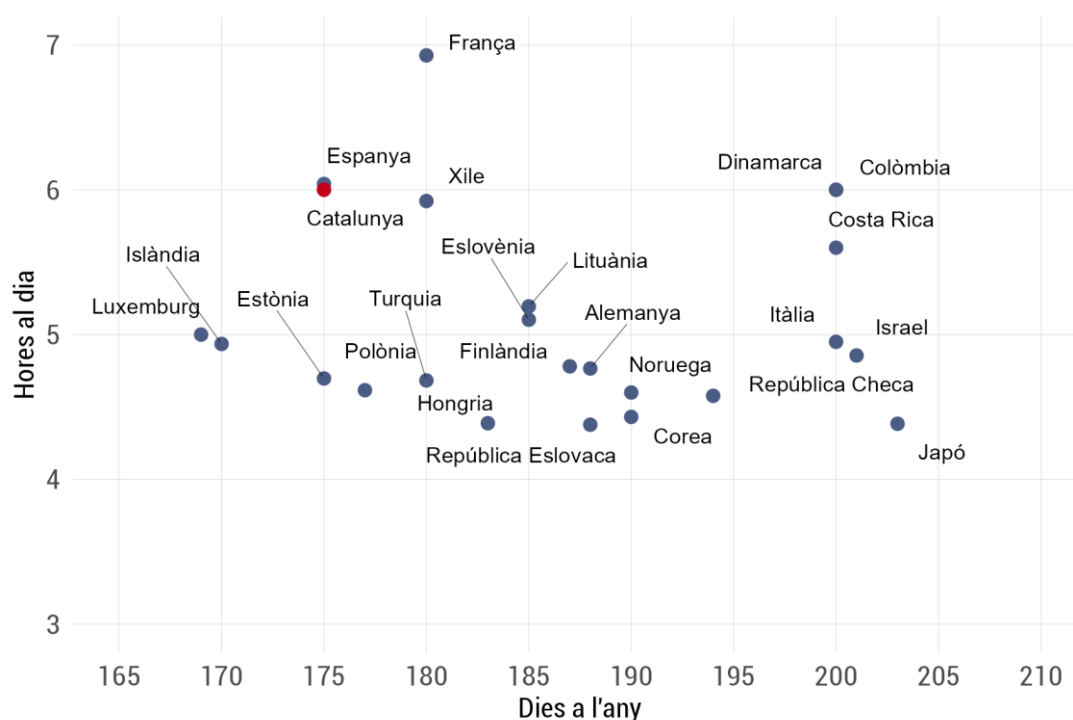
Per a posar en **context la situació de Catalunya** pel que fa al temps lectiu al sistema educatiu, les figures 6 i 7 presenten la situació de diferents països de l'OCDE, l'any 2022, quant al nombre de dies anuals de classe i el nombre d'hores diàries de temps lectiu a les escoles públiques, a primària i a secundària respectivament. S'observa com, tant a primària com a secundària, **Catalunya es troba entre els països amb menors dies de classe a l'any**, amb 175 dies en les dues etapes escolars, per sota de la mitjana de 185 dies a primària i de 184 dies a secundària. **Quant al nombre d'hores de temps lectiu diari**, a Catalunya els alumnes de primària fan de mitjana 5 hores diàries en les escoles públiques (una mica per sobre de la mitjana de 4,5 hores diàries en el conjunt de països) i 6 hores diàries a les escoles concertades i privades (només per sota de Grècia), mentre que a secundària els alumnes a Catalunya fan de mitjana 6 hores diàries (tant a les escoles públiques com a les privades), **situant-se entre els països que més hores diàries fan**, només per sota de França i Grècia.

Figura 6: Dies a l'any i hores al dia de temps lectiu a primària en diversos països de l'OCDE l'any 2023



Font: Taules D1.1 i D1.2 a OECD (2023). Per a tots els països excepte Catalunya, la informació es refereix únicament a escoles de titularitat pública. La informació sobre Catalunya, que corresponen al curs acadèmic 2023-34, ha estat calculada a partir de l'Ordre EDU/104/2024, de Generalitat de Catalunya (2024) i de l'anàlisi de les dades sobre horaris escolars proporcionades pel Departament d'Educació i Formació Professional. A les escoles públiques de primària, la majoria fan 5 hores lectives, com s'indica al gràfic, però un 3,7 % en fan 6.

Figura 7: Dies a l'any i hores al dia de temps lectiu a secundària en diversos països de l'OCDE l'any 2023



Font: Taules D1.1 i D1.2 a OECD (2023). Per a tots els països excepte Catalunya, la informació es refereix únicament a escoles de titularitat pública. La informació sobre Catalunya, que correspon al curs acadèmic 2023-24, ha estat calculada a partir de l'Ordre EDU/104/2024, de Generalitat de Catalunya (2024) i de l'anàlisi de les dades sobre horaris escolars proporcionades pel Departament d'Educació i Formació Professional. A Catalunya, en general, els alumnes de secundària fan 6 hores lectives independentment de la titularitat del centre, com s'indica al gràfic. No obstant, el nombre d'hores pot variar una mica en les escoles concertades i privades, de les que malauradament no disposem d'informació.



Tot i que, com mostra la

Figura 6, en l'actualitat les escoles concertades i privades de primària de Catalunya fan 6 hores lectives diàries i les escoles públiques de primària en fan 5, això no ha estat sempre així. L'any 2006, 21 entitats de la comunitat educativa van signar el Pacte Nacional d'Educació on, entre altres aspectes, es fa referència a la necessitat d'ampliar de 5 a 6 les hores lectives diàries als centres públics d'educació primària de manera generalitzada i flexible (una intervenció coneguda popularment com "la sisena hora"). La seva implementació es va dur a terme en dues fases: el curs 2006-07 majoritàriament als centres de capitals de comarca i municipis de més de 10.000 habitants, i durant el curs 2007-08 als municipis restants (Federació de moviments de renovació pedagògica de Catalunya, 2006). L'hora addicional d'instrucció diària es feia servir per reforçar matèries troncales com llengua o matemàtiques.

Això no obstant, el curs 2011-12 es retira la sisena hora a la majoria de centres educatius públics, mantenint-se només en un conjunt de centres, la majoria dels quals eren de màxima complexitat. Tanmateix, amb la situació de pandèmia, el nombre de centres de màxima complexitat amb sisena hora va passar del 62,8 % el curs 2019-20 a només el 21,2 % el curs 2020-21 (Síndic de Greuges de Catalunya, 2021). Aquesta retallada de la sisena hora no s'ha revertit amb la tornada a la normalitat després de la situació de Covid-19.

En l'actualitat, en el curs 2024-25, la sisena hora s'aplica només a 226 centres públics de primària (un 3,7 % del total de centres públics), 124 dels quals són centres de màxima complexitat⁵.

Segons càlculs del Síndic de Greuges de Catalunya, la retirada de la sisena hora implica que l'alumnat dels centres amb aquestes característiques fan, de mitjana, 175 hores lectives menys cada curs. Això equival, aproximadament, a un any lectiu al llarg de tota l'etapa de primària (Síndic de Greuges de Catalunya, 2021).

Què diu l'evidència sobre l'efectivitat de l'ampliació del temps lectiu?

En termes generals, els estudis que analitzen increments del temps lectiu, ja sigui mitjançant reformes específiques en alguns països o analitzant variació entre països, troben que augmentar el temps que els alumnes destinen al dia a activitats lectives té un **efecte positiu en el seu rendiment acadèmic** mesurat en notes d'exàmens estandarditzats.⁶ Per al total de les mostres d'alumnes analitzades (és a dir, sense tenir en compte l'efecte diferencial en funció de característiques dels alumnes), **la magnitud de l'efecte, però, és en general baix** si ens atenem als llinars establerts per l'Education Endowment Foundation (Taula 3), ja que la majoria d'estudis troben efectes mitjans en la forquilla de 0.01-0.18 d.s., considerats molt baixos o baixos segons aquest llinar.

Per altra banda, diversos estudis indiquen que l'ampliació del temps lectiu només és efectiu (o lleugerament més efectiu) quan existeix una **certa autonomia de centre** a l'hora de decidir aspectes organitzatius del nou temps lectiu, especialment quant hi ha llibertat per contractar nous professors i llibertat per decidir els mètodes d'aprenentatge (Barrios-Fernández i Bovini, 2021; Humlumm et al., 2016; Lavy, 2015), quan es garanteix la capacitat de docència efectiva dels professors que han d'impartir les noves hores de classe (Barrios-Fernández i Bovini, 2021; Lavy, 2015), i quan hi ha una bona atmosfera a classe i una bona relació entre estudiants i professors (Rivkin i Schiman, 2015). Tot i que aquestes

⁵ Informació extreta de les dades sobre horaris escolars proporcionades pel Departament d'Educació i Formació Professional.

⁶ En les Taules A2 i A3 de l'Annex 2 es recullen els estudis revisats i s'indiquen les seves característiques principals (entre d'altres, la quantitat de temps addicional que s'analitza, les característiques d'aquest temps i les magnituds i significació estadística dels efectes trobats per a cada resultat analitzat).

condicions milloren l'efectivitat del nou temps lectiu, els efectes aconseguits segueixen sent d'una magnitud baixa.

Els efectes sobre el rendiment acadèmic són més prometedors, però, si tenim en compte l'heterogeneïtat en els resultats en funció del rendiment acadèmic de partida i de les característiques socioeconòmiques dels alumnes, la qual pot afectar la desigualtat educativa. En termes d'heterogeneïtat en els efectes sobre el rendiment acadèmic, diversos estudis troben que l'augment del temps lectiu **beneficia més a alumnes amb un nivell socioeconòmic o un rendiment educatiu més baix**, (Wu 2020, Figlio et al., 2018, Padilla-Romo, 2022; Batistin i Meroni, 2016; Kraft, 2015). I és molt rellevant destacar que, quan es donen certes condicions d'implementació, la reducció de les desigualtats educatives és substancial.

Un aspecte important a tenir en compte és que diversos estudis troben que l'efecte d'un increment del temps lectiu en les notes en exàmens estandarditzats (PISA i TIMSS) presenta **rendiments marginals decreixents** (Rivkin i Schiman, 2015; Wu, 2020). És a dir, que afegir més temps lectiu pot deixar de tenir efectes (o inclús tenir efectes negatius) en el rendiment acadèmic quant aquest passa un llindar de temps específic. Si bé els estudis que analitzen aquest aspecte no són capaços de determinar el llindar **és important tenir present la quantitat de temps lectiu existent** alhora de plantejar intervencions que l'incrementin. Com s'ha comentat, les Figures 3 i 4 mostren que entre un conjunt de països de l'OCDE, a secundària els alumnes de Catalunya es troben entre els països que més hores lectives fan al dia. Per altra banda, mentre que les escoles privades i concertades a primària es troben també entre els països amb més hores lectives diàries, les escoles públiques es troben al voltant de la mitjana dels diferents països.

Quant a la reducció de **comportaments de risc**, els pocs estudis que existeixen al respecte troben efectes positius. Berthelon i Kruger (2011) troben que la reforma xilena d'escoles a temps complet, que incloïa un augment considerable del temps lectiu, va reduir la probabilitat de cometre crims en joves de 14 a 17 anys i va reduir la probabilitat de ser mares entre dones de 14 a 19 anys. Avaluant la mateixa reforma, Dominguez i Ruffini (2023) troben també un endarreriment en la maternitat entre les dones que van assistir a escoles a temps complet, la qual cosa comporta una reducció d'embarassos de mares en edats adolescents. Cal tenir en compte, però, que no es evident que els resultats en la reducció de comportaments de risc trobats a Xile es puguin extrapolar a Catalunya, donat els diferents contextos socials, i que per tant **falta evidència** per demostrar que aquest efecte es produiria també en el nostre context.

L'evidència sobre l'efecte en el nivell educatiu i inserció laboral **a mitjà i llarg termini és també escassa**. Diversos estudis (Cabrera-Hernández et al., 2023); Domínguez i Ruffini, 2023) troben que reformes d'escoles a temps complet a Mèxic i Xile, que incorporaven un

augment considerable de temps lectiu, van incrementar el nivell educatiu, els salaris i la probabilitat de treballar en una ocupació qualificada en l'edat adulta. Aquests estudis apunten a que l'augment del temps lectiu pot resultar a mig i llarg termini en un augment del capital humà i en una major inserció laboral. No obstant, l'escassetat d'estudis i el context on s'ha aplicat **fan dubtar també en aquest cas si aquests resultats són extrapolables al context català.**

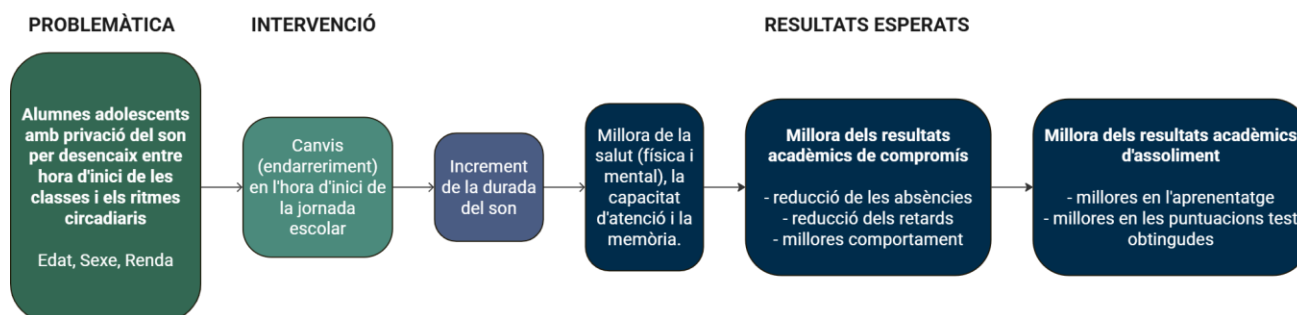
Finalment, un dels objectius d'un increment del temps que els alumnes passen a l'escola és que aquest pot actuar com un subsidi implícit a les cures dels infants i joves, la qual cosa podria incrementar la possibilitat dels progenitors de participar al mercat laboral. Tot i que no hi ha una gran quantitat d'estudis que avaluin aquest aspecte, l'evidència acumulada apunta clarament a que les reformes d'escoles a temps complet, en les que els alumnes passen d'una jornada intensiva de matí a una jornada completa que incorpora també temps escolar a la tarda, **tenen efectes positius en la participació laboral de les mares d'alumnes en educació primària.** Donat que aquests efectes probablement depenen d'aspectes com el context cultural, la situació del mercat laboral o la disponibilitat de serveis de cures fora de l'àmbit escolar, **caldria generar evidència en contextos més similars a Catalunya per saber si els resultats són extrapolables al nostre context.**

4.2. Hora d'inici de la jornada escolar

Durant l'etapa adolescent, els ritmes circadianis pateixen canvis. S'endarrereix el pic de secreció de melatonina unes 2 hores respecte al període d'infantesa posposant el cicle de son-vigília, el que dificulta el son dels adolescents abans de les 23 hores i la vigília abans de les 8 hores (Widome et al., 2020). A causa d'aquesta situació de desajust amb les exigències de l'horari lectiu dels centres educatius, l'alumnat adolescent pateix una privació de son (Merino Andréu et al., 2016). Una de les mesures adoptades per fer-hi front ha estat l'endarreriment de l'hora d'inici de la jornada escolar.

La teoria del canvi associada a aquesta intervenció contempla diversos resultats que es van succeint temporalment, tal com il·lustra la figura 8: en primer lloc, en salut i benestar i, posteriorment, en els resultats acadèmics. En endarrerir l'hora d'inici de la jornada escolar, l'alumnat incrementa la durada del son i, en conseqüència, millora la seva salut (tant física com mental), la capacitat d'atenció i la memòria. Aquestes millores tenen una incidència directa en els resultats acadèmics de compromís (reducció dels retards, i millora de l'assistència i comportament a l'aula), que al seu temps s'espera que generin un impacte positiu en els resultats acadèmics d'assoliment, és a dir, en el procés d'aprenentatge i les puntuacions obtingudes a les diferents proves estandarditzades (Fuller i Bastian, 2020).

Figura 8: Teoria del canvi associada a l'endarreriment de l'inici de la jornada escolar



Font: Elaboració pròpia.



A Catalunya, l'hora d'inici de la jornada escolar als centres públics la pot escollir cada centre, sempre i quan compleixi les ordres que elabora el departament competent en educació amb cada inici de curs.

- A **educació primària**, l'ordre estableix que la jornada comenci a partir de les 8:30. A la pràctica, la majoria dels centres educatius públics comencen a les 9:00 (un 84 % del total). La resta ho fa a les 8:30 (9 %), entre les 8:30 i les 9:00 (5 %), o més tard de les 9:00 (2 %).
- A **educació secundària**, l'ordre estableix que la jornada comenci a partir de les 8:00. A la pràctica, la majoria de centres educatius públics comencen a les 8:00 (64 % del total de centres). La resta ho fa entre les 8:00 i les 8:30 (21 %), a les 8:30 (12 %) o entre les 8:30 i les 9:00 (3 %). No s'observen diferències rellevants segons si el centre fa jornada partida o intensiva. En canvi, si es compara amb els centres concertats, es veu com aquests tenen una proporció més alta de centres que comencen a les 9:00 (18 %), tot i que també comencen majoritàriament a les 8:00 (56 %).

Què diu l'evidència sobre l'efectivitat de l'hora d'inici de la jornada escolar?

Elaborar metaanàlisis en base a l'evidència existent sobre l'impacte d'endarrerir l'hora d'inici de la jornada escolar no sempre és possible. Els motius són diversos: perquè manquen dades als estudis, perquè no són comparables, perquè el nombre total d'articles que es poden considerar en la metaanàlisi acaba sent molt baix, o per la baixa potència estadística que acaba adquirint l'indicador, entre d'altres (Fuller i Bastian, 2020; Marx et al., 2017; Storey, 2019; Wheaton et al., 2016). Aquestes limitacions en les evidències fan que no es pugui estar completament segur dels efectes de la mesura sobre els resultats acadèmics. A més, cal tenir en compte que la majoria de les intervencions s'han produït i analitzat als Estats Units, on tenen un context horari diferent del de Catalunya. Tanmateix, a continuació es recull què han trobat alguns estudis sobre com ha impactat en els diferents

resultats associats a la teoria del canvi: les hores de son i els resultats acadèmics tant de compromís com d'assoliment.

L'efecte més notori d'endarrerir l'hora d'inici de la jornada escolar el trobem sobre les **hores de son de l'alumnat, que es veuen incrementades**. De tots els resultats relacionats amb la son, la metaanàlisi de Yip et al. (2022) no troba efectes en la qualitat del son, però sí que en troba, tot i que petit, en la durada del son. En la mateixa línia apunta la síntesi narrativa elaborada per Marx et al. (2017), tot i que sense poder mesurar l'efecte per manca de comparabilitat entre els estudis: la probabilitat de dormir 8 hores s'incrementa per l'alumnat que inicia la jornada escolar més tard. En general, les revisions més de caire narratiu troben que per cada 15 minuts d'endarreriment de l'hora d'inici, l'alumnat guanya aproximadament 5 minuts de son (per més detall sobre cada estudi, veure la nota sobre l'hora d'inici de la jornada escolar de l'annex 2) (Marx et al., 2017; Morgenthaler et al., 2016; Wheaton et al., 2016).

Els canvis en el son no es perceben directament en els resultats educatius mesurats en notes o resultats de tests acadèmics, sinó que el seu efecte és indirecte a través del que s'han anomenat resultats acadèmics de compromís (en anglès *engagement outcomes*) (Fuller i Bastian, 2020; Marx et al., 2017; Morgenthaler et al., 2016; Wheaton et al., 2016), tot i que manquen anàlisis sobre l'efecte d'aquesta moderació (Biller et al., 2022). Marx et al. (2017) recullen estudis que identifiquen un **impacte molt baix en l'assistència i altres que veuen com es redueixen significativament els endarreriments**. A més, altres estudis troben que com que l'alumnat està menys adormit a l'aula, s'incrementa l'atenció i redueix la conflictivitat (Marx et al., 2017; Wheaton et al., 2016).

Per altra banda, la revisió de literatura de Fuller i Bastian (2020) troba que la gran majoria d'estudis obtenen un **impacte nul o molt petit en les qualificacions** obtingudes en les proves estandarditzades i altres avaluacions escolars; en els anomenats resultats acadèmics d'assoliment (*achievement outcomes*). Tanmateix, en revisions de literatura sí que s'identifiquen estudis que recullen millores només per alguns col·lectius o àrees de coneixement concretes, tot i que sense poder establir un patró concret a partir de les metaanàlisi (veure la nota sobre l'hora d'inici de la jornada escolar de l'annex 2 per més detall). En general, hi té una potencial influència el nivell econòmic de l'entorn, **veient-se més beneficiats els alumnes provinents d'entorns socioeconòmics més desafavorits**, els qui pertanyen a minories ètniques o racials, i aquells qui tenen uns resultats acadèmics més baixos (Biller et al., 2022).

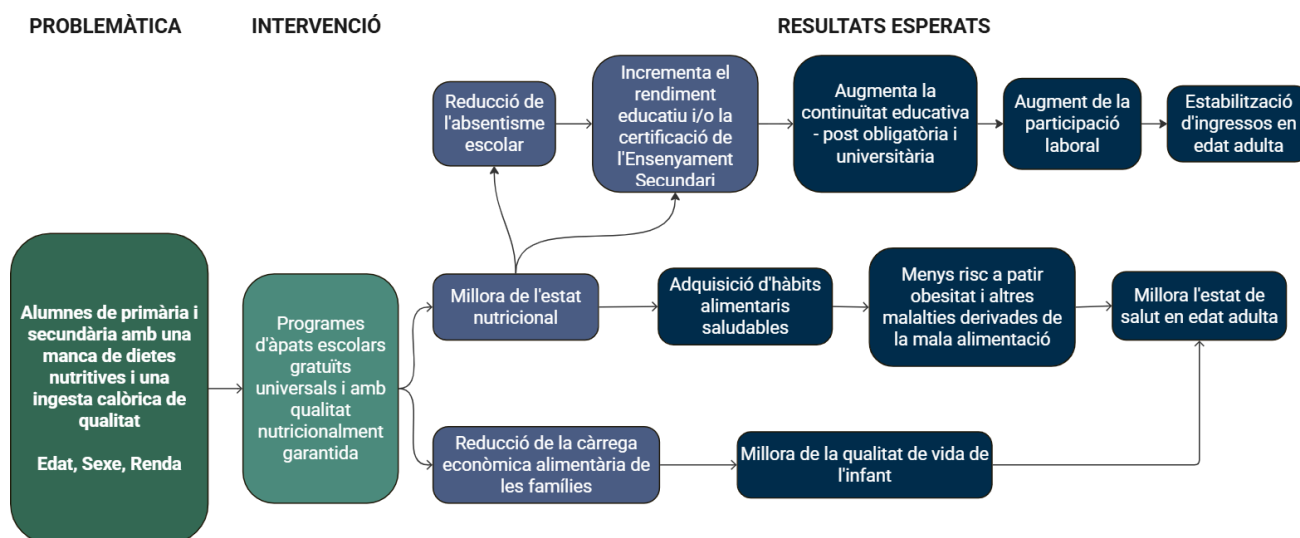
En conclusió, sembla ser que l'impacte de la mesura es redueix a mesura que els resultats s'encadenen al llarg de la teoria del canvi. És a dir, endarrerir l'hora d'inici produeix un efecte petit en el nombre d'hores de son, un efecte molt baix i només en alguns dels

resultats acadèmics de compromís, i uns efectes nuls sobre els resultats acadèmics d'assoliment mesurats en notes de proves estandarditzades.

4.3. Menjadors escolars

L'accés universal i gratuït als menjadors escolars respon a la necessitat de garantir la igualtat d'oportunitats en l'educació i el desenvolupament infantil. La pobresa i la inseguretat alimentària dificulten que els infants tinguin una alimentació adequada, fet que afecta negativament el seu rendiment acadèmic i la seva salut física i emocional. Els menjadors escolars gratuïts volen assegurar que tots els alumnes rebin almenys un àpat nutritiu al dia, independentment de la seva situació socioeconòmica. A més, aquests programes preveuen reduir l'estigma associat a rebre ajuda alimentària dels infants en situació de pobresa. La Figura 9 mostra la Teoria del canvi d'aquesta mesura modular, fent èmfasi en el rendiment educatiu de l'alumnat, i en la millora del seu estat nutricional com a condició prèvia de la millora del rendiment educatiu, així com la reducció de la càrrega alimentària de les famílies.

Figura 9: Teoria del canvi associada als menjadors escolars



Font: Elaboració pròpia.



El servei de menjador a Catalunya s'inclou, generalment, dins l'espai del migdia en aquells centres amb la jornada escolar partida en horari de matí i tarda. Aquesta franja s'engloba dins del temps no lectiu, i s'ha de garantir que sigui, com a mínim, de 2 hores a primària i d'1 hora a secundària (Consell Escolar de Catalunya, 2020). La gestió d'aquest servei es troba majoritàriament en mans de l'AFA (Associació de Famílies d'Alumnes) del centre, que en subcontracta el servei.

El percentatge de centres educatius que disposen de menjador escolar varia en funció de l'etapa educativa i la titularitat del centre. Segons dades proporcionades pel Departament d'Educació i Formació Professional, el curs 2023-24 el 97 % dels centres de primària disposaven de menjador, mentre que en el cas de secundària la xifra es redueix fins el 60 %. Si bé a primària no es troben diferències segons titularitat del centre, a secundària el percentatge de centres que disposen de menjador és molt inferior quan la titularitat és pública: només un 34 % de centres públics disposen de menjador, xifra que puja fins el 96 % entre els centres privats. També existeixen diferències territorials: en el cas dels centres educatius ubicats en micropobles de Catalunya, el 92 % disposen de menjador escolar, però només el 17 % tenen cuina (Alamon i Beas et al., 2022).

Fins i tot quan els centres disposen de menjador, l'alumnat pot no fer-ne ús. A primària l'ús és majoritari: el 66 % de l'alumnat en centres públics i el 60 % de l'alumnat de centres privats que disposen de menjador en van fer ús durant el curs 23-24. En canvi, a secundària el percentatge d'alumnes que en fa ús és molt menor: el 30 % en centres públics i el 37 % en privats.

En referència a les beques menjador, un total de 169.222 alumnes van rebre, el curs 2022-23, una beca menjador a Catalunya. En el 22,5 % d'aquests casos se subvencionava la totalitat del cost del servei de menjador (Departament d'Educació i Formació Professional, 2024).

Què diu l'evidència sobre l'efectivitat dels menjadors escolars universals i gratuïts?

La tendència general de la literatura analitzada és que la intervenció d'àpats escolars gratuïts i universals ha tingut **diversos efectes positius, encara que molts d'ells són baixos** d'acord amb l'escala de l'EEF⁷. Els estudis revisats, en gran part avaluacions d'impacte experimentals i quasi experimentals, demostren que els nens i nenes ben alimentades augmenten tímidament l'assistència escolar i resultats acadèmics, la qual cosa justifica la necessitat de plantejar-se la implementació d'aquestes polítiques com una inversió a llarg termini. A més, l'evidència existent apunta a que a curt termini pot contribuir a alleujar la càrrega econòmica sobre les famílies, especialment en temps de crisi.

La literatura revisada mostra que els programes de menjadors escolars han incrementat significativament la **participació dels estudiants**, especialment a primària, amb augments

⁷ A la taula A6 de l'Annex 2 es recullen els estudis revisats i s'indiquen les seves característiques principals (entre d'altres, la població diana, l'etapa educativa, la finestra temporal de la intervenció i les magnituds dels efectes trobats per a cada resultat analitzat).

que van des d'11 fins a 30 punts percentuals. L'avaluació del programa Universal Infant Free School Meals (UIFSM) va revelar un augment del 30 %, passant del 60 % al 90 % en escoles participants (Brown et al., 2012), i a Escòcia, la participació va augmentar del 53 % al 75 % (MacLardie et al., 2008; Holford, 2015). Als EUA, la introducció del CEP va augmentar la participació en el Programa Nacional de Dinars Escolars entre un 5 % i un 19 %, segons diversos estudis (Logan, 2014; Pokorney et al., 2019; Turner et al., 2019), destacant increments similars en l'esmorzar escolar.

I és que un dels efectes que també s'analitza a la literatura és el de la **seguretat alimentària**. Cohen et al., (2021) argumenta que els menjadors escolars poden reduir la inseguretat alimentària: els menjadors escolars proporcionen un àpat de qualitat al dia, pel que les famílies poden dedicar aquest import econòmic a comprar més aliments i de més qualitat. Així, per exemple, Poblacion et al. (2017) van utilitzar models de simulació amb dades nacionals i van estimar que el CEP podria incrementar la seguretat alimentària de l'alumnat en un 3,77 %, degut a una major capacitat econòmica de compra per part de les famílies. De manera similar, un estudi realitzat per Gross et al., (2021) a Maryland va descobrir que els estudiants que assistien a escoles en un altre districte que havia optat per no participar en el CEP tenien més probabilitats de viure en una llar amb inseguretat alimentària en comparació amb els estudiants de les escoles que sí participaven en el programa.

L'efecte més notori és la millora de l'estat de salut i benestar nutricional dels alumnes beneficiaris d'aquesta política, variant el tipus d'aliments que consumeixen. Per una banda milloren els hàbits d'ingesta saludable entre 13 i 48 punts percentuals i redueixen els no saludables entre 18 i 30 punts percentuals. Així, Brown et al., (2012) estudien l'efecte de la implementació de dos cursos escolars del Pilot de menjadors escolars al Regne Unit i arriben a la conclusió que augmenta el consum de verdures, arròs/pasta/patates i aigua. També es redueix el consum de patates fregides de bossa, refrescos i d'entrepans preparats. L'estudi OPUS School Meal (Andersen et al., 2014), programa que va oferir dinars gratuïts a tots els estudiants de 3r i 4t curs de primària en nou escoles de Dinamarca durant tres mesos (mentre que en els altres tres mesos els estudiants portaven dinars de casa) aporta evidències en la mateixa direcció.

Al seu torn, diversos estudis mostren com els menjadors escolars universals tenen un **impacte positiu però baix en les capacitats cognitives a primària** (Cohen et al., 2021). Els estudis provenen de diversos països – Regne Unit, Dinamarca, Carolina del Sud i Nova York als Estats Units, entre altres – i analitzen programes de menjadors escolars universals i el seu efecte en el nivell de lectura, velocitat, matemàtiques en alumnes de primària i secundària (Brown et al., 2012; Sørensen et al., 2015; Gordanier et al., 2020; Ruffini 2022; Schwartz i Rothbart 2020 - veure Annex 2 per més detall). Un dels aspectes que destaca la major part de la literatura analitzada és que els efectes dels menjadors escolars són **més**

importants en l'alumnat que es troba en una situació econòmicament vulnerable, sobretot a primària. Brown et al. (2012) mostren que els estudiants en el quartil més baix del l'Early Years Foundation Stage Profile (FSP) van millorar els seus resultats a 7 i 11 anys gràcies als menjadors escolars universals, però no hi va haver impacte en el quartil més alt. Andreyeva i Sun (2021) Andreyeva i Sun (2021) i Ruffini (2022) troben efectes similars, amb impactes més importants en minories ètniques desfavorides. A Nova York, Schwartz i Rothbart (2020) indiquen que els efectes en l'alumnat vulnerable són lleugerament inferiors a secundària.

Alhora, el rendiment acadèmic també es veu positivament reforçat per la **reducció de l'absentisme escolar**, si bé l'evidència només prové d'un únic programa, el Community Eligibility Provision (CEP) a Carolina del Sud, EUA. L'estudi de Bartfeld et al., (2020) mostra com el CEP s'associa amb resultats positius en l'assistència escolar a 37 escoles primàries de Wisconsin durant tres cursos. Concretament, hi va haver una disminució de 3,5 punts percentuals en la proporció d'estudiants amb baixes taxes d'assistència i un 4,2 punts percentuals en la probabilitat de baixa assistència de l'alumnat econòmicament vulnerable. En la mateixa direcció, Andreyeva i Sun (2021) ressalten com un dels efectes del CEP durant 2 cursos acadèmics tant per alumnat de primària com de secundària ha estat que incrementi la probabilitat d'assistència escolar en 0,24 punts percentuals.

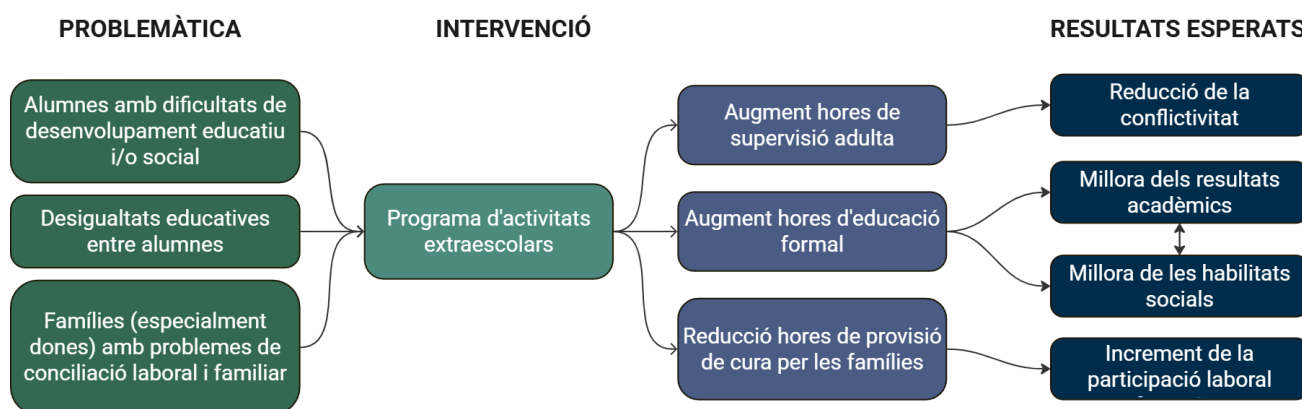
Finalment, Lundborg et al.(2022) destaquen que, tot i la manca d'evidència a llarg termini sobre els menjadors escolars universals, **els infants de rendes baixes en surten més beneficiats**. A Suècia, la introducció dels menjadors escolars a primària als anys 60 va augmentar els **ingressos a llarg termini** un 3 % de tots els alumnes que hi havien passat pel menjador escolar durant cinc cursos acadèmics. Els estudiants de llars desfavorides van veure un augment del 6 %, mentre que els de llars més afavorides van experimentar un increment del 2 %. Aquests resultats a llarg termini es poden explicar perquè els menjadors escolars afavoreixen els anys d'escolarització (un any addicional de menjador escolar incrementa 0,28 anys d'escolarització, fet que implica 9 anys o entre 4 i 5 cursos escolars a Suècia) i incrementen les probabilitats d'accedir a la universitat (després de 9 anys d'escolarització, s'incrementa en un 1,5 punts percentuals, del 33 % al 34,5 %).

4.4. Activitats extraescolars

Les activitats extraescolars es defineixen com una intervenció educativa que té lloc durant dies lectius en horari extraescolar i, per tant, **no obligatori**, amb certa regularitat i amb l'objectiu d'influir en els aprenentatges de joves i infants (González, 2016). Inclou tant programes específics d'arts o esports, com programes d'aprenentatge formal, que combinen activitats de lleure amb continguts formatius.

La Figura 10 descriu la teoria del canvi sobre quin és el seu impacte esperat. Les activitats extraescolars es plantegen com una oportunitat per donar resposta a les necessitats educatives i de desenvolupament social dels infants i adolescents així com a les desigualtats d'oportunitats (Schmitz, 2022). Aquesta oportunitat pot donar-se a través de programes que inclouen activitats d'aprenentatge formal (per exemple, de reforç escolar) que **poden millorar les competències acadèmiques** mitjançant un increment de les hores lectives, o bé a través de programes d'esports, arts, o d'activitats diverses, sovint amb l'objectiu de **millorar habilitats personals i socials** (Christensen et al., 2023). Alhora, tenen el potencial de reduir les possibilitats de participar en **activitats de risc i en conductes delictives** (Taheri i Welsh, 2016) per aquells infants i adolescents que altrament no estarien supervisats per adults. Finalment, davant el decalatge entre la jornada escolar i laboral (Ludwinek i Clevers, 2020), les activitats extraescolars poden reduir les hores de provisió de cura de les famílies, **facilitant així la conciliació laboral i familiar i la participació laboral**, especialment per les dones (Ferrero et al., 2022).

Figura 10: Teoria del canvi associada a les activitats extraescolars



Font: Elaboració pròpia.



Les **activitats extraescolars** són una pràctica majoritària a Catalunya, que es realitzen majoritàriament fora del centre educatiu. En general, hi participa el 83 % de l'alumnat entre 6 i 15 anys, tot i que hi ha diferències en funció de:

- La tipologia d'activitats. El 58 % de l'alumnat participa en extraescolars esportives, un 33 % d'idiomes, un 25 % en artístiques (sobretot música i dansa), un 15 % en activitats de reforç escolar, un 7 % de lleure i un 5 % en tecnològiques.
- L'etapa educativa. Hi participen un 84 % dels alumnes de cicle inicial, un 90 % dels de cicle mitjà, un 82 % a cicle superior i un 79 % de l'ESO. L'etapa educativa també condiciona el tipus d'activitats en què prenen part.
- El nivell socioeconòmic de les famílies. La intensitat de participació en activitats extraescolars dels infants i adolescents és menor com més baix és el nivell socioeconòmic de les famílies. El preu és un dels principals factors condicionants de la participació en activitats extraescolars, ja que els ajuts econòmics a les famílies són baixos i es concentren principalment en les activitats de lleure, reforç escolar i tecnològiques.
- El territori de residència. Els percentatges de participació més alts es troben a les comarques de Lleida (al voltant del 60 % de l'alumnat) o la Catalunya central (entorn del 70 %). En canvi, els percentatges més baixos es troben al districte de Ciutat Vella de Barcelona (36 %), Garraf (43 %), Maresme (47 %), Hospitalet de Llobregat (54 %), Vall d'Aran (54 %) o Terres de l'Ebre (56 %) (**Mencía González i Samper Sierra, 2023**).

Segons l'Enquesta de Salut de Catalunya, els infants i joves d'entre 3 i 14 anys destinen 1,7 dies de mitjana a la setmana a activitats extraescolars esportives, i 0,7 dies a activitats no esportives (**Direcció General de Planificació en Salut, 2023**). En ambdós casos, les xifres divergeixen en funció del gènere dels infants, i la classe social i els estudis dels progenitors. Pel que fa a les activitats esportives, els fills de classes socials més benestants arriben a fer 0,9 dies més d'extraescolars esportives a la setmana. Així mateix, la diferència de dies en aquest tipus d'activitats entre els fills de progenitors amb estudis superiors i aquells qui només tenen estudis primaris també se situa al voltant del dia a la setmana. La diferència en el nombre mitjà de dies també es percep en les activitats extraescolars no esportives, però amb unes xifres lleugerament inferiors en el seu conjunt, ja que la diferència global entre ambdós tipus d'activitats és d'un dia. Així doncs, els fills de les famílies més benestants i amb progenitors amb estudis superiors realitzen 1 dia a la setmana d'activitats extraescolars no esportives; xifra que es redueix fins a 0,6 en el cas dels fills de famílies amb menys recursos econòmics i fins a 0,3 dies en cas de tenir uns progenitors amb primaris o sense estudis.

Què diu l'evidència sobre l'efectivitat de les activitats extraescolars?

Les activitats extraescolars tenen una llarga trajectòria en diversos països del nostre entorn, fet que ha permès que s'avaluïn molts d'aquests programes. En conseqüència, i a diferència dels anteriors apartats, aquesta part de la revisió de la literatura s'ha basat majoritàriament en estudis que realitzen revisions de la literatura amb metaanàlisi i que, per tant, resumeixen els efectes trobats en diversos estudis primaris. La Taula A8 a l'Annex 2 presenta les característiques i resultats de les metaanàlisis revisades⁸. A continuació, s'analitza l'impacte de les activitats extraescolars sobre els resultats cognitius, no cognitius, l'assistència a l'escola i la conflictivitat d'infants i adolescents, i sobre l'ocupació dels progenitors.

En primer lloc, l'evidència suggereix que les activitats extraescolars tenen un **efecte positiu moderat en el rendiment acadèmic**, respecte als estudiants que no participen en aquests programes. Aquest efecte s'identifica en tres metaanàlisis que analitzen l'impacte en les notes obtingudes en avaluacions escolars d'exàmens i assignatures o en indicadors d'assoliment educatiu (superació d'assignatures o cursos, matriculació a estudis (Christensen et al., 2023; Ciocanel et al., 2017; Newman et al., 2010), tot i que una de les metaanàlisis revisades (Zief et al., 2006) no troba que es produeixi cap efecte en les notes estandarditzades. Ara bé, a l'hora d'interpretar aquesta evidència cal tenir en compte que el tipus d'activitat que es realitza i la seva població diana poden influenciar els efectes. Els estudis mencionats analitzen activitats genèriques a excepció de Newman et al. (2010) que es focalitza en activitats esportives, i la majoria estudia efectes en estudiants en risc. Un altre eix a destacar és l'etapa educativa: l'evidència revisada sembla apuntar a **efectes més prometedors per l'alumnat de secundària**, en línia amb dos estudis recents que analitzen la implementació de programes d'activitats extraescolars i que troben efectes significatius positius a secundària i nuls a primària (Komisarow, 2022; Martínez A. i Perticarà, 2020).

Més enllà de les mesures genèriques de rendiment acadèmic, diversos estudis es centren en analitzar si les activitats extraescolars milloren els resultats de dues competències clau: la lectura i les matemàtiques. Pel que fa a la **lectura, no hi ha prou evidència causal** per afirmar que existeixi tal efecte⁹. Pel que fa a les **matemàtiques, l'evidència causal encara és més escassa** i només s'ha trobat una metaanàlisi que analitza tres programes d'arts i que troba un efecte molt petit (Newman et al., 2010). En programes extraescolars més genèrics, dos estudis recents tampoc troben efectes estadísticament significatius en les

⁸ També s'han revisat estudis primaris a partir de 2019 amb metodologies experimentals o quasi-experimentals.

⁹ S'ha detectat una metaanàlisi de dos programes focalitzats en lectura que no troba efectes (Zief et al., 2006) i una metaanàlisi de tres programes d'arts que troba un efecte positiu molt petit (Newman et al., 2010).

competències lectores ni en matemàtiques (Drange i Sandsør, 2024; Martínez A. i Perticarà, 2020).

En segon lloc, i donat que les activitats extraescolars poden no tenir com a propòsit millorar les competències cognitives, part de la literatura s'ha dedicat a analitzar si promouen canvis positius en els resultats no cognitius, com són l'autopercepció, la salut mental, les competències socials o les actituds envers l'aprenentatge. Les intervencions dedicades a l'aprenentatge socioemocional tenen el potencial de produir millores en les competències cognitives, ja que ambdues modalitats de competències es troben íntimament relacionades.

Els resultats més prometedors són per **l'autopercepció**, entesa com una millora de l'autoestima, identitat, confiança pròpia o sentiment de pertinença, on diversos estudis **detecten millores de magnitud moderada** (Christensen et al., 2023; Ciocanel et al., 2017; Durlak et al., 2010; Newman et al., 2010). En canvi, **l'efecte detectat sobre la salut mental és petit o nul**, segons suggereixen dues metaanàlisi revisades: Ciocanel et al. (2017) troben un impacte positiu en una metaanàlisi de 3 estudis, mentre que Christensen et al. (2023) no troben cap efecte significatiu en una metaanàlisi de 9 estudis. Un estudi recent que avalua l'expansió de la gratuïtat d'un programa d'extraescolars a la ciutat d'Oslo (Noruega) tampoc troba evidència que millori el benestar de l'alumnat (Drange i Sandsør, 2024).

Pel que fa a les **competències socials**, en aquesta revisió **no s'ha trobat prou evidència causal** de que es produeixin millores en comportaments pro-socials o habilitats interpersonals com a conseqüència de la participació en activitats extraescolars. Dues metaanàlisi revisades (de 7 i 17 estudis primaris) troben efectes nuls en aquest resultat (Christensen et al., 2023; Zief et al., 2006), tot i que cal destacar que inclouen tot tipus d'activitats, fet que pot prevenir la detecció d'un efecte. En canvi, una metaanàlisi de 7 programes d'arts sí troba efectes positius de magnitud moderada (Newman et al., 2010), així com també ho fa una metaanàlisi de 36 programes que tenen com a objectiu promoure les habilitats socials (Durlak et al., 2010), tot i que cal tenir en compte que inclou també estudis no causals.

Pel que fa al resultat sobre **l'interès cap a l'aprenentatge**, s'ha analitzat si les activitats extraescolars propicien la motivació acadèmica o actituds més positives cap als estudis. Si bé no hi ha evidència causal per respondre aquesta hipòtesi, alguns estudis suggereixen que **l'efecte és positiu però molt petit** quan es realitzen activitats genèriques (Kidron et al., 2014), però **pot accentuar-se en programes específicament focalitzats** en promoure aquest interès, tal i com apunta la metaanàlisi de Lewalter et al. (2021) que inclou activitats fora de l'escola de diversa índole (incloent també activitats escolars i programes d'estiu) o la metaanàlisi de Young et al. (2017) que estudia l'impacte sobre la promoció de l'interès en ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques (CTEM).

En tercer lloc, quan els programes d'extraescolars s'ubiquen a l'escola o cerquen promoure l'interès cap als estudis, poden provocar un efecte positiu sobre l'assistència a classe i, al seu torn, sobre el rendiment acadèmic. Dels estudis revisats es conclou que **no hi ha evidència que les activitats extraescolars augmentin l'assistència** a l'escola. Zief et al. (2006) fa una metaanàlisi de dos estudis experimentals entre l'alumnat de primària i troba efectes nuls, mentre que Durlak et al. (2010) i Kremer et al. (2015) són metaanàlisi que inclouen estudis no causals i que engloben alumnes de primària i secundària, i tampoc troben cap efecte en l'assistència. Cal tenir en compte que les tres metaanàlisi revisades analitzen intervencions focalitzades a l'alumnat en situació de risc – col·lectiu pel qual es podria esperar un efecte positiu en l'assistència.

En relació als resultats sobre la **conflictitat**, l'evidència suggereix que les activitats extraescolars **no tenen cap efecte** en canviar aquests comportaments. Tres metaanàlisi d'estudis experimentals o quasi-experimentals troben efectes nuls: Kremer et al. (2015) revisen 16 estudis i conclouen que hi ha un efecte petit i no significatiu en la reducció del comportament problemàtic, Ciocanel et al. (2017) revisen 16 estudis i no detecten canvis en les conductes problemàtiques i l'ús de substàncies i Christensen et al. (2023) troben efectes nuls en una metaanàlisi de 26 estudis sobre la delinqüència, comportament disruptiu i ús de substàncies.

Una qüestió rellevant a l'hora d'interpretar tots aquests efectes és **l'heterogeneïtat** en què es donen entre subgrups d'infants i adolescents. En aquest sentit, cal tenir en compte que els estudis revisats es divideixen segons aquells que analitzen intervencions focalitzades en infants i/o adolescents 'en risc', i en els que analitzen intervencions universals a tota la població. Si bé els programes focalitzats tenen el potencial de reduir desigualtats educatives, en general no permeten comparar amb la resta d'infants i adolescents per determinar si les activitats extraescolars funcionen millor per uns o altres. En canvi, alguns dels estudis que analitzen intervencions universals analitzen si existeixen aquestes efectes heterogenis. De forma general la literatura troba que **les activitats extraescolars funcionen especialment pels alumnes més desavantatjats** (Komisarow, 2022; Martínez A. i Perticarà, 2020; Schmitz, 2022; Scott-little et al., 2002). N'és una excepció Ciocanel et al. (2017), que troben que la intervenció beneficia en major mesura als alumnes de menys risc.

Per últim, i de forma similar al que passa amb l'ampliació del temps lectiu, les activitats extraescolars poden provocar efectes també en els pares i mares dels infants i adolescents que hi participen si aquestes afecten la organització familiar. Els estudis revisats suggereixen que les polítiques que milloren l'accés a les activitats extraescolars **conduïxen a una millor inserció laboral** de les mares (Drange i Sandsør, 2024; Felfe et al., 2016; Lundin et al., 2008; Martínez A. i Perticarà, 2017). Ara bé, l'evidència en aquest àmbit és **escassa** i no concloent pel que fa a en la manera en què es dona aquesta millora

(augment de la participació laboral femenina, hores treballades o ingressos) i en quin subgrup es dona tal efecte.

5. Aspectes a tenir en compte en la implementació de les mesures modulars

Tal com es desprèn dels resums de l'evidència de cada una de les intervencions presentades en l'apartat anterior, i tal com s'explica en més detall en les revisions extenses presentades en l'Annex 2, és important tenir en compte les característiques específiques de la implementació de cada intervenció per tal que aquestes aconseguixin els seus objectius. És a dir, si la implantació de les mesures descrites no segueix pautes identificades per l'evidència, aquestes poden no resultar efectives o incrementar la desigualtat entre col·lectius. La Taula 2 presenta de forma sintetitzada els elements de la implementació de cada una de les mesures que s'han de seguir per tal d'assegurar o incrementar la seva efectivitat i per tal que no es generin desigualtats.

Taula 2: Aprenentatges i barreres a la implementació de les diferents mesures modulars

	Aprenentatges	Barreres a la implementació
 Ampliació del temps lectiu	• L'autonomia de centre alhora de decidir aspectes organitzatius del nou temps lectiu, com la contractació de professors o la tria dels mètodes d'aprenentatge, millora els efectes. • L'existència d'una bona atmosfera a classe i una bona relació entre estudiants i professors millora els efectes. • Destinar el nou temps lectiu a consolidar el coneixement adquirit del currículum existent (sense incorporar nou contingut curricular) i/o proporcionar atenció individualitzada a les necessitats de cada alumne redueix considerablement les desigualtats educatives.	• Si el contingut del temps lectiu es destina a cobrir nou material (ampliació del currículum) es pot generar un augment de la desigualtat educativa. • La càrrega laboral que suposa per als professors el nou temps lectiu pot reduir l'efectivitat de la mesura. Proporcionar incentius als professors existents o contractar nous professors millora l'efectivitat. • Augmentar el temps lectiu pot no tenir efectes en el rendiment educatiu dels alumnes si aquest ja és molt elevat o si l'increment és molt gran.
 Hora d'inici de la jornada escolar	• Analitzar les característiques i l'entorn del centre per garantir la factibilitat de la intervenció: ubicació, horaris socials... • Adaptació de l'horari de les activitats extraescolars als nous horaris lectius. Si tots els horaris s'endarrereixen de	• Pot ser que factors com la distància al centre educatiu o les necessitats de transport condicionin la factibilitat de la mesura. • Resistències d'altres actors potencialment afectats per la intervenció, com poden ser el

	Aprenentatges	Barreres a la implementació
	forma proporcional, llavors pot desaparèixer el guany en hores de son.	col·lectiu del professorat o els pares dels alumnes. Cal determinar molt bé el punt en que endarrerir l'hora d'inici de les classes deixa de comportar beneficis per a l'alumnat, per tal que la mesura no esdevingui contraproductiu.
 Menjadors escolars	- Tenir en compte l'impacte econòmic en els ingressos del centre escolar, garantint la sostenibilitat pressupostària emprant economies d'escala. - Aplicar un seguiment periòdic de la ingesta d'aliments i diferenciar segons grups d'alumnat. - Utilitzar els àpats com a eina per poder parlar sobre aliments i opcions alimentàries saludables, oferint una educació nutricional a mestres, famílies i tutors. - Garantir un espai que promogui la socialització entre els alumnes.	- Els aliments no saludables fora de l'escola o l'oferta alimentària no saludable del centre escolar poden reduir l'efecte de la mesura. - La no participació del l'alumnat en la preparació del servei pot disminuir el seu interès i compromís en l'alimentació saludable. - La manca d'aplicació pràctica d'estàndards nutricionals posa en risc la qualitat alimentària de la mesura. - La manca de mesures actives per la reducció del possible estigma de la mesura, pot fer baixar la participació de l'alumnat més vulnerable.
 Activitats extraescolars	- Utilitzar metodologies innovadores/ experiències informades en l'evidència. Dividir les activitats per desenvolupar habilitats noves de forma seqüencial i coordinada. Vincular les activitats educatives al currículum escolar.	- La falta d'intencionalitat en promoure el desenvolupament d'habilitats personals i socials (definició concreta i explícita de l'habilitat a promoure, suficient temps i atenció,...). - Una dedicació molt elevada de temps a l'activitat pot provocar una sobrecàrrega, i una durada molt curta pot ser insuficient per provocar efectes positius.

Font: Elaboració pròpia.

Per altra banda, donat que les diferents mesures destinades a millorar l'organització de la jornada escolar s'interrelacionen entre elles, aquesta mirada en comú de les respectives característiques adequades d'implementació ens permet extreure conclusions més generals que s'haurien de complir alhora d'impulsar qualsevol mesura que afecti l'organització de la jornada escolar. Els principals elements a tenir en compte són:

- **Generació de consensos.** Abans d'implementar una mesura, es recomana generar consensos entre els diferents agents de la comunitat educativa (professorat, direccions de centre i famílies), per tal de que tots els agents comparteixin els objectius de la intervenció i en siguin partícips en la seva implementació.
- **Qualitat i condicions de treball.** Cal tenir en compte la qualitat de l'atenció i les condicions de treball dels professionals encarregats de proporcionar-la. Que els nous espais estiguin dirigits per personal qualificat i professional, i que les seves condicions de treball siguin adequades, per tal que aquests puguin desenvolupar la seva feina amb bons estàndards de qualitat.
- **Cost econòmic.** Algunes de les mesures, sobretot aquelles que fan referència al temps no lectiu com menjadors escolars i activitats extraescolars, menen a efectes positius si l'alumnat hi participa durant més d'un curs acadèmic. Això fa que calgui tenir en compte el cost econòmic a mig o llarg termini per assegurar-ne la sostenibilitat.
- **Inclusió d'alumnat vulnerable.** Un dels aspectes en què l'evidència posa l'accent és que algunes de les mesures educatives tenen un efecte clau en reduir les desigualtats educatives i socials. En aquest sentit, serà clau assegurar a la pràctica que els perfils d'alumnat més vulnerable hi participen.
- **Adaptació al context.** L'evidència d'algunes mesures apunta a la importància de la seva adaptació al context i necessitats dels centres educatius. Una d'aquestes necessitats és la variació territorial, clarament important a Catalunya. Si es tenen en compte tant el nivell educatiu com la territorialitat, trobem com en a totes les comarques hi ha un mínim del 30 % de l'alumnat d'infantil i primària que assisteix al centre educatiu a un municipi diferent de residència. En 14 comarques més del 20 % de l'alumnat de secundària ha de canviar de municipi per anar a l'escola; entre aquestes, Barcelonès, Vallès Occidental, Baix Llobregat, Garraf, Montsià o Baix Camp. En canvi, en 8 comarques menys del 40 % de l'alumnat de secundària estudia en un municipi diferent al de residència: Ribera d'Ebre (56 %), Vall d'Aran i Cerdanya (54 %), Pallars Sobirà (53 %), Moianès (51 %) o la Terra Alta (50 %). Els casos més extrems els trobem a les Garrigues, Pla d'Urgell i Priorat, amb el 60, 55 i 53 % de l'alumnat de secundària respectivament.

6. Conclusions

La configuració de la jornada escolar, en relació al temps que els alumnes passen a l'escola, la qualitat de les activitats que hi realitzen, tant lectives com no lectives, i la distribució d'aquestes al llarg del dia afecta els resultats educatius i el benestar de l'alumnat. Al mateix temps, la interrelació entre la jornada escolar i els horaris laborals i socials fa que l'organització dels horaris escolars impacti també en el benestar de famílies i professors. Recentment, sobretot a partir dels resultats educatius en el darrer informe de PISA, **a Catalunya ha pres molta rellevància el debat entorn al millor model d'organització de la jornada escolar** centrat, majoritàriament, en la disjuntiva entre un model de jornada intensiva, que concentra les hores lectives al matí, i un model de jornada partida, en el qual les hores lectives es distribueixen entre el matí i la tarda, amb una pausa per a dinar.

L'organització de la jornada escolar varia força entre països i segons etapa educativa. A Catalunya, **els centres de primària fan una jornada partida**, a diferència del que es fa a la majoria de comunitats autònomes i en línia amb el que predomina als països del nostre entorn, tot i que amb unes pauses més llargues per dinar. La jornada comprèn 5 hores lectives als centres públics, una quantitat que es troba prop de la mitjana de la OECD, i 6 hores lectives als centres concertats i privats, quantitat superior a la mitjana. **A secundària, la jornada ha passat a ser majoritàriament intensiva als centres públics, però no als centres concertats i privats**, deixant força heterogeneïtat en l'oferta horària al llarg del territori. Tanmateix, tots els centres fan de mitjana 6 hores lectives al dia, situant-se entre els països de la OECD que més hores diàries fan a secundària.

Centrar el debat entre l'elecció d'un a altre model de jornada, però, limita les possibilitats a l'hora de decidir quin és el millor model d'organització del temps escolar, principalment per dues raons. En primer lloc, no existeix evidència causal robusta sobre l'efectivitat d'un o altre model. En segon lloc, la jornada escolar contempla un seguit de components que van més enllà de com es distribueix una quantitat fixa d'hores lectives durant el dia i que tenen també un impacte sobre el benestar d'alumnes i famílies. Parlem d'elements com la **quantitat de temps lectiu, l'hora d'inici de les classes, l'existència de menjador escolar gratuït i la realització d'activitats extraescolars. Tenir en compte aquests elements enriqueix el debat** i augmenta les possibilitats de trobar configuracions de la jornada escolar efectives que van més enllà de la dicotomia entre el model de jornada intensiva o partida. En aquest context, el present informe presenta els resultats d'una revisió de literatura sobre l'efectivitat d'intervencions que modifiquen aquests components, per tal de contribuir al debat i ajudar a la presa de decisions sobre com organitzar la jornada escolar.

L'evidència analitzada posa de manifest que la reorganització de la jornada escolar pot contribuir a millorar l'equitat educativa (veure Taula 1). **L'ampliació del temps lectiu** mostra efectes moderats en la reducció de la desigualtat educativa, sempre que es dediqui a

reforçar el currículum existent i es proporcioni atenció individualitzada, tot i que presenta rendiments marginals decreixents a mesura que s'incrementa. **L'ajust de l'hora d'inici escolar** té un efecte baix sobre l'assistència i els endarreriments, i nul en les proves estandarditzades per al conjunt de l'alumnat, però beneficia lleugerament l'alumnat de contextos desfavorits. **Els menjadors escolars** universals i gratuïts milloren la seguretat alimentària, els hàbits saludables i els resultats acadèmics de l'alumnat més vulnerable, amb un impacte significatiu a primària. Finalment, **les activitats extraescolars** tenen un impacte moderat en el rendiment acadèmic i en la millora de l'autopercepció, amb beneficis més destacats per a alumnes de contextos desfavorits, però no hi ha evidència que afecti a la conflictivitat escolar o l'assistència. A partir d'aquestes conclusions, l'apartat següent desenvolupa les recomanacions més importants a tenir en compte en una reorganització de la jornada escolar.

La revisió d'evidència també ressalta la importància de tenir en compte **diferents aspectes d'implementació** de les intervencions per tal d'assolir els impactes desitjats. A més dels aspectes específics per cada una de les intervencions modulars (veure Taula 2), caldrà considerar un seguit de preceptes més generals en el moment de reorganitzar la jornada escolar. Concretament, es fa èmfasi en què:

- els diferents agents de la comunitat educativa hi estiguin d'acord;
- la qualitat de l'atenció es recolzi en bones condicions laborals dels professionals implicats;
- la participació de l'alumnat sigui sostinguda en el temps;
- es tingui com a prioritat la participació de l'alumnat més vulnerable;
- i, finalment, que s'incorpori l'eix territorial com a forma d'ajustar-se a les necessitats reals dels centres educatius.

La principal limitació d'aquesta síntesi és la manca d'evidència específica generada en el context de Catalunya. Tot i que en els darrers anys s'han implementat canvis en l'organització de la jornada escolar, no s'han avaluat els seus efectes de manera rigorosa. Per tant, és possible que les evidències analitzades no reflecteixin completament les particularitats de Catalunya, limitant la seva aplicabilitat directa al nostre context.

7. Recomanacions

L'evidència analitzada en aquesta síntesi subratlla que intervencions com l'ampliació del temps lectiu, els menjadors escolars i les activitats extraescolars tenen un impacte més gran en l'alumnat vulnerable, contribuint a la reducció de les desigualtats educatives. Aquestes polítiques no només milloren el rendiment acadèmic i el benestar general de l'alumnat, sinó que proporcionen un suport crucial als més desfavorits, oferint una alimentació adequada, més temps d'aprenentatge i activitats no lectives que promouen habilitats socials. Així, aquestes mesures esdevenen essencials en qualsevol reorganització de la jornada escolar per garantir l'equitat educativa i que cap alumne quedi enrere. A continuació, es presenten un seguit de recomanacions que adapten l'evidència internacional al context català, un primer pas que requerirà ser contrastat amb la comunitat educativa per avançar en la reorganització de la jornada escolar.

Considerar ampliar el temps lectiu a les escoles de primària, prenent especial cura a les condicions d'implementació

La literatura existent indica que l'ampliació del temps lectiu té efectes moderats en la reducció de les desigualtats educatives. Quan el nou temps lectiu es destina a consolidar el coneixement adquirit del currículum existent, sense incloure nou contingut curricular, i quan es proporciona una atenció individualitzada a les necessitats de cada alumne, les desigualtats en el rendiment acadèmic entre alumnes es redueixen considerablement. Si no es donen aquestes condicions, l'ampliació del temps lectiu pot comportar un augment de la desigualtat educativa.

Cal tenir present, però, que l'evidència apunta a que els efectes en el rendiment acadèmic d'augmentar el temps lectiu presenten rendiments decreixents. Tot i que la literatura no és capaç d'identificar en quin punt la quantitat de temps lectiu deixa de ser efectiu, és important tenir en compte la quantitat de temps lectiu existent abans de proposar incrementar-lo. Catalunya es troba entre els països amb menors dies de classe a l'any. Per contra, si mirem el temps lectiu diari, els alumnes de secundària i els alumnes de les escoles concertades i privades de primària es troben entre els països de l'OCDE que més hores lectives diàries fan, mentre que els alumnes de les escoles públiques de primària es troben al voltant de la mitjana dels diferents països. Per tant, existeix marge per a que l'ampliació del temps lectiu a les escoles públiques de primària serveixi per a reduir desigualtats en el rendiment acadèmic, si bé caldria avaluar primer l'impacte de la sisena hora.

Establir un diàleg amb l'àmbit de la salut sobre l'hora d'inici de la jornada escolar

L'evidència sobre l'efecte de retardar l'hora d'inici de la jornada escolar és poc conclouent i prové de contextos horaris i socials molt diferents als de Catalunya. Majoritàriament s'ha implementat i avaluat als Estats Units, on les classes solen començar entre les 7 i les 7:59 hores, mentre que a Catalunya el Departament d'Educació i Formació Professional estableix que les classes no poden començar abans de les 8 hores. Així, no disposem de prou evidència per anticipar quins efectes educatius es podrien esperar aquí. No obstant això, la literatura clínica suggereix que retardar l'inici pot millorar la quantitat i qualitat del son dels estudiants, la qual cosa podria tenir un impacte positiu en la seva salut. Per tant, si es vol abordar tant la dimensió educativa com la de salut, serà necessari plantejar intervencions que impliquin un diàleg del coneixement expert d'aquests dos àmbits.

Garantir l'accés universal i gratuït a menjadors escolars durant l'etapa de primària, i millorar les condicions actuals d'accés per l'etapa de secundària

L'evidència demostra que la universalització dels menjadors escolars augmenta la participació i millora els hàbits alimentaris, amb un impacte especialment positiu en l'alumnat vulnerable, sobretot en termes de seguretat alimentària. Tot i que els efectes sobre el rendiment acadèmic són baixos i concentrats en l'alumnat de primària, són més significatius per a aquest col·lectiu. A secundària i a llarg termini, l'evidència és més limitada.

A Catalunya, la participació en menjadors escolars a primària en centres públics ronda el 70 %, un percentatge amb marge de millora. L'experiència internacional mostra que fer accessible i gratuït el servei de menjador pot incrementar la participació fins al 90 %, especialment entre l'alumnat vulnerable que anteriorment no hi accedia. Per això, es recomana universalitzar el menjador escolar en aquesta etapa, aprofitant que l'horari lectiu ja es divideix en matí i tarda. Això permetrà que els efectes d'un àpat diari s'acumulin i es consolidin al llarg dels cursos escolars.

A secundària, la participació en menjadors escolars és molt inferior (30 % en escoles públiques). A llarg termini, es proposa avançar cap a l'accés universal en aquesta etapa, ja que la poca evidència existent és prometedora. Com a primer pas a mig termini en aquesta direcció, es recomana: recuperar espais de menjador mitjançant solucions innovadores, com compartir espais municipals en el marc dels Plans Educatius d'Entorn; i ampliar el nombre d'alumnes amb beques menjador, utilitzant com a referència el llindar de pobresa a partir de la darrera Enquesta de Condicions de Vida.

Millorar l'accessibilitat de les activitats extraescolars, especialment per l'alumnat en situació vulnerable

L'evidència revisada suggereix que les activitats extraescolars tenen un impacte positiu en el desenvolupament acadèmic i personal de l'alumnat, millorant tant el rendiment escolar com l'autopercepció d'infants i adolescents. A Catalunya, la participació en aquestes activitats és majoritària però no equitativa: els alumnes en situació vulnerable hi participen menys i per tant es beneficien en menor mesura dels beneficis d'aquestes activitats, la qual cosa genera desigualtats. L'evidència internacional troba efectes prometedors tant d'intervencions focalitzades a l'alumnat en risc com d'intervencions universals a tot l'alumnat, i en aquest darrer cas l'alumnat en major risc és qui se'n beneficia en major mesura. Per tant, són dues mesures a considerar per la reducció de les desigualtats educatives.

Més enllà dels efectes en el desenvolupament de l'alumnat, l'accés a activitats extraescolars contribueix a reduir les desigualtats de gènere que genera la provisió de cures en l'àmbit familiar. Sota aquest marc, l'evidència (encara que escassa) apunta a que el temps que alliberen les activitats extraescolars té efectes positius sobre la inserció laboral de les mares. Altres potencials impactes no han sigut estudiats, com la reducció de la pobresa de temps entre les mares o efectes en la corresponsabilitat de pares i mares en les cures.

Generar evidència en el nostre context

Tot i que és fonamental informar la presa de decisions amb l'evidència acumulada disponible, cal tenir en compte que poden existir factors que facin que els aprenentatges no siguin extrapolables a contextos diferents als quals s'ha generat aquesta evidència. En canvi, avaluar els canvis en l'organització de la jornada escolar que es produeixen a Catalunya pot aportar aprenentatges més robustos sobre què funciona i què no funciona en el nostre context, i permet aprofitar l'oportunitat de generar evidència aterrada al territori.

Per tant, l'avaluació d'experiències implementades a Catalunya pot contribuir a millorar la nostra organització de la jornada escolar. D'una banda, impulsant avaluacions de les intervencions implementades que ens aportin informació tant sobre la seva efectivitat com dels condicionants pràctics que caldria tenir en compte. D'altra banda, impulsant avaluacions que informin el disseny de les noves polítiques a implementar, per exemple mitjançant la realització de pilots experimentals que ens aportin informació robusta sobre la conveniència d'escalar les mesures a tot el sistema educatiu, o realitzant avaluacions de necessitat i de disseny de noves polítiques.

8. Nota tècnica sobre els resultats educatius en l'evidència internacional

En la literatura sobre l'efectivitat d'intervencions educatives, **una de les mesures de resultats més utilitzades és el rendiment acadèmic dels alumnes**. Aquest s'acostuma a mesurar a partir de notes d'exàmens que mesuren els aprenentatges fets per l'alumnat durant el curs, dissenyats i validats per a que mesurin competències rellevants i d'aplicació a tots els estudiants que conformen la mostra d'un estudi en concret. Per exemple, un estudi pot trobar que l'efecte d'una intervenció educativa és d'un augment mitjà de 10 punts en les notes de l'examen, les quals poden variar de 0 a 100 punts.

Tanmateix, si mesurem els efectes de les intervencions en les notes dels exàmens d'aquesta manera ens trobem amb la problemàtica que la magnitud dels efectes trobats en dos estudis diferents **no siguin directament comparables**. En primer lloc, un efecte mitjà de 2 punts en un examen les notes del qual puguin variar de 0 a 10 punts serà més gran que en un examen les notes del qual puguin variar de 0 a 100 punts. En segon lloc, les característiques de cada examen i dels alumnes que participen en cada estudi poden fer que, encara que l'escala de possibles puntuacions sigui la mateixa (diguem, de 0 a 100), un mateix increment mitjà (posem de 20 punts) tampoc sigui comparable entre els dos estudis. Per exemple, si en un dels estudis la majoria de les puntuacions dels alumnes que han fet l'examen van de 20 a 90, mentre que en l'altre estudi pràcticament totes les puntuacions van de 70 a 90, l'efecte mitjà de 20 punts s'hauria de considerar més gran en el segon cas, ja que diríem que per a un estudiant mitjà l'efecte de la intervenció el fa moure de la nota més baixa a la nota més alta dels estudiants de la mostra d'observació, mentre que el canvi serà més petit en l'estudiant mitjà en el primer cas.

Així doncs, per tal de poder fer que els efectes trobats en el rendiment acadèmic mesurat en notes en exàmens siguin comparables entre diferents estudis, **la literatura calcula el que s'anomenen "efectes mitjans estandarditzats (EMS)"**. La fórmula per calcular l'efecte mitjà estandarditzat és:

$$EMS = \frac{Mitjana_T - Mitjana_C}{Desviació\ Estàndard}$$

On $Mitjana_T$ és la nota mitjana pel grup d'alumnes que ha rebut la intervenció (grup de tractament), $Mitjana_C$ és la nota mitjana pel grup que no l'ha rebuda (grup de control) i $Desviació\ Estàndard$ és una mesura de la variació de les notes obtingudes per la totalitat dels alumnes en l'examen. Bàsicament, aquesta mesura divideix l'increment mitjà de les notes obtingudes com a conseqüència de la intervenció per la desviació estàndard (d'ara endavant d.s.) de les notes de la mostra d'observació, que mesura si la variació de les notes és molt àmplia entre els diferents alumnes de la mostra. Per tant, ens permet

comparar la magnitud dels efectes de diferents intervencions sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat sense preocupar-nos de les característiques concretes de l'examen, ni de la distribució de les notes en cada un dels estudis. Per tant, **quan ens referim a l'impacte** d'una intervenció sobre el rendiment acadèmic dels alumnes, direm, **per exemple, que la intervenció ha incrementat el rendiment acadèmic en 0,2 d.s.**

Ara bé, un cop podem comparar els efectes d'estudis d'intervencions alternatives en el rendiment acadèmic mitjançant l'efecte mitjà estandarditzat, **com podem saber si aquesta magnitud representa a efectes pràctics un efecte gran o petit?** L'acumulació d'evidència causal d'intervencions educatives que s'ha produït en les últimes dècades ha permès generar una **sèrie de llindars amb els quals podem determinar la magnitud de l'efecte** en comparació a intervencions alternatives. En aquest estudi fem servir l'elaborat per la **Education Endowment Foundation**, recollit en la Taula 3, per determinar si una intervenció ha tingut un impacte alt o baix¹⁰. Per exemple, una reducció de 7 alumnes a les aules per millorar la ràtio professors/alumnes té un efecte d'unes 0,2 d.s. (Krueger, 1999); una tutoria online de matemàtiques de vuit setmanes té un efecte de 0,26 d.s. (Gortazar et al., 2024).

Taula 3: Escala d'equivalències per expressar els efectes de les intervencions educatives

Mida de l'efecte des de	fins a	Descripció
-0,05	0,05	Impacte molt baix o nul
0,06	0,18	Impacte baix
0,19	0,35	Impacte moderat
0,36	0,44	Impacte alt
≥ 0,45		Impacte molt alt

Font: Education Endowment Foundation Toolkit.

¹⁰ Per als resultats sobre competències no cognitives, s'utilitza l'escala d'interpretació de Hedge, en línia amb les metanàlisi revisades. L'escala d'equivalències és la següent: efecte molt petit o nul [0-0,2), efecte petit [0,2-0,5), efecte moderat [0,5-0,8), efecte gran [0,8-1,2).

9. Bibliografia

- Alamon i Beas, Núria; Ponce García, Maria José; Serena i Fernández, Núria; Binimelis, Rosa; Pardo López, Ana i Homs Ramírez de la Piscina, Pati. (2022). *Menjadors escolars als micropobles*.
- Andersen, Rikke; Biloft-Jensen, Anja; Christensen, Tue; Andersen, Elisabeth W.; Ege, Majken; Thorsen, Anne V.; Dalskov, Stine-Mathilde; Damsgaard, Camilla T.; Astrup, Arne i Michaelsen, Kim F. (2014). Dietary effects of introducing school meals based on the New Nordic Diet—a randomised controlled trial in Danish children. The OPUS School Meal Study. *British Journal of Nutrition*, 111(11), 1967-1976.
- Andreyeva, Tatiana i Sun, Xiaohan. (2021). Universal school meals in the US: What can we learn from the community eligibility provision? *Nutrients*, 13(8), 2634.
- Barrios-Fernández, Andrés i Bovini, Giulia. (2021). It's time to learn: School institutions and returns to instruction time. *Economics of Education Review*, 80, 102068.
- Bartfeld, Judith S.; Berger, Lawrence i Men, Fei. (2020). Universal Access to Free School Meals through the Community Eligibility Provision Is Associated with Better Attendance for Low-Income Elementary School Students in Wisconsin. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 120(2), 210-218.
- Berthelon, Matias E. i Kruger, Diana I. (2011). Risky behavior among youth: Incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile. *Journal of Public Economics*, 95(1-2), 41-53.
- Billar, Anna M.; Molenda, Carmen; Obster, Fabian; Zerbini, Giulia; Förtsch, Christian; Roenneberg, Till i Winnebeck, Eva C. (2022). A 4-year longitudinal study investigating the relationship between flexible school starts and grades. *Scientific Reports*, 12(1), 3178.
- Brown, Victoria; Crawford, C.; Dearden, L.; Greaves, E.; Kitchen, S.; Payne, C.; Purdon, S. i Tanner, E. (2012). Evaluation of the Free School Meals Pilot: Impact Report. London: Department for Education. Available at: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/184047/DFERR227.pdf [accessed June 2016].
- Cabrera-Hernández, Francisco; Padilla-Romo, María i Peluffo, Cecilia. (2023). Full-time schools and educational trajectories: Evidence from high-stakes exams. *Economics of Education Review*, 96, 102443.
- Christensen, Kirsten M.; Kremer, Kristen P.; Poon, Cyanea Y. S. i Rhodes, Jean E. (2023). A meta-analysis of the effects of after-school programmes among youth with marginalized identities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 33(4), 882-913.
- Ciocanel, Oana; Power, Kevin; Eriksen, Ann i Gillings, Kirsty. (2017). Effectiveness of Positive Youth Development Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 483-504.
- Cohen, Juliana FW; Hecht, Amelie A.; McLoughlin, Gabriella M.; Turner, Lindsey i Schwartz, Marlene B. (2021). Universal school meals and associations with student participation, attendance, academic performance, diet quality, food security, and body mass index: A systematic review. *Nutrients*, 13(3), 911.
- Comas, Meritxell. (2022, febrer 10). *Les famílies, en peu de guerra contra la jornada partida imposada*. <https://www.diaridegirona.cat/comarques/2022/02/10/les-families-peu-guerra-jornada-62517690.html>

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*.

Departament d'Educació. (2024a). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Organització del temps escolar*.

Departament d'Educació. (2024b). *Resposta del Departament d'Educació al Document de propostes del Grup Impulsor de Mesures de Milliores Educatives*.

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/documents-tecnics/mesures-millorar-educacio-catalunya/resposta-educacio-mesures-grup-impulsor.pdf>

Departament d'Educació i Formació Professional. (2024). *Beques i ajuts a l'estudi. Servei de transport i menjador [Dataset]*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/beques-ajuts/>

Direcció General de Planificació en Salut. (2023). *Enquesta de Salut de Catalunya—2022 [Dataset]*.

Dominguez, Patricio i Ruffini, Krista. (2023). Long-Term Gains from Longer School Days. *Journal of Human Resources*, 58(4), 1385-1427.

Drange, Nina i Sandsør, Astrid Marie Jorde. (2024). The effects of a free universal after-school program on child academic outcomes. *Economics of Education Review*, 98, 102504.

Durlak, Joseph A.; Mahoney, Joseph L.; Bohnert, Amy M. i Parente, Maria E. (2010). Developing and Improving After-School Programs to Enhance Youth's Personal Growth and Adjustment: A Special Issue of AJCP. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 285-293.

European Commission - Eurydice. (2024). *National educational systems*.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

Federació de moviments de renovació pedagògica de Catalunya. (2006). *El Pacte Nacional per l'Educació*. <https://www.mrp.cat/inici/48/el-pacte-nacional-per-leducacio>

Felfe, Christina; Lechner, Michael i Thiemann, Petra. (2016). After-school care and parents' labor supply. *Labour Economics*, 42, 64-75.

Ferrero, Marta; Gortazar, L. i Martínez, Á. (2022). Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo. *EsadeEcPol-Center for Economic Policy*. <https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=4680>

Fuller, Sarah C. i Bastian, Kevin C. (2020). The Relationship Between School Start Times and Educational Outcomes. *Current Sleep Medicine Reports*, 6(4), 298-305.

Gabaldón Estevan, Daniel i Obiol Francés, Sandra. (2018). Guía sobre tiempos escolares. *Creativity and Educational Innovation Review*, 1, 12.

Gili, Anna. (2022, febrer 25). *Educació vol que tots els instituts escola facin jornada partida al curs 2022-2023*. <https://beteve.cat/societat/educacio-vol-instituts-escola-jornada-partida-curs-2022-2023/>

González, Sheila. (2016). Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves? *Què funciona en educació?* <https://fundaciobofill.cat/publicacions/quin-impacte-tenen-les-activitats-extraescolars-sobre-els-aprenentatges-dels-infants-i>

Gordanier, J.; Ozturk, O.; Williams, B. i Zhan, C. (2020). Free Lunch for All! The Effect of the Community Eligibility Provision on Academic Outcomes. *Economics of Education Review*, 77. Scopus.

- Gortazar, Lucas; Hupkau, Claudia i Roldán-Monés, Antonio. (2024). Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children. *Journal of Public Economics*, 232, 105082.
- Gromada, Anna i Shewbridge, Claire. (2016). *Student Learning Time: A Literature Review* (OECD Education Working Papers 127; OECD Education Working Papers, Vol. 127).
- Gross, Susan Michelle; Kelley, Tam Lynne; Augustyn, Marycatherine; Wilson, Michael J; Bassarab, Karen i Palmer, Anne. (2021). Household Food Security Status of Families with Children Attending Schools that Participate in the Community Eligibility Provision (CEP) and Those with Children Attending Schools that are CEP-Eligible, but Not Participating. *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, 16(2), 281-296.
- Grup Impulsor de Mesures de Millores Educatives. (2024). *Mesures per millorar l'educació a Catalunya*.
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/documents-tecnics/mesures-millorar-educacio-catalunya/mesures-millorar-educacio-catalunya-grup-impulsor.pdf>
- Holford, Angus. (2015). Take-up of Free School Meals: Price Effects and Peer Effects. *Economica*, 82(328), 976-993.
- Kamette, Florence. (2011). *Organisation of School Time in the European Union*. Fondation Robert Schuman. <https://old.robert-schuman.eu//en/doc/questions-d-europe/qe-212-en.pdf>
- Kidron, Yael; Lindsay, Jim i Sciences, Institute of Education. (2014). The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review. *MINISTERIO DE EDUCACION*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4920>
- Komisarow, Sarah. (2022). Comprehensive Support and Student Success: Can Out of School Time Make a Difference? *Education Finance and Policy*, 17(4), 579-607.
- Kraft, Matthew A. i Novicoff, Sarah. (2023). *Instructional Time in U.S. Public Schools: Wide Variation, Causal Effects, and Lost Hours*.
- Kremer, Kristen P.; Maynard, Brandy R.; Polanin, Joshua R.; Vaughn, Michael G. i Sarteschi, Christine M. (2015). Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616-636.
- Krueger, A. B. (1999). Experimental Estimates of Education Production Functions. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 497-532.
- Lavy, Victor. (2015). Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries. *The Economic Journal*, 125(588), F397-F424.
- Lewalter, Doris; Gegenfurtner, Andreas i Renninger, K. Ann. (2021). Out-of-school programs and interest: Design considerations based on a meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100406.
- Logan, CW. (2014). *Community Eligibility Provision Evaluation*. United States Department of Agriculture, Food and Nutrition Service, Office:
- Ludwinek, Anna i Clevers, Franziska. (2020). Out-of-school care: Provision and public policy | Policy Commons. *Eurofund*. <https://policycommons.net/artifacts/1845202/out-of-school-care/2589498/>
- Lundborg, Petter; Rooth, Dan-Olof i Alex-Petersen, Jesper. (2022). Long-term effects of childhood nutrition: Evidence from a school lunch reform. *The Review of Economic Studies*, 89(2), 876-908.

Lundin, Daniela; Mörk, Eva i Öckert, Björn. (2008). How far can reduced childcare prices push female labour supply? *Labour Economics*, 15(4), 647-659.

MacLardie, Jane; Martin, Chris; Murray, Lorraine i Sewel, Kate. (2008). *Evaluation of the free school meals trial for P1 to P3 pupils*. Scottish Government.

Martínez A., Claudia i Perticarà, Marcela. (2017). Childcare effects on maternal employment: Evidence from Chile. *Journal of Development Economics*, 126, 127-137.

Martínez A., Claudia i Perticarà, Marcela. (2020). Home alone versus after-school programs: The effects of adult supervision on child academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 104, 101601.

Marx, Robert; Tanner-Smith, Emily E; Davison, Colleen M; Ufholz, Lee-Anne; Freeman, John; Shankar, Ravi; Newton, Lisa; Brown, Robert S; Parpia, Alyssa S; Cozma, Ioana i Hendrikx, Shawn. (2017). Later school start times for supporting the education, health, and well-being of high school students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-99.

Mencia González, Laura i Samper Sierra, Sarai. (2023). *La cara i la creu de la participació extraescolar. Oportunitats i desigualtats educatives*. Fundació Jaume Bofill.

Merino Andréu, Milagros; Álvarez Ruiz De Larrinaga, Ainhoa; Madrid Pérez, Juan Antonio; Martínez Martínez, María Ángeles; Puertas Cuesta, Francisco Javier; Asencio Guerra, Amaury José; Romero Santo-Tomás, Odile; Jurado Luque, María José; Segarra Isern, Francisco J.; Canet Sanz, Teresa; Giménez Rodríguez, Paula; Terán Santos, Joaquín; Alonso Álvarez, María Luz; García-Borreguero Díaz-Varela, Diego i Barriuso Esteban, Blanca. (2016). Sueño saludable: Evidencias y guías de actuación. Documento oficial de la Sociedad Española de Sueño. *Revista de Neurología*, 63(S02), 1.

Minarro, Eva i Samper, Sarai. (2018). *L'educació a temps complet a França. Projet éducatif territorial (PEDT)*. Fundació Jaume Bofill.

Morgenthaler, Timothy I.; Hashmi, Sarah; Croft, Janet B.; Dort, Leslie; Heald, Jonathan L. i Mullington, Janet. (2016). High School Start Times and the Impact on High School Students: What We Know, and What We Hope to Learn. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(12), 1681-1689.

Munn, Zachary; Peters, Micah D. J.; Stern, Cindy; Tufanaru, Catalin; McArthur, Alexa i Aromataris, Edoardo. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143.

Munn, Zachary; Pollock, Danielle; Khalil, Hanan; Alexander, Lyndsay; McInerney, Patricia; Godfrey, Christina M.; Peters, Micah i Tricco, Andrea C. (2022). What are scoping reviews? Providing a formal definition of scoping reviews as a type of evidence synthesis. *JBI evidence synthesis*, 20(4), 950-952.

Newman, M.; Bird, K.; Tripney, J.; Kalra, N.; Kwan, I.; Bangpan, M. i Vigurs, C. (2010). Understanding the impact of engagement in culture and sport: A systematic review of the learning impacts for young people. En *(CASE programme: Understanding the drivers, impacts and value of engagement in culture and sport)*. Department for Culture, Media and Sport: London. [Report]. Department for Culture, Media and Sport.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/88447/CASE-systematic-review-July10.pdf

Nicolás, Laura. (2011, setembre 7). Pla pilot en cinc instituts per fer jornada intensiva. *El Punt Avui*. <https://www.elpuntavui.cat/article/2-societat/5-societat/450592-pla-pilot-en-cinc-instituts-per-fer-jornada-intensiva.html>

OECD. (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/propuestas-para-un-plan-de-accion-para-reducir-el-abandono-escolar-temprano-en-espana_9bc3285d-es

ORDRE EDU/104/2024, de 6 de maig, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2024-2025 per als centres educatius no universitaris de Catalunya, Ordre EDU/104/2024, Generalitat de Catalunya (2024).

Patall, Erika A.; Cooper, Harris i Allen, Ashley Batts. (2010). Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401-436.

Pérez, Mónica. (2023, setembre 12). *Las familias del Institut-Escola Pi del Burgar de Reus, contra la jornada partida en la ESO*. <https://www.diaridetarragona.com/reus/las-familias-del-institut-escola-pi-del-burgar-de-reus-contra-la-jornada-partida-en-la-eso-E016902767>

Peterson, Jessica; Pearce, Patricia F.; Ferguson, Laurie Anne i Langford, Cynthia A. (2017). Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(1), 12-16.

Poblacion, Ana; Cook, John; Ettinger De Cuba, Stephanie; Bovell, Allison; Sheward, Richard; Pasquariello, Justin i Cutts, Diana. (2017). Can Food Insecurity Be Reduced in the United States by Improving SNAP, WIC, and the Community Eligibility Provision?: Can Food Insecurity Be Reduced? *World Medical & Health Policy*, 9(4), 435-455.

Pokorney, Paige E.; Chandran, Avinash i Long, Michael W. (2019). Impact of the community eligibility provision on meal counts and participation in Pennsylvania and Maryland national school lunch programs. *Public health nutrition*, 22(17), 3281-3287.

Radinger, Thomas i Boeskens, Luka. (2021). *More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days* (OECD Education Working Papers 252; OECD Education Working Papers, Vol. 252).

Rivkin, Steven G. i Schiman, Jeffrey C. (2015). Instruction time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *The Economic Journal*, 125(588), F425-F448.

Ruffini, Krista. (2022). Universal access to free school meals and student achievement: Evidence from the Community Eligibility Provision. *Journal of Human Resources*, 57(3), 776-820.

Ruiz Rosillo, M^a Auxiliadora; Sancho Gargallo, Miguel Ángel i De Esteban, Mercedes. (2019). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2019*. Fundación Ramón Areces.

Samper Sierra, Sarai. (2022). *Escola a tempo Inteiro. L'experiència de Portugal en l'educació a temps complet*. Educació 360 a temps complet.

Samper Sierra, Sarai. (2023). *Polítiques d'educació a temps complet. Referents internacionals per construir un model a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.

Schmitz, Laura. (2022). *Heterogeneous Effects of After-School Care on Child Development* (SSRN Scholarly Paper 4159452).

Schwartz, Amy Ellen i Rothbart, Michah W. (2020). Let Them Eat Lunch: The Impact of Universal Free Meals on Student Performance. *Journal of Policy Analysis and Management*, 39(2), 376-410.

Scott-little, CATHERINE; Hamann, MARY SUE i Jurs, STEPHEN G. (2002). Evaluations of After-School Programs: A Meta-Evaluation of Methodologies and Narrative Synthesis of Findings. *The American Journal of Evaluation*, 23(4), 387-419.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2021). *El Síndic demana que la sisena hora continuï sent instrument de garantia de la igualtat d'oportunitats per millorar l'atenció de l'alumnat socialment desafavorit*. <https://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=53&ui=7710>

Sintes Pascual, Elena. (2012). *A les tres a casa?: L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Fundació Jaume Bofill.

Storey, Kate E. (2019). Later school start times for supporting the education, health, and well-being of high school students. *Paediatrics & Child Health*, 25(3), 139-142.

Taheri, Sema A. i Welsh, Brandon C. (2016). After-School Programs for Delinquency Prevention: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(3), 272-290.

Turner, Lindsey; Guthrie, Joanne F. i Ralston, Katherine. (2019). Community eligibility and other provisions for universal free meals at school: Impact on student breakfast and lunch participation in California public schools. *Translational behavioral medicine*, 9(5), 931-941.

TV3. (s.d.). *Educació aposta per acabar amb la jornada intensiva a secundària a llarg termini*. <https://www.ccma.cat/324/educacio-aposta-per-acabar-amb-la-jornada-intensiva-a-secundaria-a-llarg-termini/noticia/3148054/>

Wheaton, Anne G.; Chapman, Daniel P. i Croft, Janet B. (2016). School Start Times, Sleep, Behavioral, Health, and Academic Outcomes: A Review of the Literature. *Journal of School Health*, 86(5), 363-381.

Widome, Rachel; Berger, Aaron T.; Iber, Conrad; Wahlstrom, Kyla; Laska, Melissa N.; Kilian, Gudrun; Redline, Susan i Erickson, Darin J. (2020). Association of Delaying School Start Time With Sleep Duration, Timing, and Quality Among Adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 697.

Wu, Derek. (2020). Disentangling the Effects of the School Year from the School Day: Evidence from the TIMSS Assessments. *Education Finance and Policy*, 15(1), 104-135.

Yip, Tiffany; Wang, Yijie; Xie, Mingjun; Ip, Pak See; Fowle, Jillianne i Buckhalt, Joseph. (2022). School Start Times, Sleep, and Youth Outcomes: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 149(6), e2021054068.

Young, Jamaal Rashad; Ortiz, Nickolaus i Young, Jemimah Lea. (2017). STEMulating Interest: A Meta-Analysis of the Effects of Out-of-School Time on Student STEM Interest. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(1), Article 1.

Zief, Susan Goerlich; Lauver, Sherri i Maynard, Rebecca A. (2006). Impacts of After-School Programs on Student Outcomes. *Campbell Systematic Reviews*, 2(1), 1-51.



Avaluar per millorar

A Ivàlua promovem la cultura de l'avaluació de polítiques públiques a Catalunya.
Avaluem polítiques públiques, difonem evidències, oferim formació i elaborem recursos.

