

Organización del tiempo de sueño y descanso en la educación preprimaria de Suecia y España. Una lectura desde el bienestar de la primera infancia

Organization of Sleep and Rest Time in Pre-Primary Education in Sweden and Spain. A Take From the Early Childhood Well-Being

Ana Ancheta-Arrabal y Guadalupe Francia¹

Resumen

Los tiempos de sueño y descanso juegan un papel fundamental en el bienestar y el aprendizaje de los niños y niñas más pequeños. La gestión del tiempo escolar, que es organizado por los sistemas educativos, afecta a las horas de instrucción del alumnado o al régimen de organización de la jornada lectiva, así como a los momentos dedicados al descanso y a las funciones vitales (comer, dormir, etc.). Este artículo se centra en el análisis normativo en el nivel estatal en España y Suecia en relación con estas cuestiones pedagógicas. Los resultados muestran cómo ambos sistemas educativos organizan el tiempo escolar de forma variable, lo que se traduce en diferentes organizaciones del tiempo, espacio y recursos humanos para permitir la función esencial del sueño o el descanso. Este hecho está teniendo consecuencias directas, en cuanto al tiempo que los niños y niñas pueden ocupar a las actividades y dedicar al descanso durante la educación preprimaria; así, en última instancia, se discute cómo este hecho está impactando en el bienestar infantil y se exploran futuras líneas de investigación.

Palabras clave

Primera infancia, educación preprimaria, organización del tiempo, bienestar infantil, horarios de sueño y descanso.

Abstract

Sleep and rest times play an important role in the wellbeing and learning of young children. The management of school time, that is organized by education systems, affects the hours of instruction of the students or the regime of organization of the teaching day, as well as the dedicated moments to rest and to deal with vital functions (eating, sleeping, etc.). This paper is focused on the normative analysis at state level in Spain and Sweden concerning to these pedagogical issues. The results show how both education systems organize school time in a variable way, which results in different organizations of the time, the space and the human resources to allow the vital function of sleeping. This fact is having direct consequences, in terms of the time that young boys and girls can spend and dedicate to rest during pre-primary education; therefore, in the last place, how this fact is impacting in child wellbeing is being discussed and future lines of research are being explored.

Keywords

Early childhood, pre-primary education, time management, child wellbeing, sleep and break times.

Cómo citar/Citation

Ancheta-Arrabal, Ana y Francia, Guadalupe (2021). Organización del tiempo de sueño y descanso en la educación preprimaria de Suecia y España. Una lectura desde el bienestar de la primera infancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 272-290. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21542>.

Recibido: 15-09-2021
Aceptado: 23-09-2021

¹ Ana Ancheta-Arrabal, Universitat de València, ana.ancheta@uv.es; Guadalupe Francia, University of Gävle (Suecia), guadalupe.francia@hig.se

1. Introducción

Siendo la infancia el periodo de la vida humana más regulado en lo que respecta al uso del tiempo, el estudio de la organización temporal de la vida de los niños y las niñas resulta de especial interés para el análisis del bienestar infantil (Domínguez-Serrano y Perez-García, 2021).

La determinación de la distribución del tiempo en el contexto escolar es uno de los puntos clave en el debate educativo, entre otras razones por sus implicaciones en la gestión de los recursos que se dedican a educación (OCDE, 2019; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019a y 2019b). Esta cuestión depende y es resultado de elecciones que determinan las materias que se enseñan, la intensidad y edad a la que debe hacerse, así como las prioridades de unos contenidos curriculares sobre otros, o incluso la inclusión o exclusión de ellos. Menos atención recibe la estructuración de la jornada escolar en cuanto a la ubicación de las diferentes materias o a la estructuración de las sesiones y las pausas (Gromada y Shewbridge, 2016; Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

No en vano, la organización temporal de la etapa infantil es una variable pedagógica de importancia a tener en consideración en las investigaciones educativas por su trascendencia en la ordenación de la enseñanza. Para Miguel A. Zabalza (2014), como contexto afecta de manera esencial a los aspectos de la organización (de instituciones, currícula, procesos de aprendizaje, calidad de vida, etc.) producidos en el marco de las condiciones temporales que las regulan y predeterminan; mientras que como contenido educativo atañe a lo que las instituciones han de transmitir a sus estudiantes sobre la gestión y planificación de los tiempos. Ello implica que «en una perspectiva general, el tiempo está vinculado al mejoramiento de las prácticas docentes, a la formación de los estudiantes y a la mejora de la gestión de los tiempos disponibles» (Ibíd., p. 14).

A su vez, investigaciones realizadas en las últimas décadas han demostrado que la calidad de las experiencias durante los primeros años de vida afecta a todo el proceso de aprendizaje en su sentido más amplio, así como a la vulnerabilidad hacia todo tipo de problemáticas que puedan darse a lo largo de la vida (Ancheta-Arrabal, 2011). Sin embargo, los estudios en la primera infancia son por el contrario más recientes y menos numerosos (Monge Zamorano *et. al.*, 2015). Más allá, el desconocimiento de las necesidades de sueño y descanso en la primera infancia y las repercusiones de su privación a lo largo de la vida de los afectados «corre el riesgo de derivar en la ausencia de límites educativos relacionados con los hábitos de sueño y la imposición de horarios de sueño no coincidentes con los ritmos biológicos» (Pin *et al.*, 2011: 111).

Desde estas premisas, este trabajo tiene por objetivo contribuir con nuevos conocimientos al campo científico de la investigación sobre la organización temporal de la educación de la primera infancia, tanto como factor de relevancia para el bienestar infantil, como para el mejoramiento de la práctica educativa. A tal fin, esta contribución analiza y compara las regulaciones del sueño y el descanso infantil en el nivel de educación preprimaria de dos estados de la Unión Europea, España y Suecia.

Esta contribución comprende seis secciones. La primera introduce la problemática y el objetivo de la investigación. La segunda sección introduce los aspectos metodológicos para dar paso en la siguiente al estado de cuestión en el área de las investigaciones sobre el sueño y el descanso en la primera infancia. La cuarta y quinta secciones incluyen la presentación del caso español y del sueco respectivamente. Para finalizar, se presenta y discute el análisis de ambas realidades, así como se proponen futuras líneas de

investigación a seguir a modo de reflexión sobre la organización del sueño y el descanso en la educación de la primera infancia y sus implicaciones para el bienestar de niños y niñas.

2. Método.

El estudio planteado está basado en un análisis de fuentes primarias a partir de regulaciones jurídicas vigentes así como de fuentes estadísticas que se complementa con un análisis secundario de informes estatales y científicos sobre la organización del tiempo en los sistemas educativos español y sueco.

El corpus de las regulaciones jurídicas incluye las siguientes normativas:

- ORDEN ECI/3960/2007 (Ministerio de Ciencia y Educación, España).
- *Skollagen* (2010: 800 [Ley Nacional de Educación]); *Läroplanen för förskolan, Lpfö18* [Currículo de Educación Infantil] y *Högskoleförordningen* (1993: 100), Bilaga 2 (Suecia).

El corpus analizado de las fuentes estadísticas e informes estatales y científicos:

- European Commission/EACEA/Eurydice.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (España).
- Agencia Nacional de Educación Sueca (*Skolverket*).
- *Statistiska Central Byrå* (SCB) [Agencia Nacional Sueca de Estadísticas].

Las publicaciones científicas fueron seleccionadas de las bases de datos ERIC o *Web of Science* con las palabras claves: *preschool sleep needs* publicados en *open access*. Además de ellos se han incluido publicaciones científicas que se hacen referencia en informes estatales o en publicaciones específicas sobre el tema.

El análisis de las fuentes empíricas tanto primarias como secundarias se ha centrado en la lectura de esta información a partir de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué lugar ocupa el sueño y el descanso en la educación de la primera infancia?
- ¿Qué espacios y tiempos se determinan para favorecer un ambiente de sueño en esta etapa educativa?
- ¿Qué profesionales están a cargo de dichos espacios y tiempos?

Estas tres preguntas han servido de base para estructurar la información recopilada del material empírico que se ha categorizado de acuerdo de las siguientes temáticas:

- La educación preprimaria (Educación Infantil) y regulación de la docencia.
- La organización del tiempo para el mejoramiento de la práctica educativa.

El motivo de la elección de España y Suecia para esta investigación es que dichos países representan dos modelos de bienestar diferenciados (Esping-Andersen, 1993) en lo que concierne al rol del Estado y la familia en la atención y la educación de la primera infancia. Partimos, pues, de la idea de que el modelo de bienestar social de cada país ofrece un marco de interés a tener en cuenta para la comprensión de las regulaciones del sueño y del descanso en esta etapa educativa.

3. Estado de cuestión

Esta sección introduce investigaciones científicas internacionales de relevancia para el análisis de la organización del tiempo en la educación de la primera infancia. Se describen las evidencias derivadas de las mismas en relación de la organización del tiempo tanto para el bienestar de la primera infancia como para la mejora de la práctica educativa con foco en el sueño y el descanso.

3.1. La organización del tiempo para el bienestar de la infancia.

El sueño es una función indispensable y constituye un componente esencial de una buena higiene en los primeros años de vida, no respetar el ritmo de vigilia-sueño puede ocasionar otro tipo de trastornos (alimentarios, motrices, etc.), pero sin duda repercute también en la organización de las noches en calma como en la actividad de la vigilia por lo que su cuidado es fundamental en la prevención de futuros desórdenes o alteraciones que afecten el desarrollo y bienestar infantil armoniosos. Además, el sueño tiene un papel muy importante en la adquisición y anclaje de aprendizajes, en especial el sueño lento y el paradójico que se relacionan con distintas clases de memoria localizadas en el cerebro (Barinaga, 1994, Mindell y Owens, 2003, Estivill *et al.*, 2008; Becker *et al.*, 2017; Mindell y Williamson 2018, Bush *et al.*, 2017).

De acuerdo con Grigg-Damberger (2017) durante el sueño se consolidan los siguientes procesos:

1. fomentar el crecimiento y el desarrollo cerebral óptimo;
2. mejorar el aprendizaje, la atención, la memoria, la eficiencia sináptica y la plasticidad;
3. regular la emoción, el apetito, la alimentación, el peso corporal, la asunción de riesgos y las conductas de búsqueda de placer;
4. fortalecer la función inmune, y
5. proporcionar un tiempo óptimo para limpiar el cerebro de desechos celulares y de neurotoxinas.

El papel del sueño en la memoria facilita el aprendizaje infantil puesto que, al dormir y consolidarse la memoria, se requiere menos esfuerzo para aprender y recordar lo aprendido a largo plazo. En los primeros años son múltiples los aprendizajes que deben adquirir los niños y las niñas, como el habla, la lengua materna, los símbolos de la cultura en que van a crecer, los juegos y, en general, todo lo que les rodea. Dormir unas horas después de aprender una nueva tarea, habilidad o información mejora la retención, facilitando que el nuevo aprendizaje y los recuerdos adquiridos durante la vigilia se almacenen inicialmente (codificados) en el hipocampo. Algunas de estas memorias recién codificadas se seleccionan, se reactivan, se reproducen y se redistribuyen durante el sueño hacia otras redes neuronales (neocorteza) donde se procesan y permiten modificar memorias para facilitar el descubrimiento de ideas creativas y su uso en otros contextos futuros (Grigg-Damberger, 2017). A su vez, la memoria procedimental (memoria de cómo realizar una acción particular) se consolida mediante ondas lentas al dormir. Los infantes y adultos cuyo sueño total ha sido limitado en experimentos, son menos efectivos al día siguiente para retener algunos tipos de material aprendido previamente (Mendelson, 2017).

Se ha demostrado la influencia de los hábitos de sueño en el desarrollo y adquisición del lenguaje en infantiles, y en la existencia de factores de riesgo en los hábitos y características del

sueño asociados al retardo primario del lenguaje en edades infantiles (Valdivia *et al.*, 2016). A la par, otras investigaciones demuestran también a los beneficios que tiene la siesta en el aprendizaje de los niños y las niñas más pequeños (Gigant *et al.*, 2014), siendo este beneficio mayor para aquellos y aquellas que duermen la siesta habitualmente, sobre todo a mediodía (Kurdziel, Duclos y Spencer, 2013).

Sin embargo, un porcentaje importante de familias, que en algunos estudios llega a una tercera parte, consideran perjudicial que el menor duerma la siesta e intentan evitarlo, incluso en etapas infantiles (Jones y Ball, 2013). En este mismo sentido, existe también la tentación por parte de los responsables en la etapa preprimaria de suprimir las siestas o aquellos encargados de elaborar los horarios escolares a no incluirlas dentro de los mismos durante el mediodía en el aula o en casa (Monge Zamorano *et al.*, 2015).

Entre los efectos perjudiciales de la privación del sueño y el descanso en la primera infancia conviene señalar:

- Los efectos negativos en las capacidades cognitivas (Carrillo *et al.*, 2013).
- La alteración de las funciones metabólicas y la atención y memoria del niño/niña, pudiendo tener resultados indeseados en el desempeño escolar (Nevšimalová y Bruni, 2017).
- Los efectos negativos en la motivación y la atención que repercuten en el rendimiento escolar Meijer (2008).

Por todo ello, resulta primordial incorporar como elemento de análisis los usos del tiempo por parte de la infancia como objeto de análisis per se, así como desde el punto de vista pedagógico el cuidado y atención específica a esta cuestión esencial constituyen un elemento principal para trabajar el tiempo como contenido educativo desde los propios ritmos vitales de la primera infancia sin distraerles con otras actividades que puedan significar «evitarles sentir su propio tiempo, su propia duración» (Schweizer, 2010: 27). Ello permite avanzar en el estudio de las desigualdades educativas más allá de la atención global desde el discurso de los derechos de la primera infancia al análisis de las prioridades locales donde las influencias de poder desde diferentes sectores (económicos, sociales, ideológicos...) determinan las vidas de los niños y niñas más pequeños, como necesaria reflexión para superar su interés actual y evitar su tratamiento como mera moda (Ancheta-Arrabal, 2018a).

3.2. La organización del tiempo para el mejoramiento de la práctica educativa

El sueño infantil como régimen corporal (Giddens, 2000) y la organización del tiempo, específicamente del de descanso, no puede constituir una decisión arbitraria o basada en los intereses particulares de los adultos a su cargo, pues si no se realiza sobre la base de los derechos de la infancia y el principio de interés superior de los niños y las niñas, este equilibrio y el desarrollo armónico durante la primera infancia no pueden ser garantizados. De hecho, el establecimiento y planificación de los tiempos y espacios para el sueño y el descanso en los servicios educativos para la primera infancia constituyen una cuestión esencial para el bienestar infantil que, al igual que sucede con otras funciones y hábitos vitales como la alimentación y el control de esfínteres, no pueden someterse a los intereses y necesidades ajenas de los propios niños y niñas.

A fin de organizar el tiempo de la primera infancia para desarrollar una práctica educativa efectiva que tenga en cuenta la necesidad de descanso y de sueño de los niños y las niñas, diversos estudios científicos han señalado la necesidad de un diseño de la jornada educativa basado en:

- factores psicoeducativos que ponen en evidencia la relación aprendizaje y descanso en vez de factores puramente técnicos o administrativos (Klein, 2004).
- los intereses y el ritmo corporal de los niños/las niñas (Planella, 2006).
- una visión global del tiempo de la infancia que incluya tanto el tiempo tanto las horas que los niños/las niñas pasan en el centro educativo como en sus hogares y con sus amigos (Herrero, 2012; Cádiz Inclán, 2013).
- en la cooperación conjunta entre familias, profesionales y servicios cooperen (Forero Rodríguez y Alfonso, 2019).
- directrices precisas para la determinación de la hora más conveniente para el aprendizaje de contenidos curriculares específicos (Klein, 2004).
- el conocimiento científico acumulado desde hace un siglo sobre la interacción entre la hora del día en la que se realizan las tareas y la eficiencia del rendimiento escolar (Klein, 2004).
- la información de los centros educativos dirigida a familias sobre la importancia de las horas de sueño para el bienestar y el aprendizaje de los niños/las niñas (Pin *et al.*, 2011).
- la incorporación de la rutina corporal del sueño en la escuela infantil como estrategia para el aprendizaje del autocontrol y prevención de diagnósticos TDAH (Schweizer, 2010; Pin Arboledas, 2021).
- estrategias de formación continua sobre la salud mental de la infancia de los profesionales y servicios (Viloria y González, 2017).

4. La realidad española.

4.1. La educación preprimaria (Educación Infantil) y regulación de la docencia

La Educación Infantil constituye la etapa de educación preprimaria en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) organizada en dos ciclos, por un lado, la primera etapa de infantil que va desde el nacimiento hasta los 3 años y, por otro lado, la segunda etapa de infantil que es gratuita y va desde los 3 a los 6 años. Ambas etapas son de carácter voluntario y actualmente se apuesta por una escolarización temprana gratuita para los niños/las niñas de 2 a 3 años lo que está favoreciendo la participación en estas edades, pues en las posteriores desde hace décadas ésta está generalizada (Ancheta-Arrabal, 2017).

La escolarización en el primer ciclo de educación infantil (0-3 años) no es gratuita, mientras que el número garantizado de horas semanales gratuitas para el alumnado del segundo ciclo de educación infantil es de 25. Las administraciones educativas de las comunidades autónomas regulan la organización y funcionamiento de las actividades y servicios escolares complementarios de transporte y comedor en los centros docentes públicos o concertados de su ámbito, siendo las familias las que han de costear los gastos de dichos servicios, si bien existen becas que ayudan a cubrirlos (Eurydice, 2021a).

En los dos ciclos que componen la etapa de Educación Infantil, los grupos clase se forman, normalmente, atendiendo al año de nacimiento con la asignación de un tutor o tutora, procuran-

do su continuidad en el mismo grupo a lo largo de todo el ciclo. El número de estudiantes por profesional está estipulado por las directrices nacionales del Ministerio de Educación (Tabla I). En el primer ciclo el profesional a cargo no tiene por qué ser docente con titulación universitaria, mientras que en el segundo ciclo es prescriptivo que tengan dicha titulación en los Grados en Magisterio de Educación Primaria o Infantil (Ancheta-Arrabal, 2018b).

Tabla I. Ratio niño/docente en la educación infantil en España

EDAD DEL ALUMNADO	MÁXIMO DE ESTUDIANTES POR GRUPO	MÁXIMO DE ESTUDIANTES POR TÉCNICO/DOCENTE RESPONSABLE
Menos de 1 año	8	8
1 año	10-14	10-14
2 años	18	18
3 años	16-20	16-20
4 años	25	25
5 años	25	25

Fuente: Eurydice, 2021.

Quienes poseen el Grado universitario de Magisterio en Educación Infantil, o el título de Maestro con la especialización en Educación Infantil son responsables de la enseñanza de cada grupo de alumnos y alumnas (Ancheta-Arrabal, 2017). Otras figuras que intervienen en esta etapa educativa son (Eurydice, 2021a):

- primer ciclo de la etapa: profesionales con el título de Técnico Superior de Educación Infantil (educación superior) pueden impartir docencia o ayudar a los docentes que la imparten, según determine la administración educativa
- segundo ciclo de la etapa: Maestros o Maestras en Educación Infantil imparten docencia, pudiendo estar apoyados por maestros y maestras de otras especialidades si las enseñanzas impartidas así lo requieren.

La mayor parte de los centros del segundo ciclo de educación infantil lo son también de primaria por lo que la planificación escolar es frecuentemente común. El modelo de descentralización de la administración educativa en España distribuye las competencias entre Estado, Comunidades Autónomas (CC. AA.), administraciones locales y los propios centros escolares. De este modo, el gobierno central fija las enseñanzas mínimas que se corresponden con los aspectos básicos del currículum —de acuerdo, a su vez, con los objetivos generales perseguidos en cada etapa y/o ciclo educativo— que las CC. AA. adaptan a sus respectivos territorios—. Además, desde la Ley de Ordenación Educativa de 2006 se especifica el papel de los centros docentes en la determinación curricular, como es el caso de los horarios que ha conllevado desigualdades territoriales en relación con la organización de contenidos. Algo que también afecta a la educación infantil, pues a pesar del carácter integrado que se otorga a esta etapa, el tratamiento curricular de sus respectivos ciclos es diferenciado y sin un establecimiento de horarios específico (Ancheta-Arrabal, 2011). En la ley mencionada se establece un horario de 35 horas semanales donde se debe incluir el tiempo de comida, descanso o siesta y recreo.

4.2. Organización del tiempo escolar y recomendaciones relativas al reposo y descanso de la primera infancia.

El calendario escolar que regula la duración del curso académico, así como los periodos vacacionales lo establecen las administraciones educativas de las comunidades autónomas (CC. AA.) en el ámbito de sus competencias a partir del mínimo regulado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La duración del curso escolar suele regularse de forma separada para cada uno de los ciclos de la etapa. En los centros que imparten el primer ciclo, el número de días de apertura de los centros puede variar por diversos factores, pero la duración del curso escolar en la mayoría de CC. AA. oscila entre los diez y los once meses. Mientras que el segundo ciclo se regula de la misma forma que el resto de las etapas educativas no universitarias: comprende un mínimo de 178 días lectivos agrupados en trimestres y distribuidos entre la primera quincena de septiembre y finales de junio, con vacaciones escolares se reparten a lo largo de todo el curso, así como festivos y no lectivos que pueden variar significativamente entre comunidades autónomas (Eurydice, 2021a).

Ahora bien, en España existen divergencias significativas de horarios según el tipo de centro (público o privado) y su dependencia administrativa en educación infantil, a lo que se añade la gran controversia que se viene dando en torno a las reformas introducidas en la organización de la jornada y al horario escolar, especialmente en las etapas de educación preprimaria y primaria. Así, la jornada escolar continua lleva extendiéndose de manera muy irregular por el territorio español desde hace un cuarto de siglo, especialmente en centros de titularidad pública (Gabaldon-Estevan y Obiol-Francés, 2017). Según Ancheta-Arrabal *et al.*, (2019), la jornada partida como tipología única de organización de las horas lectivas en la educación primaria e infantil (3-6 años de edad) en el territorio español, sólo sigue presente en dos de los dieciocho territorios autonómicos (Cataluña y País Vasco). En algunas autonomías como Aragón, Extremadura, Murcia o Ceuta y Melilla, la fórmula de concentrar las horas lectivas en la mañana mediante una jornada continua es la que siguen la práctica totalidad de los centros escolares de titularidad pública. Mientras que, en el resto de CC. AA. existen centros escolares de titularidad pública con una u otra jornada en diferente proporción e inclusive en otras se puede optar por una tercera vía frecuentemente denominada como mixta que permite a los centros administrar las horas y la jornada lectiva bajo su criterio —Andalucía, La Rioja y Navarra— (Ibíd.: 1902).

A pesar de que las administraciones educativas establecen la jornada escolar en la educación infantil, ésta varía según la titularidad del centro (Eurydice, 2021a):

- centros públicos que imparten la etapa completa o solo el segundo ciclo: 25 horas semanales, esto es, 5 horas de lunes a viernes. Dentro de esta jornada se incluye el tiempo de descanso o siesta y recreo. Suele ofrecerse un horario complementario antes y después de esas 25 horas para quienes lo necesiten
- centros públicos que imparten solo el primer ciclo: cada comunidad autónoma regula el número de horas a la semana. No está estandarizado, aunque no se permite la permanencia de cada menor durante más de 8 horas al día

- centros privados: aunque tienen autonomía para organizar la jornada escolar en función de las demandas familiares, algunas comunidades autónomas limitan a 8 horas el tiempo de permanencia máxima del menor en el centro durante el primer ciclo de la etapa.

En relación con la organización del tiempo en la Educación Infantil aparece en el documento de trabajo n.º 3 del Plan Experimental de Educación Infantil que se inicia el en abril de 1985 donde se considera el tiempo en una doble vertiente: en el proceso de construcción de la persona y en la organización de la jornada escolar (Olaya Villar, 1996). Si bien, desde entonces podemos afirmar que ésta última vertiente ha predominado en cuanto a ser objeto de debate y de reformas constantes, dejando de lado la importancia de la primera para el bienestar infantil y el desarrollo armónico durante la primera infancia. Con la entrada en vigor de la LOGSE en 1990, a los niños y las niñas de 3 años se les «suprimió» curricularmente la siesta en los colegios de Educación Infantil y Primaria (Cádiz Inclán, 2013), puesto que no se adaptaron los espacios ni el horario escolar de las clases de los colegios ordinarios ya construidas y dotadas para poder hacer el descanso de la tarde como sí se acondicionaban las escuelas infantiles o los propios hogares (90-91). Este hecho fue debido, en parte, a la reconversión de las aulas de la entonces educación básica para permitir la admisión de niños y niñas más pequeños, de modo que las escuelas crecieron hacia abajo, confundiendo lo educativo con lo escolar, que es característica propia de la cultura educativa española junto con una cierta uniformidad de programas y servicios educativos para la primera infancia (Ancheta-Arrabal, 2011).

A pesar de que en el currículum actual de la etapa de Educación Infantil se incide en la «Especial atención se debería prestar a las decisiones que se tomen en relación con la organización de los espacios y del tiempo» y en que (...) «todos los espacios de la escuela deberían diseñarse y distribuirse con intencionalidad educativa, de manera estable y variada, de modo que su uso permita atender satisfactoriamente las necesidades de movimiento, afecto, juego, exploración, comunicación o descanso de niños y niñas» (MEC, 2008: 1034) sólo se menciona para el primer ciclo y a modo de ejemplo para los bebés una «zona de sueño» que es obviada para el segundo ciclo. De este modo, a diferencia del primer ciclo de educación infantil en España en el que la organización horaria del descanso se encuentra regulada en cierta manera desde las directrices nacionales adaptadas por las autoridades educativas de cada comunidad autónoma, en el segundo ciclo de educación infantil la autonomía es otorgada a los centros educativos.

Todo ello redunda en el hecho de que la regulación de los tiempos de descanso en el segundo ciclo de educación infantil y especialmente durante el horario del comedor pueda ser muy desigual en un mismo territorio de similares características, incluso en el nivel local, y que no siempre respeta y garantiza el interés superior y las necesidades específicas de este colectivo en cuanto al sueño. A ello se añade el mal uso o los usos limitados de estos tiempos de descanso como espacio educativo (Molins-Pueyo, 2012), con poca profundización de las posibilidades que ofrecen, por ejemplo, en la gestión y prevención de conflictos y problemas de convivencia en las primeras edades.

5. La realidad sueca

5.1. La educación preprimaria (Förskolan) y regulación sobre la docencia

La educación preprimaria incluye a los niños y a las niñas desde el primer año cumplido hasta los seis años que la participación en ella es voluntaria, pero a partir de los seis años la asistencia a las clases infantiles (*förskoleklassen*) es obligatoria. Al finalizar la clase infantil de los seis años los niños y las niñas inician la escuela obligatoria o formas escolares equivalentes que duran hasta los 16 años. Desde los 6 años hasta los 13 años los niños y las niñas tienen además derecho acudir a centros de educación de tiempo libre (*fritidshem*), antes y después de la jornada escolar y durante las vacaciones escolares. Estos centros ofrecen actividades recreativas durante el tiempo en el cual los progenitores trabajan o estudian. La escuela secundaria superior es por el contrario voluntaria y de una duración de tres años. De esta manera la escolarización obligatoria sueca solo comprende 10 años y va desde entre los 6 hasta los 16 años (Skolverket, 2021a).

La legislación sueca obliga a los municipios a ofrecer educación infantil a partir del primer año de vida de los niños y de las niñas en los siguientes casos:

- cuyos progenitores trabajan o estudian,
- cuyos progenitores están desempleados o con licencia parental,
- con necesidades particulares a causa de la situación de la familia (Skolverket, 2021b).

En el caso de los progenitores desempleados o con licencia parental los municipios están obligados a ofrecer al menos 3 horas al día o 15 horas a la semana de educación para la primera infancia. No obstante, algunos municipios suecos suelen otorgar a este grupo más tiempo que la cantidad de horas obligatorias estipuladas por ley (Skolverket, 2021b).

A partir del año en el que el menor cumple 3 años los municipios están obligados por ley a ofrecer el llamado infantil general durante tres horas por día, así como la educación del infantil escolar a todos los niños y niñas que por diversas razones necesiten un apoyo especial en su desarrollo (Skolverket, 2021b).

Desde el año 2018 la asistencia a la clase infantil (*förskoleklassen*) para los niños y niñas de 6 años es obligatoria. Esta clase funciona habitualmente en el mismo centro educativo donde se imparte la educación obligatoria. La obligación municipal de ofrecer a todos los niños y a las niñas de seis años educación para la primera infancia en estas clases solo comprende 525 horas, es decir 15 horas por semana totalmente gratuitas (Eurydice, 2021b). Suecia registra un nivel alto de asistencia infantil a la educación preprimaria de un 85,4% en el período de 1 a 6 años. En la siguiente tabla II se presenta la asistencia a la educación infantil por edades en el año 2019.

Tabla II. Asistencia a la educación preprimaria en Suecia (2019)

EDAD	PORCENTAJE DE ASISTENCIA PREESCOLAR
1 año educación preescolar voluntaria	50,5%
2 años educación preescolar voluntaria	90,6%
3 años educación preescolar voluntaria	94,0%
4 años educación preescolar voluntaria	95,0%
5 años educación preescolar voluntaria	95,0%
6 años clase preescolar obligatoria	98,0%
Total Educación preescolar 1-6	85,4%

Fuente: tabla basada en estadísticas recogidas en Skolverket 2020a Barn i förskolan. <https://www.skolverket.se/download/18.6b138470170af6ce914cf2/1585554485184/pdf6542.pdf>.

Si bien se registran diferencias regionales, la participación es mayor en las ciudades pequeñas que en las grandes ciudades, no se registran disparidades de género en la participación de los niños y de las niñas en el nivel infantil (Eurydice, 2021b).

La legislación sueca no regula ni la cantidad de niños/niñas por grupo, ni la cantidad de niños/niñas por educador para el infantil (1-5 años). Una recomendación de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket, 2017) establece que el número ideal es de 6 a 12 niños/niñas en el grupo de 1 a 3 años y de 9-15 niños/niñas en el grupo de 4 a 5 años. Estadísticas nacionales del año 2018 (Skolverket, 2019) muestran que el promedio de niños/niñas por grupo llega a 12.2 niños/niñas en el grupo de 1-3 años y 15.5 en el grupo de 4 a 5 años, mientras que el número de niños/niñas por educador o educadora empleado por tiempo completo es de 5.2 estudiantes.

Suecia carece de una regulación específica en lo que respecta la cantidad de niños/niñas por grupo o de niños/niñas por educador también en la clase infantil (niños de seis años). Es importante señalar que tampoco existe una regulación sobre el tipo de formación pedagógica mínima de los educadores de la etapa infantil para niños/niñas de 1 a 5 años. Sin embargo, los educadores de esta etapa deben tener cualificación formal o experiencia de cómo promover el desarrollo y el aprendizaje de niños/niñas. A su vez se exige que cada centro escolar contrate un educador o educadora con el título formal de Profesor Infantil (*Bachelor of Arts in Preschool Education*). En el año 2019 solo un 39,5% de los docentes con contrato a tiempo completo tenía este título académico, a su vez un 1.6 % tenían otro título en Educación escolar (School Education) y un 18 % de los educadores presentaba solo un título de cuidadora/niñera de infantil de educación vocacional de educación secundaria (Eurydice, 2021b).

Según la legislación sueca (Högskoleförordningen, 1993: 100), para obtener el título de profesor/a de educación infantil se debe haber cursado y aprobado el profesorado de educación infantil de nivel universitario. Este programa de 201 créditos universitarios exige estudios a tiempo completo durante 7 semestres e incluye también prácticas en centros infantiles. La ley escolar sueca (Skollagen, 2010: 800) estipula que solo un docente cualificado puede impartir enseñanza en el nivel infantil, pero a su vez esta ley autoriza que los centros infantiles contraten a personal sin título de docente que tenga algún tipo de formación o experiencia que la capacite para trabajar en el desarrollo y el aprendizaje de los niños/niñas. Sin embargo, esta ley escolar cataloga como actividad de enseñanza solo a la actividad pedagógica que es impartida por un

docente de infantil. Así, pues, exige que toda actividad catalogada como enseñanza debe por ley estar diri-gida por un docente de infantil que debe asumir la mayor responsabilidad de todo lo que se haga durante este tipo de actividad. Asimismo, esta ley dispone una excepción para los centros infantiles privados con un perfil pedagógico especial, como sería el caso de los centros infantiles con pedagogía Waldorf o Montessori.

5.2. Organización del tiempo escolar y recomendaciones relativas al reposo y descanso de la primera infancia

Los centros infantiles están abiertos todo el año excepto los días festivos. Cada municipio estipula independientemente el horario de apertura y de actividades pedagógicas diarias de sus centros infantiles. Un ejemplo de horario de apertura es de las 6:30 de la mañana a las 6:30 de la tarde, todos los días excepto los festivos. Los progenitores y el personal son consultados para obtener su punto de vista sobre las necesidades de los niños/niñas, así como de sus familias en lo que respecta al tiempo de apertura de los centros infantiles. Los progenitores firman con el municipio un acuerdo estipulando cuantas horas por día asistirán sus hijos al centro de educación infantil. Ciertos municipios eligen brindar educación infantil todas las tardes, noches, fines de semana o en relación con los feriados, sin embargo, no están obligados ello. Este servicio se ofrece en casos en los que los progenitores tengan jornadas laborales en horarios no habituales, como por ejemplo en el caso del trabajo nocturno (Eurydice, 2021b).

Si bien la inscripción de los niños y de las niñas de 6 años en la clase de educación infantil se hace anualmente en el semestre de otoño, se pueden hacer excepciones en ciertos casos por lo que la inscripción puede realizarse en otras fechas. La organización del tiempo de la clase de educación infantil en la escuela primaria sigue la misma estructura que el de la escuela obligatoria. No obstante, las actividades obligatorias de esta clase no pueden superar más de los 190 días por año escolar o no más de 6 horas por día. La escuela de recreación recibe a los niños y a las niñas de la clase de educación infantil en el caso que estas primeras estén cerradas (Eurydice, 2021b). Al tener Suecia un sistema educativo altamente descentralizado la práctica escolar está condicionada por el contexto social, económico y pedagógico de cada centro infantil. A pesar de existir tanto regulaciones como recomendaciones nacionales para todo tipo de centro escolar, público o privado, existen en la práctica diferentes formas de planificar el descanso o las comidas de los niños y de las niñas.

Sin embargo, tanto la ley escolar, el currículo y los documentos de recomendaciones de la Agencia Nacional de Educación establece la obligación jurídica de los centros escolares llegar a un balance entre el descanso y el juego teniendo en cuenta además la edad y las necesidades del niño/niña. De acuerdo con la legislación sueca, la planificación de las actividades y del tiempo deben tener en cuenta el interés de los niños y de las niñas.

La ley escolar sueca (Skollagen, 2010: 800) dispone también que las autoridades escolares públicas o privadas en cada municipio, así como los directores de los centros infantiles son responsables de que toda decisión que se tome en dichos centros que involucre a los niños y a las niñas debe tener en cuenta el interés de los niños y de las niñas de acuerdo con lo estipulado por La Convención del derecho del Niño, incorporada como ley en sistema jurídico sueco en

enero del año 2020. Así pues, para decidir cuáles son los efectos la legislación sueca establece la obligación de realizar un análisis de consecuencias para decidir cómo se debe interpretar que significa «... el interés de los niños y las niñas» en cada decisión que se tome con respecto a la educación de ellos.

Al mismo tiempo, el currículo de la escuela infantil pone en evidencia la obligación de la educación preprimaria de brindar «... a los niños y a las niñas un buen ambiente y un ritmo diario equilibrado de descanso y de actividades adaptadas a sus necesidades y duración de la estancia» (Läroplanen för förskolan, Lpfö18).

En su página de información al público la Agencia Nacional de Educación (Skolverket, 2020b) sueca se señala la importancia del sueño para la salud mental y física de los niños y las niñas tanto a corto como a largo plazo. Esta página dirigida a divulgar el resultado de estudios científicos profesores, directores, padres, políticos y otros actores centrales de la sociedad educativa recomienda un diálogo entre las familias y la institución infantil para acordar pautas sobre la frecuencia, la calidad y las formas de sueño de los niños y las niñas. Esta autoridad educativa recomienda una comunicación fluida entre los progenitores y los educadores para desarrollar estrategias comunes para garantizar a los niños y las niñas una calidad buena del sueño tanto en el hogar como en la escuela

Haciendo referencia a el estudio australiano de Oaes *et al.* (2020), sobre la comunicación entre el hogar y la familia referente a la calidad del sueño infantil, la Agencia Nacional de Educación sueca advierte en su página sobre las limitaciones de la comunicación unidimensional entre escuelas y familias a través de cartas semanales a las familias o en a través de conversaciones breves en momentos en los cuales los progenitores dejan o recogen a sus hijos en los centros educativos. Esta comunicación insuficiente dificulta el diálogo entre escuela y hogar sobre la importancia los patrones de sueño que tiene el niño/la niña en casa para las actividades educativas (Skolverket, 2020b).

Además, en el espacio web «El desarrollo sostenible, así como la salud y el movimiento en la educación infantil» de esta agencia nacional de educación (Skolverket, 2021c) se ofrece recomendaciones a los profesores de cómo interpretar las disposiciones del currículo en lo que respecta a la salud, el descanso y la comida de los niños y las niñas. En este sitio digital se informa de que la necesidad de sueño y descanso es siempre individual y se aconseja a los docentes estar atentos a las necesidades de cada estudiante en diálogo con sus progenitores para planificar las actividades de descanso. Igualmente, los momentos de las comidas se describen como instrumentos pedagógicos para enseñar a los niños y a las niñas contenidos variados como matemática, lengua o interacción social; al tiempo que se recalca el valor de las actividades diarias al aire libre como un instrumento pedagógico para implementar los objetivos curriculares.

La Agencia Nacional de Educación sueca (Skolverket, 2017) ha publicado también un documento de apoyo al personal escolar con consejos para el cumplimiento de los objetivos nacionales en el nivel preprimario en el cual pone enfatiza la necesidad de tener en cuenta el ambiente físico de los centros educativos en la planificación de sus actividades. Asimismo, se pone en relieve la necesidad de espacios físicos al aire libre y en interiores de un tamaño adecuado en re-

lación con la cantidad de niños/niñas que participen en la actividad planificada. Este documento recomienda asimismo que cada centro infantil debe asegurar el poder brindar a los niños y a las niñas tres comidas (desayuno-almuerzo-merienda) al día. Estas comidas deben incluir una dieta equilibrada y nutritiva adecuada a las necesidades de los niños y de las niñas, como por ejemplo en el caso de alergias a ciertos alimentos. Se aconseja también que las comidas deben tener lugar en un buen ambiente físico y de bajo nivel de contaminación acústica, es decir, con bajos niveles de ruidos.

6. Conclusiones y discusión

Investigaciones previas han demostrado la importancia del sueño y descanso adecuado en la salud física y mental y el bienestar de la primera infancia (Barinaga, 1994, Mindell y Owens, 2003, Estivill *et al.*, 2008; Becker *et al.*, 2017; Mindell y Williamson, 2018; Bush *et al.*, 2017). Igualmente, estudios científicos anteriores han señalado que la privación de sueño y descanso durante la infancia repercuten negativamente en el aprendizaje, motivación, concentración y rendimiento escolar de los niños (Barinaga, 1994, Mindell y Owens, 2003, Estivill *et al.*, 2008; Kurdziel, Duclos y Spencer, 2013; Monge Zamorano *et al.*, 2015; Valdivia *et al.*, 2016; Grigg-Damberger, 2017; Mendelson, 2017; Becker *et al.*, 2017; Bush *et al.*, 2017; Mindell y Williamson, 2018).

Como se desprende de los análisis de casos español y sueco, cada país presenta formas particulares de entender el rol del Estado y de las familias en la educación de la primera infancia que se refleja en su forma de organizar el tiempo y el descanso en el contexto educativo. Así pues, siguiendo los lineamientos de Zabalza (2014), en ambos casos la regulación del sueño y el descanso se realiza tanto como contexto que afecta y a los aspectos relacionados con la organización, como con el contenido educativo. Ahora bien, en España, a diferencia del primer ciclo de educación infantil en el que la organización horaria del descanso se encuentra regulado por las autoridades educativas de cada comunidad autónoma², en el segundo ciclo de educación infantil la autonomía es otorgada a los centros educativos. En este sentido, el caso español es paradigmático en tanto que en muchas regiones la estructuración de las sesiones y pausas de la jornada escolar incluyendo la hora de comedor o la salida del centro, en particular de los centros de titularidad pública, recae en una suerte de votaciones del claustro, consejo escolar y censo de familias. Ello trasciende en una alta variabilidad en lo que se refiere a la tipología de la jornada escolar, lo que determina que dicho número de horas lectivas pueda convertirse en un recurso más o menos efectivo en función de su organización y de su distribución para garantizar la equidad (Ancheta-Arrabal *et al.*, 2019). A todo ello se añade que el sueño infantil para 0-3 años de edad no ha sido suficientemente tratado epistemológicamente desde el sesgo educativo (Cádiz Inclán, 2013), a pesar de que el sueño y el descanso junto a la higiene han formado parte del currículum infantil desde la Ley General de Educación (1970) hasta la actual LOE (Bejarano, 2010), por formar parte ineludible de las necesidades de los menores durante el horario escolar si se producía la asistencia a la escuela a estas edades (Willis y Ricciuti, 2000: 142). A este respecto, se ha podido comprobar que el tiempo tiene en el currículum de educación infantil una presencia formal en relación a su aprendizaje dentro del área de conocimiento según el Real Decreto 1630/2006, pero ésta es considerada insuficiente desde una perspectiva comparada con los currículos del contexto

2 Por ejemplo, en la Comunitat Valenciana la ORDEN 21/2019, de 30 de abril de la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte regula para la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad pública, que el horario de comedor para este alumnado será preferentemente entre las 12.00 h y 13.00 h seguido de un periodo de descanso fundamental para asegurar el mantenimiento satisfactorio de las condiciones físicas y emocionales de los niños y niñas (pág. 21298).

europeo (Roldán Montes, 2018: 142) y que dicho aprendizaje debería iniciarse en relación con la regularidad de algunos cambios concretos, como pueden ser los correspondientes al propio ritmo biológico del cuerpo (Trepát, 2011) entre los que se incluye el sueño o descanso para la primera infancia.

Suecia se caracteriza por un modelo de regulación jurídica en el nivel nacional del sueño y el descanso en la educación de la primera infancia. Este ordenamiento jurídico incluye tanto regulaciones sobre la organización de los espacios y tiempos del sueño, el cansancio y las comidas, así como sobre la responsabilidad de los profesionales en la organización del tiempo de los niños entre 1 y 6 años de edad. Al mismo tiempo, también se establecen regulaciones en forma de recomendaciones de contenido pedagógico sobre actividades didácticas durante el descanso y las comidas.

Es importante señalar el ordenamiento jurídico compuesto tanto de leyes obligatorias como de recomendaciones estatales que obliga a los centros escolares suecos a garantizar un balance entre el descanso y el juego, teniendo en cuenta además la edad y las necesidades del menor. Asimismo, la organización del tiempo escolar de la infancia debe ser realizada atendiendo al interés superior de los niños y niñas, como lo establece la Convención de derechos de Niño que ha sido incorporada como ley en sistema jurídico sueco en enero del año 2020. Este ordenamiento jurídico recomienda además el diálogo fluido entre las familias y la institución infantil para acordar pautas sobre la frecuencia, la calidad y las formas de sueño de los niños y las niñas. Haciendo referencia a estudios científicos, se hace hincapié en que la necesidad del sueño y del descanso es siempre individual. Estas recomendaciones establecen también la responsabilidad de estos centros en ofrecer espacios físicos y temporales para que los niños y las niñas descansen de acuerdo a su propio ritmo corporal individual. A su vez, se recomienda y describe la planificación de los momentos de comidas y descanso como momentos para ello. Así pues, estas recomendaciones resaltan el valor pedagógico de estas actividades al sugerir que se utilicen las horas de las comidas como instrumentos pedagógicos para enseñar a los niños y a las niñas contenidos variados en las áreas de la matemática, lengua o interacción social o los momentos de descanso como espacios temporales para la lectura de cuentos o el escuchar música. También se recalca el valor de las actividades diarias al aire libre como un instrumento pedagógico para implementar los objetivos curriculares.

En definitiva, en Suecia existe un amplio recurso de los descansos acompañado de la infraestructura necesaria, así como a la utilización de la pausa de la comida y el descanso como parte del proceso de aprendizaje de la mano de los docentes o educadores, aspectos estos que sin duda requieren mayor atención por parte de las autoridades educativas españolas como de la comunidad educativa que rodea al colectivo de la primera infancia, en aras de priorizar su bienestar y sus derechos en el entorno educativo.

Referencias bibliográficas

- Ancheta-Arrabal, Ana (2011). *La escuela infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención de la primera infancia*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Ancheta-Arrabal, Ana (2017): “Spain Country Report” en Pamela Oberhuemer, y Inge Schreyer (eds.): *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*. Disponible en: www.seeepro.eu.
- Ancheta-Arrabal, Ana (2018a): “Educatió de la primera infància, igualtat d’oportunitats d’aprenentatge i desenvolupament humà”. *Revista Eines*, 33, 38-49.

- Ancheta-Arrabal, Ana (2018b). *La formación y el desarrollo profesional en la educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea*. Madrid, Delta Publicaciones.
- Ancheta-Arrabal, Ana; Gabaldón-Estevan, Daniel y Del Mar Quiroz, Yanamileth (2019): “Organización del tiempo y la jornada escolar en España: análisis comparativo de la disparidad territorial en la educación obligatoria” en José Antonio Marín Marín, Gerardo Gómez García, Magdalena Ramos Navas-Parejo, y Natalia Campos Soto (ed.): *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación*. Madrid: Dykinson.
- Barinaga, Marcia (1994): “To Sleep, Perchance to... Learn? New Studies Say Yes”. *Science*, 265 (5172), 603-605. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.8036508>.
- Bejarano, Justa (2010): “El currículum de la Educación Infantil” en José Gimeno Sacristán (comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Becker, Stephen P.; Sidol, Craig A.; Van Dyk, Tori R.; Epstein, Jeffery N. y Beebe, Dean W. (2017): “Intra-individual Variability of Sleep/Wake Patterns in Relation to Child and Adolescent Functioning: A Systematic Review”. *Sleep Medicine Reviews*, 34, 94-121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2016.07.004>.
- Cádiz Inclán, Emilia (2013). *Hábitos del sueño infantil en el seguimiento de 0-3 años en Rocafort (Valencia): pautas educativas*. Tesis doctoral. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10550/32188>.
- Carrillo-Mora, Paul; Ramírez-Peris, Jimena; Magaña-Vázquez, Katia (2013): “Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el estudiante universitario”. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 56 (4), 5-15. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422013000400002&lng=es.
- Domínguez-Serrano, Mónica y Pérez, Alicia (2021): “¿Cómo incorporar el análisis de los tiempos en la infancia?: una revisión metodológica”. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 41-55. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/soci.74469>.
- Esping-Andersen, Gosta (1993). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. València: Alfons el Magnànim.
- Estivill Doménech, C.; Roure Miró, N.; Estivill Sancho, Eduard; Segarra Isern, F.; Albares Tendero, J.; Pascual Doménech, M. (2008): “Hábitos adecuados de sueño compatibles con lactancia materna a demanda”. *Revista Pediátrica Atención Primaria*, 10, 207-16.
- Eurydice (2021a). *Spain Early Childhood Education and Care*. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-79_es.
- Eurydice (2021b). *Sweden Early Childhood Education and Care*. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-80_en.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019a). *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2018/19. Eurydice – Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2019b). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2019/20. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Forero Rodríguez, Diana Elvira y Alfonso, Diego Alfonso (2019). *La importancia del sueño en la salud del recién nacido y el infante*. DOI: <http://dx.doi.org/10.14349/9789585234420.10>.
- Gabaldón-Estevan, Daniel y Obiol-Francés, Sandra (2017): “Guía sobre tiempos escolares”. *Creativity and Educational Innovation Review*, (1), 12-69.
- Gigant, Fiorenza; Arzilli, Cinzia; Conte, Francesca; Toselli, Monica; Viggiano, Maria Pia y Ficca, Gianluca (2014): “The Effect of a Daytime Nap on Priming and Recognition Tasks in Preschool Children”. *Sleep*, 37 (6), 1087-1093. DOI: <https://doi.org/10.5665/sleep.3766>.
- Grigg-Damberger, Madeleine Marie (2017): “Ontogeny of Sleep and its Functions in Infancy, Childhood, and Adolescence” en Soňa Nevšimalová y Oliviero Bruni (ed.): *Sleep Disorders in Children*. Nueva York: Springer.
- Gromada, Anna y Shewbridge, Claire (2016): “Student Learning Time: A Literature Review”. *OECD Education Working Papers*, 127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jm409kqqkjh-en>.
- Giddens, Anthony (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Högskoleförordningen (1993:100) Bilaga 2. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Herrero, Lázaro (2012): “La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España”. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 193-218.
- Jones C.H. y Ball Helen L. (2013): “Napping in English Preschool Children and the Association with Parents’ Attitudes”. *Sleep Medicine*, 14, 352-358.
- Klein, Josephh (2004). “Planning Middle School Schedules for Improved Attention and Achievement”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (4), 441-450, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0031383042000245825>.
- Kurdziel, Laura; Duclos, Kasey y Spencer, Rebecca M. (2013): “Sleep Spindles in Midday Naps Enhance Learning in Preschool Children”. *Proc Natl Acad Sci U.S A.*,110 (43),17267-17272.
- Läroplanen för förskolan, Lpfö18. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a-65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>.
- Mendelson, Wallace B. (2017). *The Science of Sleep: What it Is, How it Works, and Why it Matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mindell, Jodi y Owens, Judith (2003): “Sleep Problems in Pediatric Practice: Clinical Issues for the Pediatric Nurse Practitioner”. *Journal of Pediatric Health Care*, 17 (6), 324 -331.
- Mindell, Jodi y Williamson, Ariel A. (2018): “Benefits of a Bedtime Routine in Young Children: Sleep, Development, and Beyond”. *Sleep Medicine Reviews*, 40, 93-108.

- Ministerio de Educación y Ciencia. MEC. (2008). ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Educación Infantil*. <https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/educacion-infantil.html>.
- Monge Zamorano, Margarita; Méndez Abad, Manuel; Ferrández Gomáriz, Cleofé; Quintana Herrera, Cristina y Viota Puerta, Esperanza (2015): “La Siesta: evidencia científica de sus beneficios”. *Canarias pediátrica*, 39 (1), 30-33.
- Molins-Pueyo, Cris (2012): “Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje”. *Papers*, 97 (2), 431-460. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.89>.
- Nevšimalová, Soňa y Bruni, Oliviero (2017): “Sleep in Neurological and Neurodevelopmental Disorders” en Soňa Nevšimalová y Oliviero Bruni (ed.): *Sleep Disorders in Children*. Nueva York: Springer.
- Oaes, Candice; Staton, Sally; Houen, Sandra; Cooke, Emma; Pattinson, Cassandra; Sue-Lynn, Teo Yizhen y Thorpe, Karen (2020): “Did my Child Sleep Today?: Communication Between Parents and Educators in Early Childhood Education and Care Settings”. *Child & Youth Care Forum*, 49 (4), 265-283.
- Olaya Villar, María Dolores (1996): “Los documentos del plan experimental de Educación Infantil”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 25, 167-174.
- Pin Arboledas, Gonzalo (23 de marzo de 2021). *El horario escolar y el descanso de la infancia y la adolescencia. Jornada de presentación del proyecto TIME*. València, España. Disponible en: https://ansolab.blogs.uv.es/programs_jornada_time/
- Pin Arboledas, Gonzalo; Cubel Alarcón, M.; Martín Gozález, G.; Lluch Roselló, A. y Morell, M. (2011): “Hábitos y problemas con el sueño de los 6 a los 14 años en la Comunidad Valenciana. Opinión de los propios niños”. *Anales de Pediatría*, 74 (2): 103-115.
- Planella Ribera, Jordi (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Roldán Montes, Alfonso (2018): “El espacio y el tiempo en educación infantil” en Antonio Luis Bonilla y Yolanda Guash Marí. *Entorno, Sociedad y cultura en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sánchez Rojo, Alberto (2019): “Pedagogía de la atención para el siglo XXI: más allá de una perspectiva psicológica”. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 421-436. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-02>.
- Schweizer, Harold (2010). *La espera. Melodías de la duración*. Madrid: Sequitur.
- Skollagen (2010: 800) https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattnings-samling/skollag-2010800_sfs-2010-800.
- Skolverket (2017). *Måluppfyllelse i förskolan. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3749>.

- Skolverket (2018). *Andelen förskollärare minskar*. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-04-09-andelen-forskollarare-minskar>.
- Skolverket (2020a). *Barn och förskola 2019. Beskrivande statistik*. Dnr 2020. <https://www.skolverket.se/download/18.6b138470170af6ce914ef2/1585554485184/pdf6542.pdf>.
- Skolverket (2020b). *Samtal om sömn viktigt i förskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/samtal-om-somn-viktigt-i-forskolan>.
- Skolverket (2021a). *This is the Swedish School System*. <https://utbildningsguiden.skolverket.se/languages/english-engelska/this-is-the-swedish-school-system>.
- Skolverket (2021b). *Så fungerar förskolan*. <https://www.skolverket.se/for-dig-som.../elev-eller-foralder/skolans-organisation/sa-har-fungerar-forskolan>.
- Skolverket (2021c). *Hållbar utveckling samt hälsa och rörelse i förskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/hallbar-utveckling-samt-halsa-och-rorelse-i-forskolan>.
- Trepat, Cristòfol A. (2011): “El aprendizaje del tiempo en educación infantil” en M^a. Pilar Rivero Gracia (coord.): *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Valdivia Álvarez, Ileana; Sáez, Zenaida María y Abadal Borges, Gisela (2016): “Influencia de los hábitos de sueño en el desarrollo del lenguaje en infantiles”. *Revista Cubana Pediatría*, 88 (4), 417-427.
- Viloria, Carmen Andrés y Fernández González, Antonio (2017): “Las prácticas de crianza de los padres: su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (1).
- Willis, Anne y Ricciuti, Henry (2000). *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*. Madrid: Morata.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2014): “Tiempos y espacios en la educación infantil”. *RELAdEI: revista latinoamericana de educación infantil*, 3 (2), 13-15.

Notas biográficas

Ana Ancheta-Arrabal es Profesora Contratada-Doctor en el departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-242X1>.

Guadalupe Francia es Catedrática de Educación en la Facultad de Educación y Ciencias Empresariales de la University of Gävle (Suecia).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3539-3022>.