



las **tareas** **escolares** **después** de la **escuela**



las **tareas escolares** **después** de la **escuela**



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
E INVESTIGACIÓN



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



www.madrid.org/publicamadrid

créditos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Consejero de Educación e investigación

Excmo. Sr. D. Rafael van Grieken Salvador

Presidente

Ilmo. Sr. D. Rafael Carbonell Peris

Vicepresidente

D. José María de Ramón Bas

Secretaria

D.^a M.^a Victoria Nebot Boberg

Equipo Técnico

D. José Manuel Arribas Álvarez

D. Pablo Guerrero Villar

D.^a Almudena Alcalde Rumayor

D. Vicente Álvarez Martín

D.^a Rosa María Figuerola Cruz

D.^a Eva García Amaya

Las tareas escolares después de la escuela

© Comunidad de Madrid

Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Paseo de Recoletos, 14, 7.^a planta. 28001 Madrid

Tel.: 91 420 82 15 Fax: 91 420 82 21

www.madrid.org/consejo_escolar

consejoescolar@madrid.org

www.madrid.org/publicamadrid

Edición: 12/2017

ISBN: 978-84-451-3663-8

Soporte: publicación en línea en formato pdf

Publicado en España - Published in Spain

Índice

Presentación	5
Entrevista a Mariano Fernández Enguita	8
Debatamos sobre los deberes a partir de la evidencia	22
Los profesores han de tener autonomía y responsabilidad en los deberes escolares	39
Los deberes en la casa: aportes de la neurociencia	45
Los deberes para casa: exclusión o inclusión educativa	57
Algunos resultados de PISA sobre equidad y la aportación de las actividades extraescolares al rendimiento	75
Reflexiones del consejo de sabios, del IES Diego Velázquez de Torrelorones, acerca de los deberes escolares	96
Innovación social: conciliación, horarios y tareas escolares.....	109
¡No mandes deberes, diseña experiencias de aprendizaje!	122
¡Buscando acuerdos!	144
¿Hay vida más allá de los deberes? guía para la reflexión y toma de decisiones sobre las tareas escolares en tiempo extraescolar	155
Deberes: la persistencia de la memoria en la era de la comunicación	178
Las tareas escolares: una caja de sorpresas	188
Anexo.....	205

Presentación

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, como órgano superior de consulta y participación democrática en la programación de la enseñanza, se ha consolidado a lo largo de la actual legislatura como un permanente foro de debate sobre temas educativos con la participación plural de acreditados expertos.

A través de la dinámica “ESCUCHAR + DEBATIR + RECOMENDAR”, el Consejo Escolar ha posibilitado que nuestra Consejería asuma recomendaciones para la mejora del sistema educativo madrileño vinculadas con el alumnado, las familias, el profesorado, los centros docentes, la convivencia, la formación profesional, la evaluación del sistema educativo, la inclusión y diversidad funcional, la inspección educativa o los criterios para la selección de directores en centros públicos. En una etapa más reciente, el Consejo Escolar ha estudiado y debatido sobre el tema comúnmente denominado “los deberes”, bajo el epígrafe “las tareas escolares después de la escuela”.

El tema de los deberes escolares reviste una indudable complejidad y da lugar a posiciones muy diferentes. El cuestionamiento de su relación con el rendimiento escolar, las repercusiones en la conciliación de la vida familiar o la necesidad de reforzar o ampliar el aprendizaje de los alumnos, entre otros aspectos, nos conduce a la necesidad de una reflexión serena y participativa sobre el modelo de deberes o tareas escolares después de la escuela, que podría contribuir a reforzar la coherencia del proyecto educativo de los centros.

Conviene recordar que el Pleno de la Asamblea de Madrid, en su sesión ordinaria del día 12 de mayo de 2016, aprobó una Resolución que –entre otros-, instaba al Gobierno de la Comunidad de Madrid a *“Impulsar una comisión de expertos con presencia de todos los sectores de la comunidad educativa que elabore un documento sobre las tareas extraescolares que sirva de base para estudiar la posibilidad de generar un instrumento legal para regular los deberes escolares en la etapa de educación primaria, contemplando aspectos tales como el tipo de tareas complementarias (de lectura, de reflexión, de investigación), así como el porcentaje de tiempo máximo estimado semanal que deben dedicar los alumnos a las mismas que tenga en cuenta las características de los alumnos; un catálogo de buenas prácticas para los deberes en la etapa de educación secundaria y sistemas de información a las familias sobre la programación de las tareas escolares y mecanismos de coordinación entre profesores de un mismo grupo de alumnos en las etapas educativas obligatorias (...)”*.

En su itinerario, la Comisión Permanente del Consejo Escolar aprobó en fecha 2 de febrero de 2017 iniciar los debates en relación a las tareas del alumnado fuera del horario lectivo escolar. Dichos debates- en número de seis- se estructuraron en ámbitos y fueron precedidos de la conferencia del profesor Fernández Enguita, en el Encuentro Familia Escuela organizado por el Consejo Escolar con fecha 11 de diciembre de 2015:

1. **Modelo educativo, la función docente y la autonomía pedagógica.**

- D. Miguel Martínez, profesor y traductor del libro “El mito de los deberes escolares”, de Alfie Kohn.
- D. Roberto Salmerón, decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Filosofía y Letras y Ciencias.

2. **El derecho a la educación integral, a la salud, la educación en valores.**

- D. José Luis Linaza Iglesias, catedrático Psicología Evolutiva (UAM).
- D. Tomás Ortiz, catedrático de Psicología Médica, director del centro de Magnetoencefalografía (UCM).

3. **La equidad, igualdad de oportunidades y éxito escolar.**

- D. Agustín Alcocer, orientador del EOEP (Leganés).
- D. Francisco Javier García Crespo, del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

4. **Conciliación y tareas escolares.**

- “Grupo de reflexión de alumnos”, del IES Diego Velázquez, de Torrelo-dones.
- D. José María Fernández-Crehuet Santos, de la Comisión Nacional para la Racionalización de Horarios.

5. **El currículo escolar y los tiempos escolares, el aprendizaje significativo y funcional, ratios y recursos humanos.**

- D. Juan José Vergara, experto en innovación educativa, profesor IES Barrio de Bilbao.
- D. Miguel Salamanca, director de Colegio Sagrada Familia de Urgell (Madrid).

6. **La regulación de los deberes.**

- D. Aitor Etxarte Berezibar, presidente del Consejo Escolar de Navarra.
- D. Simon Cridland, consejero de Educación de la Embajada de Canadá, que impartió la ponencia acerca de “La experiencia de Toronto”.

Estos seis debates concluyeron en una jornada final –a la que tuve el privilegio de asistir-, que se celebró el día 24 de mayo de 2017, en el IES “La Paloma” (Madrid), y que contó con la presencia de D. Simon Cridland (Consejero de Educación de la Embajada de Canadá), D^a María del Carmen Cuadra (directora del CEIP Ángel González, de Leganés), D. Francisco Javier García (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), D^a Adriana Giménez (“Consejo de Sabios” del IES Diego Velázquez, de Torreloaón), D. Agustín Alcocer (orientador del EOEP, de Leganés), y de D. Miguel Martínez (padre del AMPA IES Isabel La Católica, de Madrid).

Tras este proceso, reunida la Comisión de Trabajo del Consejo Escolar, elaboró la propuesta que elevó a la Comisión Permanente para su aprobación definitiva el pasado día 27 de julio de 2017 bajo el título “Tareas escolares después de la escuela”.

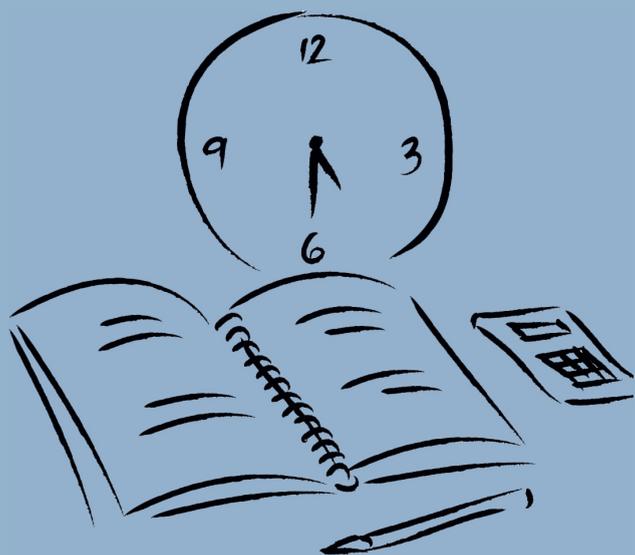
El contenido del documento aprobado, remitido a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte en fecha 28 de julio de 2017, es el que se presenta en el ANEXO I, agrupado en cinco bloques: deberes y proceso de enseñanza-aprendizaje, deberes y currículo, deberes y centros educativos, deberes y familias, deberes y recursos.

Quisiera finalizar esta introducción agradeciendo, una vez más, el esfuerzo, la dedicación y la participación de los miembros de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de nuestra región; a la vez, reitero mi reconocimiento y admiración a los trece entrevistados y articulistas –expertos de reconocido prestigio-, que han participado activamente en los debates y han tenido a bien colaborar en este libro.

Estoy convencido de que, en los próximos meses, escuchar, reflexionar, debatir, dialogar y consensuar, seguirán presidiendo nuestras actuaciones.

Rafael van Grieken Salvador
Consejero de Educación e Investigación

entrevista a Mariano Fernández Enguita



Mariano Fernández Enguita ha estudiado a fondo el tema de los tiempos escolares y ha publicado diferentes trabajos sobre el mismo. Las tareas escolares después de la escuela o los deberes se sitúa en la frontera entre lo escolar y lo personal o familiar, llegando a ser considerado por el autor como una colonización del segundo por el primero. En esta entrevista Mariano Fernández considera que los deberes son una expresión del modelo tradicional de prácticas rutinarias y opta porque la escuela se abra e incorpore lo que moviliza el interés de los alumnos fuera de la escuela: qué están aprendiendo los alumnos más allá de la escuela y de qué manera, con qué recursos, etc.

El autor considera que la escuela tiene que ser autosuficiente, si un alumno necesita más recursos o necesita más tiempo, esto debería estar en la escuela. Los deberes, pero también todas las políticas compensatorias de muchos alumnos que tienen dificultades en la escuela y que reciben apoyos en el municipio, en asociaciones fuera del centro, deberían recibirlas en la propia escuela.

Desde su punto de vista es necesario que se señalen unos límites y que haya transparencia sobre los deberes. Que se explicito lo que se espera que los alumnos hayan hecho y que los profesores puedan verlo, y que se atienda a lo que digan los padres. Los padres primero podrán decir si eso es una tortura o es un placer para los niños y podrán decir si ellos intervienen en eso o no y si invade su tiempo o no. Este planteamiento debe recogerse en un proyecto de centro en el que intervienen todos con distinto peso y con distintos papeles.

P: Muchas gracias por esta oportunidad de debatir contigo sobre el tema de los deberes, sobre el que tuvimos ocasión de escucharte hace un año y medio en el Encuentro Familia Escuela del Consejo Escolar. El tema de los deberes o de las tareas después de la escuela es uno de los que provoca mayores desacuerdos entre la comunidad educativa, empezando por la dificultad para llegar a una denominación unívoca que pueda satisfacer distintos enfoques. En consecuencia, para unos y para otros la obligación o la prohibición de los deberes pueden significar cosas bien distintas. ¿Qué entendemos por deberes? ¿Hasta qué punto la expresión “deberes” está contaminada por un modelo, llamemos tradicional, de aprendizaje?

R: Bueno, hasta todo punto. Yo creo que los deberes eran la extensión de un modelo tradicional, eran tareas rutinarias de organización de prácticas; los deberes típicos eran traer la lección leída, adelantada, repetir, copiar, realizar cien veces una operación sin que fuera un castigo, etc. A la escuela le servían para introducir y remarcar unas destrezas que se consideraba que se beneficiaban mucho de la repetición y a las familias les servían para atar a los niños a la mesa. En cualquier familia una hora de deberes era una hora en la que el niño se podría distraer, pero no estaba rompiendo nada, ni en la calle. Yo creo que los dos enfoques están obsoletos.

P: Sabemos que el aprendizaje se produce no solo a lo largo de la vida, sino también a lo ancho. Los alumnos siguen aprendiendo en su casa, con sus amigos, en la calle, etc. Este otro aprendizaje fuera de la escuela, ¿tiene sentido que sea estimulado desde la escuela o tiene que producirse de un modo espontáneo sin la intervención de los profesores? ¿En qué sentido podría esto afectar al modo de entender los deberes o tareas fuera de la escuela?

R: Yo creo que la escuela no debe colonizar de ninguna manera el tiempo externo, ni de los alumnos, ni mucho menos de las familias, que lógicamente tienen otras obligaciones. Nosotros hemos visto cómo eso ocurre. Muchas tardes, en muchos lugares hay montones de padres, y sobre todo madres, buscando no sé qué en una papelería para hacer cosas muy graciosas y muy divertidas y aparentemente muy creativas. Pero si la repetición de las operaciones de cálculo colonizaba el tiempo del alumno y podría requerir una ayuda de los padres, si sabían hacer eso y tenían esa formación, el trabajo manual del hijo o la búsqueda de información que necesita coloniza enormemente el tiempo de los padres.

La fórmula, para mí, sin decir que no a nada en términos absolutos, no es que la escuela se extienda hacia fuera, sino que la comunidad entre en la escuela. Lo ideal sería que esas cosas que estamos viendo que movilizan el interés de los alumnos y no están en la escuela o esos aprendizajes que son posibles y no puede organizar la escuela por sí sola entrasen en la escuela, no necesariamente como una reproducción del aula. Hay mucho meta-aprendizaje que tiene que hacer la escuela sobre cómo, qué, de qué manera y con qué recursos están aprendiendo los alumnos fuera de la escuela.

P: Algunas de las dificultades para situar el sentido de los deberes o tareas después de la escuela tiene que ver con las edades de los alumnos. Parece que en edades más avanzadas, en Secundaria o Bachillerato, tenga más sentido que en las etapas de Educación Infantil o Educación Primaria.

R: Se suele distinguir habitualmente qué cantidad de deberes está reglado poner a los alumnos en relación con su edad, como la regla progresiva de los diez minutos de Cooper, pero me parece un enfoque estrecho y arbitrario, suena bien, pero francamente no tiene fundamento. Lo que sí creo es que, a medida que avanza la edad de los alumnos, ellos van descubriendo más maneras de aprender y además de manera más sistemática y más autónoma. Como decía, la escuela tiene que aprender o meta-aprender sobre ello, tiene que mirar fuera, mirar sin intrusión y comprobar que los alumnos están aprendiendo algunas cosas en videojuegos, en juegos físicos, consumiendo productos culturales, etc. La escuela tiene que tomar nota de

eso y ver cómo es capaz de internalizarlo. Creo que se trata más de internalizar las oportunidades que están surgiendo fuera que de insistir en externalizar lo que ya teníamos dentro.

P: ¿Te parece que una propuesta de tareas fuera de la escuela o después de los tiempos escolares no tendría sentido, aunque pretendiese tener un enfoque orientado a despertar la motivación intrínseca o la curiosidad por aprender del alumno?

R: Sí, la escuela puede reinventarse a sí misma, porque ya no cuele lo de las operaciones y los dictados y que copien la lección, pretendiendo que ahora hagan cosas creativas y motivadoras, pero seguirán siendo deberes impuestos por la escuela; es decir, sigue siendo externalizar lo que la escuela hace y colonizar el tiempo exterior. Esto, por muy divertido que pueda ser, permite aplicar aquello que decía Churchill, “me gusta siempre aprender, pero raramente me gusta que me enseñen”. Es verdad que lo decía un adulto, pero no importa, lo que invente la escuela sigue siendo una tarea escolar, consista en lo que consista seguirá siendo una tarea escolar. Yo creo que es mejor ver lo que están haciendo, lo que les interesa fuera y lo que esto puede aportar la escuela. Pienso, por ejemplo, en los recursos adicionales, como un apoyo de un adulto, no solo de los profesores, o una cierta complejización, como introducir el cálculo probabilístico a partir de que los alumnos juegan a los dados, por ejemplo.

P: Uno de los temas sobre los que se ha escrito más es la correlación o la ausencia de la misma entre deberes y éxito escolar. ¿Se puede hablar de que existe esa correlación? ¿Las conclusiones serían las mismas en Primaria que en Secundaria?

R: Yo diría en primer lugar que no tenemos claro qué son los deberes ni qué medimos cuando buscamos esas correlaciones. En el nivel agregado cuando comparamos países no hay correlación, incluso parece ser negativa, España tiene un alto nivel de deberes, los alumnos emplean mucho tiempo, más que la media de OCDE, y sin embargo sus resultados no se corresponden; las diferencias de tiempo son mayor en los extremos, entre los alumnos con mejores y peores resultados en las pruebas. Sin embargo, dentro de un país sí que hay correlación, los alumnos mejores hacen más deberes y los peores en rendimiento medido, hacen menos deberes.

¿Eso qué quiere decir? Pues que, si lo que la escuela te pide es memorizar, y te mandan memorizar en casa y lo haces, es probable que tus notas sean mejores. Pero eso no quiere decir que esa vía sea la mejor, ni que no se produzca además un nivel de saturación que probablemente expulsa rápidamente a los alumnos más vulnerables. Incluso creo que algunas comparaciones internacionales hay que cogerlas con pinzas. Creo que los alumnos

finlandeses hacen menos deberes, por lo que sé del enfoque general de la educación en Finlandia, pero no me creo que los alumnos coreanos no hacen deberes. Seguramente los alumnos coreanos no hacen los deberes en casa sino en las academias, que son otra forma de deberes colectivos muy abundantes allí, como en China o en Japón.

P: Te referías ahora a como se distribuye la media. Hay situaciones sobre las que convendría que reflexionásemos ¿Qué sucede con aquellos alumnos que dedican muchísimo tiempo a hacer deberes y suspenden sistemáticamente?, ¿cómo puede un alumno gestionar su propia autoestima en semejante situación?

R: Si yo tuviera que recordar mi enseñanza y pensar alguna parte en la que tuvieran sentido los deberes probablemente la primera que se me ocurriría serían las matemáticas, más que las matemáticas, la aritmética, el cálculo, puro cálculo. Efectivamente, tú puedes coger práctica haciendo cálculo, pero esto no quiere decir que deba hacerse en casa, podría ser dentro del colegio. Pero el problema de los alumnos de matemáticas no es ese, el problema de los alumnos de matemáticas es que en un momento dado se estrellan, no consiguen entender, y a partir de ahí todas las horas que dedican no hacen más que hundirlos más y más, es la diferencia con los que van bien, por lo tanto no es un problema de deberes.

P: ¿Pueden los deberes escolares aumentar la desigualdad en los resultados y en las oportunidades de los alumnos? ¿Qué se podría hacer para evitar ese efecto?

R: Nosotros partimos en la escuela de que la gente debe alcanzar un logro en un tiempo dado y en unas circunstancias dadas. Sin embargo, las personas, mientras aprenden, tienen distintos grados de capacidad, tienen intereses distintos, pasan por situaciones o vivencias distintas o tienen recursos distintos, por lo que no llegan al mismo tiempo a las mismas cosas. Por consiguiente, el primer recurso para poder llegar a los mismos resultados es poner distintos medios y vías. El primer medio es el tiempo, el tiempo del alumno y el tiempo de los apoyos al alumno, que sobre todo debería ser del profesor, pero también puede ser la familia u otros. Esa es una de las cosas que ponemos bajo el epígrafe deberes, que es llevarse a casa lo que no has podido hacer en la escuela. Por consiguiente, hasta ahí, los deberes o tareas deberían existir justamente como un recurso igualador o compensador que refuerza aquello que está débil. ¿Qué sucede si confiamos en que esto funcione con apoyos externos que no todo el mundo tiene por igual, un lugar de trabajo, unos padres que te ayuden, un profesor particular, el acceso a una academia? Si los recursos no están ahí, puede ocurrir que, paradójicamente, lo que introduzcamos sea la desigualdad.

¿Qué ocurre si además los deberes no son claros? Porque multiplicar, hacer operaciones matemáticas, es claro, más o menos claro, pero si se trata de hablar de Bizancio o del calentamiento global, pues entonces los alumnos tienen recursos distintos, un bagaje propio distinto y un bagaje familiar y comunitario distintos, entonces ¿podemos introducir desigualdades? La solución a esto tampoco es decir volvamos a la enseñanza repetitiva, memorística pero muy clara, a los exámenes previsibles en los que todo aquello de lo que hay que examinarse está en el manual.

La escuela no puede resolverlo todo, pero aquello que promete hacer debería hacerlo por sí misma; por lo tanto, si un alumno necesita más recursos o necesita más tiempo, éstos deberían estar en la escuela. ¿Y cómo lo hace eso un centro? Un centro lo tiene que hacer con su proyecto. Es en el proyecto del centro donde debe estar explicitado, -no quiere decir reglamentado ni protocolizado-, debe quedar claro que es tarea del centro que los alumnos aprendan y alcancen los objetivos y, si no basta en el aula, pues tendrá que ser en otro lado. Podría suceder al revés ¿qué sucede cuando en los primeros cursos de primaria se empiezan a dar los rudimentos de lectura y algunos alumnos ya saben leer? Pues lo único que conseguimos es aburrirlos y expulsarlos. Entonces, al final lo que tenemos que ser capaces de lograr es que el profesor, el aula, el centro, etc., se diversifiquen más, en todos los sentidos, dejando que se expandan tanto como puedan aquellos que ya hayan hecho lo que se espera que hagan y dando recursos adicionales a aquellos que no los tienen. Eso, al final, nos lleva a que deben superarse las restricciones que se imponen en el aula, como la formación limitada del profesor o la idea del profesor como única fuente de sabiduría, etc., etc.

P: Otra de las condiciones que puede influir en la propuesta de deberes es el currículo. Antes te referías a que a veces la propuesta de tareas tiene que ver con que completen aquello que no ha podido trabajarse en la clase, quizás por falta de tiempo. ¿Hasta qué punto los currículos exhaustivos que tenemos pueden estar condicionando también este modo de plantear los deberes para completarlos?

R: En España son muy, muy exhaustivos, muy detallados en la formulación. Pero, salvo cuando llegamos al examen de selectividad, que el currículo se convierte en obsesivo, si un profesor no siguiese ese currículo detallado no pasaría absolutamente nada. La Administración tiende a detallar mucho los currículos porque desconfía de los profesores y desconfía, y a veces con motivo, de las autoridades autonómicas, pero luego los profesores tienen un alto grado de autonomía en este terreno.

P: Esta es una cuestión que me parece compleja y que puede afectar al modo de desarrollar la propia actividad del profesor. ¿Podríamos estar ante un doble discurso? Es decir, por un lado, las pruebas de evaluación, que determinan niveles académicos concretos, en las que siguen teniendo un peso muy importante los contenidos y de las que la selectividad es un referente para el profesor, para los padres. Por otro lado, el discurso de que es necesario hacer una educación distinta, un aprendizaje lento, un aprendizaje en competencias, de desarrollo de capacidades. ¿El mensaje contradictorio de ambas podría trasladar malestar e incertidumbre al profesor?

R: Yo creo que no, porque hay muchas pruebas, las hay mejores y peores, ninguna son definitivas. Tenemos un problema de fondo que es el de la transparencia y evaluación de lo que hacemos. Tenemos un sistema educativo muy opaco y eso provoca, de entrada, una enorme resistencia a cualquier forma de observación externa, incluso la observación por los compañeros en el centro, no digamos ya por las administraciones. Yo creo que el sistema debe dejar de ser opaco, debe ser transparente y debe serlo en sus procesos y en sus resultados. Dicho esto, cuando llegamos a las pruebas de evaluación, como PISA, encontramos que tienen, paradójicamente, un lado restrictivo, porque lo primero que lee todo el mundo es que PISA mide lengua, matemáticas y ciencias, y, por lo tanto, todo lo que no sea lengua, ciencias y matemáticas, sería menos importante, etc. Pero, por otro lado, no tiene un efecto tan negativo, porque PISA mide competencias y la comparación entre evaluaciones nos permitiría conocer qué estamos haciendo bien y qué deberíamos hacer mejor. También creo que, si tuviéramos más transparencia, nos obsesionaríamos menos con unos pocos indicadores. Antes, cuando yo era niño, parece que la velocidad era lo único que sabíamos medir sobre los coches, era lo único que contaba, todo lo demás era opaco. Ahora no, hay mucha más información y por lo tanto no es lo único que cuenta. Pues yo te diría que lo mismo sucede con la evaluación del mundo educativo. Si todo es opaco solamente cuenta ese logro de no sé qué; cuando todo vaya siendo más transparente, otras cosas resultarán importantes.

P: Si te he entendido bien, tú consideras que más allá de las limitaciones que pueda tener el currículo con la extensión con la que está planteado, o los modelos de evaluación, como por ejemplo la evaluación de la selectividad, los profesores podrían adaptar su práctica de enseñanza de un modo que no tuviese que someterse al alumno a ese esfuerzo de exhaustividad, que puede llevar también a plantear los deberes como un modo de completar el currículo.

R: Yo creo que tenemos un espacio de actuación enorme. Ahora bien, creo que ese espacio de actuación no es tanto del profesor como del centro. Ese espacio de actuación no está en el nivel micro y último del profesor, que es donde realmente se suele buscar. Tampoco está en la política, en el nivel macro; no lo va a resolver ni un diseño hiper-detallado, ni una ley que defina las grandes coordenadas. El nivel de actuación está sobre todo en el nivel meso. El nivel meso quiere decir el centro y los equipos y las redes de profesores que no tienen por qué estar restringidos al centro. Muchas veces son profesores que trabajan muy bien, sobre todo cuando son profesores de especialidades, dentro de un grupo que trasciende al centro porque pertenecen a diferentes centros, o un grupo de centros en un mismo distrito, o de diferentes territorios, etc.

La idea básica es el centro y el proyecto, con esa ampliación un poco hacia arriba y hacia abajo; ser más de un centro permite hacer cosas que no puede hacer un centro solo. Yo creo que ese es el ámbito de la innovación, que también es el ámbito de la escuela frente al aula. Es decir, la unidad no tiene por qué ser el aula; el aula, en realidad..., el término escuela, la *scholé* griega era ese sitio donde la gente iba a hacer cosas que le gustaban, que le interesaban, etc. Nosotros hoy decimos escuela, pero en realidad queremos decir aula, porque para nosotros una escuela es un centro con 30 o 20 aulas que funcionan de un modo igual, y es ahí donde tenemos los problemas. No es casualidad que los niños pongan la jota delante de la palabra aula en cuanto no les ve nadie, porque es eso lo que nos tiene enjaulados a todos, no solo a ellos pegados al pupitre, sino también a los demás en torno a qué prácticas podemos considerar y cuáles no.

P: Entonces, ¿Para ti un aspecto fundamental de la innovación en educación sería no el currículo sino la organización?

R: Sí, a mí me gusta resumirlo en la idea de “más escuela y menos aula”, más trabajo en equipo, más aprovechar las instalaciones, edificios, equipamientos que tenemos, en todos los sentidos. No quiero decir elevar la escolarización al cuadrado, no se trata de meter más profesores, más directores, más administrativos, etc. Al revés, se trata de meter más cosas de fuera, dar más campo, más libertad a los chavales, pero dentro de ese ámbito que es la escuela en el que contamos con educadores y pueden estar con sus iguales en un ambiente seguro.

P: Algunos profesores entienden que el tema de la propuesta de tareas más allá de la escuela es un tema exclusivamente profesional, que solo que compete a los profesores. No consideran que está afectando al ámbito familiar, en el que otras personas pueden tener interés y seguramente también pueden reclamar voz en cómo se establece o se regula. ¿Qué opinión tienes tú de cómo afecta realmente, por lo que conoces, la gestión actual de los deberes a la convivencia familiar?

R: Sí, claro que afecta al ámbito familiar, lo que pasa es que antes se daba por sentado, que podía ser así, que debía ser así. Realmente, las familias con alumnos sin dificultades tampoco se veían demasiado afectadas. El “buen alumno” liquidaba rápidamente los deberes, sin demasiado problema, porque al final consiste en hacerlos deprisa. Si los deberes son al revés, tráeme no sé qué o averigua tal cosa o búscame información sobre tal otra, el buen alumno era el que traía más información o el trabajo mejor hecho, pero también afectaba a la familia.

Lo que pasa es que en los deberes tradicionales lo único que se exigía a la familia era vigilancia, una extensión de la disciplina, mientras que, los “deberes modernos” lo que piden es implicación. Entonces, los deberes pueden tener gracia las primeras veces, o algunas más para aquellos padres que no se le ocurre mejor manera de cómo hacer algo con sus hijos, pero me parece más razonable suponer que son una carga para los padres y las madres y que no ven claro para qué sirve. Pero cualquier cosa que implique extensión de las actividades escolares fuera del horario o del espacio escolar es un dictado de la profesión sobre las familias. Yo entiendo que ese es el sueño de muchos profesores, porque lo identifican con la profesionalidad, pero es una invasión del espacio ajeno; porque, además, no solo afecta al paciente, en este caso al niño, sino a toda la familia, así que por lo menos hay que escucharlos. Considero que algún derecho de veto deberían tener los padres, pero, de todos modos, insisto, la idea no debe ser ir más allá del espacio y el tiempo escolar, sino, al contrario, aprovechar el espacio, el tiempo y los recursos escolares para llevar a la escuela cosas que están fuera, incluido los métodos de aprendizaje.

P: En esa colonización del tiempo familiar, los deberes pueden extenderse incluso a los períodos vacacionales?

R: Sí, pero tampoco quiero decir que esté mal por principio; no quiero decir nunca jamás “de esta agua no beberé”; en ciertas circunstancias... Yo me dormí la noche del examen de Biología y Geología en Preu, que era una cosa que odiaba, porque era puramente memorística y aburrida; hoy adoro la Geología, pero es gracias a National Geographic y a pesar de mi profesor de

entonces, que por lo demás era un señor encantador, republicano, represaliado, es decir, que podría haber sido mi ídolo, pero enseñaba como enseñaba. Mi profesor de matemáticas, que consiguió en aquel tiempo que me gustaran las matemáticas, hizo una cosa por iniciativa propia, me preparó un cuadernillo con actividades que yo debía hacer en verano. Yo era bueno en matemáticas, creo, pero me dijo: haz esto porque tienes que mantenerte en forma para la prueba de selectividad -entonces era la "prueba de madurez"- que tendrás que hacer en septiembre. Es decir que me dio trabajo en verano y me pareció fantástico que me lo diera, incluso para un buen alumno en matemáticas, sin que nadie se lo pidiera, sin tener obligación. Fueron deberes en sentido estricto, pero en esas circunstancias me hizo un favor, fue fantástico.

P: Sí, pero podemos destacar un componente interesante que es la voluntariedad. Cuando se dice que los deberes son útiles porque permiten que los alumnos se formen hábitos de trabajo intelectual ¿no deberían tener que ser aceptados o elegidos por los alumnos? Es decir, ¿quiénes están obligados a repetir esas tareas no es más difícil que desarrollen una actitud positiva y un hábito de trabajo?

R: El alumno debería seguir esas etapas que decía Kant: de la obediencia impuesta a la obediencia querida y de ésta a la autonomía moral; es decir, si a cierta altura no hemos conseguido que los alumnos simplemente hagan las cosas porque lo necesitan, porque creen que deben hacerlas, mal vamos. Así ocurre cuando un alumno que tiene dificultades con cierto aprendizaje, por sí mismo, le dedica un poco más de tiempo para ponerse al nivel.

Hay un problema añadido en relación con el verano, al que antes te referías. Sabemos que las desigualdades de rendimiento académico entre los alumnos en junio empeoran para septiembre. Pero esto no es un problema de los deberes, porque los alumnos buenos no se ponen a repetir deberes en verano, los alumnos buenos lo que hacen en verano es que leen, van a museos, sus familias hacen otro tipo de viajes, tienen otro tipo de conversación en casa, etc. Entonces, lo que la escuela no debería hacerles es darles lo peor del aula para el verano, sino al contrario, lo mejor de la escuela, que suele estar fuera del aula, es decir, las escuelas deberían ofrecer otras oportunidades de actividades culturales, deportivas, aprendizajes elegidos, etc. Si hay que darle a alguien una planilla para que la haga y está justificado, hágase, pero hágase como carácter excepcional, no como un modo de vida.

P: ¿Sería necesaria una regulación de los deberes? ¿En qué nivel: profesor, equipo de profesores, centro?

R: Entiendo que el nivel sería el del centro. Yo creo que el proyecto de centro puede dar sentido a algunas actividades en las que la escuela proyecta su sombra o al revés, a la internalización de actividades de fuera, recursos de fuera, juegos de fuera, o lo que sea, por la propia escuela. Esto supera al profesor, normalmente, y está demasiado lejos de la vista de las políticas educativas, por lo tanto debería ser el centro.

P: ¿Esta regulación podría entenderse como una cuestión exclusivamente profesional?

R: Es que eso es lo mejor de la profesión, yo entiendo que el profesor no es un ser solitario, no es alguien a quien se manda a cazar leones a la selva, o nada por el estilo. Es muy profesional, pero la profesión se refiere a esa dimensión del compromiso del profesor con la organización en la que trabaja también, con el proyecto a su centro.

P: Entonces, ¿te parece legítimo que los padres tengan alguna opinión sobre la propuesta?

R: Claro, es que la tienen en todo caso, no es que sea legítimo o no legítimo es que sería ciego por parte de los profesores, sería irracional ignorar ese *feedback* e ignorar esos derechos.

P: Y en esta posible regulación en el nivel de centro, a la que te refieres, en la que tiene sentido que los padres puedan opinar, ¿qué aspectos deberían contemplarse en relación con los tiempos asignados para la revisión de esas tareas, al tipo de tareas, al tipo de medios o de ayudas, etc.?

R: Yo diría, en primer lugar, que la regulación debe ser del centro, los deberes no pueden consistir en la agregación de lo que a cada profesor le parece, porque eso podría implicar que la suma de lo que ponen todos los profesores como deberes resulta un número horas excesivo, aunque también podría suceder lo contrario, que a lo mejor era necesario que hicieran algo, como leer en casa una novela, y tenemos que renunciar porque parece que otros profesores han puesto tantas cosas que es imposible que la lean. Por lo tanto, yo diría que lo primero es que la regulación esencial es la del centro y en función del proyecto que tenga. Es diferente un centro con un proyecto que actúa en un medio en el cual el equipamiento tiene que ponerlo todo el propio centro de otro en el que los alumnos ya tienen todo lo necesario en su casa.

P: ¿Tendría que buscarse, en todo caso, la coherencia entre la metodología del centro y la propuesta de tareas fuera del centro?

R: Yo creo que lo necesario es que el centro sea autosuficiente. Existe un adjetivo en derecho que es "excepcional", que suena muy mal. Las excepciones deben justificarse mucho, en principio el centro debe ser autosuficiente, y, por consiguiente, lo que haya de hacerse, hay que hacerlo allí y en ese tiempo, no invadir lo que queda fuera.

P: ¿Qué te parece la propuesta del ministro francés de Educación Nacional que se plantea que los alumnos puedan hacer los deberes en la escuela, y que además los hagan con la presencia del profesor?

R: Insisto en que la escuela tiene que ser autosuficiente, todo lo que guarda relación o deriva de la escuela, debe hacerse en la escuela. Los deberes, pero también todas las políticas compensatorias para muchos alumnos que tienen dificultades en la escuela y que reciben apoyos en el municipio, en asociaciones fuera del centro, deberían recibirlas en la propia escuela. Cuando un alumno no sigue el ritmo de una clase, en la propia aula debería tener la compensación. Si no cabe en el aula, que sea en la escuela. El alumno que no lo encuentre en la escuela, probablemente irá al ayuntamiento o se lo pedirá a sus padres, o vía internet, eso ya lo hará él, pero lo que no podemos hacer es expulsarlo del aula ni de la escuela, de la escuela a la calle, a buscarse la vida.

P: ¿Qué opinas de las iniciativas de centros españoles para gestionar esos tiempos de deberes con la participación de los alumnos, como la creación de grupos colaborativos, "clubes de deberes" o "círculos de amigos", etc.?

R: Fantástico, siempre y cuando no sea una sustitución de la obligación del centro y se plantee de manera general, no para los alumnos que tienen problemas. Yo creo que entre los iguales se aprende muy bien, primero porque es como se aprende en la vida, en todas partes, y segundo, se aprende muy bien porque son nuestros amigos, porque están en la misma situación. A veces al profesor le resulta difícil entender por qué un alumno no entiende tal cosa, ya que él la aprendió hace mucho, de otra manera, etc. Sin embargo, el otro alumno la acaba de aprender, se ha encontrado con las mismas dificultades y entiende mejor las dificultades que tiene su compañero. Pero tampoco debemos trasladar el problema a los iguales. Lo mejor es que las escuelas sean más abiertas y que ofrezcan espacios para que los alumnos sigan ahí, con recursos, con profesores, etc. De manera que en el aula se pueda trabajar en grupos, cuando se acabe el horario escolar se puede usar la biblioteca, las salas de estudio u otros espacios abiertos para que

continúen el tiempo que haga falta y con la presencia de profesores. Lo que hay que hacer es superponer esas oportunidades, no liberar unas responsabilidades con las otras, no se trata de, como tenemos a los iguales, liberemos a los profesores, o ya tenemos la red, liberemos a la escuela, sino de utilizar todos esos espacios de forma sinérgica.

P: Una última pregunta. Te decía al principio que en el Consejo Escolar hemos tenido un programa de debates sobre los deberes, y algunas conclusiones se orientan a que se pueda plantear, en ese nivel de centro al que tú te referías, una coordinación de los deberes en el marco de su autonomía pedagógica, que sea coherente con el proyecto educativo, que tenga en cuenta la opinión de los padres, incluso de los alumnos cuando tengan la edad suficiente para que esto se considere. ¿Qué recomendaciones deberían tenerse en cuenta en relación con esta coordinación en el nivel del centro?

R: Creo tiene que formar parte del proyecto del centro. Las orientaciones generales sobre la relación entre la escuela y el entorno, hasta qué punto podemos o no contar con ese tiempo, qué tipo de cosas son deberes y cuales no son deberes, la recomendación de leer, o el objetivo de que al final del curso un alumno haya leído un número de libros, etc. Lo que hace falta es que el proyecto tenga unas orientaciones generales sobre qué tipo de indicaciones o expectativas se pueden tener o no se pueden tener, con carácter general, con respecto a lo que pueden hacer o no pueden hacer, a lo que se puede pedir y no se puede pedir que hagan los alumnos fuera del tiempo escolar o del espacio escolar.

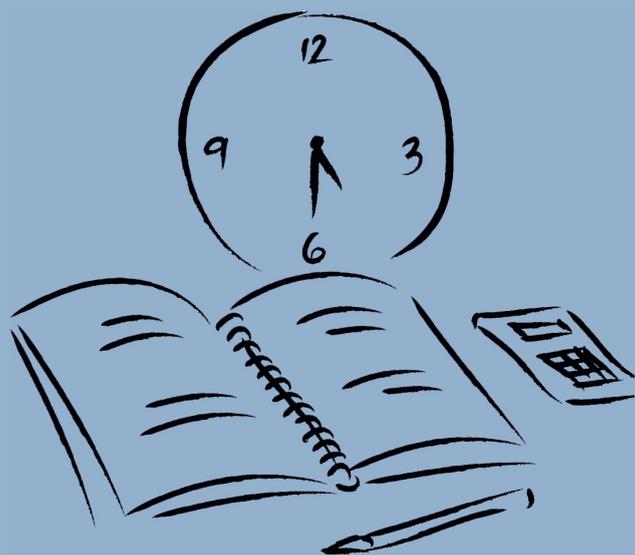
Creo que pueden señalarse unos límites y que debe haber transparencia, los deberes no deben ser una cosa que los profesores ponen y de lo que otro profesor se entera por los alumnos, que le dicen: ¡No nos pongas más tareas, porque el profesor tal ya nos ha llenado el tiempo! De alguna manera se podría explicitar claramente que los alumnos se espera que en este mes hayan hecho tal cosa, o que al final del trimestre haya leído tal otra, y que los profesores puedan verlo; y, desde luego, hay que atender a lo que digan los padres. Los padres podrán decir si eso es una tortura o es un placer para los niños, y podrán decir si ellos intervienen en eso o no, y si invade su tiempo o no.

No se puede dar fórmulas generales respecto a los proyectos, aunque sí es cierto, con carácter general, que debe ser siempre un proyecto de centro en el que intervengan todos, aun con distinto peso y con distintos papeles. Que intervengan todos, porque hay que recordar que el proyecto debe ser aprobado por el consejo escolar de cada centro, por lo que todos deben conocerlo y han debido tener la oportunidad de leerlo y opinar sobre él.

Mariano Fernández Enguita es catedrático de Sociología de la Universidad Complutense, donde coordina el Doctorado de Educación. Director del Departamento de Sociología y Comunicación y del Centro Cultural Hispano-Japonés y creador del Grupo de Análisis Sociológicos y los portales Demos e Innova en la Universidad de Salamanca. Ha sido profesor e investigador invitado en Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, London Institute of Education, London School of Economics, Lumière-Lyon II, Sophia (Tokio). Conferenciante y consultor de ANEP, CICYT, CES, CIDE, ESF y otras instituciones. Fue presidente de la Asociación de Sociología de la Educación y coordinador del CI13, Sociología de la Educación, en la Federación Española de Sociología. Autor de una veintena de libros, más de doscientos cincuenta artículos en revistas académicas y profesionales y capítulos en obras colectivas. Actualmente dirige la investigación La institución escolar en la era de la información y coordina el Comité de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología

debatamos sobre los deberes a partir de la evidencia

Miguel Carlos Martínez López



En el artículo se presentan de forma breve cuatro miradas sobre los deberes que pretenden ayudar a centrar un debate constructivo sobre el tema. En primer lugar, la percepción y los datos que están tras el debate en la sociedad madrileña. En segundo lugar, algunas aportaciones de la investigación y los estudios internacionales que nos permiten establecer algunas evidencias sobre los deberes. En tercer lugar, una mirada a otros sistemas educativos que ya han abordado este debate. Por último, una mirada al pasado de nuestro país sobre el tema que nos permitirá ver que no es un tema nuevo y que existen antecedentes históricos en el debate sobre el tema de los deberes. La conclusión es que, como en el pasado y como en otros países, existe espacio para un debate pausado que nos aleje del trazo grueso y de situaciones de desencuentro.

Deberes: ¿tenemos un problema?

El debate sobre los deberes (esto es, las actividades escolares que niños y jóvenes deben hacer en sus casas tras la jornada escolar y que de no hacerse conllevarán consecuencias negativas como la pérdida del tiempo de patio, la sanción con negativos o, incluso, suspender una asignatura), ha llegado progresivamente al debate público, a los medios de comunicación y, finalmente, a la agenda política.

En este proceso se ha ido extendiendo la percepción –por parte de un número importante de familias– de que la carga de deberes ha aumentado hasta unos límites inaceptables y que esta nueva situación está creando un estrés creciente en la vida de niños y familias. Este aumento se expresa en dos movimientos:

- La constatación de que ocupan un tiempo cada vez mayor de la vida de niños y jóvenes, invadiendo no sólo buena parte de las tardes tras la jornada escolar, sino también los fines de semana y las vacaciones de “navidad” y “semana santa”, que se han ido llenando de ejercicios y lecturas obligatorias.
- En segundo lugar, el hecho de que los deberes empiezan cada vez a edades más tempranas, afectando a niños de los primeros cursos de Primaria e incluso de Educación Infantil.

Una jornada escolar sin fin que condiciona totalmente el tiempo de vida en la familia y que deja a los niños sin tiempo para llevar a cabo otro tipo de actividades en su tiempo libre. Una doble jornada que se consideraría inaceptable en el caso de la actividad laboral adulta.

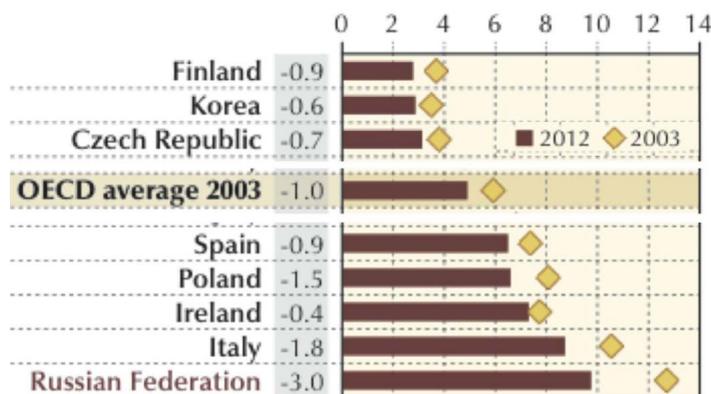
Además, cuando la carga de deberes es excesiva y las edades a las que se mandan más tempranas, la responsabilidad de los deberes no recae sobre los alumnos; sino, fundamentalmente, sobre sus familias. A las responsabilidades como padres y madres en la educación de los hijos se añade un nuevo y difícil papel: ser profesor/a subcontratado. Muchas madres y padres se ven obligados a recordar, organizar, ayudar, reforzar, explicar, discutir, recriminar, obligar o castigar con el fin de que sus hijas e hijos lleven hechos los deberes a clase al día siguiente. Lo que condiciona las relaciones familiares al introducir un motivo de enfrentamiento que no forman parte de la lógica de la vida familiar.

Deberes: ¡Tenemos un problema!

Las comparaciones internacionales confirman estas percepciones: nuestro país tiene más deberes que la media y esa presión está ya presente a edades muy tempranas, en la Educación Primaria e incluso en Infantil:

PISA 2012 muestra que los alumnos de 15 años de nuestro país superan la media de la OCDE (4,9 horas) encontrándose entre los alumnos que más tiempo semanal dedican a los deberes (6,5 h.) junto con los de Polonia (6,6 h.), Irlanda (7,3 h.), Italia (8,7 h.) y Rusia (9,7 h.). En la parte baja de la tabla se encuentran los alumnos de Finlandia (2,8 h.) y Corea (2,9 h.). (Ver Figura 1) La Comunidad de Madrid, según los datos ofrecido por la muestra ampliada, se sitúa ligeramente por encima de la media de España con 6,9 horas. (INEE, 2017)

Figura 1 Tiempo dedicado a hacer deberes en horas por semana



Fuente: OECD, 2014.

Sin embargo, estos datos no nos proporcionan una visión de la situación de los alumnos de educación primaria. Algo que sí ofrece la investigación realizada por el Consejo Escolar de Navarra (2009) y que podemos tomar como una muestra de los entornos urbanos de nuestro país. Según ella, el tiempo dedicado –1,7 horas diarias (8,5 h. semanales) – ¡supera en 2 horas al dedicado por los alumnos de 15 años!

Si comparamos los datos de Navarra con los ofrecidos por una investigación similar, llevada a cabo en Australia por el Australian Institute of Family Studies, comprobamos que la carga diaria de deberes de los niños españoles es similar a la carga semanal de la mayoría (59%) de los niños australianos de 10-11 años. (Edwards, 2012)

Da la sensación de que estaríamos ante un incremento en la cantidad de deberes que se mandan al alumnado de primaria similar al experimentado en EEUU a lo largo de las últimas décadas. Alfie Kohn recoge que, entre 1981 y 2002, el número de niños con deberes habría pasado del 36% al 64%. Un aumento que fue más destacado para los niños de edades comprendidas entre 6-9 años, llegando a ser del 100%. Entremedias se encuentran tres gobiernos republicanos cuya política sobre el tema se puede resumir con la reflexión que hace Ronald Reagan sobre la educación en una intervención de 1984:

"Las escuelas de los Estados Unidos no necesitan más inversión económica, necesitan normas más estrictas, más deberes, pagar al profesorado por sus resultados, disciplina y que los padres se vuelvan a implicar..." (Reagan, 1984).

Lo que podemos aprender de los datos aportados por pruebas e investigaciones

¿Deberes en primaria? No, gracias.

Existe un consenso entre investigadores y especialistas en que no existe influencia positiva de los deberes en la educación primaria y en el caso de la educación secundaria su influencia es reducida, siendo mayor donde más deberes existen, e incluso en el caso de estos países la influencia se muestra de forma peculiar. Kohn recogen en su libro el resumen de las investigaciones:

"Si (preguntamos) si los deberes suponen un beneficio para los resultados, entonces está muy claro que no en la escuela primaria, que aportan beneficios muy limitados en la escuela secundaria obligatoria y algún beneficio en los cursos 11 y 12." (Kohn, 2013)

Una afirmación coherente con los resultados de los estudios de meta-análisis de John Hattie (que incluyen más de 50.000 estudios) que muestran que la influencia de los deberes en Primaria, en un escala de 0 a 1, es de 0; mientras que en secundaria sería de 0,5, lo que se considera un efecto moderado. Ello sitúa a los deberes en la posición 113 del ranking de variables educativas con mayores efectos sobre el resultado académico. Las variables que encabezan el ranking son: credibilidad del profesorado (0,9), micro enseñanza (0,88), análisis de tareas cognitivas (0,87), debates en el aula (0,82), intervenciones para el alumnado con necesidades especiales y con dificultades de aprendizaje (0,77).

Algo similar sugiere la Education Endowment Foundation, una organización independiente centrada en romper el vínculo entre ingresos familiares y rendimiento educativo, que en su *Teaching and Learning Toolkit* resume la evidencia sobre una amplia selección de intervenciones educativas analizando su coste y eficacia. En el caso de los deberes en Primaria resumen:

Bajo impacto con un bajo coste para una limitada evidencia. (EEF, 2016)

Los datos proporcionados por TIMMS avalan, desde el punto de vista del rendimiento académico, estas conclusiones:

Los resultados de TIMSS revelan que, en cuarto curso [de Primaria], no existe relación entre la cantidad de deberes que se mandan y el rendimiento de los alumnos.(Eurydice, 2012)

Finalicemos con la conclusión de Harris Cooper, profesor en el Departamento de Psicología y Neurociencia en el Duke Institute for Brain Sciences, considerado uno de los máximos expertos en la materia:

No existen pruebas de que ninguna cantidad de deberes mejore el rendimiento académico de los alumnos de primaria. (Citado en Kohn, 2013)

Rendimiento académico y deberes: cuando menos es más

Pasemos a la influencia de los deberes en el alumnado de Educación Secundaria a partir de la información proporcionada por PISA y TIMMS. Los autores de PISA in Focus 46 defienden la importancia de los deberes en estas edades, pero señalan que "a partir de 4 horas semanales los deberes tiene un impacto despreciable". Sin embargo, los resultados que manejan en el informe no acaban de apoyar esta afirmación: hay países que mandan muy pocos deberes y obtienen muy buenos resultados, como Finlandia o Estonia.

De hecho hay once países donde la correlación entre deberes y resultados es negativa (entre ellos países con políticas sobre los deberes muy diferentes, como Canadá y EEUU). Hay 35 países (entre ellos España) donde esta correlación es menor o igual a cinco puntos de PISA (una diferencia mínima). Y solo once países en los que la diferencia es superior a 10 puntos (algunos de ellos con buenos resultados en PISA y otros no tanto, como Israel o Italia). Entre los países con más de quince puntos de diferencia tenemos a Alemania –con un sistema educativo que segrega a los alumnos en itinerarios a los 11 años– y los asiáticos como Singapur–que también introduce itinerarios a edades tempranas–.

Tabla 1 Los siete países que más y menos deberes mandan en 8º curso

País	% de alumnos que hacen 3 o + horas de deberes	Puntuación del conjunto de alumnos en TIMMS 2003
Rumanía	68	475
Italia	54	484
Federación Rusa	53	508
Líbano	42	433
Túnez	39	410
Moldavia	38	460
Singapur	38	605
Corea del Sur	11	589
Eslovaquia	11	508
Chile	10	387
Escocia	8	498
Japón	6	570
Suecia	4	499

Mullis, 2004

Lo mismo se puede concluir a partir de los resultados de TIMMS 2003 (véase Tabla 1) e, incluso, podemos ir un poco más lejos: un número importante de países que mandan muchos deberes obtienen resultados limitados, mientras que unos cuantos países que obtienen buenos resultados mandan pocos. No se trata de una relación de causa-efecto, porque existen excepciones en ambos casos, pero sí de una tendencia significativa.

Tabla 2 Los siete países con un mayor porcentaje de alumnos que hacen más de 3 horas de deberes semanales en matemáticas

TIMMS 2011	3 horas o más		Más de 45 minutos pero menos de 3 horas		45 minutos o menos	
	% de estudiantes	Puntuación Media	% de estudiantes	Puntuación Media	% de estudiantes	Puntuación Media
Rumanía	44	492	31	463	25	411
Rusia	36	531	50	546	14	540
Kazakistan	34	486	45	495	21	481
Georgia	31	454	39	455	30	405
Ucrania	26	477	53	489	21	468
Italia	25	484	54	506	21	497

Tabla 3 Los siete países con menor porcentaje de alumnos que hacen más de 3 horas de deberes semanales.

TIMMS 2011	3 horas o más		Más de 45 minutos pero menos de 3 horas		45 minutos o menos	
	% de estudiantes	Puntuación Media	% de estudiantes	Puntuación Media	% de estudiantes	Puntuación Media
Chile	4	403	27	417	69	419
Japón	3	586	20	567	77	571
Corea del Sur	2	–	20	611	78	615
Suecia	2	–	23	484	75	491
Finlandia	2	–	23	508	76	518
Inglaterra	1	–	25	536	74	500

TIMMS 2011 (véase Tablas 2 y 3) nos permite ver lo que ocurre dentro de los sistemas educativos en función del tiempo semanal dedicado a los deberes. Para ello, se han seleccionado los seis países con mayor y menor porcentaje de alumnos que hacen más de tres horas de deberes y se ha remarcado el grupo que en cada país obtiene mejores resultados. Podemos ver que la idea de “cuánto más, mejor” solo se cumple en el caso de Rumanía. En Rusia, Kazakistan, Inglaterra, Georgia, Ucrania e Italia, los alumnos que hacen deberes –pero ni muchos ni pocos– consiguen los mejores resultados. Cuando nos fijamos en los seis países que menos deberes mandan, la conclusión es que existe una relación inversamente proporcional entre el tiempo dedicado a los deberes y los resultados (con las excepciones de Inglaterra y Japón).

Otro estudio realizado por la National Foundation for Educational Research (Fundación Nacional para la Investigación Educativa) en el Reino Unido concluía que el tiempo dedicado a hacer deberes tenía un impacto reducido sobre los resultados de los alumnos de Secundaria. Estudiantes de nivel A (sobresaliente) que dedicaban siete horas o más a hacer deberes a la semana solo sacaban un tercio de punto más que alumnos del mismo sexo y capacidad que hacían menos de dos horas de deberes a la semana. (Sharp et al, 2001:17).

Claramente, cuando hablamos de deberes en educación secundaria, más no es mejor.

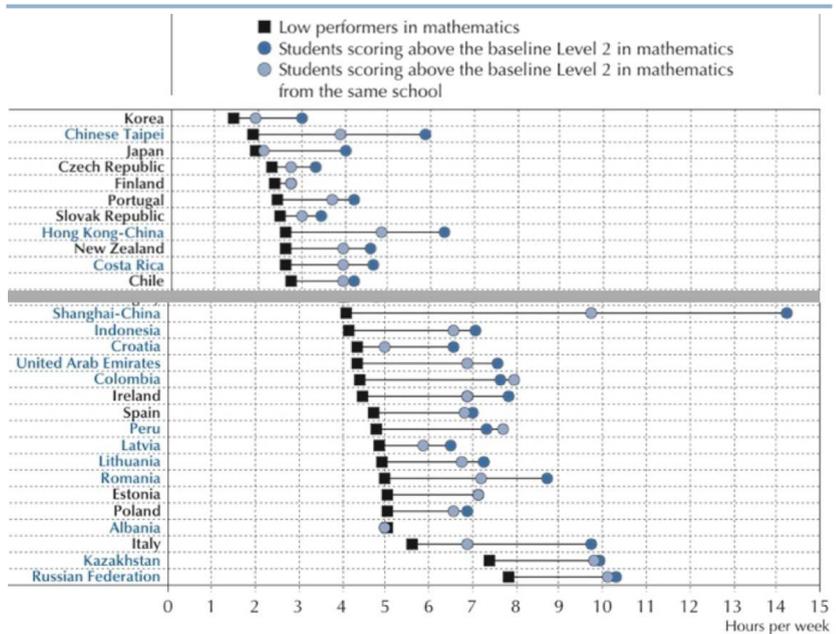
Deberes y desigualdad en los sistemas educativos

En la Figura 2 podemos ver la diferencia entre el número de horas de deberes que hacen los alumnos con bajo rendimiento en PISA y el resto de alumnos. En un extremo se sitúa Finlandia, donde tanto los alumnos con bajo rendimiento como el resto hacen solo dos horas semanales de deberes (aunque los alumnos con mejor rendimiento hacen un poco más, la diferencia entre unos y otros es mínima). En contraste, un gran grupo de países muestra significativas diferencias entre las horas dedicadas por los alumnos con bajo rendimiento y el resto ¡incluso cuando estos alumnos hacen un mínimo de horas semanales! La máxima diferencia la muestra Shanghai, con los alumnos con buen rendimiento de la misma escuela haciendo 14 horas de deberes: 10 horas más.

La OCDE pone de relieve que las diferencias son menores en los sistemas educativos donde el estudiante promedio tiene menos deberes –como por ejemplo en Dinamarca, Finlandia, Islandia y Suecia– y mayores donde tienen más deberes –como en Italia, Shanghai-China y Singapur– reconociendo el papel negativo que los deberes suponen para la equidad en los sistemas educativos:

Esto sugiere que los sistemas escolares pueden tener maneras más eficaces de hacer frente a un bajo rendimiento que mediante la asignación de más deberes; lo que, en cambio, parece ampliar las diferencias en el rendimiento". (OCDE, 2016:106)

Figura 2. Horas dedicadas a hacer deberes y bajo rendimiento



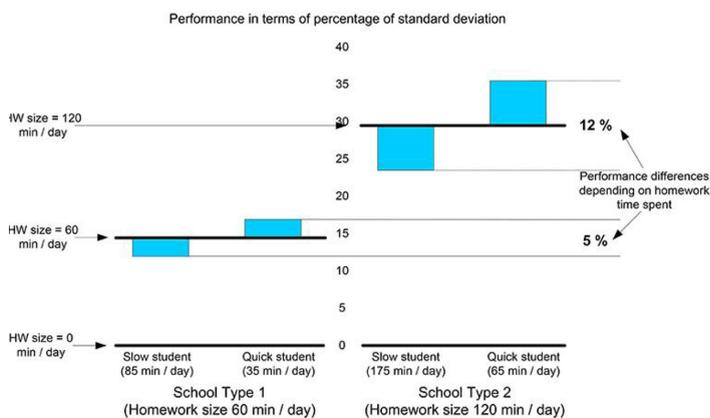
Fuente: OECD, 2017: 107

Los resultados de la investigación de Fernández Alonso et al. (2017) con alumnado español apuntan en la misma dirección, mostrando que asignar grandes volúmenes de deberes aumenta la desigualdad entre los estudiantes a cambio de ganancias mínimas en el logro de aquellos que menos los necesitan (ver Figura 3) concluyendo que:

Si una educación obligatoria de calidad es aquella que ofrece los mejores resultados para el mayor número de estudiantes (Barber y Mourshed, 2007, Mourshed et al., 2010), asignar un volumen excesivo de deberes podría acentuar las diferencias, afectando a los estudiantes que son más lentos, tienen más lagunas en sus conocimientos, o son menos privilegiados, y pueden hacer que se sientan superados por la cantidad de deberes que se les manda (Martínez, 2011, OCDE, 2014b, Suárez et al., 2016).

Por lo tanto, en términos de eficiencia escolar, y con el objetivo de mejorar la equidad en las escuelas, se recomienda que se establezcan políticas educativas que optimicen el rendimiento de todos los estudiantes.

Figura 3 Diferencia porcentual en los resultados en función de la cantidad de deberes y el tipo de alumno



Fuente: Fernández Alonso et al., 2017

No es de extrañar que en el Reino Unido, el sindicato de profesores ATL (que cuenta con 160.000 afiliados) aprobara en 2009 una moción solicitando la abolición de los deberes en Primaria por considerar que potencian la desigualdad dentro del sistema educativo. La dirigente sindical, Mary Bousted, planteaba que la dificultad que los niños de los hogares más pobres se encontraban para hacer los deberes, podría generar un ciclo de resistencia a la escuela: "Cuando los niños de clase media llegan a casa cuentan con ayuda para hacer sus deberes; los niños desfavorecidos no y aquí comienzan los problemas". (Andalo, 2008)

Como señala Kohn, reflexionando sobre deberes y equidad social:

Si nos sentáramos a pensar y, deliberadamente, tratáramos de encontrar una manera de ampliar aún más la brecha en el rendimiento, inventaríamos los deberes. (Kohn, 2013)

A esto se le añade el tema de la motivación. Además de que no existe ningún estudio que concluya la existencia de beneficios no académicos por la realización de los deberes, sus características pueden poner en peligro el deseo de aprender.

Determinadas características de los deberes: su falta de interés intrínseco, un nivel de dificultad inadecuado, ser mandados sin ninguna participación de los alumnos, su intromisión en un tiempo en el que el niño habría deseado hacer otras cosas pueden reducir, claramente, el deseo de aprender. (Kohn, 2013)

Una crítica que viene confirmada por una institución como Eurydice, que al analizar los malos resultados de Rumanía –el país que, como ya hemos visto, tiene el mayor porcentaje de alumnos que hacen más de tres horas de deberes– afirma:

Recientes informes nacionales elaborados en Rumanía pusieron de manifiesto que uno de los factores que inciden negativamente en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de las matemáticas era el exceso de tiempo empleado haciendo tareas en casa. De hecho, en comparación con otros países, los alumnos de Rumanía figuran entre los que más tiempo dedican a dicha labor (véanse los resultados de TIMSS a continuación). En consecuencia, las administraciones centrales y regionales han dictado recomendaciones para restringir el tiempo de deberes a entre 30-45 minutos, lo que aún resulta relativamente alto en comparación con otros países. (Eurydice 2012: 73)

Y en el informe Eurydice se concluye que:

[...] sería más necesario que se dieran pautas que limitaran la cantidad de tareas para casa (p. 72).

Los deberes: una muestra de la calidad y equidad de los sistemas educativos

Una de las conclusiones que podemos extraer a partir de los resultados aportados por las comparaciones internacionales es que una gran cantidad de deberes supone un síntoma de mal funcionamiento de los sistemas educativos.

Una gran cantidad de tiempo dedicado a la realización de deberes indica una baja calidad de las instituciones educativas que, en vez de responsabilizarse, delegan una parte importante del proceso de aprendizaje en padres y alumnos. (Rindermann y Ceci, 2009)

Además, como acabamos de ver, esta delegación resulta injusta porque hace depender el éxito escolar de los alumnos del apoyo externo que las familias puedan aportar, sea porque las familias tienen la capacidad de apoyar el aprendizaje de sus hijos a través de los deberes o porque cuentan con los recursos económicos para acceder a recursos externos como academias y profesores particulares.

Una salida al problema: ¿qué hacen otros países?

Kohn ha planteado la necesidad de cambiar el “por defecto”. Esto es, pasar de la actual situación donde se da por hecho que tiene que haber un par de horas de deberes todas las tardes, deberes los fines de semana y las vacaciones; a otra donde, por defecto, no haya deberes y, en el caso de que se establezcan, sea porque estén realmente justificados.

En esta línea, diferentes países han legislado o establecido políticas sobre los deberes orientadas a limitar el tiempo dedicado y mejorar la calidad, insistiendo en aspectos como la adecuación a la edad, la individualización o su calidad.

En los años 70, países como Francia o Bélgica establecieron prohibiciones. Algo que también hizo nuestro país, como analizaremos más abajo. Más recientemente, y a propósito del debate producido en la primera década del siglo XXI, nos encontramos que incluso países con una enseñanza tradicionalmente memorística han establecido claras limitaciones a los deberes. El Ministerio de Educación de China publicó el documento *Diez directrices para disminuir la carga académica para los alumnos de primaria* como aportación al debate educativo, donde se incluye:

No deberes. No se permiten los deberes escritos en las escuelas primarias. Sin embargo las escuelas pueden mandar deberes "experienciales" apropiados contando con los padres y los recursos de la comunidad para organizar excursiones, visitas a la biblioteca y actividades artísticas (Zhao, 2013).

También Hong Kong planteaba recientemente una limitación y la recomendación de un tiempo libre centrado en la lectura y las relaciones familiares:

Para los alumnos de los primeros cursos de Primaria el tiempo sugerido para el trabajo escrito no debe exceder de 30 minutos al día, y en los últimos cursos no debería exceder los 60 minutos al día. Se debe animar a los alumnos a pasar su tiempo libre leyendo y desarrollando relaciones interpersonales positivas con los miembros de su familia, compañeros y amigos. (HKSAR, 2002)

En esta línea de recomendaciones basadas en la evidencia ofrecida por la investigación, países como Bélgica, Canadá (Ontario) o Australia (Queensland, Nueva Gales del Sur) han planteado marcos a partir de los cuales los centros educativos deben concretar la política sobre los deberes. De forma general, estos marcos legales comparten unas ideas clave:

- No se deben mandar deberes a los niños de Infantil. Se anima a las familias a implicarse en actividades de aprendizaje temprano, como jugar, hablar y leer juntos en la primera lengua de la familia.
- Los deberes en los primeros cursos de primaria deben limitarse a leer, jugar en casa con juegos sociales; así como hablar e interactuar con los niños.
- Solo en los últimos cursos de Primaria y los primeros de Secundaria se comienzan a mandar tareas que hay que realizar de forma independiente.
- En Secundaria se limita la cantidad de tiempo que nunca debería superar 1 hora diaria para los alumnos de 7º y 8º y 2 horas para los estudiantes de 9º a 12º.
- El tiempo y las tareas deben individualizarse en función de cada alumno.

El debate en España: un poco de historia

Los deberes, como un componente del sistema educativo, han sido objeto de legislación antes y después de la Ley General de Educación de Villar Palasí, que se aprobó en 1970. Esta última normativa fue recordada por Maravall en los años 80, sin que las leyes educativas posteriores hayan llegado a legislar sobre el tema (lo que podría plantear dudas sobre si la normativa “prohibicionista” sigue en vigor). Entre la normativa que nuestro país ha establecido podemos encontrar la siguiente:

Decreto de 31 de mayo de 1957, que al reducir las materias del Bachillerato se preocupó también de algunas cuestiones complementarias de gran importancia para la eficacia de la enseñanza. En su artículo quinto, apartado d), expone:

Queda prohibido encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del centro. Los que con carácter excepcional se les encomienden se someterán a la previa aprobación del jefe de estudios.

Decreto 1106/1967, de 31 de mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental:

Artículo sexto. Trabajo escolar

Todo el trabajo escolar de los alumnos deberá ser realizado dentro de las horas de las respectivas clases.

En consecuencia, ningún profesor oficial o no oficial podrá encomendar deberes, tareas, estudios o trabajo a los alumnos para su realización fuera de las horas de clase.

20140. 18 octubre 1973. BOE.–Núm. 250. Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica:

1º. Los programas de los centros serán elaborados de forma que eviten como norma general el recargo de actividad de los alumnos con tareas suplementarias fuera de la jornada escolar.

Circular de obligatorio cumplimiento que regula el comienzo de curso 1984-1985. MEC.

Se recuerda la prohibición de encomendar tareas de carácter general, regular y periódico a los alumnos para realizar fuera del centro.

En el debate producido en los años 60 sobre el tema, participaron activamente figuras como los pedagogos Víctor García Hoz y María de las Ángeles Galino, los psicólogos José Luis Pinillos y Mariano Yela, el psiquiatra Juan José López Ibor, entre otros. Muestra del interés y del respaldo científico con el que, asombrosamente, se abordó este debate en plena dictadura franquista.

Para acabar

Se hace imprescindible asegurar un debate informado sobre los deberes, del que este número de la revista y el trabajo impulsado por el Consejo Escolar durante meses son un buen ejemplo. Y al que este artículo pretende contribuir.

La Administración educativa no debería ponerse de perfil, devolviendo la discrepancia a familias, alumnado y profesorado, o llegar a una solución de mero compromiso, solo fundamentada en las creencias de unos y otros.

Los responsables educativos deben seguir el camino iniciado por las administraciones de Australia o Canadá que, tras una investigación rigurosa, han planteado unas recomendaciones basadas en la evidencia que ayuden a superar las inercias propias de todo sistema educativo. Destaca el ejemplo de Nueva Gales del Sur, que en estas recomendaciones ha incluido cauces y herramientas para asegurar procesos participativos donde familias, alumnado y profesorado se vean representados.

Referencias bibliográficas

ANDALO, D. *Union calls for homework to be scrapped*. The Guardian

10.03.2008

Consejo Escolar de Navarra. *La Jornada de los Escolares de Navarra*. Consejo Escolar de Navarra, 2009.

EDWARDS, B. *Growing up in Australia: The Longitudinal Study of Australian Children: The first decade of life*. Family Matters, 91, 7-17.

Eurydice (2012). *La enseñanza de las matemáticas en Europa: retos comunes y políticas nacionales*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2011.

FERNÁNDEZ-ALONSO, R., ÁLVAREZ-DÍAZ, M., SUÁREZ-ÁLVAREZ, J. y MUÑIZ, J. *Students' Achievement and Homework Assignment Strategies*. *Frontiers in Psychology* 8, 2017.

HKSAR . *Basic Education Curriculum Guide. Building on strenghts (Primary 1-Secondary 3)*. Curriculum development Council. Departamento de Educación. Hong Kong, 2002.

INEE (2017) *¿Influyen los deberes en el rendimiento escolar?*. [Entrada de Inneblog 8.05.2017]. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

KILLIAN, S. Hattie Effect Size 2016 Update. [Entrada de blog 18.01.2017]. The Australian Society for Evidence Based Teaching.

KOHN, A. *El mito de los deberes*. Kaleida Forma, 2013.

MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., GONZÁLEZ, E. J. y CHROSTOWSKI, S. J. TIMSS 2003 International Mathematics Report. TIMSS & PIRLS International Study Center. Lynch School of Education, 2004.

OECD (2014) *Does homework perpetuate inequities in education*. PISA in focus 46. OECD.

OECD (2016), *Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed*. PISA, OECD Publishing.

RINDERMANN, H. y CECI, S. J. x). *Educational Policy and Country Outcomes in International. Cognitive Competence Studies*. Perspectives on Psy-

chological Science, 4 (6), 551-577(2009).

REAGAN, R. Remarks at the Annual Conservative Political Action Conference Dinner. March 2, 1984.

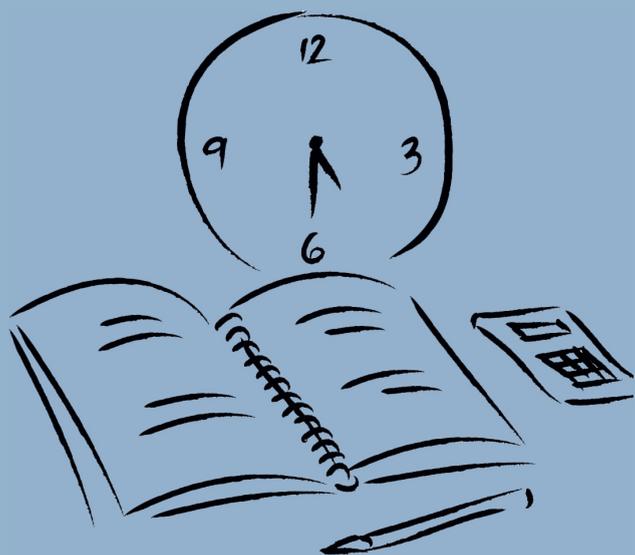
SHARP, C., KEYS, W. y BENEFIELD, P. *Homework. A review of recent research. National Foundation for Educational Research*, 2001.

ZHAO, Y. *China Enters "Testing-Free" Zone: The New Ten Commandments of Education Reform*, 2013. [Entrada de blog 29.08.2013]. National Education Policy Center. School of Education. University of Colorado.

Carlos Martínez López es licenciado en Psicopedagogía. Profesor especialista en Pedagogía Terapéutica. Ex-asesor de formación permanente en el CAP de Móstoles. Autor de varios libros, entre los que destaca "Cómo favorecer el desarrollo social y emocional de la infancia". Ed. Catarata. Traductor del libro "El Mito de los Deberes" de Alfie Kohn, entre otros de temática educativa.

los profesores han de tener autonomía y responsabilidad en los deberes escolares

Roberto Salmerón



Ni se debe ni se puede sustraer del ámbito de responsabilidad del profesorado la gestión de la realización de deberes escolares de los alumnos. Es competencia de los docentes adecuar el ritmo, intensidad y peculiaridades de los posibles deberes y se desaconseja legislar sobre esta materia. Cada centro, en su Proyecto Educativo, podría contemplar el protocolo o los criterios de utilización, o no, de deberes, según su propio criterio. Correspondería al tutor coordinar los deberes de cada grupo con profesores, departamentos académicos y equipo directivo, y la Inspección educativa podría supervisar la inclusión de estos protocolos.

Introducción

Los deberes van a seguir existiendo, tanto si se legisla al respecto como si no, porque son demandados por gran cantidad de padres, alumnos y profesores. La mejor prueba es que han sido ya prohibidos, en varias ocasiones anteriores, sin resultado aparente alguno: en mayo de 1957; en decreto de mayo de 1967, BOE de 2 de junio; en resolución de BOE de 18 de octubre de 1973; y en nota del ministro José María Maravall, en 1984, reiterando las disposiciones anteriores. Estas disposiciones no han sido derogadas y, por tanto, están en vigor. Como los deberes ya están prohibidos, es innecesario legislar de nuevo.

La toma de postura del Colegio Profesional se resume en la Nota de Prensa siguiente:

Declaraciones de la Junta de Gobierno del Colegio Profesional de la Educación de Madrid

Los profesores han de tener autonomía y responsabilidad en los deberes escolares

Madrid, 4 de noviembre de 2016. Los alumnos pasan en su desarrollo evolutivo por fases y situaciones que pueden aconsejar desde no hacer ningún tipo de deberes, en las edades tempranas, hasta la necesidad de realizarlos en la adolescencia. Como a nadie se le escapa, nada tiene que ver un alumno en su ritmo de aprendizaje en las etapas de Infantil y Primaria con las exigencias de las etapas de Formación Profesional y Bachillerato.

Del mismo modo sucede en la variación espacial y social de las necesidades formativas detectadas en los centros educativos. En determinados ambientes socioculturales se pueden necesitar complementos formativos y adaptaciones curriculares especiales, mientras que en otros se pueden demandar acciones singulares. En todo caso, es preciso contemplar la compensación necesaria para

que los alumnos que pertenecen a familias desfavorecidas no estén en franca desventaja frente a los que cuentan con padres que les pueden ayudar en las tareas. Existen experiencias de programas de apoyo y refuerzo en la escuela, fuera del horario escolar, para que los más desfavorecidos tengan quienes les orienten para hacer los deberes como, por ejemplo, sucedió con el programa "Convivir es vivir" que, entre otros objetivos, tenía el de compensar las desigualdades originadas en el ambiente familiar. Por lo tanto:

Creemos que ni se debe ni se puede sustraer del ámbito de responsabilidad del profesorado la gestión de la realización de deberes de obligado cumplimiento, la recomendación de acciones complementarias de libre aceptación y la de actividades extraescolares. Son, y deben ser, los miembros del claustro, los de los departamentos didácticos, los tutores de grupo y los profesores de cada área y materia los responsables de elaborar las directrices de realización de los diferentes ritmos e intensidad de los denominados deberes.

Hay que saber que el conocimiento de las circunstancias concretas del contexto y de la constitución de la comunidad educativa de cada centro, de su alumnado, del profesorado y de los objetivos a conseguir son los elementos necesarios para determinar, en el Proyecto Educativo del Centro, los criterios que se deben seguir con los diferentes grupos de alumnos y con cada uno de ellos en particular.

Si se legisla sobre este asunto, debería hacerse pensando en las verdaderas necesidades de niños, jóvenes y familias. Legislar de manera general sobre ello, desde la Asamblea de Madrid o desde ámbitos estatales, puede suponer una intromisión profesional en los campos competenciales de los profesionales del sector educativo que, además, podría introducir rigideces que atentan contra la autonomía pedagógica de los centros.

Estimular e incentivar la buena praxis profesional del profesorado, con actividades formativas, puede ser más adecuado que imponer leyes o reglamentos que se conviertan en campo de disputa política y sean derogados en cuanto se modifiquen los equilibrios partidistas. El decreto sobre deberes sería -es ya en cierta manera- un nuevo campo de batallas ideológicas de las que estamos saturados.

Por lo tanto, desde el Colegio Profesional de la Educación de Madrid reclamamos la competencia de los docentes para adecuar el ritmo, intensidad y peculiaridades de los posibles deberes, desaconsejamos legislar sobre esta materia y aconsejamos promover estudios y acciones formativas dirigidas al profesorado.

La recomendación de no legislar al efecto, ni desde instancias autonómicas ni estatales, se sustenta en los argumentos que a continuación se exponen:

1. La necesidad de un equilibrio, dinámico en el tiempo, entre las exigencias académicas, la vida familiar, la disponibilidad de tiempo particular por parte de los alumnos, y los objetivos personales de formación de familias y alumnos; equilibrio que debe ser consensuado entre las partes, y cuyo desarrollo ha de ser dirigido por los profesionales de la educación.
2. La gran complejidad y variedad de las situaciones que se presentan en este asunto son consecuencia de varios factores interrelacionados:
 - a) Las diferentes edades y etapas de desarrollo de los alumnos, desde Primaria, a Secundaria o Universidad. Los alumnos de 8 a 10 años quizá no necesiten deberes extraescolares; y los de 17 o 18, abocados a algún tipo de pruebas de “selectividad”, es probable que los exijan para mejora su nota de acceso a estudios superiores. Y estas circunstancias solo pueden ser valoradas adecuadamente por los equipos de profesores de cada centro.
 - b) Los contrastes, -incluso dentro de la misma comunidad educativa y de cada grupo de alumnos-, entre sus distintas capacidades, ambientes familiares estimulantes y desfavorecidos o empobrecidos, pertenecientes a minorías necesitadas de auxilio y mejora y carentes de recursos, exigen que los conocedores en detalle de estas circunstancias, -es decir, los equipos de profesores- regulen su necesidad, ritmo e intensidad de los posibles deberes.
 - c) Las dificultades del eterno problema de la imprescindible y muy eficaz colaboración entre centros, familias y profesores, -que se produce de manera diversísima a lo largo del tiempo en un mismo centro y en los diferentes centros-, aconsejan que los conocedores de estas circunstancias, que pueden abordarlas con mayor eficacia, sean los equipos de profesores.

Por lo tanto, ni se puede ni se debe elaborar una norma común eficaz sobre un asunto tan complejo y diverso, que depende de la zona en las que se encuentran los centros educativos, las edades, los recursos, las características de las familias, la propia singularidad de cada alumno, las disciplinas académicas, etc.

Los "activistas legislativos", que creen en el dogma del BOE, deben tener en cuenta que las leyes muy generales, que sobrevuelan los problemas, y las muy detalladas y pormenorizadas, que son imposibles de cumplir, se esquivan y olvidan en cuanto se promulgan; y así sucede en este ámbito desde hace décadas, por lo que legislar de nuevo sobre ello generaría más conflictos y no solucionaría ningún problema. " Quien entra cada mañana en el aula es el profesor, no el BOE".

En España, en el ámbito de las Ciencias de la Educación, no existe consenso científico respecto al adecuado ritmo, grado e intensidad del uso de los deberes extraescolares. Prueba de ello es que se alude a estudios de otros países de contextos muy diferentes, como la consabida Finlandia e incluso Nueva Gales del Sur, -en Australia-, por no existir estudios serios, rigurosos y suficientemente amplios en nuestro país. No existen investigaciones en educación que permitan disponer de una base empírica de partida en relación con los deberes.

Como padre, considero que, si bien es cierto que, a veces, los deberes excesivos agobian a los alumnos, en más ocasiones de las deseables el tiempo libre se emplea en actividades muy poco formativas o estimulantes, que no es necesario detallar. A menudo, el contexto social y los contravalores transmitidos por muchos medios de comunicación deterioran gravemente la labor educativa.

¿Qué soluciones se proponen desde el Colegio profesional?

Algo más complejo, pero creemos que mucho más eficaz a largo plazo.

Primero. Fomentar el aumento del corpus científico en este tema y, en general, en el campo de las Ciencias de la Educación. Por ejemplo, mediante la celebración de "Congresos Científicos Nacionales sobre Educación", de periodicidad cuatrienal, como propuso su Colegio profesional a comienzos de 2016; o, siguiendo la recomendación del profesor Marina, crear un "Consejo pedagógico del Estado". Para ello, si fuese necesario, crear un nuevo ente estatal autónomo, o transformar y reformar alguno de los ya existentes, por ejemplo, do-

tar al Consejo Escolar del Estado y los de las Comunidades Autónomas de atribuciones y presupuesto al respecto. O, por ejemplo, por medio del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

Segundo. Trabajar en la línea que sugería en reciente artículo, Alfredo Pérez Rubalcaba, de avanzar con instrumentos de “Ingeniería educativa fragmentaria”, sorteando el peligro de la legislación ineficaz, por sobreabundante, pormenorizada, partidista y efímera.

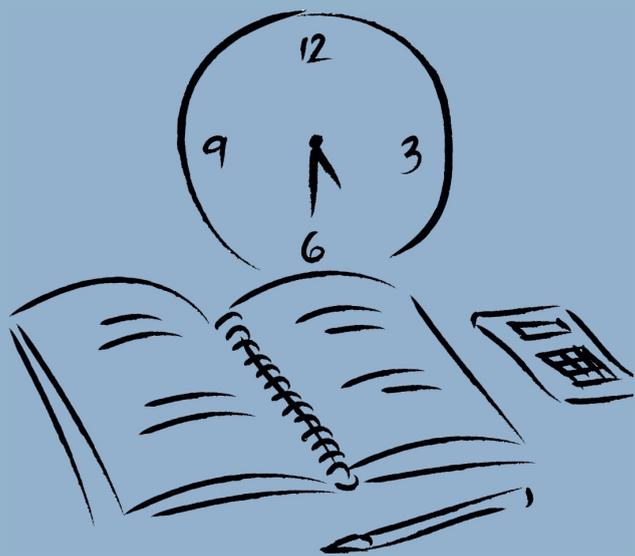
Tercero. No legislar, para no invadir el ámbito de competencias profesionales de maestros y profesores, sorteando el problema de reducir sus competencias y, por tanto, su iniciativa y responsabilidad. Además, se evita, así, la intromisión, reducción o anulación de la autonomía académica de cada centro y las competencias del Claustro, de los profesores, de los departamentos didácticos y del equipo directivo; todo lo cual implica la minusvaloración del profesorado.

Cuarto. Incluir en las instrucciones de comienzo de curso un apartado para que cada centro incorpore, en su Proyecto Educativo, un apartado o protocolo regulando los criterios de utilización, o no, de deberes, según su propio criterio. En esas instrucciones se debe dotar al tutor de la autoridad y capacidad para coordinar los deberes de cada grupo con profesores, departamentos académicos y equipo directivo. Y se debe añadir, además, en el plan de trabajo anual de la Inspección, la tarea de supervisar la inclusión de este protocolo.

Roberto Salmerón es Decano del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid y Presidente del Consejo de Gobierno de la Universidad de Mayores de dicho Colegio. Licenciado en Historia y Geografía por la Universidad Autónoma de Madrid. Catedrático de instituto, en Geografía de Historia. De 1993 a 1997, fue director del Instituto Diego Velázquez de Torrelodones. De 1990 a 1996, ha sido Profesor Asociado del Departamento de Análisis Geográfico Regional de la Facultad de Geografía e Historia y, de 1996 a 2010, del Departamento de Ciencia Política y Geografía Humana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. De 1980 a 2011, ha ocupado el cargo de Secretario de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados Madrid y, de 1983 a 2004, el de Secretario General del Consejo de Colegios de toda España.

los deberes en la casa: aportes de la neurociencia

Tomás Ortiz



El tiempo de dedicación de los padres a los deberes de los hijos, lejos de parecer eficaz en relación con el rendimiento escolar, puede resultar problemático. Existen otros deberes, no académicos, que los padres pueden llevar a cabo en el entorno familiar que pueden facilitar el aprendizaje escolar de sus hijos, como mantener unos buenos hábitos e higiene del sueño, una dieta equilibrada, con un aporte hídrico distribuido a lo largo del día, así como llevar un estilo de vida saludable, llena de juegos, plena de ejercicio físico, con una gran variedad de estímulos culturales, sociales o artísticos y con un entorno emocional positivo

Introducción

“Al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios” (Mateo 22, 21). Con esto lo que quiero decir es que los padres no son profesores, no tienen conocimientos de los contenidos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de la pedagogía, de los sistemas de enseñanza, etc., mientras que sí tienen capacidad para educar en valores, emociones, actitudes, etc.

Es cierto que se puede pensar que los deberes son un refuerzo de lo estudiado durante las clases. ¿Pero realmente no es suficiente con cinco horas de clase diarias para aprender y reforzar los aprendizajes? ¿Los padres están capacitados para enseñar con eficacia materias que no dominan, ni conocen o no saben cómo hacerlo? ¿Se podría dar clase sin conocimientos sobre pedagogía, psicología, sistemas de enseñanza, etc. aplicados al sistema de enseñanza escolar? Si fuese verdad, para qué serviría la carrera universitaria de magisterio. Son muchas preguntas y pocas respuestas, si nos atenemos a la polémica que plantean los deberes escolares. Los niños necesitan, sobre todo en Infantil y Primaria, además de los aprendizajes instrumentales, desarrollar muchas otras facetas de su integración en la sociedad. Muchas familias dedican tardes enteras a la realización de actividades escolares y esto creo que no es bueno para la educación integral, emocional y personal de un niño/a, por lo que el planteamiento de los deberes escolares en casa exige un mayor esfuerzo de análisis por parte de los responsables de la educación para adecuarlos al marco familiar, emocional, escolar, educacional y social en el que actualmente se desenvuelven nuestros alumnos.

En fin, pienso que los padres deben actuar como padres y los profesores como profesores; al desdibujar el papel de los padres convirtiéndoles en sujeto activo de la enseñanza, se pierde la esencia de la relación padre-hijo, muchos son los padres que se quejan de las tensiones que se crean debido a los deberes. Son papeles diferentes e importantes, que no se deberían entremezclar.

Por último, la necesidad de que los niños tengan tiempo libre para otras actividades diferentes a los deberes escolares permite que disfruten y rompan con las actividades regladas, que se relajen y que disfruten de su tiempo en familia, que no lleguen a clase cansados de la saturación de trabajo del día anterior (clases y deberes). Acorde con esta idea, tampoco puede ser muy sano para un niño saber que, aunque acabe el colegio, al llegar a casa, en lugar de descansar y jugar, debe realizar más tareas escolares, y así un día tras otro.

El tema de los deberes escolares, pues, genera un gran conflicto tanto a nivel de padres y de profesores como de los propios alumnos, que nunca saben dónde empieza y dónde acaba el aprendizaje y la enseñanza escolar, además del problema psico-socio familiar que causa al propio alumno, pues muchos estudiantes consideran que los deberes les quitan tiempo de ocio y les generan un gran estrés en la familia. Por otro lado, los profesores tampoco tienen claro la eficacia de los deberes escolares, ni si deberían ser los mismos para todos los alumnos; también tienen dificultades de asignar el tipo, número, finalidad, tiempo de dedicación, horario, forma de enseñanza, etc. Por último, tampoco son capaces de definir el tipo de implicación y la finalidad de los padres en los mismos; de hecho, para algunos profesores la mayor motivación de hacer deberes en casa sería que los padres estuviesen más implicados y con una mayor participación en la educación escolar.

El problema es tan grave que recientes estudios con revisiones bibliográficas extensas manifiestan enormes contradicciones sobre la eficacia, necesidad y eficiencia de los deberes escolares, lo que da lugar a que las conclusiones sean muy diferentes. Algunos estudios consideran que los deberes escolares tienen una gran eficacia, aunque la mayoría de ellos no encuentran pruebas sólidas que justifiquen una mejora importante en el aprendizaje y logros escolares como consecuencia de hacer deberes en casa; muchos de ellos abogan por una mayor participación de los padres, otros acentúan la importancia del abandono por parte de estos (los propios padres a veces consideran que los deberes son muy complejos, requieren mucho tiempo, manifiestan que no son maestros y no tienen método educativo adecuado, están desmotivados porque no le ven una finalidad clara o porque se sienten impotentes) y algunos estudios justifican la mejora en base a las motivaciones de los padres más que en los propios deberes en si mismos. Muchos profesores se quejan de la baja participación, apoyo, falta de dedicación e incluso de preparación de los padres para que los deberes tengan una eficacia buena en el aprendizaje y rendimiento escolar. Todo esto conllevaría la necesidad de los padres de llevar a cabo seminarios de formación para mejorar la práctica de los deberes escolares en casa.

Los datos de la investigación actual son contradictorios porque, por un lado, algunos artículos sugieren que existe correlación positiva entre realización de deberes escolares y niveles de rendimiento académico, con una mejor retención del conocimiento, mayor comprensión, mejor pensamiento crítico, formación de conceptos, procesamiento de la información, mejora de la actitud hacia la escuela y mejores hábitos de estudio; otros, por el contrario, no ven una relación directa entre el tiempo de dedicación de los padres a las tareas escolares en casa y el rendimiento académico en asignaturas concretas, como pueden ser la comprensión lectora, las matemáticas, la literatura, etc. Es más, consideran que el tiempo que dedican los padres a los deberes es poco eficaz y, en lugar de desarrollar habilidades escolares, la mayoría de las veces genera un ambiente hostil en casa que lleva a producir ansiedad, incomodidad y conflictos con el resto de miembros de la familia. Otras investigaciones cuestionan la participación de los padres, puesto que puede tener efectos positivos y negativos, dependiendo del tipo de implicación, seguimiento y participación que tengan en la realización de los deberes escolares en casa. Todo esto lleva a muchos investigadores a promover talleres de formación para padres con el fin de mejorar la técnica, calidad y participación en los deberes escolares (1-3).

Muchas preguntas surgen a la hora de plantearse si los deberes son útiles o no en la educación integral de los niños. Intentaré contestar a alguna de ellas desde los estudios de la neurociencia.

¿Contribuyen los deberes o limitan la educación integral de los alumnos?

Entendiendo que la educación integral del alumno se refiere a algo más que a los procesos de aprendizaje escolar. Los deberes, tal como están concebidos, por si solos no consiguen los objetivos de una educación global; probablemente otras actividades relacionadas con el juego, la actividad física, la participación en actividades sociales serían claves en el modelo de educación integral. Yo entiendo que la educación integral va más allá del simple aprendizaje escolar, y en ella tienen que estar implicados muchos valores de la sociedad, la cultura, la familia, los amigos, el juego, el ejercicio físico, etc., que los padres deberían fomentar.

Si nos centramos en la importancia de la educación integral sobre el objetivo de reforzar hábitos de estudio, estrategias de resolución de problemas, aprendizajes específicos llevados a cabo en el horario escolar y que no han quedado suficientemente fijados, la neurociencia insiste que el mejor sistema debería ser mediante el mismo método de enseñanza llevado a cabo

por el profesor y que los contenidos sean muy cortos y repetidos varias veces a lo largo de la tarde. No obstante lo dicho, creo que los padres podrían ser más eficaces generando un ambiente lleno de experiencias y estímulos novedosos orientados hacia el fortalecimiento del aprendizaje escolar (me refiero a que se puede ir al mercado con los hijos/as dejando que ellos que sean parte activa de la compra, se pueden realizar trabajos cooperativos, juegos participativos con los miembros de la familia en la propia casa, etc.), puesto que las experiencias compartidas con los padres perduran durante mucho tiempo y motivan al niño/a para una mejor actitud hacia el aprendizaje escolar.

La eficacia de la estimulación ambiental ha sido demostrada y replicada en una amplia diversidad de estudios; de hecho, se sabe que la actividad regular y sistemática, así como un ambiente enriquecido y psicológicamente adecuado, estimula el crecimiento de nuevas células nerviosas, principalmente en el hipocampo, y mejora el aprendizaje y la memoria, no solamente en niños sino también en adultos. Probablemente la riqueza, novedad y variedad estimular en familiar sea clave para la mejora del aprendizaje escolar y para una buena educación integral.

¿Pueden afectar los deberes a la salud de los alumnos?

Los deberes escolares no tienen una gran incidencia en la salud, a no ser que se hiciesen en condiciones ambientales no muy buenas, tales como la luz, la temperatura y el ruido. Estas variables influyen en el rendimiento cognitivo, emocional y fisiológico, por lo que los padres deberían tener en cuenta estos parámetros físicos a la hora de adecuar la habitación de sus hijos/as (4). Por otro lado, se sabe también que aquellos ambientes agresivos desde la perspectiva física y que generan ruido aumentan los estados de estrés y son perjudiciales para el aprendizaje, principalmente para los procesos de memoria a largo plazo y recuperación de la misma, así como para cualquier otra actividad cognitiva. La tranquilidad, el ambiente silencioso y relajante son básicas para el aprendizaje y para el aumento de los ritmos bioeléctricos cerebrales lentos, principalmente de la banda theta hipocámpal asociada con el aprendizaje y la memoria (5). En esta línea de pensamiento muchos estudios justifican que el aprendizaje se mejora muchísimo cuando el hipocampo genera conexiones con la corteza cerebral y este proceso neurofisiológico se produce a alrededor de 5Hz por segundo.

En condiciones de tranquilidad los ritmos lentos cerebrales (banda theta) se incrementan y consecuentemente se consigue una mayor capacidad de aprendizaje, atención y memoria. La banda theta es un ritmo cerebral de entre 3 y 7 ciclos por segundo, que se produce de forma aleatoria a lo largo del día en función de los estados emocionales positivos y en ambientes tranquilos con una actividad distribuida a lo largo del cerebro, pero con una mayor intensidad en el hipocampo, estructura asociada con los procesos de aprendizaje y memoria (6-10).

A la vista de lo expuesto anteriormente, mi primera reflexión sobre la mejora de la salud de los hijos es que los padres deberían poner el acento en adecuar una habitación llena de luz, a buena temperatura y humedad y, sobre todo, sin ruidos para que sus hijos puedan desarrollar sus conocimientos, cultura, trabajos personales, etc. en las mejores condiciones ambientales.

¿Se pueden llevar a cabo otro tipo de actividades diferentes a los deberes escolares que favorezcan el aprendizaje escolar?

Otros estudios de la neurociencia que han contribuido a mejorar la salud tanto física como intelectual de los niños han sido **el sueño, la nutrición o la hidratación, el juego o el ejercicio físico**, por citar algunos de los más importantes (5, 11).

Un aspecto importante en los procesos de neurodesarrollo cognitivo y de neuroplasticidad cerebral, principalmente en la consolidación de la memoria, es el **sueño**. El sueño es básico para consolidar los estudios y conocimientos que el niño/a ha desarrollado en la escuela. Si los niños/as no duermen bien, sus habilidades cognitivas se verán alteradas al día siguiente, esto es, el mal funcionamiento del cerebro es el coste de la ausencia de descanso nocturno. Queremos dejar constancia, desde el principio, de la importancia que tiene el sueño en la neuroplasticidad cerebral, manteniendo determinadas sinapsis, eliminando otras y reforzando ciertas conexiones entre áreas corticales. La falta de sueño incide negativamente sobre todo en los procesos cognitivos relacionados con la atención y concentración, así como en los cambios de humor y problemas en las relaciones personales. De todo lo expuesto se deduce que, si los niños durmiesen sus horas reglamentarias, siguiendo una pauta regular de acostarse y levantarse, probablemente los resultados tanto en la actitud como en el aprendizaje durante las clases mejorarían de forma considerable.

La educación es un proceso complejo multicausal y multifactorial en el que los factores socioeconómicos, socioculturales, familiares y de enseñanza son fundamentales; entre todos estos factores no podemos olvidar la importancia de la **nutrición** en el niño, tanto en la calidad de la comida como en contenido de proteínas, oligoelementos, vitaminas, etc. En esta línea de pensamiento numerosos estudios han evaluado los efectos positivos de los suplementos de micronutrientes en el crecimiento y el desarrollo cognitivo de los bebés, niños pequeños y preescolares, sobre todo si se comen en el desayuno, para disminuir la fatiga y mejorar el aprendizaje escolar. De lo que se deduce la importancia que tiene hacer un buen desayuno para la mejora del aprendizaje escolar y el desarrollo cognitivo (12). Una excelente revisión, llevada a cabo por Geok Lin Khor y Snigdha Misra (13) sobre la importancia de los micronutrientes en la salud y en los procesos cognitivos en etapas escolares, demuestra que las deficiencias de hierro, vitamina A, yodo, vitaminas del grupo B y zinc alteran las funciones cognitivas, por este motivo es tan importante la aportación de micronutrientes en la dieta de los escolares. Podríamos concluir: para que un niño/a esté bien nutrido y pueda llevar a cabo un buen rendimiento escolar deberíamos atenernos a un buen refrán español, que dice: *“desayuna como un rey, come como un príncipe y cena como un mendigo”*. En el caso de nuestros escolares el desayuno es especialmente importante para la disminución de la fatiga durante la mañana, el mantenimiento de los procesos atencionales, la mejora del aprendizaje y el rendimiento escolar.

El **juego** es muy importante para el desarrollo cerebral, social e intelectual del niño/a en edades escolares. Tanto es así que uno de nuestros mayores neurocientíficos, como fue Ramón y Cajal, llegó a decir que: “siempre he creído que los juegos de los niños son preparación absolutamente necesaria para la vida; merced a ellos el cerebro infantil apresura su evolución, recibiendo, según los temas preferidos y las diversiones ejercitadas, cierto sello específico moral e intelectual, de que dependerá en gran parte el porvenir” (14). A la luz de este pensamiento los estudios neurocientíficos parecen confirmar que el juego es básico para un buen desarrollo cerebral y para conseguir conexiones estables asociadas con la sociabilización y la interacción entre los niños, sobre todo en estructuras cerebrales frontales, responsables de los procesos más complejos del niño/a, muy importante en niños con déficit de atención (15).

La **actividad física** va a contribuir a desarrollar procesos básicos, principalmente atencionales, para el aprendizaje escolar como pueden ser la programación, la anticipación, el control funciones complejas, así como la facilitación de los procesos cognitivos a lo largo de la vida. Podríamos decir, pues, que el movimiento facilita la plasticidad cerebral y el desarrollo de redes cortico-corticales mediante su interacción cognitivo-motora. Este proceso interactivo cognitivo-motor requiere del aprendizaje de automatización de movimientos, procesos secuenciales de acciones simples, de la función ejecutiva, imagen mental motora, así como de procesos cognitivos complejos que permitan una interacción dinámica y rápida con el medioambiente. Estos estudios llegan a la conclusión de que la actividad física mejora la función cognitiva, memoria de trabajo, el rendimiento académico y la plasticidad cerebral a lo largo de la vida.

Un reciente estudio (16) confirma la importancia del ejercicio físico aeróbico en la mejora de la recuperación de la memoria a largo plazo y en el incremento de la actividad del hipocampo y nos ayuda a llevar a cabo programas neuroeducativos en combinación con los padres, puesto que estos autores consideran que el ejercicio físico no debería hacerse inmediatamente después del aprendizaje escolar sino al menos 4 horas más tarde. En este sentido la combinación del aprendizaje escolar matutino con la actividad física por la tarde podría contribuir a mejorar enormemente la capacidad de memoria, de aprendizaje y de neurodesarrollo del hipocampo, estructura cerebral muy ligada a la memoria.

Una buena idea sería que los alumnos diariamente llevaran a cabo ejercicios físicos variados y divertidos, en los que se incluyesen movimientos de motricidad gruesa, que consisten en acciones de grandes grupos musculares y posturales, movimientos de todo el cuerpo y de grandes segmentos corporales, movimientos de motricidad fina que consisten en acciones de pequeños grupos musculares de la cara, manos y los pies y, sobre todo, ejercicios de equilibrio, precisión y secuenciación de movimientos, que tanto favorecen la actividad cerebelosa y los procesos perceptivo motores. El equilibrio permitirá la integración sensorio-perceptivo-motriz y favorecerá una mejora de la integración de las estructuras corporales, dejando tiempo y espacio cerebral para otras funciones cognitivas.

¿Deben tenerse en cuenta las cuestiones emocionales en la realización de los deberes?

Una de las funciones más importantes de los padres y maestros es desarrollar adecuadamente las emociones de sus hijos, puesto que un buen estado de las emociones generará en sus hijos los pilares básicos para un buen desarrollo cerebral y una buena adaptación social, así como una mejora importante en el aprendizaje escolar. En el contexto socio-escolar probablemente la sonrisa sea uno de los estímulos más potentes socialmente para generar emociones positivas en el niño. Los estudios realizados por diferentes autores ponen de manifiesto la influencia del estado emocional en la percepción; esto nos lleva a pensar que partiendo de un estado emocional positivo las personas tienen la tendencia a percibir las cosas como positivas. En definitiva, el estado emocional en que se encuentra un niño/a condiciona la percepción de los estímulos, tanto es así que, cuando los sujetos con humor negativo ven simultáneamente caras ambiguas, tienden a juzgar las expresiones faciales ambiguas como tristes. Dicho esto, también existen estudios que sugieren que la percepción puede ser influenciada por el estado emocional de una manera descendente (top-down) mediante la percepción de caras sonrientes.

Por último, quiero destacar que los niños cuyos padres les ayudan a aprender cómo calmarse cuando están enfadados parece que desarrollan circuitos cerebrales más potentes para manejar el estrés y la angustia. Aquellos niños cuyos padres actúan en este sentido de forma negligente serán más propensos a dejarse llevar por impulsos agresivos y tener problemas para calmarse cuando están enfadados. Los estudios demuestran que los niños que son 'emocionalmente inteligentes', tienen mayor probabilidad de sentirse seguros de sí mismos, mejoran en la escuela, tienen pocos problemas de comportamiento, tienen un mejor estado de salud, consiguen llevarse mejor con los amigos y con otras personas y resisten más y mejor al conflicto matrimonial de sus padres.

Es, pues, del máximo interés que los padres sean capaces de generar un buen ambiente; la comunicación no verbal manifestada a través del tono, las expresiones, los movimientos, las sonrisas, etc. son fundamentales para mantener los estados emocionales positivos. Las reacciones fisiológicas asociadas con las emociones están vinculadas con distintas partes de nuestro cuerpo, de tal forma que asociamos distintas sensaciones con diferentes partes de nuestro cuerpo (17). El proceso ocurre tan rápidamente que se puede sentir como si la emoción fuera simultánea con nuestra excitación corporal, por lo que es importante también que los niños se encuentren bien nutridos, hidratados, relajados y con una buena organización propioceptiva y motriz.

Conclusiones

Mi propuesta es que existen OTROS DEBERES que los padres pueden llevar a cabo en el entorno familiar. Que, si se hacen bien, diariamente y con constancia, van a facilitar el aprendizaje escolar de sus hijos, su relación interactiva con los otros niños, un estado emocional positivo estable, así como una mayor motivación e interés por los estudios. Me refiero a que los padres deben educar a sus hijos desde la primera infancia en mantener unos buenos hábitos e higiene del sueño, una dieta equilibrada, variada y moderada, con un aporte hídrico distribuido a lo largo del día, así como llevar un estilo de vida saludable, llena de juegos, plena de ejercicio físico y con una gran variedad de estímulos culturales, sociales o artísticos donde la interacción, la cooperación, el cariño, la sonrisa, las caricias, los gestos, el lenguaje no verbal y la comunicación tranquila y relajada con sus hijos/as sean claves para mantener este entorno emocional positivo necesario para un buen aprendizaje escolar, así como para una buena educación integral.

Referencias

COOPER, H., ROBINSON, J.C., & PATALL, E.A. *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003*. Review of Educational Research, 1, 1-62.

CHACKO A, JENSEN SA, LOWRY LS, CORNWELL M, CHIMKLIS A, CHAN E, LEE D. *Engagement in behavioral parent training: review of the literature and implications for practice*. Clin Child Fam Psychol Rev. 2016 Sep;19(3):204-15.

Jennifer CUNHA, Pedro ROSARIO, Lucia MACEDO, Ana RITA NUNES, Sonia FUENTES, Ricardo PINTO and Natalia SUÁREZ. *Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school*. Psicothema 2015, Vol. 27, No. 2, 159-165)

MORA, F. (2013) Neuroeducación. Alianza Editorial. Madrid.

ORTIZ, T. (2010) Neurociencia y Educación. Alianza Editorial. Madrid

BASAR, E., BASAR-EROGLU, C., KARAKAS, S. Y SCHURMANN, M. *Gamma, alpha, delta and theta oscillations govern cognitive processes*. International Journal of Psychophysiology, 2001, 39, 241-248.

BASAR-EROGLU, C., BASAR, E., DEMIRALP, T. Y SCHURMANN, M. *P300-response: possible psychophysiological correlates in delta and theta frequency channels: a review*. International Journal of Psychophysiology, 1992, 13, 161-179.

KAHANA, M. J., SEELIGN, D. Y MADSEN, J. R. *Theta returns*. Current Opinion in Neurobiology, 2001, 11, 739-44

AFTANAS, L. Y GOLOCHEIKINE, S. *Non-linear dynamic complexity of the human EEG during meditation*. Neuroscience Letters, 2001, 330, 143-146

AFTANAS, L. Y GOLOCHEIKINE, S. *Human anterior and frontal midline theta and lower alpha reflect emotionally positive state and internalized attention: high-resolution EEG investigation of meditation*. Neuroscience Letters, 2002, 310, 57-60.

ORTIZ, T. *Neurociencia en la escuela. HERVAT: investigación neuroeducativa para la mejora del aprendizaje*, Editorial SM, Madrid, 2017

WESNES KA1, PINCOCK C, SCHOLEY A. *Breakfast is associated with enhanced cognitive function in schoolchildren. An internet based study.* Appetite. 2012 Dec;59(3):646-9. doi: 10.1016/j.appet.2012.08.008.

KHOR GL1, MISRA S. Micronutrient interventions on cognitive performance of children aged 5-15 years in developing countries. Asia Pac J Clin Nutr. 2012; 21(4):476-86.

RAMÓN Y CAJAL, S. *Recuerdos de mi vida*, Pueyo, Madrid, 1923

PANKSEPP, J. Can PLAY Diminish ADHD and Facilitate the Construction of the Social Brain? J Can Acad Child Adolesc Psychiatry 16:2 May 2007

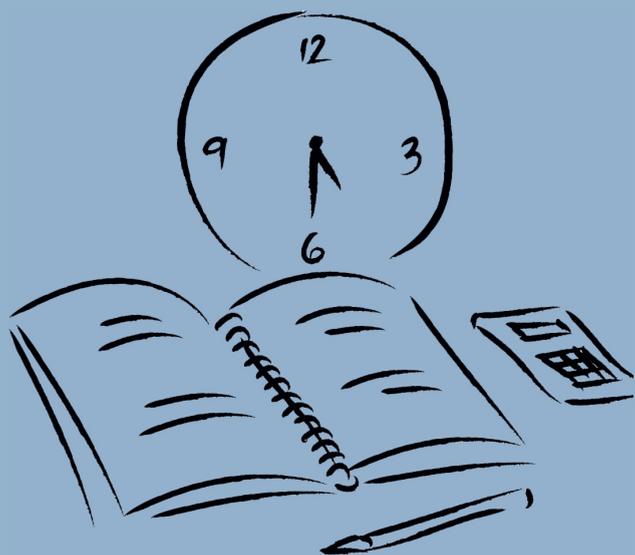
EELCO V. VAN DONGEN, INGRID H.P. KERSTEN, ISABELLA C. WAGNER, RICHARD G.M. MORRIS, and GUILLEN FERNANDEZ. *Physical Exercise Performed Four Hours after Learning Improves Memory Retention and Increases Hippocampal Pattern Similarity during Retrieval.* Current Biology. 2016. July 11. 26, 1722–1727

Lauri NUMMENMAA, Enrico GLERAN, Riitta HARI, and Jari K. HIETANEN. *Bodily maps of emotions.* PNAS | January 14, 2014 | vol. 111 | no. 2. 646–651

Tomás Ortiz Alonso es Doctor en Medicina y en Psicología y Catedrático del Departamento de Psiquiatría. Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid con más de años dedicado a la docencia en asignaturas relacionadas con la Neurociencia Cognitiva, Neuropsicología, Psicología Médica o Psiquiatría. Su área de interés científica e investigadora preferente ha sido el estudio del cerebro, en particular en el campo de la neurociencia cognitiva y concretamente en el estudio de las bases neurofisiológicas de las funciones cognitivas y sus alteraciones con más de 200 publicaciones nacionales e internacionales en estos campos de un notable impacto científico y con 26 tesis doctorales asociadas con estas áreas de conocimientos. Actualmente se encuentra inmerso un proyecto de Neuro-pedagogía (proyecto neuroeducativo HERVAT), que se está llevando a cabo en 30 colegios con más de 5.000 niños y que pretende mejorar la actividad cerebral anterior al proceso de aprendizaje escolar. Sobre este campo ha publicado el libro *Neurociencia y Educación*, Alianza Editorial, 2010. Estos estudios abren un campo importante en el campo del aprendizaje especial y la neuropedagogía escolar.

los deberes para casa: exclusión o inclusión educativa

Agustín Alcocer Copero



Los deberes escolares pueden generar desigualdades y no necesariamente contribuyen a la mejora del rendimiento escolar, teniendo en cuenta también la presión que ejercen sobre el alumnado y en la relación familiar, donde en muchas ocasiones los padres se convierten en profesores de sus hijos.

Los deberes son reflejo del modelo educativo, por ello el artículo pretende analizar sus consecuencias con el objetivo de avanzar hacia una escuela más inclusiva, donde la equidad vaya unida a la calidad para todos y todas y la respuesta a la diversidad esté siempre como referencia.

La educación es un proceso colaborativo y desde esta perspectiva debe hacerse una reflexión y análisis de las tareas para casa, en las comunidades educativas, consensuando propuestas de mejora.

Introducción

Antes de responder a la pregunta ¿Qué hacer con los llamados deberes?, conviene preguntarnos ¿qué pasa con los deberes tal y como se mandan?, ¿qué estamos haciendo?

El tema de los llamados deberes escolares ha tomado en los últimos años una cierta relevancia en el debate social sobre la educación, no porque sea algo novedoso, sino por el aumento de la preocupación en el ámbito familiar que está suponiendo la sobrecarga de este tipo de actividades para casa.

Es un debate que no puede resolverse simplemente con un sí o un no porque, como cualquier debate educativo o social, tiene muchas más variables. Dos consideraciones previas:

El hecho de abrir el debate en sí mismo es positivo, porque en la enseñanza como en otros ámbitos, hay inercias que justifican determinadas prácticas y a menudo reflexionamos poco sobre ellas. Me pregunto si los llamados deberes forman parte de esta inercia.

La otra consideración es que el tema de los deberes para casa no es ajeno a la reflexión sobre el modelo educativo. Los deberes están relacionados con el para qué de la educación (formación para la vida o formación para el mercado), con el qué (currículo academicista o currículo competencial) y el cómo (metodologías de aprendizaje cooperativo versus metodologías de aprendizaje competitivo e individual).

Desde esta perspectiva quisiera compartir la reflexión. El objetivo en una sociedad democrática es hacer una escuela cada vez más inclusiva de la

diversidad. Entendiendo la inclusión no como una modalidad de escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino como la razón de ser escuela en una sociedad democrática. La inclusión supone, pues, que la escuela tiene que organizarse y adaptarse para dar respuesta a la amplia diversidad de nuestros chicos y chicas y a la diversidad de sus familias. La inclusión educativa va ligada al concepto de equidad.

Desde un modelo de escuela inclusiva, podemos hacernos dos preguntas:

La primera pregunta es si los llamados deberes para casa pueden constituir un factor generador de desigualdad

En primer lugar, recordemos lo que decían, hace ya cinco décadas, los alumnos de Barbiana (Italia), autores del libro “Cartas a una Maestra” de la Escuela de Barbiana:

“...El que en casa no tiene ninguna ayuda, no hace los deberes difíciles o los deja a la menor dificultad y no saca ningún provecho de ellos. Lo peor es que el que no hace los deberes corre el riesgo de suspender; los deberes así son instrumento para seleccionar”

Contraescuela. Alumnos de Barbiana (1968), pp 51- 52

Para responder a esta pregunta situemos primero el concepto de equidad.

La equidad está relacionada con la educación para la ciudadanía y la educación a través del ejercicio de la ciudadanía. La primera condición hace referencia a que todo el alumnado alcance las competencias clave que le permitan integrarse y participar en la sociedad; la segunda, implica educar en la convivencia positiva como elemento fundamental de bienestar de una comunidad educativa. La equidad sería la garantía de una ciudadanía para todos y todas, desde estas dos perspectivas.

Álvaro Marchesi y Elena Martín, en el libro “Calidad de la Enseñanza en tiempos de crisis”, capítulo 3, p 95, señalan algunas dimensiones para analizar la equidad, entre ellas:

- El entorno familiar.
- La Inversión educativa: prioridades y distribución del gasto público.
- El contexto social y cultural de las escuelas. La diversidad de nuestros centros.

Me voy a referir a la primera dimensión, por la implicación directa que tiene en el tema que nos ocupa. No hace falta un especial análisis para comprender la influencia que el contexto familiar y sus procesos de interacción tienen en el rendimiento escolar y, por tanto, en las tareas que se mandan para casa. La comunicación, las expectativas de las familias, la provisión de recursos como libros, ordenadores, el control sobre los tiempos, etc, son claves importantes del efecto de las familias en el aprendizaje de sus hijos.

Algunos factores del contexto familiar que influyen en los deberes son:

- Los propios códigos lingüísticos. Es conocido el antiguo estudio de Bernstein¹, donde establece relaciones entre clase social, lenguaje y éxito escolar. Las clases socioculturales de tipo medio suelen utilizar un código lingüístico que denominó elaborado, porque se caracteriza por un léxico ampliado, estructuras sintácticas más complejas. Por el contrario, los entornos socioculturales bajos utilizan lo que denominó un código restringido, que se caracteriza por un léxico más reducido. En códigos restringidos es más frecuente el fracaso escolar.
- El nivel de competencia de los padres tienen una influencia directa a la hora de realizar las tareas en casa, sobre todo cuando el niño o la niña no entiende lo que tiene que hacer, a veces es habitual cuando son ejercicios no terminados en clase. ¿Pueden las familias ayudar a sus hijos-as cuando no lo han estudiado, o lo han olvidado?

¹ La obra de Bernstein se reúne en una serie de tres volúmenes: *Class, Codes and Control*, Vol. 1, *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* que es una colección de 11 artículos desarrollados durante un periodo de 12 años que comenzó en 1958. Aquí, Bernstein intenta mostrar la evolución de su teoría de los códigos sociolingüísticos; *Class, Codes and Control*, Vol. II, *Applied Studies Towards a Sociology of Language*, publicado en 1973, es una colección de los resultados de los proyectos de investigación empírica realizados por los miembros de la Unidad de Investigación Sociológica (SRU); entre 1966 y 1971; y *Class, Codes and Control* Vol. III, *Towards a Theory of Educational Transmissions*, publicado inicialmente en 1975 y revisado en 1977, es una serie de 8 ensayos que muestran el desarrollo de los conceptos que intentan especificar los principios intrínsecos al código educativo y sus relaciones con el poder y el control. La formulación más específica de su tesis está en "Códigos, Modalidades y el Proceso de Reproducción Cultural: Un Modelo", traducido en *Lenguaje y Sociedad*, 1984, Universidad del Valle: Centro de Traducciones.

- También la provisión de recursos por parte de las familias. A lo largo de los años, los resultados de los estudios PISA vienen reflejando que cuanto mayor es el número de libros que se tienen en casa, superior es la puntuación media en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas. Los estudios PISA (2012) establecen la relación entre el nivel de estudios alcanzados por los padres y los resultados de los alumnos. Por ejemplo, si nos fijamos en el número de libros en el hogar, aparecen diferencias notables en el rendimiento en Matemáticas (Álvaro Marchesi y Elena Martín “Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis, p. 98). Los estudios coinciden en que el alumnado con bajo rendimiento no suele contar con un espacio tranquilo en casa para hacer los deberes o estudiar y es posible que tampoco puedan practicar actividades creativas o lúdicas. Kohn (2013) advierte que estos problemas se agravan al no existir coordinación entre los profesores de un grupo, lo que significa que cada uno puede mandar deberes sin tener en cuenta la cantidad y tipo de deberes que otros profesores ya han mandado.

Así mismo, el estudio publicado por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Pérez y Uriel, 2016), pone de manifiesto la relación entre porcentaje de recursos económicos que dedican las familias y el nivel de estudios de los progenitores. Las familias con estudios superiores dedican hasta seis veces más recursos que las familias con estudios primarios. Por tanto, el entorno familiar condiciona el aprendizaje que se realiza fuera de la escuela.

Me he referido a la dimensión de la familia, pero no puedo dejar pasar por alto la referencia a la inversión educativa. Por ejemplo, y en relación con el tema que nos ocupa, la reducción significativa que en los últimos años ha habido para las partidas relacionadas con la educación compensatoria es, sin duda, también un elemento que favorece esa desigualdad. Y, en este sentido, ha de señalarse no sólo la falta de inversión, sino también la distribución del gasto. Por tanto, la pregunta que hay que hacerse es si se tiene en cuenta la diversidad de centros y los centros que trabajan en contextos más complicados.

En consecuencia, los deberes pueden ser, y de hecho lo son, un factor generador de desigualdad educativa, sobre todo cuando estos tienen un peso importante en el aprendizaje de los alumnos y alumnas y no se proporciona apoyos complementarios por parte de las escuelas.

La segunda pregunta tiene que ver con si los deberes para casa favorecen el éxito escolar o la mejora del rendimiento

En primer lugar, tenemos que preguntarnos ¿qué supone el éxito escolar?, ¿cuáles son los factores que intervienen en el mismo?

Hay bastante consenso en considerar que los factores que producen el éxito o fracaso escolar giran en torno al alumno, individualmente considerado, a los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas, a las influencias familiares y al entorno social. Por tanto, el éxito, al igual que el fracaso, es multicausal. Cada alumno es un caso particular y su nivel de rendimiento académico puede estar determinado por infinidad de factores. Veamos en el siguiente gráfico algunas variables relacionadas con el éxito escolar y también con fracaso.

Gráfico 1 Causas del éxito escolar



Teniendo en cuenta esto, vamos a preguntarnos si los deberes, tal y como se están mandando, justifican las razones o sirven para los objetivos que se plantean:

Si favorecen la mejora del rendimiento

Los bajos rendimientos en las pruebas internacionales han llevado a pensar que aumentar la cantidad de deberes escolares haría que se lograra un mayor éxito en el rendimiento académico. Pero si acudimos a los datos que nos comparan con otros países, vemos que no es así.

La media de la OCDE está en 5 horas de deberes a la semana, en cambio en España está en torno a las 6 ½ semanales (uno de los países que dedica más horas a deberes en casa); nos supera Polonia, Irlanda, Italia y Rusia), situación que se agrava bastante más en el alumnado más lento y sobre todo con dificultades de aprendizaje. El país con menos horas que dedican los alumnos a tareas en casa es Finlandia. Es conocido el lugar que ocupa en las pruebas PISA, entre las puntuaciones más altas en Lengua y Matemáticas.

La mayor parte del explosivo crecimiento que los deberes han tenido en los últimos diez o quince años ha tenido lugar entre los niños y niñas más pequeñas; a pesar de que este es el grupo de edad para el que, claramente, la mayoría de los estudios realizados no consiguen encontrar ningún efecto positivo.

Según Harris Cooper, de la Universidad de Duke (2006), el resultado de diversos estudios es que la correlación entre la cantidad de deberes y el éxito en la escuela primaria (hasta los 12 años) es muy pequeña, y sólo hay una moderada correlación en secundaria (a partir de los 12 años). Incluso en Secundaria, un exceso de deberes puede reducir su efectividad e incluso puede ser contraproducente.

Pero más allá de los datos cuantitativos globales, vamos a analizar algunas ideas previas en relación al aprendizaje.

Si los deberes tienen en cuenta la diversidad de ritmos de aprendizaje y de capacidades

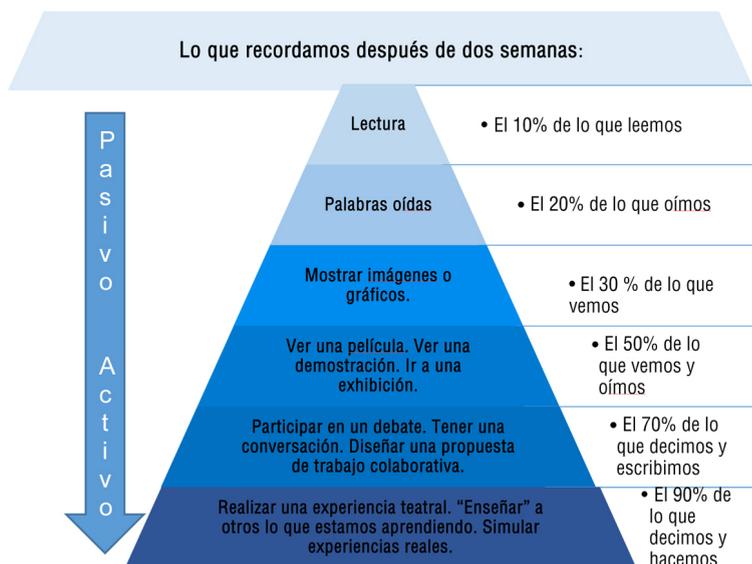
Como he comentado anteriormente, la diversidad es un factor inherente a todo grupo humano, por lo que la enseñanza tiene que adaptarse a esa diversidad. En cambio, en la mayoría de los estudios y en un porcentaje muy amplio los deberes son los mismos para todo el alumnado, lo que repercute en un aumento de la desigualdad, al no tener en cuenta esa diversidad de capacidades y ritmos de aprendizaje.

Si más tiempo lleva a un mejor aprendizaje

No puede mantenerse una relación directa, sobre todo cuando están involucradas la comprensión y la creatividad, ya que el aprendizaje depende de otras variables, como es la motivación y la forma en que los alumnos se ven a sí mismo en relación con la tarea.

Es sabido que cuando el aprendizaje es significativo se aprende mucho más rápido que cuando este no tiene sentido para el alumno. El aprendizaje, pues, no depende principalmente de los cambios cuantitativos, sino sobre todo de cambios cualitativos. En función de la naturaleza de la actividad involucrada recordaremos al cabo de un tiempo mayor o menor información. En este sentido, las personas retenemos más información cuando se nos implica en el proceso de aprendizaje. Edgar Dale, pedagogo estadounidense, es conocido por su famoso Cono del aprendizaje (ver gráfico 2), donde representa una pirámide o cono de experiencias en el que los pisos corresponden a diversos métodos de aprendizaje y cómo recordamos en función de cómo aprendemos.

Gráfico 2 Cono del Aprendizaje de Edgar Dale (adaptación propia)



Si los deberes favorecen la práctica de lo aprendido

Es cierto, en cierto sentido, si el niño ha comprendido el concepto y realiza algunos ejercicios para afianzarlo. Pero también es cierto que, si el niño realiza varios ejercicios sobre un concepto que ya ha adquirido, puede caer en la desmotivación, dado que, como veremos más adelante, el ejercicio en sí mismo requiere una respuesta prefijada y poco contextualizada. Pero, además, en el caso de que no lo entienda, no nos sirve la afirmación “práctica hasta que lo entiendas”, porque la práctica no crea por sí misma comprensión. Y esto, ¿por qué?

El aprendizaje cognitivo no funciona igual que una habilidad motora. En una habilidad motora tiene un peso importante la conducta y la práctica. En una habilidad cognitiva el peso lo tiene la comprensión. Por ejemplo, si queremos mejorar nuestra habilidad encestando una pelota, evidentemente cuantos más ensayos hagamos más probabilidad hay de mejorar nuestra conducta. Pero, pongámonos en el caso de las matemáticas, no serviría de nada que el niño o la niña realice muchas restas con llevadas si no ha entendido el concepto numérico y no se maneja adecuadamente en la descomposición numérica; la práctica en este caso no mejora la comprensión y, por el contrario, la va dejando atrás. Cualquier aprendizaje matemático es un proceso que empieza con la vivencia y la manipulación para pasar a la representación gráfica y, por último, el algoritmo u operación.

Además, el aprendizaje es un proceso dinámico en el que la alumna o alumno va estableciendo relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos y donde la atención juega un papel imprescindible, pues, como es sabido, la atención constituye la vía de entrada para realizar cualquier proceso cognitivo.

¿Hay aprendizaje por competencias?

¿Un currículo de contenidos que se traducen en ejercicios o un currículo de competencias que se convierten en tareas? Como he comentado al principio, los deberes para casa son reflejo del tipo de currículo. En los últimos años hemos asistido a un currículo muy denso en contenidos y con contenidos cerrados, donde se priorizan los ejercicios sobre otro tipo de propuestas didácticas y donde los centros tienen poco margen para las adaptaciones en sus programaciones didácticas.

Un currículo integrado debe contemplar propuestas didácticas variadas, pero con frecuencia se tiende a confundir ejercicio con actividad y tarea, cuando en realidad tienen una naturaleza bien distinta a la hora de contribuir al desarrollo de las competencias clave.

Ejercicios. Son las acciones que tienen como objetivo la adquisición de una habilidad o un procedimiento concreto y sencillo. Se trata de “automatizar” algunos conocimientos. Son poco contextualizados y van ligados directamente a los contenidos del currículo, especialmente de tipo conceptual. Se relaciona con la conducta observable. Consiste, por tanto, en repetir, memorizar y reproducir, esperando una respuesta prefijada y única. Ejemplos de ejercicios: cuentas de sumar (algoritmo de la suma), ejercicios de caligrafía (psicomotricidad fina, precisión y, de paso, fijar ortografía), flexiones (fortalecimiento de musculatura, aumento de elasticidad...etc.)

Las actividades. Es la acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento en una forma diferente, usando procesos cognitivos como analizar, comprender, comparar, reflexionar y crear. Exigen una respuesta variada y mayor contextualización. Son importantes para consolidar aprendizajes de conceptos y procedimientos básicos, pero no garantizan la transferencia a otras situaciones y, por tanto, no tienen por qué contribuir al desarrollo de las competencias. Como ejemplos de actividades estarían los dictados (ejercitar conjuntamente la caligrafía y la ortografía), la lectura en voz alta (comprensión, dicción, entonación...), el uso del microscopio o los tiros a puerta en fútbol (donde entran en juego diferentes variables) etc.

Las tareas son acciones orientadas a la resolución de una situación o problema y tienen como objetivo la integración del saber, del saber hacer y saber ser, movilizando todos los recursos disponibles de la persona y permitiendo la transferencia de saberes a la vida cotidiana. Son interdisciplinarios porque incluyen conocimientos de varias áreas y/o materias. Y, por tanto, son contextualizadas. Como ejemplos de tareas: elaborar una guía turística o folleto informativo de la ciudad, preparar y realizar una entrevista a un personaje famoso (real o imaginario), hacer un sondeo de opinión sobre un tema de interés, elaborar un menú equilibrado para la edad y actividad física, etc. Los deberes para casa, como reflejo del currículo, normalmente consisten en realizar ejercicios, algunas actividades, pero no tareas.

Si los deberes pueden favorecer hábitos de trabajo o auto-responsabilidad

Como señala Alfie Khon (2006), autor del libro “El mito de los deberes”, los deberes solo enseñan a “hacer lo que otros te dicen que hagas”.

Parece que los deberes que se mandan de un día para otro no ayudan a crear hábitos de trabajo. Pero ¿por qué?, ¿cómo se desarrolla la auto-responsabilidad o hábitos de trabajo?

Vamos a referirnos a una de las competencias clave fundamentales, la competencia de Aprender a aprender. La importancia de que el alumnado, desde el principio, sea capaz de planificar, controlar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, de autorregular su propio conocimiento. Se trata de avanzar de la regulación por otros o heterorregulación a la autorregulación del propio aprendizaje.

Cómo he señalado anteriormente, juegan un papel fundamental la motivación y la automotivación para favorecer los hábitos de trabajo. La motivación para el aprendizaje no depende solo del alumno, sino que se produce por la interacción entre la alumna o alumno y el entorno escolar y de aprendizaje. Es decir, se está motivado para aprender en función de las metas a alcanzar y estas metas pueden ser externas o internas. Lo ideal es que tengamos metas internas, pero el problema principal se da cuando ni las metas internas ni las externas despiertan el interés del alumno.

Así pues, cabe preguntarse cuáles pueden ser las fuentes de desmotivación. Los estudiosos sobre la motivación señalan algunas: la falta de autoestima, la existencia de otras metas no relacionadas con el aprendizaje, la incompreensión de la tarea y, por tanto, la dificultad para realizarla. Pero también, la falta de interés y de sentido para realizar las actividades escolares. Desde esta perspectiva, hay algunos estudios que evalúan el interés del alumnado por los deberes escolares. Un estudio de Galloway y Pope (2007) sobre la percepción del alumnado en relación a los deberes pone de manifiesto que los perciben con baja utilidad. Así mismo, en un estudio realizado en la Comunidad Foral de Navarra por el Consejo Escolar (curso 2010-11) se pone de manifiesto que entre el alumnado de Secundaria la gran mayoría encuentran aburridos los deberes, sólo el 6% manifiesta lo contrario (pág 10).

Es decir, la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad y el interés por los deberes para casa es fundamental a la hora de sacar provecho de ellos. La necesidad, a su vez, de autonomía personal, que el alumno asuma un

cierto protagonismo en su proceso de aprendizaje, depende de que el alumno tenga claro qué es lo que se pretende que aprenda con la realización de una tarea. Si no sabe qué debe aprender, difícilmente va a esforzarse. Igualmente no parece una estrategia muy adecuada llevar los ejercicios no terminados en clase, puesto que el alumno más lento llevará más y más tarea.

Aspectos emocionales en relación con los deberes

A parte de lo curricular, otro aspecto a tener en cuenta es la relación entre deberes y bienestar de las alumnas y alumnos.

Galloway y Pope (2007) encontraron en un estudio hecho en Secundaria que para el 67,8% de los alumnos el estrés provocado por el colegio está en relación con los deberes y exámenes. Además, en este estudio los alumnos expresaron que el 56% había abandonado actividades o hobbies que les divertían con el paso al Instituto.

Una encuesta sobre la salud de los niños en edad escolar de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) menciona a España como uno de los países en donde hay un mayor porcentaje de niños y niñas que se sienten "presionados" por los deberes. Un 34% de los niños y un 25% de las niñas de 11 años se sienten agobiados por los deberes, según la OMS. A los 13 años las chicas superan a sus pares masculinos (55% ellas). A los 15 años las alumnas que se sienten presionadas ya son siete de cada diez; los alumnos un 60%, cuando la media entre los países estudiados, según el informe, es de un 51% en las chicas y un 39% en los chicos. Esta presión no es inocua, se traduce en estrés (dolor de cabeza, dolor abdominal, ...etc).

La implicación en la relación familiar. Lo que a priori podría ser un espacio para compartir actividades entre padres e hijos puede tener un efecto negativo en las relaciones familiares, al crearse interacciones tensas y frustrantes para ambos.

Algunas frases que son habituales por parte de las familias: "ponernos a hacer la tarea es todo un tema", "cuando hacemos los deberes siempre terminamos peleando", "con las tareas empezamos bien, pero al final es una batalla", "yo no sé explicarle, "no sé qué métodos usan ahora".

Así pues, los deberes en bastantes ocasiones terminan creando ambiente tenso en la relación padres e hijos.

Propuesta: La colaboración como estrategia inclusiva

España es uno de los países, como hemos visto, que más horas dedica a los deberes en casa, pero la solución no pasaría solo por la modulación de su intensidad, sino también por el tipo de tareas, con el fin de que se conviertan en una oportunidad para desarrollar las competencias clave, que necesitan de diferentes contextos.

La LOE, modificada por LOMCE, en su artículo 121.5 plantea que "los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado". El documento en el que deben reflejarse dichos acuerdos es el Proyecto Educativo de Centro. En este sentido podríamos hablar de tareas compartidas familia – escuela o de procesos colaborativos entre profesorado y familia con el objetivo de generalizar los aprendizajes y fomentar el desarrollo de las competencias básicas o competencias clave.

Algunas características de estas tareas podrían ser:

- Que tengan en cuenta la diversidad del alumnado y de las familias, que se entiendan como un acuerdo entre familias y alumno-a. Se trataría de configurar unas trayectorias personales de aprendizaje.
- Que estén planificadas y coordinadas por el equipo docente, formando parte de la programación didáctica.
- Que se evalúen periódicamente para ver su utilidad e idoneidad y comprobar que suponen un aprendizaje para todos.
- Que se planteen como una actividad más, que sean suficientemente livianas para que no puedan agotar su tiempo libre. No olvidemos el derecho del menor a jugar. El tiempo de juego es también tiempo de desarrollo cognitivo y social.
- Que fomenten la curiosidad y la sociabilidad, el manejo de las tecnologías de la información y la actitud investigadora.
- Que se dirijan a fomentar el gusto por la lectura.
- Que tengan principalmente un carácter voluntario, o sea entendidas como sugerencias para contribuir al aprendizaje.

- Que tengan en cuenta la diversidad en el aula. No sirven las mismas tareas para todos.
- Que se organicen en propuestas semanales (no diariamente) de esta manera ayudamos a:
 - Que la familia busque con sus hijos los momentos más adecuados para esta actividad extraescolar
 - Favorecer que el niño, con ayuda, aprenda a planificarse, porque la capacidad de planificar se adquiere planificando
- Que tengan varias opciones con el fin de que el alumno o alumna pueda desarrollar sus conocimientos e intereses.
- Que potencien, por tanto, la posibilidad de elegir. Los niños aprenden a tomar buenas decisiones tomando decisiones. Aprender a tomar decisiones implica desarrollar conjuntamente muchos elementos de nuestra personalidad, entre otros el espíritu crítico, la autoestima y la responsabilidad.
- Y, por supuesto, que las actividades no tengan que ser necesariamente de “lápiz y papel”.

Algunos ejemplos de tareas competenciales:

Que fomenten la curiosidad, como:

- Preguntar a familiares sobre algunos aspectos concretos de la vida. Cómo era la vida sin móvil, a qué jugaban cuando eran niños, qué trabajaban en la escuela, cómo era el barrio o la calle donde viven.
- Aprender de la calle. La calle debería ser uno de los laboratorios de aprendizaje de las chicas y chicos: ¡hay tantas cosas que observar, escuchar, oler, sentir! Observar el nombre de las calles, qué tiendas hay, cómo es el parque, etc.
- Buscar cualquier información en internet, comprobar qué ocurre si... , comparar las búsquedas, elegir con algún criterio.

Que fomenten el gusto por la lectura

- LEER por leer. Leer, sin tener que hacer una producción escrita: resumen, una ficha, preguntas. Compartir la lectura en familia y con los compañeros.

Para compartir:

- Compartir noticias de actualidad. Ayudar a que conozcan la prensa escrita compartiendo una noticia con algún recorte de periódico.
- Recomendar un lugar. Siguiendo un esquema: dónde está, qué se hace, por qué te ha gustado. Hacer fotos del lugar.
- Hablar con los compañeros. Un grupo se reúnen en casa para hablar sobre un tema concreto, bien propuesto por el profesor o por ellos mismos, se trata de confrontar puntos de vista, opiniones, etc. Contar después las conclusiones.
- Ver un documental. Informar al alumnado del documental que deben visionar y el canal de televisión. También lo podemos hacer colgándolo en el blog del colegio.
- Escuchar la radio. Puede ser una buena actividad: escuchar la radio, un parte de noticias, un programa de entretenimiento, lo que el niño quiera; se trata de escuchar y luego contar lo que se ha oído.

Aprender con las tareas cotidianas:

- Ir al supermercado. El supermercado puede ser un lugar ideal para aplicar lo aprendido. Observar cómo están clasificados los productos, comparar precios, qué está en estanterías, en los frigoríficos, etc.
- Trabajar con las cosas de casa. Los productos que hay en cualquier casa pueden ser objeto de trabajo y aprendizaje, como, por ejemplo: la cocina, doblar la ropa, establecer criterios para clasificar objetos, observar las etiquetas de los productos, etc.

A modo de conclusión

Los deberes para casa son el reflejo de un modelo educativo y pueden constituir una barrera para la inclusión educativa, sobre todo cuando estos consisten en ejercicios sobre contenidos curriculares conceptuales que son los mismos para todo el grupo, cuando influyen en la nota de evaluación, cuando ocupan una parte importante del tiempo libre del niño o la niña o cuando el alumnado que no los ha hecho no puede participar del tiempo que se dedica a su corrección. Y esta situación aún puede tener más incidencia en los alumnos y alumnas con ritmos más lentos o con necesidades específicas de apoyo educativo. La inclusión educativa es presencia, pero también aprendizaje y sobre todo participación.

Por tanto, es importante que los centros escolares lleven a cabo un proceso de reflexión sobre los deberes, analicen, contrasten y lleguen acuerdos en colaboración con las familias y el alumnado, contando en la medida de lo posible con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa (Equipos de orientación o Departamentos).

La Guía para la educación inclusiva (Index for Inclusion) dirigida por Booth y Ainscow, en su tercera edición revisada, incluye en su dimensión sobre las prácticas educativas, 22 preguntas orientativas en el apartado C2.12, que lleva por título “Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante” (página 174), ya que son conscientes de que una buena coordinación y gestión de los deberes, pueden influir favorablemente en la reducción de las barreras para el aprendizaje de todo el alumnado del centro.

Algunas preguntas de las que aparecen para el diagnóstico a nivel de centro y su coordinación son:

“¿En qué circunstancias el equipo educativo considera que los deberes contribuyen, o no, al aprendizaje? ¿El equipo educativo trabaja con los padres y los estudiantes para revisar el enfoque del centro escolar hacia las tareas? ¿Los profesores tienen una idea precisa del tiempo que conlleva el completar las tareas escolares? ¿Las tareas escolares están recogidas en la planificación del currículum del trimestre/semestre / año? ¿Los estudiantes pueden elegir entre varias opciones de deberes/tareas para que vayan relacionados con el desarrollo de sus conocimientos e intereses? “Index for Inclusion”, página 174.

Educación es algo más que enseñar, para que se produzca educación es necesario aprendizaje significativo y participación.

Referencias bibliográficas

BAILÉN, Eva y POLO, Ignacio. *Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo*. Revista "Avances en supervisión educativa", nº 25 - Junio 2016

BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control, Vol. 3. Towards a Theory of educational transmissions*. London: R.K.P.

CIABATTI, Patrizia. *Contraescuela. Alumnos de Barbiana*.

Consejo Escolar de Navarra (curso 2010-11). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*.

COOPER, H. *The battle over homework*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ECHEITA, G.; MUÑOZ, Y.; SIMON, C. y SANDOVAL M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Adaptación de la 3a edición revisada del Index de Tony Booth y Mel Anscow*. FUHEM, OEI. 1a edición marzo de 2015

GALLOWAY, M. K., & Pope, D. *Hazardous homework? The relationship between homework, goal orientation, and well-being in adolescence*. *Encounter, Education for Meaning and Social Justice*, 20(4), 55-69.

KOHN, Alfie. *El mito de los deberes*. Editado por Kaleida (2013).

MARCHESI, Álvaro, MARTÍN, Elena. *Calidad de la Enseñanza en tiempos de crisis*.

OMS (2016). *Health behavior in school age children (HBSC): International report from the 2011-2014 survey. Health policy for children and adolescents no7*.

PÉREZ, F. y Uriel, E. *Cuentas de la Educación en España 2000-2013: Recursos, gastos y resultados*. Valencia: Fundación BBVA e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

ZIMMERMAN, B. J., Bonner, S. y Kovach, R. *Developing Self-Regulated Learners*. Washington, DC: APA bookes.

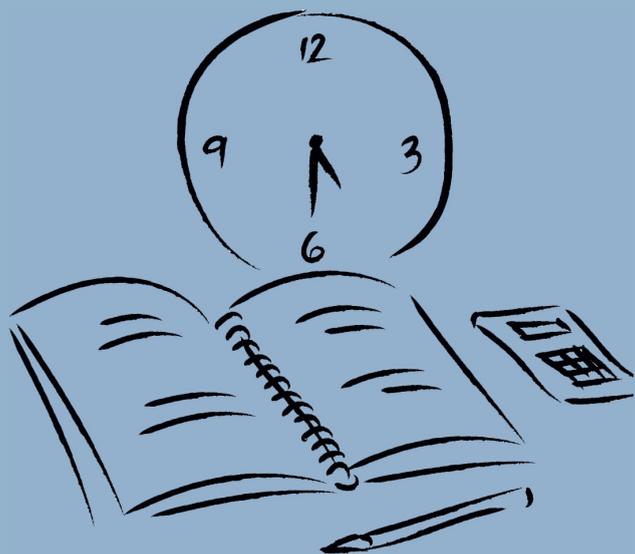
Agustín Alcocer Copero es orientador en el EOEP de Leganés, Psicólogo por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestro de audición y lenguaje. Anteriormente trabajó como maestro de educación especial y como especialista de Audición y lenguaje. En sus inicios fue voluntario, durante diez años, como educador de tiempo libre y apoyo escolar en una asociación en Villaverde Alto. Durante seis años fue coordinador del área de Formación de la Federación de Enseñanza de CCOO. Colabora en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Reciente publicación Coautor del artículo “Desde la inclusión mejoramos la convivencia”, publicado en la revista Convives.

algunos resultados de PISA sobre la equidad y la aportación de las actividades extraescolares al rendimiento

Francisco Javier García Crespo

Luis Sanz San Miguel

Jaime Vaquero Jiménez



El artículo estudia el seguimiento de los deberes y las actividades extraescolares que realizan los alumnos de 15 años a través de diferentes ediciones del estudio PISA. España se encuentra en el grupo de países que dedican a los deberes entre 6.5 y 7 horas a la semana, mientras que el promedio OCDE de horas dedicadas a deberes a la semana no llega a 5. Los alumnos de Finlandia y Corea del Sur, países con un rendimiento alto, son lo que menos horas a la semana dedican a hacer deberes. En España hacer deberes supone 25 puntos de rendimiento adicional en la competencia lectora, tanto para las chicas como para los chicos. La mejora voluntaria de las calificaciones, la necesidad de mejorar las mismas y aprender más son los motivos más habituales de los alumnos que asisten a actividades extraescolares.

Introducción

El estudio PISA (Programme for International Student Assessment) trata de contribuir a la evaluación de lo que los jóvenes de 72 países saben y son capaces de hacer a los 15 años, es decir, al final de su educación obligatoria. Este programa se centra en tres competencias consideradas troncales: Ciencias, Lectura y Matemáticas. Dentro de la competencia de ciencias, PISA considera las siguientes formas de conocimiento: Biología, Geología, Física, Química y Tecnología. Evalúa no solo lo que el alumno ha aprendido en el ámbito escolar, sino también lo adquirido por otras vertientes no formales e informales de aprendizaje, fuera del entorno del centro educativo. Se valora cómo los estudiantes pueden aplicar los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridas a situaciones con las que se ha de enfrentar en la vida cotidiana, actualmente o en un futuro próximo, en contextos que pueden no ser siempre familiares al alumno.

En cada ciclo de PISA (cada tres años), a los tres dominios troncales se añade un cuarto innovador, como fue la resolución creativa de problemas en 2012, la resolución colaborativa de problemas en 2015 o la competencia global, ya en preparación para el próximo ciclo de PISA 2018. Los objetivos específicos de PISA son:

- Cognitivos, relacionados con su contexto socio-económico y cultural, además de considerar sus actitudes y disposiciones y establecer rasgos comunes y diferentes en los distintos sistemas educativos.
- Profundizar en el concepto de 'competencia', referida a la capacidad del alumno para aplicar el conocimiento adquirido dentro y fuera de su entorno escolar, en las tres áreas clave objeto de evaluación del estudio.

- Relacionar los resultados de los alumnos con sus capacidades para el auto-aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su motivación e interés, su autopercepción y sus estrategias de aprendizaje.
- Elaborar tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional.

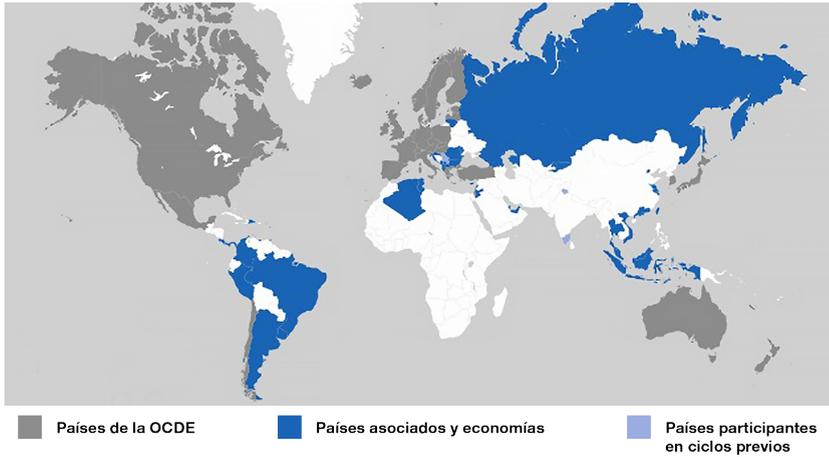
Todos los países participantes, tanto los pertenecientes a la OCDE como los asociados, han realizado un gran esfuerzo de coordinación para establecer unos estándares técnicos precisos y consensuados y así lograr una evaluación educativa fiable y válida, que pueda ser utilizada para la comparación internacional. De esta manera se identifican los puntos fuertes y débiles de los diferentes sistemas con la finalidad de orientar las políticas educativas a la mejora del rendimiento de los estudiantes mediante la difusión internacional de prácticas y estrategias educativas que arrojan buenos resultados.

¿Qué países participan en el estudio PISA?

PISA es una prueba que se aplica en un elevado número de países y economías. En su primera edición participaron 43 países y economías (2000); 45 países, en la segunda edición (2003); 57, en la tercera (2006); 75, en la cuarta (2009) y 65, en la quinta (2012). En la edición de 2015 han participado 72 países y economías.

España ha participado, desde su primera edición en 2000, en todos los ciclos. En 2015, además de la muestra estatal, todas las comunidades autónomas españolas han ampliado su muestra regional para poder recabar datos que sean comparables a nivel internacional. En España han participado 37.205 estudiantes, repartidos en los 980 centros de las 17 comunidades autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. En esta edición, todas las pruebas, tanto las cognitivas como los cuestionarios de contexto, se han realizado en formato digital.

Figura 1 Países que participan en el estudio PISA



Equidad

Se puede medir el impacto que causa el índice social, económico y cultural en el rendimiento en Matemáticas de los estudiantes de 15 años de edad. Comparando los sistemas educativos de los distintos países, se considera más equitativo aquel en el que el incremento del ISEC cause menor variación en los resultados, puesto que un sistema se considera más equitativo si reproduce en menor medida el efecto del ISEC, garantizando así más igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

La Figura 2 muestra el cambio que se produciría en el rendimiento de los alumnos de cada país al incrementar una décima el ISEC.

La influencia del ISEC y, por tanto, el nivel de equidad varía considerablemente entre los distintos países. Como puede verse en la Figura 2, México, con una puntuación media muy baja en matemáticas, es el que presenta un mayor nivel de equidad entre los países OCDE.

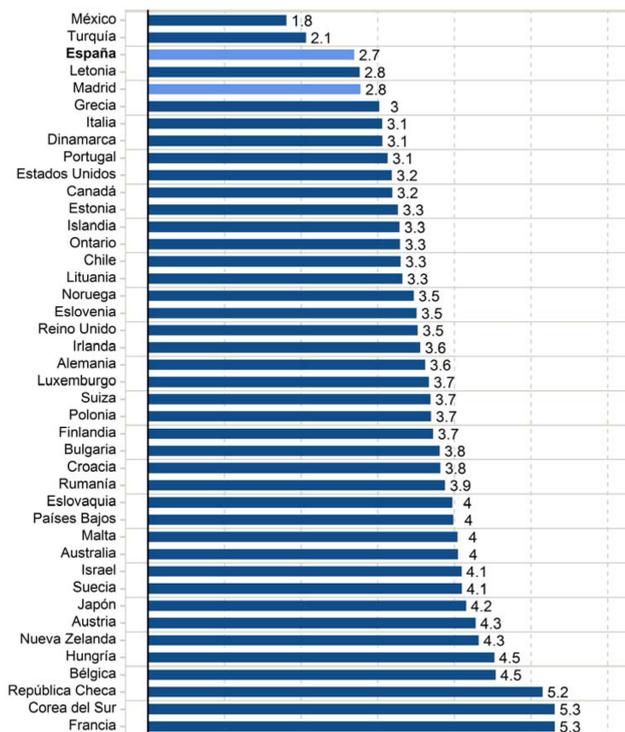
El impacto del ISEC en España (2,7 puntos/décima ISEC) la sitúa entre los países más equitativos de los seleccionados en este informe y el tercero más equitativo en el seno de la OCDE. Entre los países en los que el ISEC tiene más influencia se pueden citar Francia (5,3 puntos/décima ISEC), Corea del Sur (5,3 puntos/décima ISEC) y República Checa (5,2 puntos/décima ISEC).

En la Comunidad Autónoma de Madrid (2,8 puntos/décima ISEC) el impacto del ISEC es prácticamente el mismo que en el conjunto de España y por tanto de los más bajos de los estudiados.

Combinando las informaciones de la influencia del ISEC y la proporcionada por el rendimiento en matemáticas, no se observa una relación sistemática. Así, países con puntuaciones medias altas presentan niveles de equidad altos, mientras que otros con puntuaciones también altas tienen niveles de equidad bajos.

Es razonable pensar que un alto nivel de equidad combinado con puntuaciones medias altas es un reflejo de sistemas educativos de alta calidad.

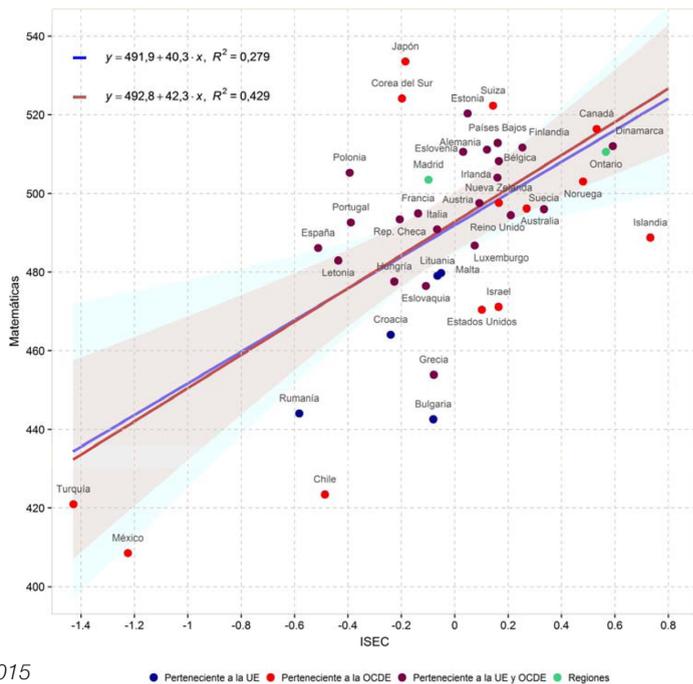
Figura 2 Incremento en puntos del rendimiento en Matemáticas por décima de incremento en el ISEC



La relación del ISEC con los resultados de los alumnos en el área de Matemáticas se muestra en las Figuras 3. Como en todas las ediciones PISA hasta la actual, la correlación entre este índice y las puntuaciones medias en Matemáticas es positiva, es decir, a mayor valor del ISEC, mejores resultados. Más concretamente, la relación observada entre las puntuaciones medias en Matemáticas obtenidas por los países seleccionados y el valor medio de su índice social, económico y cultural muestra que este índice explica el 42,9% de la variabilidad en las puntuaciones medias obtenidas.

Puede observarse que países con un ISEC relativamente bajo obtienen resultados muy próximos a los promedios de la Unión Europea y de la OCDE, por ejemplo, España, Portugal y Letonia. Asimismo, también existen casos extremos en los cuales no se cumple la correlación entre resultados e ISEC, como son Corea del Sur, Japón e Islandia. En Corea del Sur y Japón los estudiantes obtienen buenos resultados teniendo en cuenta el ISEC que se les supone, mientras Islandia, que aparece en el gráfico como uno de los países con mejor ISEC, consigue resultados por debajo de lo esperado.

Figura 3 Relación entre el ISEC y el rendimiento en Matemáticas

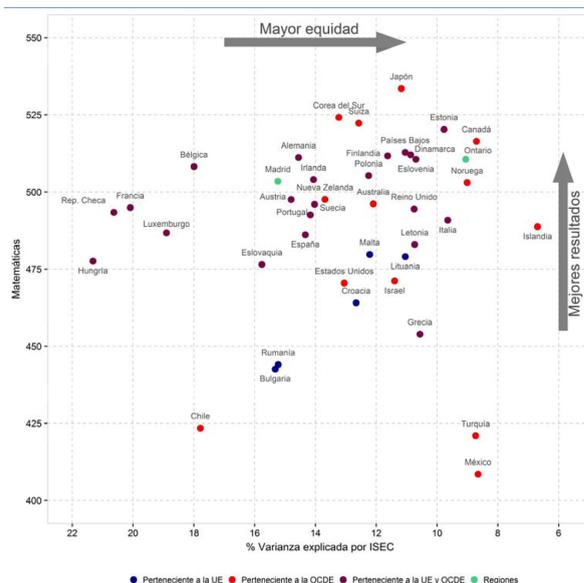


PISA 2015

Los países incluidos en las bandas roja y azul del gráfico obtienen puntuaciones dentro de lo esperado para su nivel de ISEC para la OCDE y la UE respectivamente. En este sentido, y en el conjunto de países seleccionados, España obtiene una puntuación media en matemáticas significativamente más alta que la esperada para su nivel de ISEC con respecto a los países de la OCDE. Lo mismo ocurre con países como Corea del Sur, Japón, Estonia o Suiza, entre otros. Sin embargo, países como Israel, EEUU, Grecia o Islandia obtienen puntuaciones medias en matemáticas inferiores a las esperadas para su nivel de ISEC.

La influencia del ISEC en los resultados de los alumnos también se puede medir a través de la varianza explicada por el índice respecto del rendimiento (podemos asimilar varianza explicada a la información que proporciona el ISEC sobre el rendimiento de los estudiantes) como se muestra en la Figura 4. Cuanto mayor sea la proporción de varianza explicada por el ISEC menor es la equidad del sistema educativo, ya que si el rendimiento de los alumnos se explica por su ISEC significa que el sistema educativo aporta poco o nada al rendimiento, es decir, no compensa la insuficiencia de medios propios a disposición del estudiante. En la Figura 4 se representa la varianza explicada en el eje de abscisas en orden inverso para indicar que los países que están a la derecha son los más equitativos y si están en la parte superior además obtienen buenos rendimientos.

Figura 4 Relación entre la varianza explicada y el rendimiento en Matemáticas



PISA 2015

Estonia, Japón y Canadá son países de los que podemos decir que tienen buen rendimiento y además poseen sistemas educativos equitativos. En situación muy diferente se encuentran Hungría y Chile que obtienen rendimiento pobre y además sus sistemas educativos no son equitativos.

De España y la Comunidad de Madrid se puede decir que con un rendimiento intermedio, son sistemas educativos que se encuentran en el promedio de equidad tomando como índice la varianza explicada.

Algunos resultados que ofrece PISA acerca de los deberes y el rendimiento

Los deberes y las actividades extraescolares que realizan los alumnos de 15 años se han tratado por el programa PISA desde el año 2000, la diferencia de cada ciclo es el modo en que se ha hecho. Es por ello que, en cada gráfico y cada dato que demos, se indicará el ciclo en el que se recogió. En este apartado cada análisis se restringe a una competencia en concreto (matemáticas o lectura) para no resultar repetitivos en los gráficos y los datos.

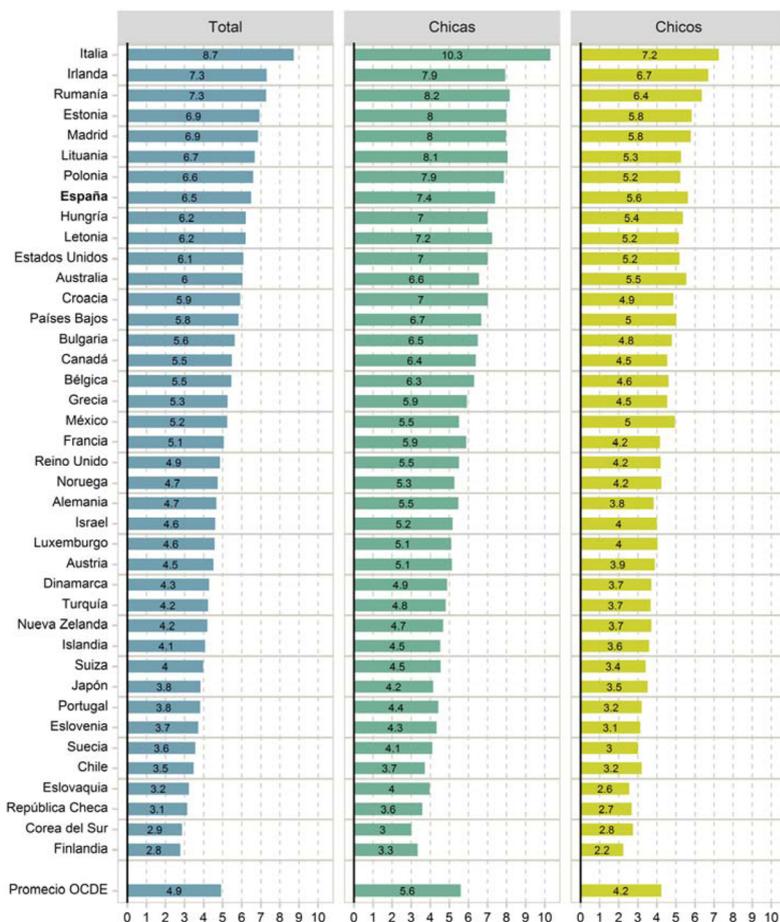
Horas dedicadas a hacer deberes y rendimiento en matemáticas (PISA 2012)

Como se puede observar en la figura 5, las horas dedicadas a hacer deberes en casa por los alumnos de 15 años se recogió en PISA 2012, siendo Italia (8.7 horas /semana) el país en el que los alumnos dedican más tiempo a esta tarea.

Además de Italia, los estudiantes dedican en promedio a los deberes más de 7 horas a la semana en Irlanda y Rumanía (7.3 horas). España está en el grupo de países que dedican a los deberes entre 6.5 y 7 horas a la semana. La Comunidad de Madrid también se encuentra en este grupo.

Llama la atención que el promedio OCDE de horas dedicadas a deberes a la semana no llega a 5 horas, 2.5 horas menos que las dedicadas en nuestro país. Además, en todos los países las chicas declaran dedicar más horas a hacer deberes que los chicos, en el caso de España casi dos horas más.

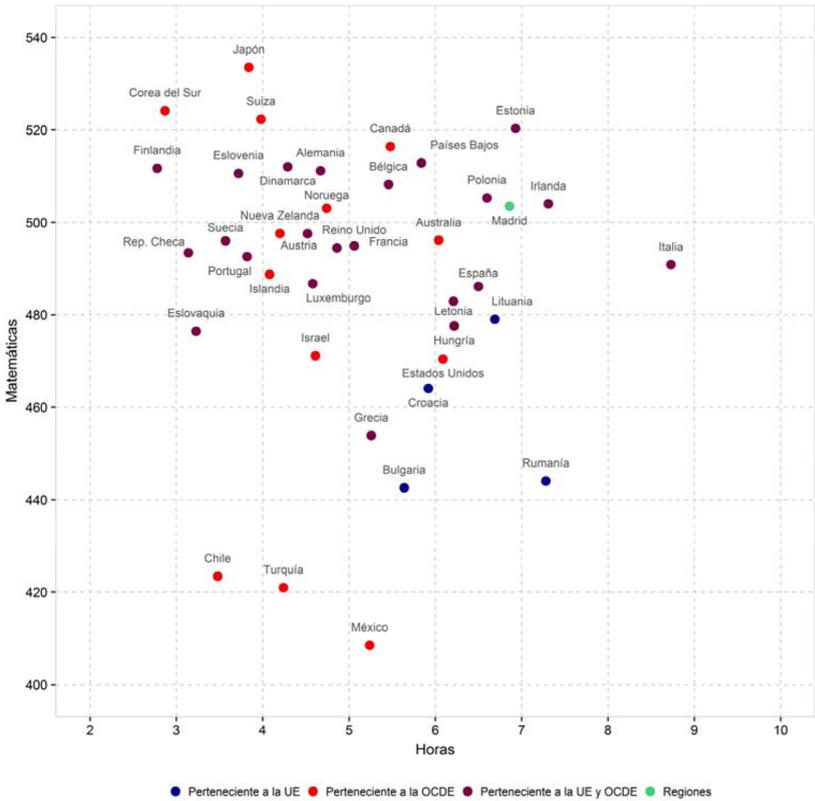
Figura 5 Tiempo, en horas, dedicado a los deberes



PISA 2012

Un dato que también hay que tener en cuenta es que los alumnos de Finlandia y Corea del Sur, países con un rendimiento alto, son lo que menos horas a la semana dedican a hacer deberes. Esto se pone de manifiesto en la figura 6. Los países más a la izquierda son aquellos que dedican menos horas a hacer deberes y en la parte superior del gráfico los que mejor rendimiento en matemáticas obtienen. Así, Finlandia, Corea del Sur, Japón, Eslovenia y Suiza podría decirse que, a pesar de dedicar pocas horas semanales a deberes, obtienen buen rendimiento, mientras que Bulgaria o Rumanía se encuentran en la posición contraria.

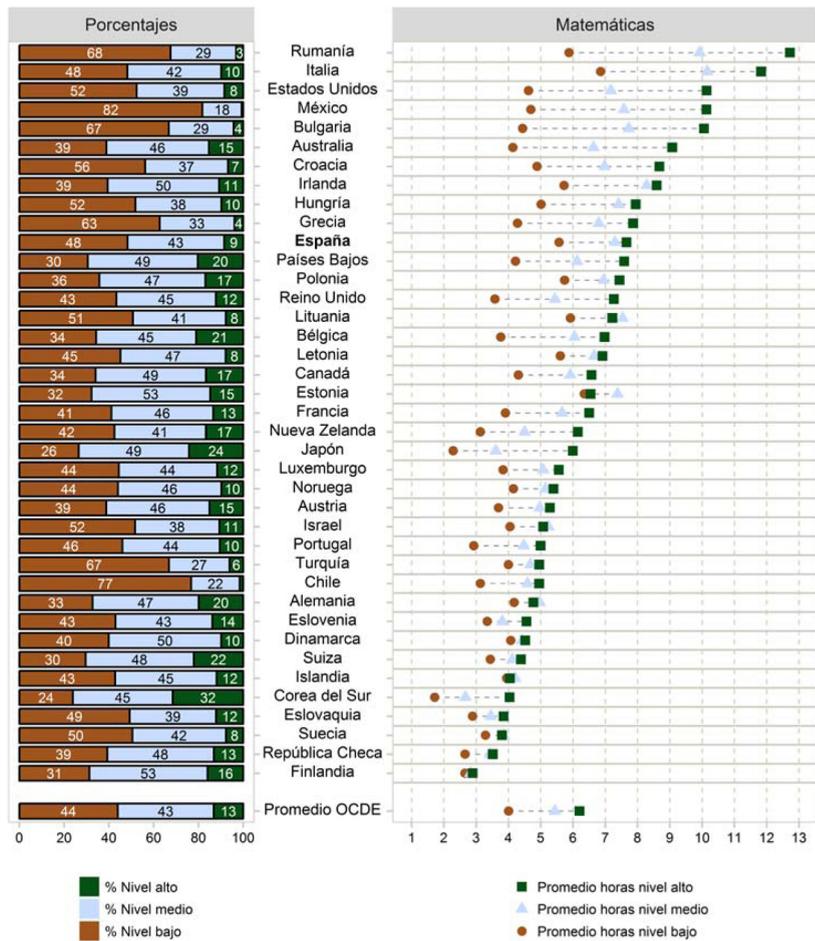
Figura 6 Relación entre las horas dedicadas a deberes y rendimiento en Matemáticas



PISA 2012

Quizá la vía más eficaz para comprobar el impacto de las horas de estudio es analizar el comportamiento por niveles de rendimiento en Matemáticas. En la figura 7 se observa que España tiene un 48% de alumnos en el nivel de rendimiento bajo, 43% en el medio y 9% en el alto. Si analizamos la columna de la derecha vemos que los alumnos españoles de 15 años de nivel bajo dedican, en promedio, 2 horas menos a hacer deberes que los alumnos de niveles medio y alto. Este patrón se repite en el promedio OCDE y en la mayoría de los países analizados, si bien podemos comprobar que la diferencia de horas de estudio es por lo general mayor en el resto de países que en España.

Figura 7 Relación entre los niveles de rendimiento en Matemáticas y el número de horas dedicadas a los deberes

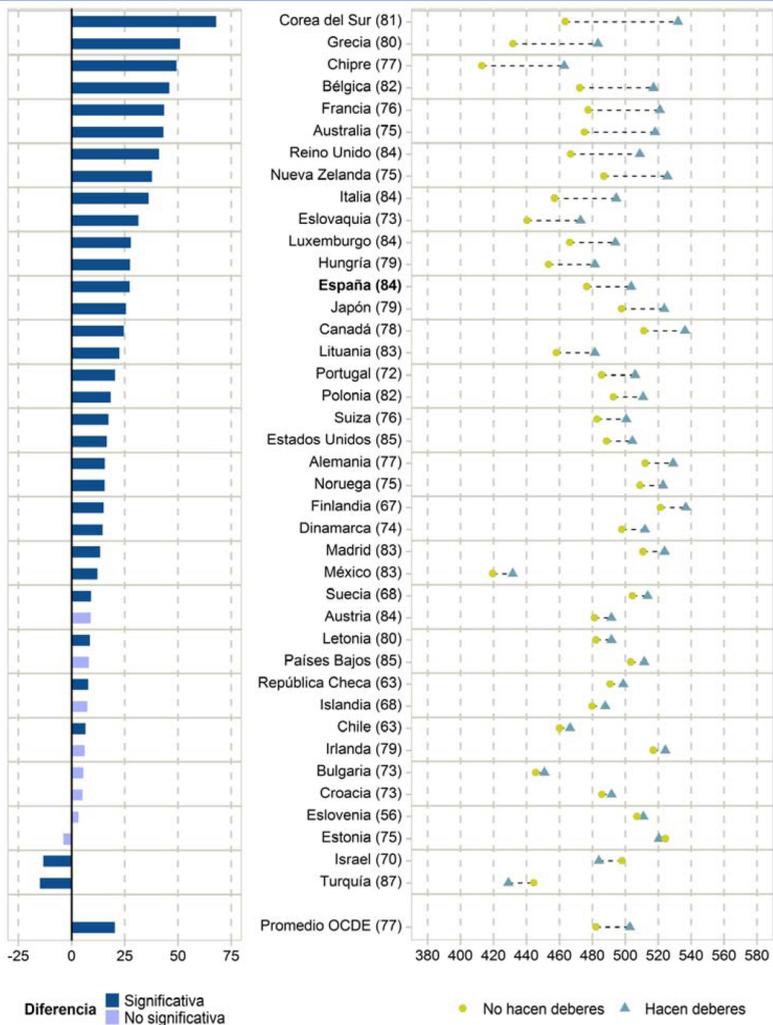


PISA 2012

Hacer deberes y rendimiento en lectura (PISA 2015)

En PISA 2015 se preguntó a los estudiantes de 15 años si hacían o no deberes y no se les preguntó por el número de horas, como en el ciclo precedente.

Figura 8 Relación entre el rendimiento en lectura y el hecho de hacer o no deberes



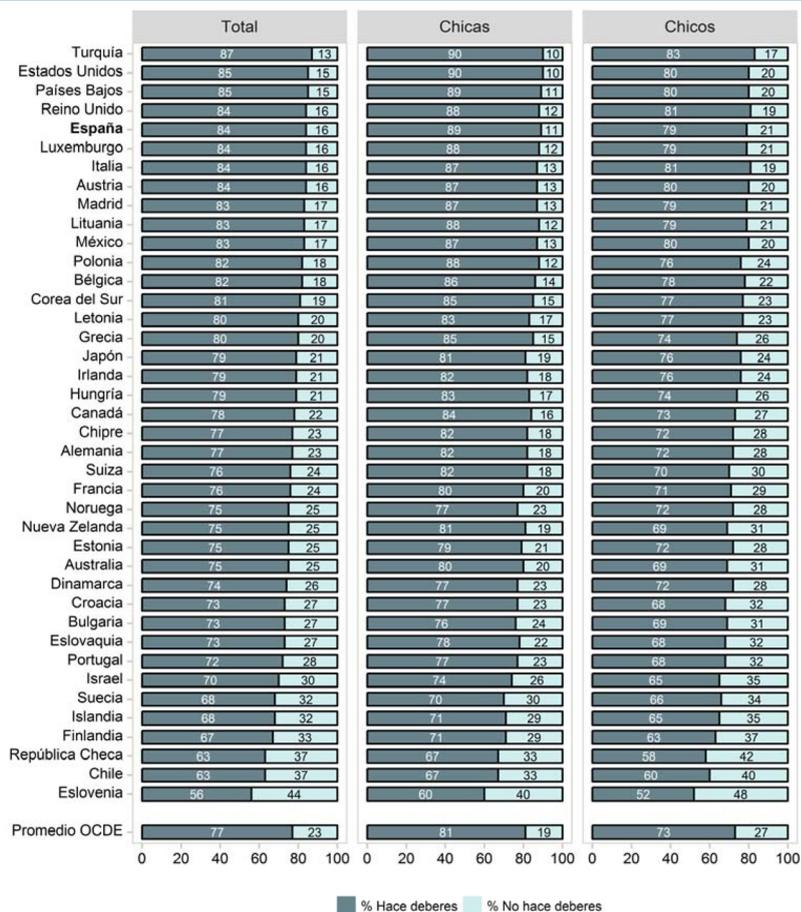
PISA 2015

La Figura 8 muestra para cada país el porcentaje de alumnos que declaran hacer deberes, además del rendimiento de los mismos y la diferencia entre los que declaran hacer deberes y los que dicen no tenerlos, indicando en la columna de la izquierda si esta diferencia es estadísticamente significativa o no.

El porcentaje promedio de los alumnos del conjunto de países de la OCDE que dicen hacer deberes es el 77%, siete puntos porcentuales menos que en España (84%). Además, podemos observar que en España la diferencia de rendimiento entre los estudiantes que declaran hacer deberes y los que no es de aproximadamente 25 puntos, lo que representa una diferencia estadísticamente significativa. Para la Comunidad de Madrid esta diferencia no llega a los 15 puntos, pero sigue siendo significativa desde el punto de vista estadístico.

España, según se puede observar en la Figura 9, se encuentra en el grupo de países donde las alumnas y los alumnos declaran hacer deberes en mayor porcentaje. También se observa que las alumnas que dicen hacer deberes son 10 puntos porcentuales más que los chicos en España. Esto ocurre, en mayor o menor medida, en todos los países analizados. Las cifras de la Comunidad de Madrid no difieren de las de España, como se puede ver en la Figura.

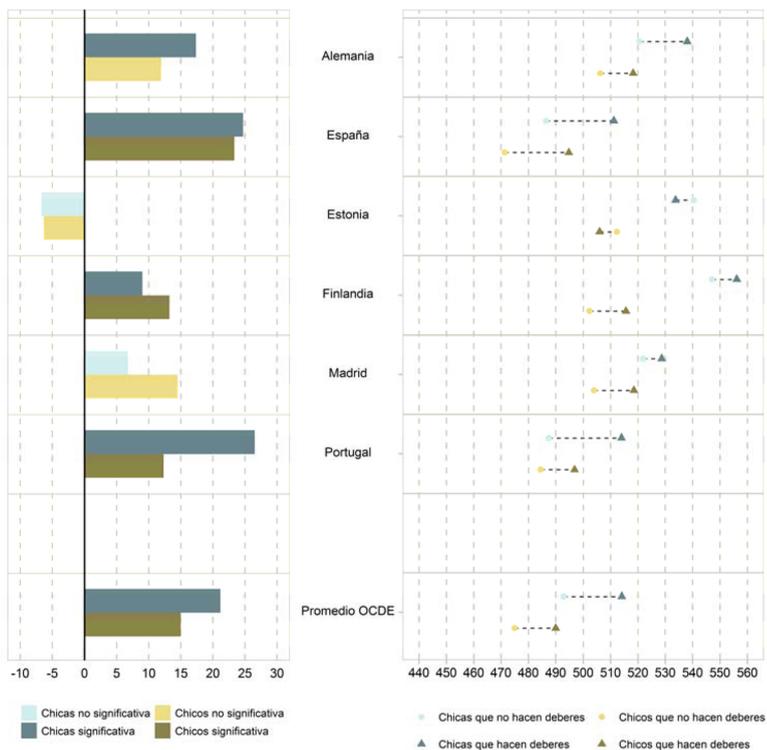
Figura 9 Porcentaje de alumnas y alumnos que hace deberes



PISA 2015

La Figura 10 completa la información de la Figura 9. Se ha tomado una selección de países más la Comunidad Autónoma de Madrid para analizar el impacto de hacer o no deberes en el rendimiento en la competencia lectora, teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes. Se puede ver que en los países seleccionados y en el promedio OCDE el hecho de hacer deberes tiene impacto positivo en el rendimiento, tanto para los chicos como para las chicas, si bien este impacto no es estadísticamente significativo ni en Estonia ni en la Comunidad Autónoma de Madrid. Se puede, no obstante, concluir que en España hacer deberes supone 25 puntos de rendimiento adicional en la competencia lectora, tanto para las chicas como para los chicos.

Figura 10 Relación entre el rendimiento en lectura, sexo y el hecho de hacer o no deberes

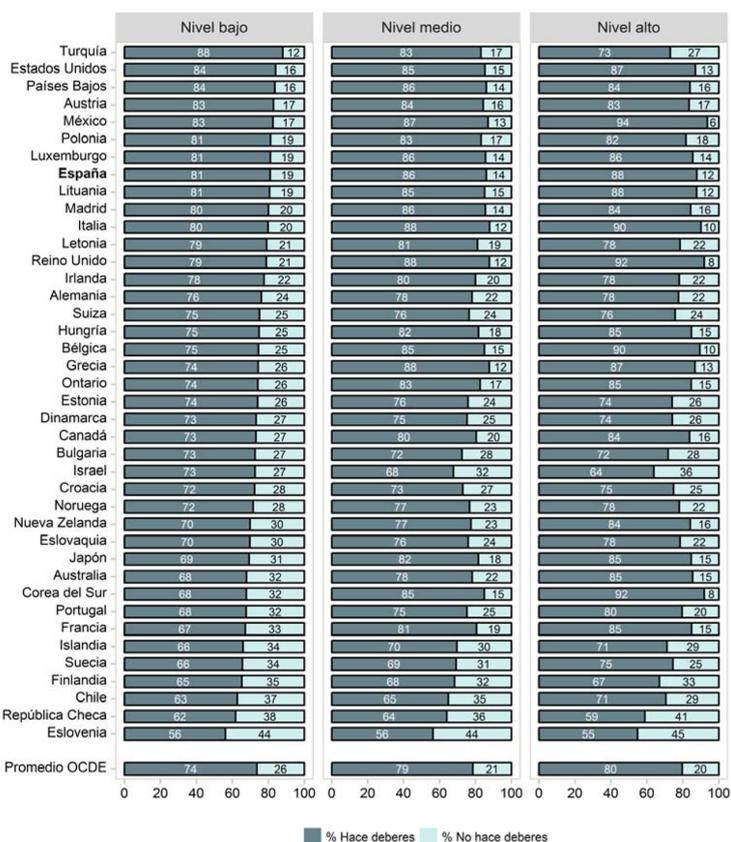


PISA 2015

Como ocurría en los epígrafes anteriores, para completar la información mostrada, es útil analizar lo que ocurre con los niveles de rendimiento en función de las respuestas de los alumnos sobre la cuestión de hacer deberes o no. Los resultados de este análisis se resumen en la Figura 11.

Como ya se ha visto, el hecho de hacer deberes influye favorablemente en el rendimiento. Puede observarse que en España hay siete puntos porcentuales de diferencia entre los alumnos que responden hacer deberes en el nivel alto (88%) de rendimiento y el nivel bajo (81%). Con algunas excepciones (Turquía, Israel, República Checa), la tendencia es similar en la mayoría de los países analizados y también en la Comunidad de Madrid.

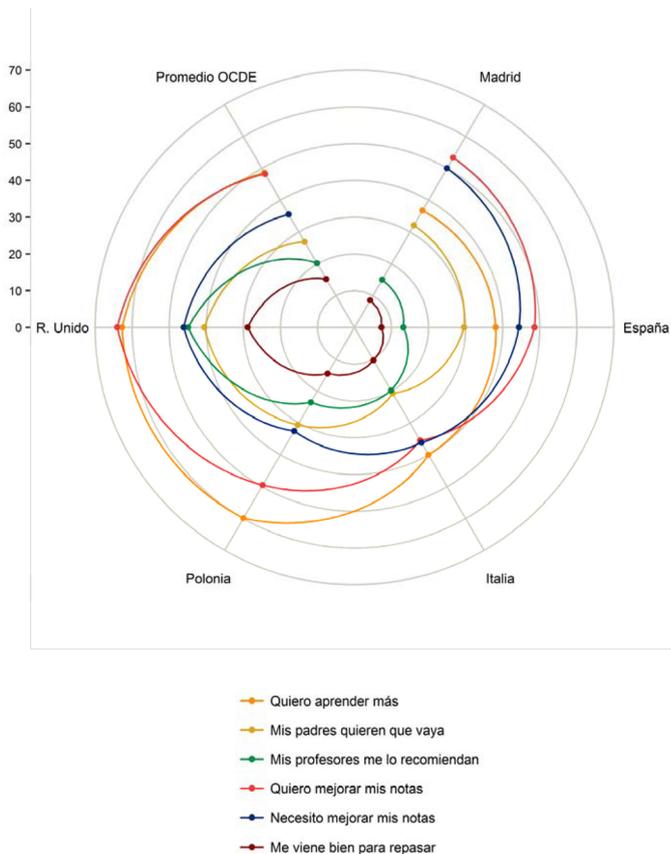
Figura 11 Relación entre los niveles de rendimiento en lectura y el hecho de hacer o no deberes



Actividades extraescolares (PISA2015)

En este último apartado se muestra la motivación para asistir o no a actividades extraescolares. Como se puede ver en el Figura 12 tanto en la Comunidad de Madrid como en España se observa que la proporción de estudiantes que responden a cada una de las motivaciones es similar en ambos casos, siendo en general mayores que en Italia y el promedio OCDE, pero por debajo de los porcentajes de Polonia y Reino Unido.

Figura 12 Motivación para acudir a actividades extraescolares

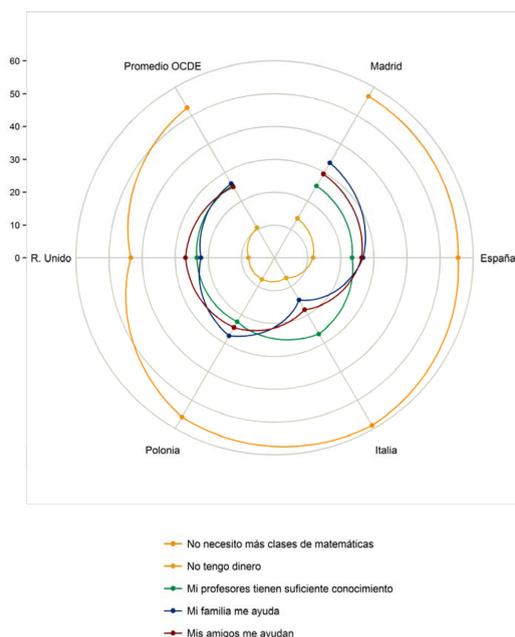


PISA 2015

El principal motivo por el cual los estudiantes españoles declaran acudir a actividades extraescolares es que quieren mejorar sus calificaciones (49%), seguido de la necesidad de mejorarlas (45%) y de querer aprender más (39%). Resulta interesante ver que los motivos menos aludidos por los estudiantes españoles son: me viene bien para repasar (7%), mis profesores me lo recomiendan (13%) y mis padres quieren que vaya (30%). La situación se reproduce con porcentajes similares en la Comunidad de Madrid. En el ámbito internacional los alumnos del Reino Unido que acuden a actividades extraescolares para mejorar sus calificaciones o porque quieren aprender más es del 65%.

La Figura 13 muestra la proporción de estudiantes que elige cada uno de los motivos para no asistir a actividades extraescolares de Matemáticas. Más de la mitad de los estudiantes en el promedio OCDE (53%), así como en la Comunidad de Madrid (57%), España (55%), Italia (59%) y Polonia (56%) declaran que no necesitan más clases de matemáticas; mientras que, en todos los casos, menos del 15% dice que no asiste a clases extra de Matemáticas por motivos económicos .

Figura 13 Motivo para no asistir a actividades extraescolares



PISA 2015

Algunas conclusiones

En el programa PISA se evalúan las competencias de los estudiantes de 15 años mediante un diseño que permite la comparación internacional de los resultados obtenidos por estudiantes de más de 70 países y economías con sistemas educativos muy diferentes.

La equidad de los distintos sistemas educativos, medida como influencia del Índice Social, Económico y Cultural (ISEC), varía notablemente de unos países a otros, ya sea dicha influencia medida en términos del incremento del rendimiento, según la variación del ISEC, o en función de la proporción de la variabilidad del rendimiento, explicada por el ISEC. En el conjunto de países OCDE, el 43% del rendimiento de los estudiantes en matemáticas viene explicado por el ISEC de los países.

España es uno de los países participantes en los que se observa menor influencia del ISEC en el rendimiento de los estudiantes. Tan solo 2,7 puntos por décima de incremento del índice, frente al doble de influencia en países como Francia, Corea del Sur y República Checa. En el mismo rango que el promedio de España se encuentra la Comunidad de Madrid.

Si la influencia del ISEC se mide en términos del varianza explicada, tanto en la Comunidad de Madrid como en España el ISEC explica entre el 14% y el 15% de la variabilidad del rendimiento en matemáticas; significativamente menor que, por ejemplo, en Francia o República Checa, ambos por encima del 20%.

El tiempo que los estudiantes declaran dedicar a la realización de los deberes varía considerablemente de unos países a otros. Los estudiantes españoles afirman dedicar, en promedio, 6,5 horas a la semana a los deberes, solo algo menos que los estudiantes madrileños (6,9 horas). En ambos casos, el promedio es significativamente mayor que el del conjunto de países OCDE (4,9) y dos veces y media más que lo que dedican a los deberes los estudiantes de Finlandia o Corea del Sur, países con buenos resultados en PISA. En general, las chicas dedican a los deberes más tiempo que los chicos. En promedio, más de dos horas en España y, también, en la Comunidad de Madrid.

Si el rendimiento se mide por niveles, los estudiantes de los niveles más altos dedican más tiempo a la realización de deberes que aquellos de los niveles más bajos. En el promedio OCDE son 2 horas más por semana, y en España la diferencia es aproximadamente la misma.

El 84% de los estudiantes españoles declara hacer deberes y la proporción es similar en la Comunidad de Madrid (83%), cifras claramente superiores a las del promedio OCDE (77%) y entre las más altas de los países analizados.

Los estudiantes que declaran hacer deberes obtienen, por regla general, puntuaciones medias más altas que aquellos que declaran no hacerlos; si bien eso no sucede en todos los países. En España la diferencia llega a los 25 puntos y a 15 en la Comunidad de Madrid. Las diferencias más grandes se dan en Corea del Sur, Grecia y Chipre, mientras que países como Austria, Países Bajos e Islandia, entre otros, no se observan diferencias significativas en rendimiento en la competencia lectora.

La mejora voluntaria de las calificaciones, la necesidad de mejorar las mismas y aprender más son los motivos con mayor porcentaje de alumnos que asiste a actividades extraescolares. Mientras que muy pocos asisten a estas actividades porque sus profesores se lo recomienden o porque piensen que les viene bien para repasar.

Por otro lado, y pensando en la dificultad que tienen las Matemáticas para una buena proporción de estudiantes, es interesante resaltar que casi seis de cada diez estudiantes en la Comunidad de Madrid (57%) y en España (55%) declara no necesitar más clases de Matemáticas. En este sentido, se puede destacar que alrededor del 10%-15% de los estudiantes españoles, también de los madrileños, no puede asistir a clases extra de Matemáticas por motivos económicos.

Bibliografía

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I to V), OECD Publishing, Paris.

OECD (2013), PISA 2012 Results: (Volume I to V), Revised edition, February 2014)

Francisco Javier García Crespo es Licenciado en Ciencias Matemáticas en la especialidad de Estadística e Investigación Operativa. Con experiencia docente e investigadora de 20 años en el Departamento de Estadística e Investigación Operativa. Ejerce en la actualidad como Jefe de Área de Gestión de Datos en el Ministerio Educación, Cultura y Deporte (España) desde el año 2011. Ha participado en Disciplinas de teoría y prácticas de Estadística (Teoría de Muestras y diseño de Experimentos, Modelos Estocásticos de Investigación Operativa, Aplicaciones de Procesos Estocásticos y Optimización Matemática en la Facultad de Matemáticas y en la Facultad de Informática). Ha dirigido trabajos de fin de Máster en Educación y Practicum docente.

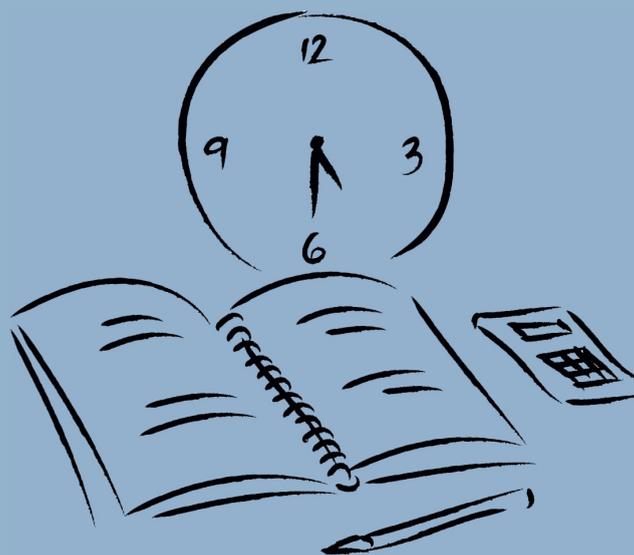
Luis Sanz San Miguel es Doctor en Ciencias Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Enseñanza Secundaria. Profesor Asociado de Universidad en el Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Facultad de Ciencias Matemáticas de Universidad Complutense de Madrid, desde el año 1990. Docencia en Estadística y Probabilidad en programas de Grado y en el Máster en Ingeniería Matemática y de Métodos de Regresión y Predicción en el Máster de Tratamiento Estadístico y Computacional de la Información. En la actualidad es asesor técnico en el área de Análisis de Datos en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) desde septiembre de 2011.

Jaime Vaquero Jiménez es Licenciado en Matemáticas por la Universidad Complutense de Madrid. Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de Enseñanza Secundaria. En la actualidad es asesor técnico docente en el departamento de datos e indicadores del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). Colaborador en las últimas ediciones del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación y Panorama de la Educación.

reflexiones del Consejo de Sabios acerca de los deberes escolares

María Arribas Jiménez

Concepción Gil Bayo



El Consejo de Sabios es una iniciativa de participación y reflexión sobre cuestiones relativas a la educación y a la vida en un centro educativo cuyos principales actores son los alumnos. Los temas de trabajo sobre los que los integrantes de este organismo investigan son, por tanto, diversos; uno de los que más interés ha suscitado son las tareas escolares. En este texto las promotoras de la iniciativa recogemos cuáles han sido las reflexiones de estos alumnos sobre los deberes escolares, entre ellas encontramos un análisis pormenorizado del problema y un conjunto de propuestas que dan respuesta a algunas de las necesidades planteadas en el análisis.

A Elena, Raquel y Naira, por mostrarnos lo que sucede cada tarde cuando el instituto cierra sus puertas y los profesores nos vamos a casa, por vuestro coraje y compromiso con la mejora del sistema educativo.

A todos los miembros del Consejo de Sabios, por mostrarnos lo invisible y enseñarnos lo que sucede dentro de vuestra piel cada mañana en las aulas, por vuestro trabajo constante a lo largo de muchos viernes y por el esfuerzo para dar voz y poner en palabras vuestras ideas.

¿Qué es el Consejo de Sabios?

El Consejo de Sabios es un órgano de reflexión, creado en el seno de un IES, en el que sus miembros (docentes y alumnos) se plantean cuáles son las necesidades de mejora de la vida escolar, en principio, vinculadas al centro pero abiertas a todo el sistema educativo. Por ello, los temas sobre los que se trabaja suelen coincidir con las cuestiones de hondo calado ante las que se encuentra el cambio de paradigma que experimenta la comunidad educativa en la actualidad: metodologías, evaluación, recursos, relaciones personales entre alumnos y entre alumnos y docentes, tareas y deberes escolares o dinamización de las sesiones de aula. El objetivo inmediato de esta reflexión es, por tanto, la adopción de medidas concretas en un centro determinado, pero, además, la propagación de ideas y argumentos, la vinculación y participación críticas y constructivas frente a la actividad diaria que alberga el sistema educativo. La actividad del Consejo de Sabios anima a sus participantes a considerar que el mantenimiento o la mejora de un status quo depende de la implicación no solo práctica, sino también reflexiva e ideológica de los miembros que de él participan.

La estructura del Consejo de Sabios está formada por un grupo heterogéneo, una veintena de alumnos escogidos por su contrastada aptitud para el pensamiento y la reflexión crítica. La selección de sus miembros no se ha basado, por tanto, en el nivel de rendimiento académico, sino en la participación positiva y activa de estos alumnos en experiencias de aprendizaje y convivencia en las clases. En este Consejo están representados todos los niveles de ESO y Bachillerato. Entre las razones principales que justifican estos criterios de selección hay dos fundamentales. En primer lugar, este es un órgano que nace con la vocación de ser un altavoz del alumnado de un centro. En segundo lugar, constatamos la mejora del rendimiento académico y la implicación en la vida del centro de estos alumnos participantes. Además, todos estos alumnos tienen la oportunidad de experimentar que su participación en el Consejo de Sabios es una experiencia de logro y de éxito en la comunidad educativa que, al mismo tiempo, es un garante de una posterior participación en la vida adulta.

El papel de los docentes que organizan la iniciativa es el de crear y gestionar un espacio de reflexión, facilitar el diálogo entre los participantes e impulsar una experiencia de descubrimiento y aprendizaje. Los gestores de este espacio, facilitadores, no establecen una relación jerarquizada con los alumnos, sino que se crea una experiencia dialógica igualitaria entre todos los participantes, en la que las aportaciones al trabajo común son tenidas en cuenta en función de la calidad de los argumentos y no en función de quién sea su autor. El funcionamiento de este diálogo comparte, en gran medida, algunos de los principios que posibilitan el aprendizaje dialógico, como el diálogo igualitario, el concepto de inteligencia cultural que contempla la pluralidad de las dimensiones de la interacción humana (frente al concepto de inteligencia cognitiva), el poder transformador del diálogo en las relaciones humanas y en las relaciones de los humanos con el entorno, la creación de sentido o el fomento de la solidaridad (Flecha y Puigvert, 2012: 372). La acción conjunta del profesorado y el alumnado, guiada por estos principios, crea un espacio de reflexión muy productivo e inclusivo. Siguiendo el modelo de las comunidades de aprendizaje, es posible que el papel de facilitador de la experiencia pueda ser desempeñado también por otros miembros no docentes de la comunidad educativa, como las familias, conectando de este modo la experiencia con el entorno.

Las comisiones de trabajo

El trabajo de reflexión conjunto sobre todos los contenidos ha de ser organizado y estructurado, de manera que resulte eficaz y claro para los componentes del grupo. La reflexión sobre cada uno de los temas llevada a cabo únicamente de forma plenaria prolongaría excesiva e innecesariamente el número de sesiones, además de complicar en exceso la moderación de las reuniones. Esto no significa que el Consejo de Sabios prescindiera del trabajo plenario, simplemente no constituye la forma más habitual de agrupamiento. Como alternativa a esta distribución, se idearon las comisiones de trabajo. Las comisiones de trabajo son grupos reducidos (de tres a seis alumnos) que abordan de modo exhaustivo un contenido de interés para todos los miembros del Consejo, asunto que, previamente, ha sido asignado a este pequeño grupo. Del curso del trabajo y del avance de la investigación sobre cada tema da cuenta al resto del Consejo puntualmente cada comisión.

A continuación presentamos una relación de las comisiones de trabajo surgidas en el seno del Consejo de Sabios, así como de las preguntas que han guiado el trabajo de investigación de cada grupo:

Comisión 1: Relación entre profesores y alumnos

- ¿Qué tipo de relación debería establecerse?
- ¿Por qué hay faltas de respeto mutuas?
- ¿Por qué no es el ambiente siempre relajado y cómodo?
- ¿Cómo fomentar que el profesor y el alumno acudan contentos a clase?
- ¿Son las sanciones y castigos una buena manera de solucionar los conflictos? ¿Qué se puede proponer alternativamente?

Comisión 2: El aprendizaje

- La dinámica de las clases: ¿por qué son aburridas?; ¿ventajas e inconvenientes de dar clase con y sin libro, con y sin ppt, con y sin internet?

- Asignaturas: ¿por qué estudiamos siempre lo mismo y no nos lo sabemos ya?, ¿debería haber más alternativas y más opciones en cada asignatura? (variedad de niveles, mayor optatividad).
- Aprendizaje efectivo / excesiva memorización
- Menos especialización: crear un itinerario propio y más reversibilidad en los itinerarios.
- Aprende a aprender: técnicas de estudio.
- Más interacción con otros cursos: nosotros enseñamos a otros lo que hemos aprendido.

Comisión 3: Coordinación profesores-exámenes- evaluación

- ¿Son los exámenes la mejor forma de evaluar?
- ¿Son efectivos los deberes y los exámenes?

Comisión 4: Relación entre compañeros

- ¿Qué tipo de agresiones has visto?
- ¿Qué se puede hacer para prevenir este problema?
- ¿Se hace algo desde la tutoría?
- ¿Cómo podrían ayudar los profesores y tutores?
- ¿Qué pasa en las redes sociales?

Comisión 5: Fracaso escolar

- ¿Qué factores influyen?
- ¿Por qué alguien deja de estudiar?
- ¿Qué se puede hacer?
- ¿Cómo deben intervenir los profesores, compañeros...?

Comisión 6: Deberes escolares

- ¿Son todos los deberes excesivos?
- ¿Qué tipos de deberes hay?
- ¿Es necesaria una coordinación en cuanto a los deberes para que no se acumulen?

El trabajo en cada comisión sigue un curso similar: tras la elección de la materia sobre la que se ha de investigar, se planifica y distribuye un trabajo de campo. Este trabajo de campo consiste en recabar información de manera cuantitativa (mediante encuestas o cuestionarios anónimos realizados en diferentes grupos del centro que ofrezcan datos de interés para el objeto de estudio) o cualitativa (mediante la realización de entrevistas a miembros de la comunidad educativa tomados como referentes en el objeto de la investigación). Tanto la elección del método de trabajo de campo como los instrumentos de recogida de información o el volcado de datos y su posterior lectura son trabajos que corren a cargo de los componentes de cada comisión, como también lo es la preparación de la exposición que finalmente tiene lugar ante el resto de miembros del Consejo y, si cabe la posibilidad, ante otros miembros de la comunidad educativa (asociaciones de padres, claustro docente y equipo directivo del centro). Cabe destacar que la labor de indagación que realizan las comisiones es eminentemente práctica, es decir, parte de sus experiencias como alumnos y de las experiencias de sus compañeros, por lo que la búsqueda bibliográfica es relegada a un segundo plano y, cuando tiene lugar, queda reducida a la consulta de los textos legales de Educación o del reglamento interno del centro, o de informes de reconocimiento internacional como el Informe PISA, de la OCDE. El objetivo del trabajo de las comisiones no es la realización de un trabajo de investigación al uso, sino dar voz a la comunidad de estudiantes y reflejar la percepción que tiene este colectivo de los temas abordados por el Consejo de Sabios.

Resultados de la investigación sobre los deberes escolares llevada a cabo por la comisión de deberes del Consejo de Sabios¹

Entendemos por deberes todas las tareas escolares que los alumnos tenemos que hacer en casa: nos referimos tanto a ejercicios, como a proyectos o memorización de la teoría. Lo que vamos a contar se basa en nuestra experiencia personal en los años que llevamos en secundaria y en la de nuestros compañeros. En esta exposición hemos intentado ser objetivas, sin referirnos a ningún profesor ni asignatura en concreto, desde el respeto a los profesores y a su labor docente. Los ejemplos que se mencionan a lo largo de la exposición han sido contruidos artificialmente, sobre la base de situaciones reales, de forma que ningún profesor pueda darse por aludido. Nuestra intención no es promover la abolición de los deberes, lo que pretendemos es mostrar lo invisible, lo que los profesores no ven, para mejorar y racionalizar las tareas que se mandan para casa.

PARTE I: ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS NEGATIVOS DE LOS DEBERES

Desmotivación

La sociedad tiene una visión idealizada de los deberes que no se corresponde con la realidad. Se piensa que el alumno, con la presencia y ayuda de sus familiares, se sienta un rato por la tarde, relajado, a la mesa y realiza las tareas asignadas durante un plazo de tiempo breve. Esta no es la realidad que vivimos los alumnos, la realidad tiene más que ver con el aburrimiento, la desmotivación, el estrés y la soledad, pues los padres no suelen estar en casa a esas horas o no pueden ayudar.

¹ A continuación presentamos las conclusiones que la comisión de deberes del Consejo de Sabios, compuesta por dos alumnas de 4ºESO y una alumna de 2ºESO, expuso ante el claustro del centro y ante el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Hemos preferido preservar su voz, de tal forma que solo hemos hecho los cambios necesarios que resultan de adaptar el registro oral con el que fue emitido el texto al registro escrito en el que hoy lo presentamos.

Nos hemos preguntado de dónde viene la desmotivación con la que los alumnos nos enfrentamos a los deberes. Estas son las causas que hemos encontrado:

1. **El motivo de los deberes:** con frecuencia se utilizan para terminar los contenidos que no ha dado tiempo a ver en clase. Por ejemplo, si en la asignatura de Historia no ha dado tiempo a explicar en clase las dos últimas páginas del libro sobre Napoleón, el profesor las manda para casa, de esta forma se considera que el contenido ya ha sido explicado. Los alumnos sentimos que tenemos que hacer nosotros el trabajo del profesor, tenemos que memorizar en casa, no solo lo explicado en la clase, que ya suele ser bastante, sino también esas dos páginas que no nos suenan de nada.
2. **Su carácter repetitivo y mecánico:** con frecuencia los profesores mandan muchos ejercicios iguales. Por ejemplo, nos explican el teorema de Pitágoras y de deberes hay que hacer quince ejercicios iguales para aplicar el teorema. La consecuencia es que el alumno no piensa mientras hace los ejercicios, simplemente copia el razonamiento del primero en todos los demás casos. En el futuro, no seremos capaces de aplicar el teorema de Pitágoras para resolver problemas que tengan lugar en la realidad, si se formulan de otra manera diferente a como se han formulado en el libro.
3. **Su carácter aburrido:** a menudo lo que se manda para casa no implica creatividad ni reflexión, sino que se nos suele pedir que realicemos ejercicios de respuesta cerrada, con una única solución correcta, con frecuencia series de ejercicios mecánicos e iguales, tal y como hemos descrito más arriba. Además, este trabajo rutinario se añade a una jornada escolar de seis o siete periodos lectivos. Es cierto que también nos mandan proyectos (actividades que requieren investigación, más prácticos, a los que nos vamos a referir al final de la exposición), que no se corresponden con esta descripción, pero el problema es que estos deberes más interesantes nunca sustituyen a los aburridos y mecánicos, sino que se añaden a ellos.
4. **Poco útiles:** En muchas ocasiones los alumnos no conseguimos ver la utilidad al trabajo que realizamos en casa. Por ejemplo, en la asignatura de Historia: somos conscientes de que conocer bien el pasado es muy importante, pero nos gustaría que se abordara alguna vez cómo ese pasado nos afecta y se hicieran conexiones entre el pasado y el presente; nos gustaría tratar alguna vez la historia reciente de España, la transición política, la formación de los partidos políticos, etc.

5. **Excesiva memorización:** gran parte del tiempo que trabajamos en casa lo dedicamos a memorizar una enorme cantidad de información. Se le da tanta importancia a los datos (nombres de fechas y batallas, autores y títulos de obras), nos resulta todo tan ajeno, y está tan desconectado de nosotros que no lo retenemos a largo plazo. Conseguimos mantener la información en nuestra cabeza solo hasta el examen. Después no queda nada.
6. **Desconexión entre el temario y nuestras necesidades reales:** a menudo no hay ninguna conexión entre lo que estudiamos y lo que deseamos o nos urge saber. Por ejemplo, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, aprendemos a analizar un texto argumentativo, pero no suele ser tan frecuente que nos adiestremos en argumentar en las situaciones en las que tenemos que hacerlo en nuestra vida real.
7. **No se recompensan con nota:** aunque los profesores dicen que sí, no suelen asignar una nota a los deberes; como mucho, se valora negativamente al estudiante que reiteradamente no los hace. Los profesores sostienen que la realización de los deberes se computa en el apartado de la calificación dedicado a “actitud y deberes”, pero esas notas no son nada transparentes, nos parecen muy subjetivas.
8. **No siempre sirven para preparar los exámenes:** Con frecuencia, en el examen no aparecen el tipo de ejercicios que se han realizado como deberes en casa. En algunos casos sucede que los deberes se han podido solucionar fácilmente mirando el libro y aplicando directamente la información de la lección, nada que ver con lo que sucede en el examen.
9. **La actitud de los profesores ante los deberes:** En ocasiones los profesores utilizan los deberes como una herramienta para controlar la clase, de forma que, si los alumnos no se portan bien, el profesor amenaza con poner más deberes. Por otro lado, la mayoría de las veces, los deberes se mandan en el último momento de la clase, sobre la marcha, dando la impresión de que es algo improvisado, poco importante. A la hora de la corrección, unas veces sucede que los profesores se olvidan de que los han mandado, otras los corrigen sin entusiasmo, con aburrimiento. Todo esto hace que los veamos como una imposición inútil.

En conclusión, la actitud con la que se anuncian y corrigen los deberes, su carácter repetitivo y mecánico, el hecho de que se utilicen para avanzar contenidos no vistos en clase y que no sean aplicables a la realidad, ni sirvan

para mejorar la nota o preparar el examen, los convierten en antipáticos para la mayoría de nosotros.

Exceso de deberes

Es difícil establecer un promedio de tiempo de deberes para todos los alumnos. Un alumno que haga bien todos los deberes que se le mandan y estudie al día toda la teoría que ha visto en clase puede emplear en 2º ESO unas tres horas, en 4º ESO unas cuatro horas.

Los alumnos nos sentimos cansados. No hay momentos de desconexión. Los fines de semana, festivos y puentes tenemos deberes, incluso en las vacaciones de Navidad o Semana Santa. Las vacaciones de verano tampoco se salvan, en algunas asignaturas nos mandan cuadernillos para el verano. Nada más empezar las clases en septiembre tenemos los exámenes de evaluación inicial. Si no hacemos los cuadernillos, en la evaluación inicial de septiembre los profesores y nosotros comprobamos que no sabemos nada, nos hemos olvidado de todo. No preguntamos por qué nos olvidamos tanto. En algunos momentos del curso no hay tiempo material para todos los deberes, trabajos y preparación de exámenes. Ante esta situación algunos alumnos intentan hacerlo todo y sufren un estrés considerable, pero la mayoría recorta, clasifica lo que es imprescindible y no hace o copia lo demás.

Dado que no es posible prever la cantidad de deberes, es muy difícil organizarlos. A veces dejamos el estudio de alguna parte de una asignatura para más adelante, pensando que vamos a tener tiempo, pero de repente, en un mismo día, unos cuantos profesores mandan muchos deberes, y desaparece el tiempo para estudiar esa parte de la asignatura. Nunca sabemos cuántos deberes nos van a poner ni cuándo. Por otro lado, los profesores no se coordinan entre ellos, no saben qué deberes han establecido los otros profesores ni en qué plazos. Esto supone que tenemos picos de trabajo que se podrían evitar con un poco de coordinación. Con frecuencia, tenemos la impresión de que lo más importante, por encima de nosotros, es terminar el temario.

El exceso de deberes repercute negativamente también en la vida familiar. En la práctica, el calendario escolar determina el calendario familiar. Con frecuencia las familias no pueden planificar actividades en fines de semana, festivos o puentes a causa de los deberes de los hijos. Cuando los padres llegan a casa por las tardes, no puede hacer un tiempo de calidad en familia porque los hijos están encerrados estudiando. Las actividades extraescolares, como el deporte, se hacen con agobio o se acaban suprimiendo. Antes de las evaluaciones incluso nos falta tiempo para dormir.

¿Quiénes hacen los deberes y qué deberes se hacen?

El porcentaje de alumnos que hace los deberes depende de las asignaturas. En algunas solo lo hace un 20%, en otras un 50%, depende de las consecuencias que tenga no hacerlos y de lo fácil que sea o no copiarlos. En nuestras clases, el porcentaje de alumnos que hace regularmente todos los deberes ronda el 15% y son siempre los alumnos más comprometidos académicamente. El resto los copian o no los hacen.

Los deberes se copian antes de empezar las clases, en la cafetería, por ejemplo, en el espacio entre clase y clase o en los recreos. También hay alumnos que copian del cuaderno de otro compañero durante la misma clase o durante la clase de otra asignatura diferente. Los sistemas de mensajería, como Whatsapp, sirven también para copiar los deberes, aunque no es el único uso que damos a esta plataforma. Muchos de nosotros las utilizamos para compartir dudas o soluciones, para trabajar juntos y ayudarnos desde nuestras casas.

Durante los primeros cursos de la ESO, especialmente, los alumnos que hacen las tareas escolares regularmente se llegan a sentir muy presionados por sus compañeros para dejarse copiar. Si no lo hacen, son considerados malos compañeros, algo que intentan evitar.

PARTE II: PROPUESTAS

Nos gustaría que los deberes fueran herramientas para aprender, que los profesores los plantearan más como un reto que como una imposición y que se valorase más el tiempo y el esfuerzo que los alumnos ponemos en ello.

Nuestras propuestas son las siguientes:

1. **Deberes voluntarios:** es un hecho que no todos los alumnos necesitan hacer los mismos deberes, por ello, nos gustaría poder elegir, de entre los deberes mecánicos, aquellos más necesarios para cada uno de nosotros (según nuestro nivel de competencia). Estamos seguras de que somos capaces de hacerlo.
2. **Deberes creativos:** que impliquen una reflexión personal o investigación, aplicados a la realidad, que no estén solo bien o mal, y que requieran el uso de las nuevas tecnologías. Algunos ejemplos de estos deberes pueden ser: presentaciones, debates, análisis de noticias,

teatro, la elaboración de un vídeo con el contenido de la lección para otros alumnos, etc. Queremos puntualizar que es necesario que disminuya la cantidad de deberes mecánicos y de teoría para memorizar, para que quede tiempo para hacer estos deberes creativos.

3. **Una hora lectiva diaria para hacer los deberes:** nos gustaría que la última hora lectiva de todas las clases del instituto estuviera dedicada a hacer deberes. Esto permitiría organizar grupos de trabajo en las clases en torno a los alumnos más competentes en cada asignatura que podrían ayudar a sus compañeros con dificultades.
4. **Mentorización:** si existiese en el centro escolar esta última hora lectiva dedicada a los deberes, podría organizarse desde tutoría o jefatura de estudios un plan de mentores, por el cual los alumnos mayores voluntariamente podríamos ayudar a los alumnos más jóvenes.
5. **Reducción de los deberes:** para que sea posible hacer unos deberes creativos de calidad y para que sea posible ser mentor de alumnos más jóvenes, es imprescindible no estar saturado de contenido para memorizar ni de ejercicios. Para tener ganas de aprender, es necesario disponer de espacio de desconexión los fines de semana, festivos y vacaciones.

En pocas palabras, nos gustaría tener menos cantidad de deberes para tener tiempo para nosotros mismos, para las actividades extraescolares y para nuestras familias. No todos los alumnos somos iguales, no necesitamos todos los mismos deberes, nos gustaría que los deberes fuesen una herramienta para aprender, adaptada a las necesidades de cada alumno. Necesitamos que las autoridades competentes nos ayuden a reducir la cantidad y a mejorar la calidad de los deberes que tenemos. Deseamos que esta exposición os haya ayudado a ver cómo los alumnos vivimos y vemos los deberes y el trabajo escolar en general. Muchas gracias por darnos la oportunidad de expresarnos.

Referencias bibliográficas

ATWELL Nancy, In theMiddle. *Writing, Reading and Learning with Adolescents*. Heinemann, 1987 Portsmouth.

DEWEY , John, Educación y democracia. Morata, 2004 Madrid.

FRANCOLÍ, Ramón, “La participación de los alumnos en la escuela o el aprendizaje de la participación”, Aula de Innovación Educativa, 2002.

FLECHA García, José Ramón, PUIGVERTMALLART, Lidia. *Las comunidades de aprendizaje*, 2002

GIL Bayo, Concepción y ARRIBAS Jiménez, María. “El Consejo de Sabios; una experiencia de participación en la comunidad educativa”, 2017 Revista Debates, 3.

JOVER, Guadalupe (2007), Un mundo por leer. Octaedro, Barcelona.

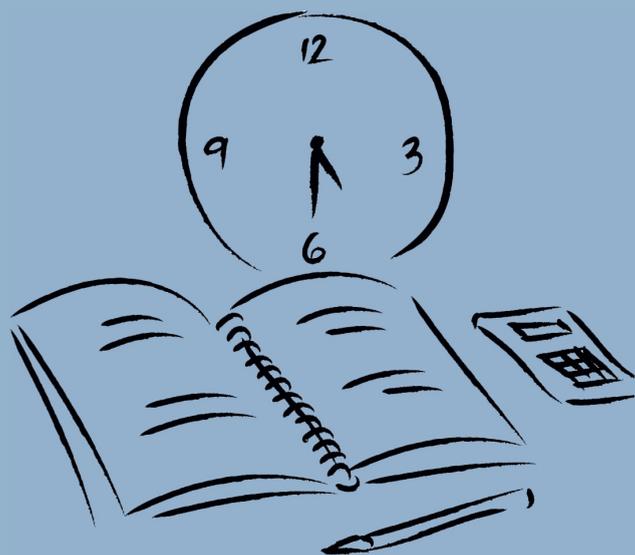
VERGARA Ramírez, Juan José, *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos paso a paso*. Biblioteca de Innovación Educativa, SM, Madrid.

Maria arribas Jiménez es doctora en Filología Hispánica y premio extraordinario de doctorado, profesora de Enseñanza Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura y profesora asociada de la Facultad de Filología de Universidad Complutense de Madrid, donde imparte clases en el Máster de Formación del Profesorado y en el Grado de Filología Hispánica. Ha trabajado con anterioridad como profesora de ELE en la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros (Universidad de Alcalá) y como profesora de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria y Educación Infantil en la misma universidad.

Concha Gil Bravo es licenciada en Filología Hispánica y Filología Germánica, coautora de los diccionarios español/alemán, alemán/español PONS de la editorial alemana Klett (1995/2001), profesora de Secundaria en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, a cargo de la asignatura de Alemán en el centro desde el curso 2012/2013, ha trabajado también como profesora de español como lengua extranjera en los cursos de verano de la Universidad de Salamanca.

innovación social: Conciliación, horarios y tareas escolares

José María Fernández-Crehuet



Este artículo trata sobre la conciliación, los horarios y las tareas escolares. Pensemos que una clave importante para el éxito en la finalidad de los deberes, sobre todo en tempranas edades, es el apoyo de los padres en la supervisión de los mismos, y este puede a veces no darse por sus obligaciones laborales que hagan incompatible dedicarles el tiempo necesario. Unos padres que sean capaces de compatibilizar su vida profesional, familiar y personal, comprometiéndose para apoyar y sacar adelante la realización de los deberes asignados por los docentes, favorecen a los alumnos frente a los que no cuenten con esta ayuda.

Las tareas escolares recientemente han aparecido con frecuencia en los medios de comunicación generando un debate sobre la conveniencia de realizar una reflexión sobre las mismas. Los “deberes” no suelen entusiasmar a los alumnos. Para los padres muchas veces también provoca quebraderos de cabeza, puesto que velan para hacer compatible los mismos con tiempos de esparcimiento y ocio. Desde siempre, los profesores han asignado tareas para hacer en casa esgrimiendo razones diversas: apoyo extra para que los alumnos con dificultades o con un rendimiento menor al de la media puedan asimilar las materias explicadas en clase, reforzar en la memoria para el futuro los conocimientos adquiridos o generar un reto extra para los alumnos más aventajados.

Ante la pregunta, ¿deberes sí o no?, se ha escrito y opinado mucho. Quizá una gran mayoría nos decantamos por una respuesta similar: deberes sí, pero no cualesquiera sino deberes provechosos y útiles:

- No se trata de mandar deberes, sino de promover refuerzo de aprendizajes, consolidación, profundización, ampliación. Y eso supone el desarrollo de competencias con valores y emociones positivas por medio del aprendizaje autónomo.
- Los deberes tienen que estar ajustados a las posibilidades y limitaciones de cada estudiante, su zona de desarrollo próximo que implica retarle a que avance en lo siguiente que podría hacer sin necesidad de ayuda.
- Si los deberes exigen mucho tiempo, están mal marcados.
- Si los deberes exigen ayuda de forma habitual, están mal planteados.

- Los deberes deben proporcionar una oportunidad de crecimiento en autonomía personal y responsabilidad social de los menores en su hogar y en su entorno; una oportunidad para el desarrollo de competencias con valores y emociones positivas (Martínez, 2017).

El título de este artículo trata sobre la conciliación, los horarios y las tareas escolares. Pensemos que una clave importante para el éxito en la finalidad de los deberes, sobre todo en tempranas edades, es el apoyo de los padres en la supervisión de los mismos, y éste puede a veces no darse porque sus obligaciones laborales hagan incompatible dedicarles el tiempo necesario. Unos padres que sean capaces de compatibilizar su vida profesional, familiar, personal, comprometiéndose para apoyar y sacar adelante la realización de los deberes asignados por los docentes, favorecen a los alumnos frente a los que no cuenten con esta ayuda.

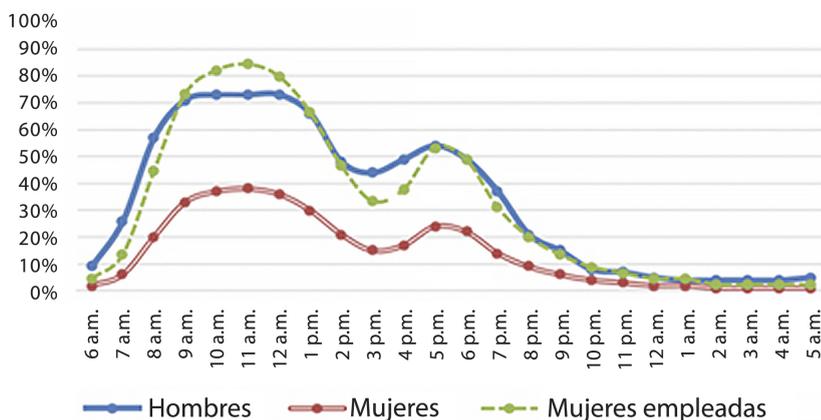
Aunque los informes PISA tienen una metodología peculiar y miden sólo algunas competencias, son internacionalmente reconocidos. En ellos constatamos que la cantidad de tiempo que los alumnos pasan haciendo deberes provechosos, está relacionada con su rendimiento y con el de sus centros (OECD, 2014). De hecho, los alumnos que dedican más tiempo a hacer deberes obtienen puntuaciones superiores en PISA, lo mismo que sus centros escolares (OECD, 2013a). Pero por otra parte, los resultados de PISA también constatan que el número medio de horas que los alumnos dedican a realizar tareas escolares no está exclusivamente relacionado con el rendimiento global del sistema escolar (OECD, 2013b). Existen otros muchos factores que hay que tener en cuenta tales como la calidad de la enseñanza, la organización de los centros, etc, cuyo efecto en el rendimiento global en el sistema escolar es superior (OECD, 2011).

Por otro lado, la OCDE nos indica que los datos de PISA reflejan que después de unas cuatro horas de tareas escolares semanales, el tiempo extra dedicado a los mismos, tiene un impacto poco significativo en el rendimiento de los alumnos (OECD, 2014).

Ya hemos comentado que es clave en la educación de los hijos la presencia activa de los padres en el hogar, no solo para la supervisión de los deberes sino para el desarrollo integral de sus hijos (Heckman, 2008; Amato et al., 2007). ¿Dificultan los horarios laborales que tenemos en España esa dedicación? Una característica propia y atípica de todos los países de nuestro entorno, incluso en aquellos con una posición geográfica similar a la nuestra, es la de realizar una jornada partida con una larga pausa, alrededor de dos horas entre las 14:00 y 16:00h., durante la comida (figura 1, cfr. Gracia &

Kalmijn, 2016). Según datos del INE, casi el 45% de las padres empleados cuentan con este tipo de jornada, lo que conlleva que se alargue la jornada laboral para algunos, incluso hasta después de las 20:00h (figura 1, cfr. Gracia & Kalmijn 2016), volviendo a sus hogares de media mucho más tarde que sus hijos.

Figura 1 Proporción de personas dedicando tiempo al trabajo remunerado

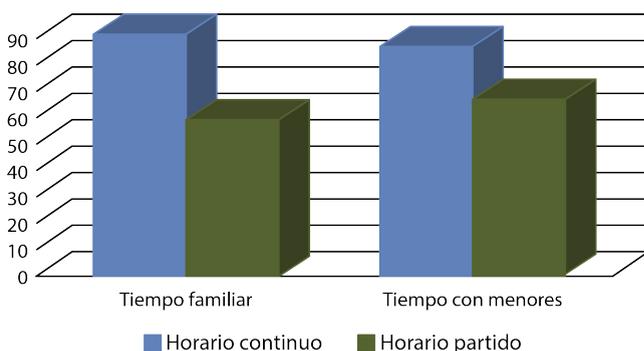


'Encuesta de empleo del tiempo' (N = 2.832). Madres y padres con hijos de 0 a 9 años.

En España no existe un único horario laboral y tampoco se da un único horario escolar. Cada comunidad autónoma establece su propia normativa en materia de horarios. En Madrid se aprueba en cada centro con voto ponderado de las familias y los profesores, según la Orden 11994/2012, de 21 de diciembre (BOCM de 15 de enero de 2013) y la Orden 502/2013, de 25 de febrero (BOCM de 5 de marzo). Los calendarios escolares aplicables a su población escolar marcan unas líneas base, al igual que cada convenio colectivo, que se adapta a cada empresa. Lo que parece claro es que el horario escolar de los hijos no suele coincidir con el horario laboral de los padres, como tampoco ocurre con las vacaciones escolares y las de los padres. Cuanto más se aproximen y coincidan en el tiempo horarios y vacaciones de unos y otros, ambos colectivos se verán beneficiados (Fernández-Crehuet, 2016a).

Según diversos estudios realizados (figura 2, cfr. Gracia & Kalmijn, 2016) analizando la encuesta española de empleo del tiempo, los padres con jornada laboral partida dedican menos tiempo a actividades familiares y con menores que quienes realizan una jornada continua.

Figura 2 Minutos diarios de tiempo familiar y con menores. Diferencia por horario laboral



'Encuesta de empleo del tiempo' (N = 2.832) para madres y padres con hijos de 0 a 9 años. Los análisis se centran en diarios de lunes a viernes. Se muestra el efecto neto de dos modelos de regresión múltiple que controlan por 'edad', 'género', 'horas de trabajo', 'empleo del cónyuge', 'educación', 'educación del cónyuge', 'número de niños' y 'niño de 0-2 años'. Los efectos son estadísticamente significativos al 99%.

El debate sobre los deberes está en gran parte relacionado con los horarios y la conciliación de la vida profesional, familiar y personal de los padres (Fernández-Crehuet et al., 2016b). En este artículo, quiero mostrar la complejidad de un problema con el que vivimos a diario: la no coincidencia del horario escolar-laboral en varios colectivos implicados: padres, profesores, alumnos.

Para mostrar dicha dificultad, voy a comentar ampliamente el testimonio tanto de profesores como padres que muestran sus diversas posturas en comentarios a una noticia aparecida en prensa¹ sobre si es mejor, peor o indiferente la jornada partida o continua en los centros. En dichas líneas, aparecerán muchas cuestiones diversas en torno a los horarios y cómo afectan no sólo a los deberes, sino también a la educación y crianza de los hijos. Ruego nadie se sienta ofendido al recoger en este artículo las opiniones expresadas por padres y profesores en un lenguaje desenfadado y coloquial.

¹ <http://www.20minutos.es/noticia/1931892/0/jornada-continua/colejos/anpe-giner-de-los-rios/>

Muchos padres apoyan la jornada escolar partida (y se posicionan en contra de la continua) por los siguientes argumentos:

- *La jornada académica no puede convertirse en un “maratón”. El horario partido permite más flexibilidad y distribución de los ciclos de actividad y reposo. El recreo, el comedor y las actividades extraescolares necesitan sus tiempos, que son tiempos de juego, de relación social, actividad física, desarrollo personal. En una jornada continua estos espacios se reducen demasiado y llega la fatiga. Los niños tienen más tiempo para “convivir” en el colegio y no “encerrados” en casa enganchados al móvil y el ordenador.*
- *A los profesores les beneficia la jornada continua porque luego disponen de más tiempo libre, pero no a los padres.*
- *La jornada continua obliga a madrugar a los niños que ven afectadas sus horas de sueño y un exceso de horas seguidas de clase que provoca disminución en su rendimiento.*
- *En la mayor parte de los casos, los padres no pueden escoger sus horarios laborales sino que les vienen dados, por lo que no está en su mano el adecuarlos al de sus hijos. El exceso de las tasas de desempleo en España provoca que ante el temor de perder el puesto de trabajo, la atención a los hijos se vea condicionada por la importancia de asegurarse unos ingresos para el sostenimiento de los mismos. No todo el mundo puede tener jornada reducida o unos abuelos que suplan a los padres en algunas franjas horarias. No importa tanto la cantidad de tiempo que se pasa con los hijos, sino la calidad.*

Otros padres y muchos profesores manifiestan su descontento por la jornada escolar partida (y apoyan la continua) por los siguientes argumentos:

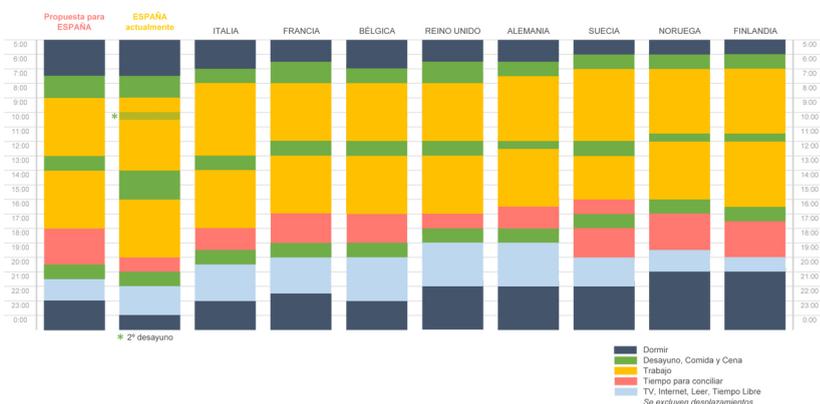
- *Los padres no pueden usar el colegio como un “parking” por no poder atenderles y salir de trabajar tan tarde. Los niños deben ser educados por los padres con el trato, mediante el contacto directo con ellos. Al colegio se va a aprender. Los padres deberían renunciar a parte de su desarrollo personal y profesional cuando sus trabajos impiden la atención necesaria de sus hijos.*
- *En las horas después de la comida deben impartirse las clases más sencillas, puesto que disminuye el rendimiento académico.*

- *Los que no puedan recoger a los niños pronto tienen también la opción de que permanezcan allí realizando tareas extraescolares, que no deben suponer un desembolso extra de dinero.*
- *Hemos de tener en cuenta que los profesores no tienen el mismo horario que los alumnos, puesto que fuera del horario de clases tienen que prepararlas, asistir a reuniones de claustros, tutorías, etc., junto a unas condiciones laborales precarias que sólo mejoran cuando se obtiene una plaza después de mucho tiempo con un puesto de interino.*

Ante la disparidad entre los horarios laborales-escolares, es lógico la petición a nuestras autoridades de soluciones reales para facilitar un acercamiento de los mismos.

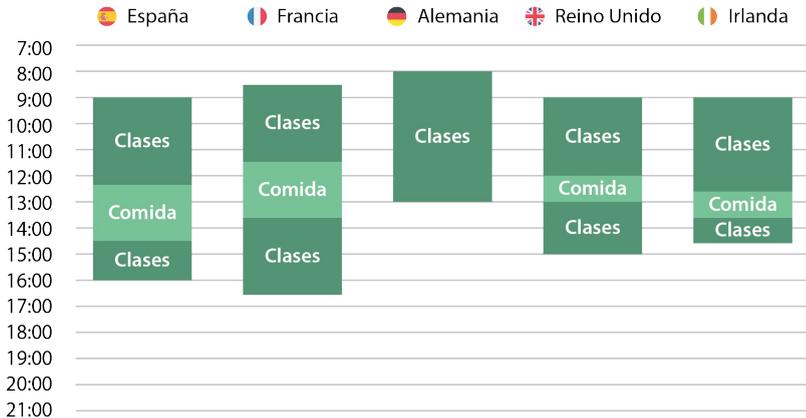
Muchos países europeos más desarrollados que España tienen un horario distribuido de diferente manera que permite integrar mejor la vida familiar, profesional y personal. ¿Cómo lo consiguen? ¿Sería posible modificar poco a poco el horario español para acercarnos a su horario? ¿Influye el huso horario? El cuadro de la figura 3 nos muestra una comparativa de un horario "típico" español en comparación con el de otros países europeos donde podemos observar las diferencias que se dan incluso en países con las mismas horas de luz y que comparten una cultura parecida a la nuestra. En la primera columna, hemos querido indicar una propuesta de horario que facilitaría la conciliación de la vida profesional, familiar y personal.

Figura 3 Comparación de horario "típico" español con otros países europeos



En la figura 4 se nos muestra el horario escolar de cinco países europeos donde predomina la jornada partida, pero el tiempo dedicado a la comida se realiza antes y es de menor duración, en comparación con el español.

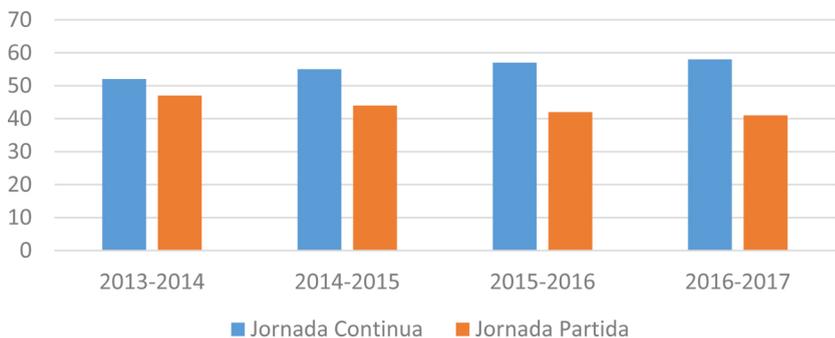
Figura 4 El horario* escolar en Europa



* Clases obligatorias de alumnos entre 6 y 12 años. Estimación, las horas pueden variar de centro a centro

Fuente: Investigación Statista (eldiario.es)

Figura 5 Jornada escolar en los CEIPs. Comunidad de Madrid



Si nos centramos en la Comunidad de Madrid, ya hemos comentado que cada centro tiene autonomía para determinar (contando con el voto ponderado de familias y profesores) su horario escolar. Los colegios madrileños de Infantil (de 3 a 6 años) y Primaria (de 6 a 16 años) con jornada continua ya son mayoría (véase figura 5). Desde el curso 2016-2017, 466 centros comienzan a dar clase a las 9.00 horas y acaban a las 14.00, un 58% del total.

A día de hoy, no existe consenso total en la comunidad educativa acerca de la conveniencia de concentrar las horas de aprendizaje, reducir las pausas o alargar la distancia entre el desayuno y la siguiente comida. Tampoco hay estudios pedagógicos oficiales ni definitivos que avalen que la jornada continua mejore el rendimiento escolar frente a la jornada tradicional, que va de 9.00 horas a 12.30 y de 14.30 a 16.00h. Los deberes ocupan también una pieza clave e importante en dicho debate, puesto que deben realizarse después de la jornada escolar.

El hecho de que en España la tasa de paro sea estructuralmente el doble que la de la media europea hace que el miedo a perder el puesto de trabajo conlleve a realizar un esfuerzo extra que normalmente pagamos a costa de la conciliación de la vida profesional, familiar y personal. Por otra parte, existe muy poca flexibilidad de horarios. Sólo cerca del 15% de los padres españoles afirman tener un cierto control sobre su horario laboral.

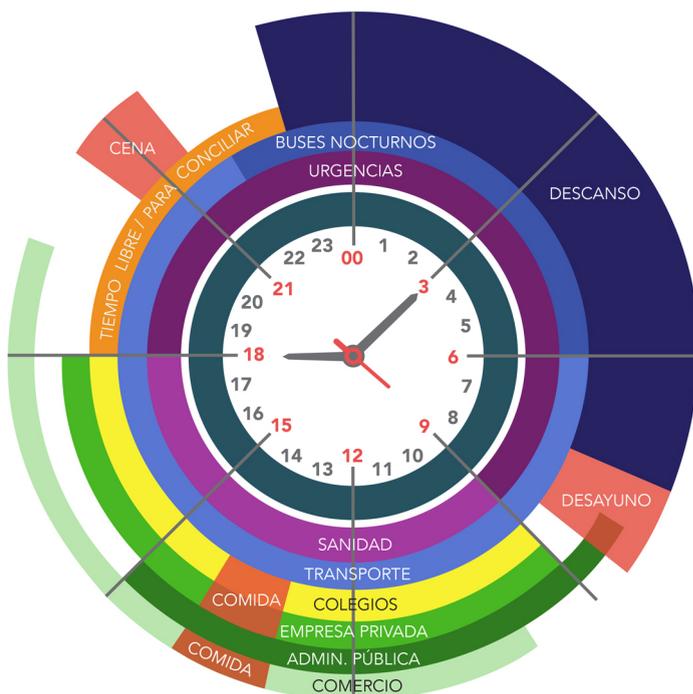
La armonización de horarios, tratando de acercar el escolar de los hijos y el laboral de los padres, al igual que los días de vacaciones de ambos, es clave para la educación de los hijos. En el siguiente gráfico proponemos un horario que facilite la conciliación en el que se caracteriza por la coincidencia entre el horario escolar y el laboral.

Homogeneizar los horarios en España permite conciliar mejor. La organización del tiempo nos afecta a todos. Aunque el huso horario en el que se encuentre nuestro país condiciona nuestro diario uso del tiempo, urge contar con un horario que en la medida de lo posible sea lo más homogéneo posible para la mayoría de los trabajadores del sector privado, público, escuelas, guarderías, etc. El objetivo no es que todos tengamos el mismo horario (lo cual es imposible y generaría, por ejemplo, cantidad de problemas de tráfico y “cuellos de botella” en bares y restaurantes), sino acomodar nuestras vidas para poder integrar la vida personal, profesional y familiar. Pensemos que el uso del tiempo y la forma de conciliar tienen una influencia grande en muchos y diversos aspectos: la calidad de vida, la salud, el rendimiento escolar, la productividad, el sueño, la siniestralidad, los accidentes de tráfico, la igualdad, etc.

No se trata de imponer un único horario mediante una ley. Hay que respetar la libertad de las personas y debe haber múltiples opciones de horarios según la actividad laboral de cada uno. Habrá servicios con un horario continuado de 24 horas (urgencias de los hospitales, bomberos, policía, etc.) y otros con un horario menor pero también más extenso del habitual para prestar otros servicios (redacción de un periódico, radio, etc.), pero deberíamos ser educados en la valoración y gestión de nuestro tiempo, a la vez que hacemos uso de nuestra libertad y prioridades en la vida.

La incompatibilidad del horario laboral del sector privado, escolar, comercio, hostelería, restauración y de la Administración Pública, es uno de los obstáculos más grandes a la hora de conciliar la vida profesional, personal y laboral. Habría que intentar seguir el horario europeo y, en la medida de lo posible, homogeneizar horarios de diferentes ámbitos respetando ciertas peculiaridades: por ejemplo, apuntamos una propuesta (pero podría haber muchas otras) en la infografía que se adjunta en la figura 6.

Figura 6 Propuesta de conciliación de horarios en España



Fuente: elaboración propia José María Fernández-Crehuet Santos, Mariano Ángel Zamora

El día del horario europeo, parecido al día sin coche, día sin tabaco, etc. sería útil para empezar a concienciarnos de la necesidad del cambio, realizando una campaña de difusión y sensibilización, junto con un estudio de experiencia piloto que podría ser pionero a nivel español.

En la infografía presentamos una propuesta de posible relación de horarios, más o menos homogeneizados, en la que se ven diferentes colores según sectores y se puede realizar una comparativa entre ellos. Los horarios que proponemos no son “cerrados”. Se trata de llegar a acuerdos y ver distintas posibilidades.

No parece acertada la solución de imponer la jornada continua o la partida. Ambas tienen ventajas e inconvenientes. También encontramos argumentos válidos, por ejemplo, en el debate en torno a la educación mixta o la diferenciada, la educación pública, privada o concertada, etc. Pienso que en todos los casos, son los padres los que tienen el derecho de poder elegir entre una opción u otra según sus propias convicciones y necesidades.

Para afrontar este reto de la conciliación de la vida profesional, familiar y personal, son muchos los padres que tratan de elegir empleos con horarios que les permitan dar preferencia a la atención de los hijos, haciendo de esa dedicación una prioridad, puesto que esa implicación en unos pocos años es insustituible y lo “sembrado” en esos primeros años de trato con los hijos influirá en el resto de sus vidas.

El horario laboral español con largas jornadas, caracterizado por el “presen-tismo laboral”, tiene efectos negativos claros para el tiempo en familia, el cuidado de los menores y la supervisión de los deberes. Desde la Asociación para la Racionalización de los Horarios Españoles (ARHOE), de la que soy Delegado Internacional, trabajamos para que la conciliación de la vida pueda disfrutarse por el mayor número de personas.

Referencias

AMATO, P. R., BOOTH, A., JOHNSON, D. R., & ROGERS, S. J. Alone together: How marriage in America is changing. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

FERNÁNDEZ-CREHUET, J.M. La Conciliación de la Vida Profesional, Familiar y Personal: España en el contexto europeo. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

FERNÁNDEZ-CREHUET, J.M., GIMÉNEZ-NADAL, J.I. & REYES RECIO, L.E. The National Work–Life Balance Index©: The European Case Social Indicator Research (2016) 128: 341. doi:10.1007/s11205-015-1034-2

GRACIA, P. & KALMIJN, M. 'Parents' Family Time and Work Schedules: The Split-Shift Schedule in Spain.' Journal of Marriage and Family. 78(2): 401-415. 2016

HECKMAN, J. J. Schools, Skills, and Synapses. Economic Inquiry, 46(3), 289, 2008.

MARTÍNEZ, LM). Mi propuesta ante “el recalentamiento del hogar por los deberes”, 28 de enero de 2017

Orden 11994/2012, de 21 de diciembre. (BOCM de 15 de enero de 2013)

Orden 502/2013, de 25 de febrero. (BOCM de 5 de marzo)

OECD (2014), PISA in Focus ¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación? 12/2014 (Diciembre), PISA, OECD Publishing, Paris

OECD (2013a), PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing, Paris

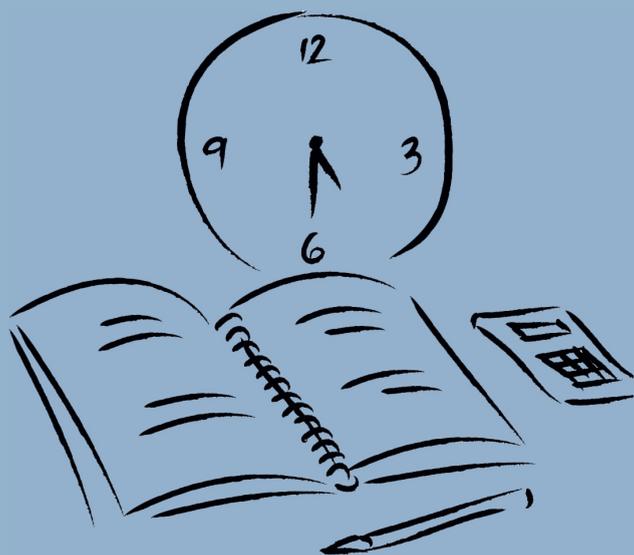
OECD (2013b), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing, Paris

OECD (2011), Quality Time for Students: Learning In and Out of School, PISA, OECD Publishing, Paris

José María Fernández-Crehuet es Profesor de Economía e Innovación en la Universidad Politécnica de Madrid. Doctor internacional por la Universidad Rey Juan Carlos en Economía y Empresa. También es profesor visitante en la Universidad de Oxford y London School of Economics, PDD Management Development Program IESE Business School, delegado internacional de la Comisión Nacional para la Racionalización de los Horarios Españoles (AR-HOE), consultor científico y académico del Instituto Internacional de Ciencias Políticas (IICP), miembro de la International Association for Time Use Research (IATUR) y del consejo asesor del Instituto Español de Resiliencia (IER). Experto en conciliación y corresponsabilidad. Autor del libro *La Conciliación de la Vida Profesional, Familiar y Personal: España en el contexto europeo* (Ediciones Pirámide) y de numerosas publicaciones científicas. Premio Nacional Alares modalidad profesores e investigadores. Divulgador científico en prensa, radio y televisión.

¡no mandes deberes, diseña experiencias de aprendizaje!

Juan José Vergara Ramírez



Los deberes escolares no responden a las exigencias del aprendizaje tal y como hoy lo entendemos en la moderna sociedad en red. Más bien parecen una anomalía de la educación que parecen contradecir de forma directa los focos de atención preferente en las nuevas corrientes pedagógicas, los deberes escolares no se acercan a esta forma nueva, colaborativa, flexible y cambiante de entender al enseñanza. No es posible sustraer el significado de una actividad tan arraigada en los escolares y sus familias y tornarlo por otro radicalmente opuesto: Los Deberes Escolares deben desaparecer.

Introducción

Cuando mi hija cumplió los 18 años sentí una gran liberación. En absoluto era por su mayoría de edad. Había terminado el Bachillerato y entraba en la universidad: ¡Los deberes escolares habían desaparecido!

Curiosamente a partir de esa fecha pude ver como consultaba Internet horas y horas, veía películas, investigaba, resumía, memorizaba.... Sin embargo nunca volví a oír de sus labios que “estaba haciendo los deberes”.

Su etapa de universidad se saldó con un flamante título de graduada en comunicación audiovisual, que hoy en día encadena a su emoción y su profesión.

A lo largo de este periodo disfrutó excelentes docentes y también algunos otros pésimos. Estos últimos recurrieron a la vieja inercia de la enseñanza tradicional según la cual el aprendiz debe ser capaz de memorizar un texto en un tiempo determinado y reproducirlo en una hoja en blanco con la apariencia de que lo comprende. Eso sí; debe demostrar que la comprensión que ha experimentado es concordante con la que expresó el autor del libro. Cualquier desviación de la misma suele ser tenida en cuenta como un error en el aprendizaje y –por tanto- penalizado en la calificación final.

Los docentes excelentes tampoco eran –en general- para tirar cohetes. Desgraciadamente estamos hablando de las universidades españolas. Un lugar en el que el crédito profesional se mide en términos de cantidad de publicaciones realizadas en lo que llaman “revistas de impacto”. Para los no habituados a este lenguaje diré que llaman revistas de impacto a las que son catalogadas como tal en el selecto circuito académico y que no son leídas por casi nadie que se mueva en un entorno profesional práctico. Desde luego esto es así en el mundo pedagógico en el que yo habito. Posiblemente suceda igual en otras ramas científicas y profesionales.

En fin, en cualquier caso, al terminar el Bachillerato mi hija abandonó definitivamente el deber de “hacer deberes escolares” a diario. Sin embargo preparaba exámenes –que como he dicho seguían reproduciendo, en muchos casos, modelos de enseñanza tradicional-, leía, curioseaba, visitaba sitios web, veía películas o participaba en foros y comunidades de práctica que hacían de ella una profesional cada vez más y mejor formada.

Por mi parte sentí una gran liberación. Abandoné definitivamente las fracciones, el mínimo común múltiplo o las ecuaciones de segundo grado. También el análisis gramatical y las interminables listas de vocabulario en Inglés. Cualquiera que sea madre o padre de un escolar sabe que curso tras curso debe acompañar a su hijo o hija en el entrenamiento de procesos –o memorización de contenidos-. No ignora que serán olvidados tras superar la evaluación correspondiente. También sabe que en el curso siguiente deberá enfrentarse a la misma dinámica que el anterior: obligar a sus hijos a “hacer los deberes” para que reproduzcan un contenido que olvidarán al terminar el curso.

Así sucedió con mi hija hasta que terminó el Bachillerato. Sin embargo, cuando emprendió los estudios que deseaba la cosa cambió. A partir de ahí era capaz de valorar qué contenidos eran relevantes para sus intereses y cuáles no. También sabía qué debía memorizar y reproducir en un examen –que sabía no era útil en términos de aprendizaje-, pero necesitaba para continuar sus estudios. **Los deberes -como mandatos mecánicos y sin sentido- fueron remplazados por pensamiento estratégico. Junto a él se desarrollaron habilidades mucho más interesantes para su formación: capacidad de decidir qué información necesitaba, gestión del tiempo, trabajo cooperativo, etc.**

Una experiencia fantástica fue comprobar cómo mi hija investigaba sobre todo lo que le interesaba y había escuchado en clase. Ver cómo visionaba películas, investigaba sobre los directores o indagaba sobre teorías en la creación de guiones cinematográficos. Era una experiencia fantástica para mí. Como pedagogo, era estimulante comprobar que la emoción está en la base del aprendizaje. Y evidenciar que solo emociona aquello que conecta directamente con tu vida y tus deseos. Que esa experiencia está en la base del aprendizaje. Y que solo esos aprendizajes tienen posibilidad de permanecer estables en tu vida y jugar un papel relevante en cómo comprendes el mundo que te rodea y cómo actúas sobre él. ¡Era algo fantástico!

¿Hacia qué escuela nos dirigimos?

Los últimos años están siendo estimulantes en el panorama educativo. Cada vez más, parece imparable un deseo de cambio radical en las escuelas. Y lo más emocionante es que se está produciendo desde la práctica y no desde las facultades de educación. Son los docentes los que han comprobado que las necesidades de aprendizaje de sus alumnos en la sociedad actual –y la que les espera dentro de algunos años- no es demasiado compatible con un modelo de enseñanza como el que han heredado y se reproduce por inercia en la actualidad.

Salvo excepciones, una escuela en la actualidad difiere muy poco de las del siglo XIX en cuanto a la organización del **espacio**, el **tiempo**, las **relaciones**, la **actividad** y la conexión con la **comunidad**. Alumnos y docentes llegan diariamente al edificio escolar conectados al mundo gracias a sus dispositivos móviles. Se relacionan de forma continua con su familia y amigos, saben el tiempo que hará hoy, planifican la serie de televisión que verán o recuerdan a su familiar cercano que necesitan comprar champú porque se ha acabado esta mañana.

Una vez que entran en el edificio escolar las personas son clasificadas por edades y estatus. Los alumnos entran en el aula y apagan los móviles. El docente apaga también el suyo cuando cierra la puerta tras de sí. La actividad que se desarrolla en este espacio cerrado sigue un protocolo marcado de forma exclusiva por el docente que debe volcar, en un tiempo determinado, una cantidad de contenidos en los alumnos que tienen delante. También buscará que los alumnos adquieran habilidades en su manejo y para ello deben realizar dos acciones que protagonizan el noventa por ciento del tiempo de aprendizaje: **memorizar y entrenar**.

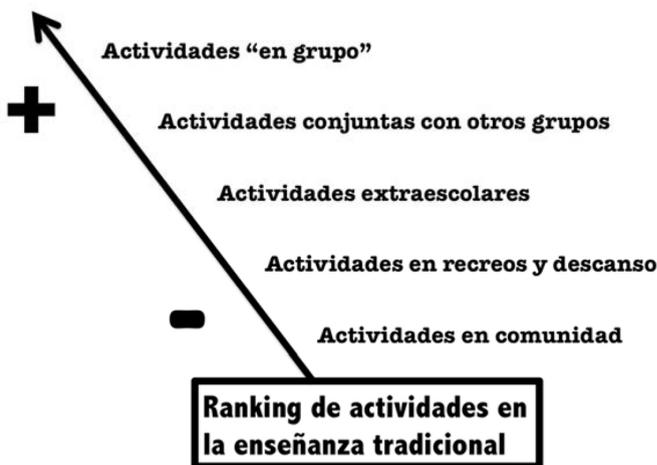
Esta actividad se realiza en conjunto, pero no en grupo. Es un aprendizaje que podríamos denominar “*en suma de individualidades*”. Y es que al final, **el aprendizaje es medido de forma individual**.

Aunque se realicen actividades conjuntas, nunca se mide el aprendizaje colectivo. Este no es de interés, ya que existe la idea –también heredada del pasado- que lo que necesitarán los jóvenes cuando egresen de sus estudios será poseer de forma individual una determinada cantidad de conocimientos. La capacidad de gestionar el conocimiento distribuido y creado colectivamente no es algo que se evalúe ni se valore especialmente como objeto de aprendizaje relevante para la vida adulta. Terrible error en la sociedad actual.

Las actividades que se realizan están perfectamente clasificadas en cuanto al **crédito académico que se le otorga en relación al aprendizaje**. Cuando digo “*crédito académico*” me refiero a la importancia que se les da en la **planificación** general del centro, el peso en la **calificación** final del alumno y la **cultura** misma del centro.

En la cúspide se sitúan las clases organizadas y dirigidas por el docente en el espacio cerrado del aula. Las actividades que se realizan de forma conjunta entre varias clases suele tener menos crédito -para las escuelas tradicionales- en términos del aprendizaje que provocan. Mucho menor es la importancia que se da a las actividades extraescolares, cuyos aprendizajes no son tenidos en cuenta en el proceso evaluador. En los últimos puestos están las actividades que realizan en horarios de recreo o las que se producen fuera del entorno escolar.

Actividades individuales dirigidas por el docente



Según este modelo, el docente tradicional solo evalúa el aprendizaje en las actividades en que está presente -y de forma individual- con cada alumno. Adicionalmente cuenta con una extensión de tiempo para facilitar la memorización y entrenamiento de sus alumnos: **los deberes escolares**. Estos se realizan fuera del horario escolar y -por tanto- en una de las situaciones de aprendizaje que menor crédito académico tiene. Así, es normal que los productos de estas actividades -los deberes- estén habitualmente bajo la sospecha de no haber sido realizados por el alumno en cuestión. *“Quizá le hayan ayudado sus padres... hay que hacer un examen para comprobarlo”*. Como vemos, estas actividades no tienen excesivo valor en relación a la evaluación de los alumnos. El valor de los productos realizados en casa tiene escaso valor en relación a la calificación, si el alumno no es capaz de demostrar que puede reproducir -en presencia del docente- el objeto del mismo.

Además estas actividades están totalmente diseñadas y dirigidas por el docente con ausencia de las variables contextuales donde se produce. El docente no puede controlar estos elementos y se limita a aconsejar las condiciones que considera óptimas para el estudio en casa. Lo hace sin conocer -en la mayoría de los casos- la infinita variabilidad en las situaciones familiares, los modelos relacionales que ponen en juego y los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Esto choca radicalmente con la realidad actual. Las estructuras familiares, contextuales, relacionales y de actividad de nuestras nuevas generaciones han cambiado radicalmente. Hace poco una amiga y colega me decía algo que me hacía reflexionar: *“¡Qué difícil es ser adolescente hoy en día!”: ¡Tenía razón!*

Este panorama está cambiando. Decenas de docentes comprenden que sus alumnos necesitan un modelo de enseñanza que les permita habitar un mundo cambiante. Reconocen desconocer **qué deberán saber** sus alumnos dentro de algunos años y centran su interés en el **desarrollo de habilidades** que le sitúen en la posibilidad de aprender por sí mismos a lo largo de toda su vida. Son conscientes que necesitan una nueva manera de enfocar la enseñanza. Las herramientas de que disponían hasta ahora no se demuestran eficaces para formar en el desarrollo de las habilidades que saben importantes para sus alumnos. Y lo que es más importante: saben que **es necesario un cambio de mentalidad en educación**. En muchas ocasiones he denominado a este grupo de docentes innovadores como los verdaderos **buscadores del cambio**.

Para desarrollar la habilidad de aprender a lo largo de toda la vida es necesario ser capaz de hacerlo en toda la extensión de las situaciones que el alumno habita cada día de su vida -aprender a lo largo y ancho de la vida¹-. Esto supone atender al conjunto de experiencias de aprendizaje que se producen de forma ininterrumpida a diario y que no pueden ser clasificadas en un ranking de “crédito académico” o –lo que es peor- desestimadas cuando no son perfectamente planificadas y evaluadas en presencia del docente.

Sin duda es un cambio de mentalidad importante al que debemos sumarnos todos, pero muy fundamentalmente los docentes que dejan de protagonizar la transmisión de contenidos, estrategias y valores. Deben asumir que lo que aprenden sus alumnos no es lo que ellos enseñan. Sus alumnos aprenden veinticuatro horas al día y siete días a la semana. Además lo hacen desde su particular contexto, necesidades, intereses y experiencias previas. El desafío del docente es liderar experiencias de aprendizaje que permitan este habitar el ancho y largo de la vida de sus alumnos.

Una ola de buscadores

Los cambios de mentalidad son lentos en términos históricos. Mucho más que la incorporación de nuevas herramientas, procesos e incluso ideologías. No es previsible, por tanto, que asistamos inmediatamente a un cambio radical en todos los elementos que intervienen en la enseñanza. La incorporación de nuevas formas de entender el aprendizaje y su utilidad en el mundo que habitamos en la actualidad -y para los aprendices con quienes trabajamos- convivirá con herramientas heredadas de un modelo tradicional de enseñanza que se mantendrán más por la resistencia al cambio que por su supuesta utilidad en el aprendizaje.

La buena noticia es que la comunidad de docentes insatisfechos con los modelos tradicionales de enseñanza es activa y creciente. Las fuentes desde las que beben estos buscadores son variadas, pero se apoyan sobre dos elementos especialmente concordantes con la sociedad actual para la que buscan el cambio: la **práctica** y la **colaboración**.

¹ Este término “aprender a lo largo y ancho de la vida” se lo escuché a J.M. Arribas no hace mucho y me pareció especialmente acertado. No solo debemos educar para aprender a aprender toda la vida; también es necesario hacerlo en todas las actividades que el aprendiz habita a lo largo del día. En definitiva romper la idea de que el aprendizaje se produce solo en contexto académicos y por tanto provocar el desafío de diseñar experiencias de aprendizaje extendidos.

En número de blogs y redes sociales de intercambio de experiencias, reflexiones, materiales y deseos de cambio en educación crece a diario. Twitter se está demostrando un activo importante para hacer efectiva una relación diaria y constante de estos buscadores que constantemente comentan sus logros y hallazgos en la red o sus experiencias en el aula cuando ensayan con nuevas herramientas educativas.

Los nuevos buscadores de la innovación no pretenden tener respuestas, pero sí compartir preguntas y estrategias para responderlas. Asumido ya el “Learning by doing” (aprender haciendo), los buscadores de la educación conviven diariamente con grupos de 20 o 40 alumnos. Esta necesidad de cambio inmediato real les invita a ensayar, probar y discutir sobre lo que hacen en el día a día en sus aulas. Su frase es “Change by doing” (cambiar haciendo). Es un auténtico cambio de mentalidad que asegura el cambio en las prácticas educativas.

¿Qué sabemos hoy?

La mirada que hoy tenemos del aprendizaje es radicalmente distinta a la que orientaba las prácticas educativas de siglos anteriores. Los avances en neurociencia, teoría cognitiva y sociología de la educación invitan a entender el aprendizaje desde ópticas adaptadas a un nuevo contexto. Sin embargo no podemos decir que las prácticas de enseñanza estén cambiando a la misma velocidad.

El conocimiento está distribuido. La vieja idea del docente poseedor de todo el conocimiento relativo a su especialidad ha quedado desbordada por la extensión de la sociedad en red. La información disponible sobre cualquier tema ha hecho que el docente pierda ese papel de fuente absoluto de conocimiento. Si antes era común que los jóvenes aprendices recurrieran a su maestro en busca de información, ahora lo hacen fundamentalmente en la red. Las dos fuentes de información a las que los jóvenes se entregan en primer lugar son su red de amigos e Internet. Solo en el caso de que ambas fuentes se demuestren ineficaces recurrirán a sus profesores.

Este hecho plantea indudables problemas ya que ni toda la información es igual de accesible en la red –se encontrará con mayor facilidad algunas fuentes de información que otras–, ni todo lo que nuestros jóvenes pueden leer en Internet es riguroso. Tampoco podemos obviar que gran parte de la información que existe en Internet está posicionada en los buscadores en base a intereses comerciales, políticos, etc.

Sin embargo, la distribución del conocimiento también plantea grandes posibilidades. El docente puede liberarse de la carga que supone creerse obligado a ser la exclusiva fuente de información de sus alumnos. En cualquier caso es necesario una redefinición del papel del docente adaptada a esta nueva realidad.

El nuevo docente puede dedicarse a labores mucho más interesantes. Los alumnos necesitan alguien que estimule sus búsquedas de información y las oriente a la resolución de problemas, enseñe a discriminar la información valiosa a sus intereses de aprendizaje y aquello que no responde adecuadamente a criterios científicos o de calidad. El docente puede convertirse en un verdadero líder del aprendizaje de los nuevos aprendices si maneja con habilidad estas dos fuentes primarias en la construcción del conocimiento para sus alumnos: la red relacional e Internet.

Las nuevas funciones del docente liberado se centran en procesos de aprendizaje adaptados a las nuevas formas de construcción de conocimiento, pero –tanto los docentes como alumnos, familias y comunidad- deben hacer, junto a él, ese cambio de mentalidad. No podemos decir que esto esté sucediendo a la misma velocidad que se ha producido el nuevo escenario de aprendizaje en la sociedad en red.

No sabemos qué necesitarán. Dentro de 10-20 años nuestros alumnos más jóvenes abandonarán nuestras escuelas y universidades. Hoy sabemos que ignoramos qué contenidos deberán manejar para obtener un empleo, participar activamente en la construcción de un mundo mejor o cómo serán sus hábitos de vida cotidiana y –por tanto- cuáles serán las habilidades que deberán poseer para ser felices y sentirse plenos social, laboral y vitalmente.

Cobo (2015) relata cómo las nuevas organizaciones empresariales –como Google- seleccionan a sus empleados en base a esta idea. Saben que sus trabajadores deberán ser –ante todo- capaces de adaptarse con habilidad a las nuevas necesidades laborales. No saben qué necesitarán saber, pero tienen muy claro que buscan personas que desarrollen habilidades determinadas. El ejemplo que relata Cobo es el de los procesos de selección que esta empresa realiza y que en sus entrevistas de trabajo plantea preguntas como esta: ¿cuántos balones caben en un bus escolar? ¿cuánto cobrar por lavar todas las ventanas de la ciudad? o usted es el capitán de un barco pirata y su tripulación va a votar sobre cómo se dividirán el oro. Si menos de la mitad de los piratas está de acuerdo con usted, entonces morirá, ¿cómo recomienda repartir el oro de manera que usted obtenga una buena parte del botín y logre sobrevivir?

Hace algunas semanas propuse la primera de estas preguntas a un grupo de docentes como parte de un taller sobre innovación, el resultado fue ejemplar de esta nueva situación en el aprendizaje. Uno de los docentes me dijo que preguntaría al encuestado el tamaño del balón y el del autobús para poder hacer un cálculo matemático. Otro me dijo que necesitaba saber si iban personas o no en ese autobús. Por último una docente me dijo que ¿para qué necesitábamos saberlo?. Las tres respuestas fueron especialmente interesantes, ya que todas eran correctos enfoques del problema planteado. Cada una de ellas indicaba un modelo de abordaje del problema que –sin duda- podría poner a Google en la pista de encontrar al empleado que posee las habilidades que en ese momento buscaba.

Siemens y Downes (2004) sostienen que el desafío en el aprendizaje es que las personas sean capaces de construir un entorno personal de aprendizaje (PLE) que les permita aprender lo que necesiten saber en cualquier momento de su vida. Esto supone la construcción de una red personal de fuentes y herramientas de aprendizaje.

La construcción del PLE es un desafío a los nuevos modelos de enseñanza. Ya no debemos centrarnos exclusivamente en los contenidos relativos a cada uno de los saberes que componen las distintas asignaturas porque posiblemente muchos de ellos se hayan modificado o sustituido en pocos años. El interés actual se centra en desarrollar un conjunto de habilidades en la gestión de los propios procesos de aprendizaje teniendo en cuenta que muchos de ellos tienen que ver con la construcción colaborativa y en red. Desarrollar el pensamiento crítico, creativo, la capacidad de trabajo colaborativo, pensamiento ejecutivo o la habilidad de enfrentar el aprendizaje como un proyecto son las nuevas habilidades blandas (softskills) sobre las que deben incidir especialmente los diseños didácticos. Sin embargo tampoco podemos decir que estas centren la atención preferente de las tareas escolares y mucho menos las que se encargan como “deberes escolares”.

Aprender es un acto intencional. La primera condición para que se produzca el aprendizaje -y que este genere una comprensión profunda de la realidad- es que exista la intención de aprender. Esto sucede cuando una situación provoca la necesidad de aprender. Para hacerlo gran parte de la lógica tradicional de la enseñanza se esfuerza en diseñar acciones o materiales que motiven a sus alumnos. La idea es crear una actividad previa a las clases que mueva la curiosidad o centre la atención en los contenidos que luego serán tratados. Cuando esto sucede, es habitual que los alumnos se muestren abiertamente interesados en la propuesta que realiza el docente en un primer momento. Pero también lo es que dejarán de estarlo rápidamente. Pronto nuevos estímulos ocuparán su atención. Y es que **motivar no es crear la intención.**

Esto sucede porque normalmente las situaciones de aprendizaje que se proponen a los alumnos están alejadas de su vida concreta y buscan supuestos que en la mayoría de los casos no describen ninguna situación que el alumno reconozca en su día a día. Gran parte de los contenidos didácticos tradicionales trabajan con el **simulacro**. En estas condiciones es muy difícil que el alumno reconozca la necesidad de aprender. Y mucho menos que comprenda su utilidad.

Crear la intención de aprender supone entrenar al docente en una pregunta que habitualmente no se realiza cuando diseña sus clases: ¿Dónde se puede reconocer el contenido del aprendizaje en la vida diaria de mis alumnos?, o dicho de otra forma ¿Qué dice de mi alumno concreto lo que quiero que aprenda?. Ese cambio de mentalidad choca abiertamente con el concepto de deberes escolares.

La extensión de la actividad de aprendizaje fuera del horario escolar solo es adjetivado de deberes escolares cuando posee esa carga de obligatoriedad y diseño exclusivo por parte del docente. Los deberes escolares son "mandados" por los docentes a los alumnos que "deben" realizarlos en un tiempo prefijado. El resultado de esta actividad es el control por el docente -nuevamente en el espacio escolar- de que dichas tareas se han realizado en el tiempo y forma que habían sido "mandadas". Ello trae aparejada una importante extensión del tiempo de trabajo al alumno adicional a su ya extensa jornada escolar. En estas condiciones la posibilidad de realizar otras actividades -no diseñadas exclusivamente por el docente- son realmente limitadas.

Esta situación no mejora especialmente con el paso de los años. Cuanto más van avanzando los cursos, el número de horas que el escolar debe dedicar a hacer los deberes que les mandan en clase es significativamente mayor, hasta el punto de ocupar la práctica totalidad de su tiempo libre.

En estas condiciones no es de extrañar que el deseo de interrogarse, experimentar, ampliar conocimientos, entrenar habilidades o simplemente identificar el contexto cercano de los contenidos que se tratan en la escuela, sea significativamente escaso. El problema es que para que se produzca el aprendizaje -y no la mera retención de datos con vistas a ser reproducidos en un examen- es necesario que el alumno ponga en relación los contenidos que trata en la escuela con la realidad.

Imaginemos un alumno de 13 años que trabaja en clase el tema de la energía además de varias decenas de contenidos de distintas materias. Tras su jornada escolar de siete horas diarias acude a una ampliación del horario, habitual en la mayoría de los jóvenes escolares, con una o dos horas adicionales de actividades extraescolares. Al llegar a casa debe dedicar un mínimo de veinte minutos a cada una de las siete materias que ha tenido esa mañana, lo que le supone entre una y dos horas más de trabajo escolar. Tras las diez u once horas descritas no es muy de extrañar que el alumno en cuestión no esté especialmente interesado en identificar las fuentes energéticas que hay en su propia vivienda, compararlas con las de sus amigos, interrogarse si todos los países tienen las mismas fuentes de energía y cuáles son las consecuencias del uso de la energía. Tampoco cómo podría hacer propuestas concretas para mejorar la gestión energética de su familia, la escuela o prototipar un modelo alternativo de producción energética -digamos por ejemplo una placa solar, o una pequeña maqueta de central eólica-. La triste realidad es que nuestro alumno no ha hecho lo que podría ser más interesante, en términos de aprendizaje, en relación con el tema de la energía que ha tratado esta misma mañana en la escuela.

Imaginemos por un momento que nuestro supuesto alumno de 13 años de edad ha recibido en las clases el tema de la energía como una propuesta interesante sobre la que emprender un proyecto de aprendizaje. El docente además de ofrecer informaciones que considera valiosas, ha interrogado a los alumnos sobre las fuentes de energía que están presentes en sus vidas y ha mostrado los problemas medioambientales y de desarrollo que trae aparejado su uso y producción. Supongamos además que el alumno en cuestión no tiene saturado el tiempo extraescolar con deberes escolares que deberá presentar al día siguiente en la escuela. Nuestro alumno lo que lleva -sobre

todo- es la provocación intencionada del docente para que identifique lo tratado en clase en su realidad cotidiana y hable de ello con sus familias y amigos. No se trata de que realice un trabajo que deba presentar al día siguiente. Tan solo la propuesta de abrir los contenidos a la realidad concreta del alumno y ampliar el contexto del aprendizaje más allá de los muros de la escuela. En este escenario es muy posible que ni el alumno en cuestión ni sus familias digan que le están mandando deberes escolares. También es muy posible que el alumno se sumerja con placer en la propuesta, ya que el aprendizaje se convierte en algo útil para la comprensión de su propia realidad vital.

Aprendemos mejor juntos. Actualmente podemos decir que hay evidencias de las ventajas del aprendizaje cooperativo. Decenas de escuelas preocupadas por mejorar sus prácticas lo han incorporado con éxito. Algo que intuíamos desde hace décadas es contrastado por investigaciones de todo tipo.

Toda familia preocupada por la formación integral de sus hijos siempre ha sabido que lo que aprendía en la escuela no era suficiente. Reconocía la importancia de que sus hijos fueran capaces de colaborar con otros en el desarrollo de tareas, que ampliaran su marco relacional y sus habilidades para emprender actividades cooperativas. La solución que solían dar era procurar que participaran en asociaciones de tiempo libre o actividades extraescolares, como campamentos, o se implicaban en proyectos comunitarios o viajes en grupo. La intuición que tenían se ha visto recompensada. Podemos afirmar que aquellos jóvenes que han tenido experiencias de este tipo han desarrollado un conjunto muy valioso de habilidades que luego les han permitido acceder de forma normalizada al mundo laboral y hacerse ciudadanos autónomos. También permitían que los alumnos conectaran mucho de lo que aprendían en la escuela con la vida concreta. Lo hacían porque el aprendizaje dejaba de convertirse en algo alejado a sus necesidades concretas y servía al desarrollo de proyectos vitales. La condición para que esto sucediera es que lo hacían junto a otros. El aprendizaje es un acto fundamentalmente cooperativo.

Hoy podemos decir que los modelos educativos centrados de forma exclusiva en el trabajo aislado del aprendiz están condenados a desaparecer.

Anacrónicos

Los deberes escolares no parecen responder a las exigencias del aprendizaje tal y como hoy lo entendemos en la moderna sociedad en red. Más bien parecen una anomalía de la educación en la actualidad. Un uso que responde a épocas anteriores en los modelos didácticos. De alguna manera parecen contradecir de forma directa algunos de los focos de atención preferente en las nuevas corrientes pedagógicas ¿Por qué sucede esto?

Señalemos algunas razones que invitan a pensar que los deberes escolares -tal y como los conocemos hoy en día- son un fenómeno anacrónico en la dinámica del aprendizaje en la sociedad actual:

1. **Representan un modelo transmisivo del aprendizaje.** El docente es la única fuente de conocimiento fiable. Hasta el punto que debe ser él quien diseñe de forma minuciosa las tareas a realizar bajo la idea de que nada que el alumno aprenda al margen de este tendrá relevancia en términos de aprendizaje.
2. **Son evaluados en su totalidad por el docente.** Es él quien establece el criterio que permite valorar la calidad del aprendizaje que provocan estas actividades. Esto lo hace con referencia exclusiva al currículo escolar.
3. **Pretenden producir aprendizajes descontextualizados.** No buscan provocar experiencias de aprendizaje ricas y en el contexto en el que se producen. Pretenden extender la situación de aprendizaje escolar al contexto extraescolar.
4. **Plantean situaciones de aprendizaje sobre el simulacro.** Al ser imposible adaptar los deberes escolares a la rica variedad de contextos extraescolares en los que el alumno habita al terminar su jornada escolar, los deberes escolares plantean situaciones hipotéticas o ficticias sobre las que se entrenan destrezas, la memoria, etc. No trabajan con la realidad del aprendiz, por lo que difícilmente este podrá reconocer la relevancia de lo aprendido en su propia vida y contexto.
5. **Son actividades que se producen aisladas.** Por sus propias características, los deberes escolares no se plantean para ser realizados en grupo. Sin embargo, sabemos que el trabajo cooperativo es, posiblemente, una de las herramientas más interesantes de que disponemos hoy en día para producir aprendizajes relevantes. Para so-

lucionar este problema algunos docentes recurren a las tecnologías mediante el uso de documentos compartidos, wikis, redes sociales, etc. Esta solución, sin duda, mejora este aspecto, si bien presume el mismo grado de acceso a los medios a todos los alumnos e ignora gran parte del proceso grupal que se produce en el aprendizaje, en la medida que no puede ser observado en su totalidad: modelos de relación, resolución de conflictos, distribución de roles, tareas, etc.

6. **Rara vez se centran en los procesos de pensamiento de orden superior.** Lo deberes escolares en su mayoría son ejercicios de entrenamiento y/o memorización. En pocas ocasiones se busca que los deberes escolares trabajen procesos de pensamiento creativo, crítico o ejecutivo. Estos quedan –en el mejor de los casos– para su tratamiento en clase. Sin embargo, el contexto rico en el que poder llevar a la práctica lo aprendido es el contexto extraescolar: la familia, el barrio o la comunidad.
7. **Son aburridos.** Los alumnos se aburren con los deberes escolares. Es más; si preguntamos a cualquier escolar o familiar sobre este asunto, es muy probable que digan que esta es la esencia de los deberes. De alguna manera, los deberes escolares se edifican sobre los cimientos de la cultura del esfuerzo.

Según esta visión del aprendizaje no solo es necesario esforzarse para generar aprendizajes importantes, además el esfuerzo es radicalmente opuesto al placer. Según la cultura del esfuerzo, si no sufrimos no aprendemos. Es la versión moderna de "la letra con sangre entra". Sin embargo, esto es un presupuesto erróneo y errado en educación. **Es posible generar un gran esfuerzo por aprender y simultáneamente obtener un gran placer.** La clave para conseguirlo es cuestionar directamente la raíz de los modelos de enseñanza tradicional y buscar modelos que reúnan algunos de los requisitos que describía al inicio de este trabajo.

¿Transformar los deberes escolares o hacerlos desaparecer?

Lo dicho hasta aquí invita a reconocer que los deberes escolares, como están formulados actualmente, no responden a las necesidades del aprendizaje que buscamos en la sociedad actual. Tanto es así que chocan directamente con los principios básicos sobre los que se edifican las llamadas metodologías activas y que están produciendo una fértil batería de recursos metodológicos, enfoques y marcos didácticos. ¿Debemos entonces cambiar la forma de plantear los deberes escolares?

Es posible que algunos docentes preocupados por llevar la innovación a sus aulas pudieran decir que esto no es razón para hacer desaparecer los deberes escolares y que lo que parece necesario es adaptarlos a las nuevas condiciones del aprendizaje. Según esta opinión, los deberes escolares deberían contextualizar lo aprendido en clase, incorporar normalizadamente a la comunidad y las familias de los aprendices, deben suponer actividades en los que la evaluación no esté protagonizada de forma exclusiva por el docente, deben preocuparse preferentemente de desarrollar procesos como la creatividad, el pensamiento creativo y la aplicabilidad de lo aprendido a los contextos reales. Deben permitir el trabajo cooperativo y partir de la premisa que uno de los elementos fundamentales en el aprendizaje es que se genere la intención de aprender, por lo que deben procurar que el esfuerzo que supone su realización está acompañada de una experiencia placentera. Todo esto supone abrir el espacio de aprendizaje al contexto del alumno y permitirle vivir un continuo entre la escuela y la vida.

Mi opinión en este asunto es categórica: Nada de lo dicho podrá llevarse a la práctica si las propuestas de actividad que exceden los límites de la escuela se siguen denominando Deberes Escolares. **No es posible sustraer el significado de una actividad tan arraigada en los escolares y sus familias y tornarlo por otro radicalmente opuesto: Los Deberes Escolares deben desaparecer.**

¡No mandes deberes, diseña experiencias de aprendizaje!

Provocar experiencias de aprendizaje es un ejercicio novedoso para los nuevos docentes insatisfechos con el modelo tradicional de enseñanza: Los buscadores del cambio.

En la actualidad no es posible dar respuestas categóricas sobre qué requisitos exige la creación de experiencias. La buena noticia es que sabemos algunas de las líneas de pensamiento que comparten. También que es posible dibujar un marco de búsqueda que aúna a quienes se comprometen con esta idea:

Experiencias de aprendizaje, esfuerzo y placer

Cuando describía cómo mi hija enfrentaba sus nuevos estudios postobligatorios, escenificaba la ruptura de una vieja idea del aprendizaje que es contraria a la de experiencias de aprendizaje.

Tradicionalmente al alumno se le ha convencido que solo es posible aprender si se sumerge en una actividad tediosa y llena de esfuerzo. El esfuerzo –en la enseñanza tradicional- ha estado ligada al aburrimiento. Los deberes también.

Nadie disfruta haciendo los deberes escolares. Ni los alumnos –a quienes se les impone un añadido artificial a su larga jornada lectiva-, ni a sus familias –que se convierten en verdaderos policías que vigilan su realización-. Y tampoco a los docentes –que deben elaborarlos y corregirlos asumiendo una labor tediosa, poco creativa y aburrida-.

Sin embargo la dicotomía esfuerzo/placer es errónea. Es posible dedicar un gran esfuerzo a actividades que producen placer.

Cuando nos sumergimos en un proyecto vital necesitamos dedicar una gran energía para llevarlo a cabo. En él ambos términos van profundamente ligados. El aprendizaje se produce de forma natural fruto del compromiso con el proyecto que el aprendiz desarrolla.

La función del docente se centra –en este caso- en provocar las experiencias necesarias para que el alumno asuma el reto personal que le invita a obtener una gran cantidad de placer, a través de implicarse en el proyecto con indudable esfuerzo por su parte. En este caso el aprendizaje está asegurado.

Experiencias de aprendizaje y autonomía

Uno de los retos más importantes que debemos asumir los docentes es dotar a los alumnos de la autonomía suficiente para enfrentar el aprendizaje como la respuesta lógica a responder a necesidades concretas que se le presentan en la vida.

Aprendemos cuando necesitamos hacerlo. Las experiencias de aprendizaje buscan evidenciar esas necesidades planteando situaciones en las que el aprendiz desarrolla gran cantidad de actividades dentro y fuera de la escuela.

En este caso el resultado esperado no es conseguir que los alumnos reproduzcan memorísticamente determinados contenidos. Se trata de dotar de habilidades necesarias para aprender autónomamente. De buscar distintas soluciones a un problema. De reconocerse como activos agentes de su aprendizaje.

Experiencias de aprendizaje y evaluación

La evaluación es un ejercicio de reflexión sobre el aprendizaje. Esta reflexión tiene algunos ejes fundamentales:

- La mejora en la comprensión del fenómeno estudiado
- La identificación del mismo en la realidad concreta del alumno
- La contextualización del mismo en su particular entorno
- La identificación de los cambios que esta nueva comprensión de la realidad opera en la propia persona del aprendiz
- La invitación a actuar decididamente sobre la realidad inmediata de forma coherente con esta nueva forma de comprenderla

No se trata de evaluar la realización de tareas mecánicas o memorísticas. Lo relevante es ser capaz de producir experiencias que susciten cambios en el aprendiz y presentar instrumentos que le permitan reflexionar sobre ellos.

Experiencias de aprendizaje, individualismo y cooperación

El aprendizaje es un acto cooperativo. Las experiencias de aprendizaje se producen mejor cuando se enmarcan en una tarea colectiva.

Los esfuerzos por valorar solo los aprendizajes que se obtienen de forma individual es una característica clásica de los deberes escolares. Frente a esta idea; las experiencias de aprendizaje buscan producir situaciones ricas en la elaboración colectiva del conocimiento y provocar a la acción conjunta.

Experiencias de aprendizaje, alienación y empoderamiento

Los deberes escolares son –por definición- una tarea alienante. Así ha sido vivido por centenares de aprendices y familias a lo largo de las décadas y así sigue siendo. La alienación forma parte del campo semántico inherente a los mismos.

“Hacemos los deberes **porque nos los manda** el profesor”. Esta es una idea que no puede sustraerse a los mismos.

Las experiencias de aprendizaje no buscan ser tareas mandadas por el docente. Son provocaciones, propuestas, retos o sucesos que sitúan al aprendiz en un terreno inestable que le invita a aprender.

La característica que más me interesa de las experiencias de aprendizaje es su capacidad para invitar al alumno a hacerse dueño de la realidad que habita. La necesidad de aprender para construir el conocimiento de forma personal. Contextualizarlo y provocar una acción comprometida con ello.

¿Cómo diseñar experiencias de aprendizaje?

Hasta aquí he intentado exponer dos ideas fundamentales en torno al tema de los deberes escolares:

1. Los deberes escolares deben desaparecer, ya que es imposible que ninguna actividad que sea así nombrada se acerque –en el ideario colectivo- a la de experiencias ricas de aprendizaje.
2. Las necesidades de cambio en la enseñanza debe orientarse a la creación de experiencias ricas de aprendizaje. No existen recetas para hacerlo. La comunidad de docentes insatisfechos con la enseñanza tradicional sabe que deben cambiar en sus prácticas, pero se

reconocen como comunidad de buscadores. Su esfuerzo se centra más en hacer preguntas y experimentar que en intentar elaborar un marco teórico del que –por otra parte- desconfían.

Sin embargo estas comunidades de buscadores están demostrando que existen algunos ejes sobre los que están experimentando activamente y es centro de debate e intercambio en sus redes sociales y profesionales:

Cuestionar el espacio y el tiempo escolar

El aprendizaje se produce a lo largo de la vida y en todos los escenarios que el aprendiz habita. Cuando diseñes tus clases ten en cuenta que no está limitado por los muros del centro escolar ni del horario impuesto a la educación formal. El diseño de experiencias de aprendizaje supone cuestionar el corsé que supone el espacio y el tiempo de la enseñanza tradicional. Reconocer el aprendizaje como un continuo en el espacio y tiempo de la vida del aprendiz invita a centrarse en el diseño de experiencias de aprendizaje de las que el alumno se empodera. Algo totalmente contrario al concepto de deberes escolares como tareas que extienden artificialmente el tiempo y el espacio puramente escolar.

El aprendizaje debe ser algo útil

La utilidad que buscan tus alumnos en aquello que aprenden no se sitúa en un futuro incierto y lejano. El diseño de tus clases debe partir de una pregunta fundamental: ¿Para qué le sirve –en términos concretos y cercanos- a tu alumno aquello que le presentas? O dicho de otra forma: ¿Cómo puedes hacer visible lo que quieres que el alumno aprenda, en su vida diaria?

La cooperación es algo a lo que no están dispuestos a renunciar

La necesidad de entender el aprendizaje como un acto colaborativo no es una moda pedagógica. Es la convicción de que el aprendizaje se produce fundamentalmente en la cooperación. Esto es algo especialmente visible en el mundo global y cambiante en que habitan tus alumnos y nosotros mismos. Frente a la idea del aprendizaje solitario se asegura con fuerza una idea: es necesario desarrollar habilidades de cooperación en todos los ámbitos de la vida.

Trabajar para (y por) la realidad

La realidad es el mejor libro de texto. Un aprendizaje tiene posibilidades ciertas de provocar cambios efectivos en los aprendices en la medida que parten de

la realidad que habitan y están dirigidos a empoderarlos. La capacidad de la educación para convertirse en la herramienta de transformación de la realidad es un efecto que centran los esfuerzos de los buscadores del cambio.

Incorporar todos los elementos del aprendizaje

La idea de que el aprendizaje se produce exclusivamente en torno a la razón es algo superado. La construcción del conocimiento exige movilizar al menos cuatro elementos a los que debes atender en el diseño de tus experiencias de aprendizaje:

- **La razón:** ¿Qué ideas quiero hacer visibles para mis alumnos?
- **La relación:** ¿Cómo van a trabajar cooperativamente en torno a la experiencia que provoco?
- **La emoción:** ¿Cómo incluyo las emociones que se producen al exponer al alumno a la experiencia de aprendizaje?
- **El cuerpo:** ¿Qué van a hacer físicamente mis alumnos ante ella? ¿Cómo invito a actuar en relación a la experiencia de aprendizaje que están viviendo?

Ampliar el concepto de evaluación y no conformarse con el etiquetado

La evaluación es un esfuerzo por provocar la reflexión ante la experiencia de aprendizaje. Los instrumentos de evaluación deben dejar de servir exclusivamente para etiquetar a los alumnos y empezar a ser provocadores de preguntas que inviten a los alumnos a valorar qué aprenden y cómo cambia esto su forma de ver el mundo. La rutina de evaluación se centra en algunas preguntas:

- ¿Qué has aprendido?
- ¿Dónde puedes reconocer esto en tu vida concreta?
- ¿Cómo ha cambiado tu forma de ver la realidad en función de ese aprendizaje?
- ¿Cómo te ha cambiado a ti como persona este aprendizaje?
- ¿Qué haces con ello (en tu entorno cercano)?
- ¿Hacia dónde diriges ahora tus nuevos intereses de conocer?

Escuchar al alumno y sus necesidades

En el modelo “Pedagogía del espejo” el docente tradicional mira exclusivamente el contenido que quiere transmitir y su diseño cerrado de clases. El esfuerzo actual pretende hacer efectivo que el alumno es el centro del aprendizaje. Un alumno que tiene experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula y en todas las horas del día.

Los contextos que habita, sus experiencias, su historia personal y su propio estilo cognitivo determinan el aprendizaje que se produce. El docente debe dejar de “mirarse en el espejo” y comprometerse con la escucha como **la escucha** como herramienta fundamental en la creación de experiencias que produzcan aprendizajes auténticos.

Sin duda esta relación no es exhaustiva. Son muchas las preguntas que día a día se formulan los buscadores del cambio en educación. Lo hacen desde la cotidiana vida escolar en la que habitan a diario con sus alumnos. Pero también lo hacen por las tardes y los fines de semana. Comparten sus preguntas con el resto de buscadores, exponen sus logros y sus dudas. Intercambian materiales, lecturas y reflexiones. Buscan espacios para crear un modelo alternativo al que saben que no responde a las necesidades de sus alumnos. Quizá la única respuesta que comparten es que los deberes escolares no se acercan a esta forma nueva, colaborativa, flexible y cambiante de entender al enseñanza. ¡Bienvenido sea!

¡No pongas deberes, diseña experiencias de aprendizaje!

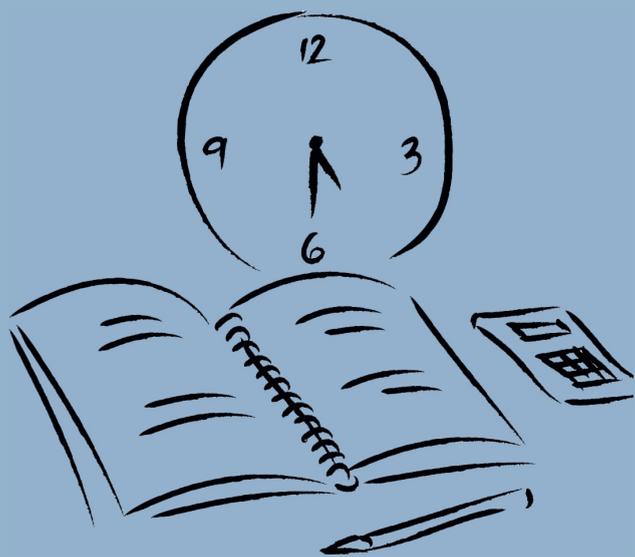
Juan José Vergara Ramírez es especialista en Innovación Educativa y Metodologías Activas. Pedagogo con la especialidad en Gestión y Dirección de Centros educativos y postgrado en Animación Sociocultural y en Educación de Adultos y Maestro.

Colaborador habitual en planes de formación en metodologías activas en organismos nacionales e internacionales. Forma parte del Consejo Editorial de la Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global, miembro del GICE (Grupo de Investigación para la Calidad Educativa de la Universidad Autónoma de Madrid), Consejo Asesor de grupo de cursos on-line “Formación en la Práctica” (S.M., Universidad Complutense de Madrid y Universidad Pontificia de Salamanca), Coordinador y Autor en el Proyecto Mentor (Ministerio de Educación) sobre metodologías activas. Es autor del libro “Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso”.

¡buscando acuerdos!

Alicia de Andrés Ramos

M.^a del Carmen Cuadra Rodas



Nuestra necesidad continua de mejora de la práctica educativa hace que cada curso reflexionemos sobre ella. El tema de los deberes, tareas escolares, como nosotros preferimos llamarlos, surge para dar respuesta a la preocupación y desconcierto de las familias, a las situaciones de desigualdad vividas por los niños y a la falta de coherencia con nuestro proyecto educativo percibida por el equipo educativo. Después de muchos momentos de debate, con la participación de la comunidad educativa, conseguimos llegar a unos acuerdos mínimos en cuanto al tiempo que los niños deben dedicar a las tareas escolares según su edad, a los tipos de tareas y a la necesidad de coordinación entre los diferentes maestros de una misma aula.

Introducción

El tema de las tareas escolares o “deberes” que los alumnos llevan a casa ha suscitado debate y preocupación en los últimos tiempos. La experiencia que vamos a compartir tiene lugar en el CEIP Ángel González y pretende ser un ejemplo o manera de abordarlo en el ámbito escolar.

Conocer nuestro contexto es fundamental para llegar a entender cómo surgió la necesidad de abordar el tema de las tareas para casa y las dificultades que nos fuimos encontrando en el proceso.

Nuestro centro está ubicado en la zona sur de Madrid, concretamente en Leganés, en el barrio de Arroyo Culebro. Es un centro relativamente nuevo que se ha ido construyendo poco a poco, al mismo tiempo que nuestros alumnos iban creciendo.

Comenzamos nuestra andadura en el 2008, pero hasta este curso 2017-2018 no ha salido nuestra primera promoción hacia el Instituto.

Aunque se creó como centro de línea 3, las necesidades de escolarización del barrio han hecho que tuviera que ampliarse y en la actualidad tenemos 9 aulas de infantil y 27 de primaria (en algunos niveles tenemos línea 6).

Además, a partir del 2013 somos un centro que participa del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid. Desde ese curso escolar, tenemos aulas del programa y otras, no.

En la actualidad tenemos 898 alumnos y un claustro de 53 maestros. De estos 53 maestros el porcentaje de interinos es muy elevado, rondando en algunos cursos el 70% de la plantilla, por lo que la toma de decisiones en un claustro de profesores tan grande es bastante laboriosa, pero, a la vez, muy enriquecedora.

Las diferentes realidades que curso a curso nos hemos ido encontrando (incremento de alumnos, profesorado nuevo, convivir con obras en el centro cada curso...etc) lejos de mermar nuestro entusiasmo, han hecho que sintiéramos la necesidad de construir un proyecto educativo fuerte, con principios claros, con una metodología coherente con esos principios, que se plasmara día a día en nuestra práctica educativa e implicando a nuestros alumnos y sus familias en el proceso.

Pero, además, curso a curso hemos ido ampliando ese proyecto inicial con propuestas innovadoras, fruto de la reflexión continua sobre nuestra práctica educativa y el análisis de las necesidades de nuestros alumnos. Siempre hemos tenido claro que las necesidades de nuestros alumnos son necesidades grupales, pero también individuales, y la atención a la diversidad es uno de nuestros principios fundamentales.

Nuestro proyecto es un proyecto basado en diferentes tipos de metodologías. Trabajamos por proyectos tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, donde cada niño aporta sus experiencias y sus conocimientos previos para la construcción de los nuevos aprendizajes.

A su vez, trabajamos por rincones en Educación Infantil y por zonas de trabajo en las áreas de lenguaje y matemáticas, en Educación Primaria.

Partimos de que el niño en estas edades necesita vivenciar, experimentar con diversidad de materiales e interaccionar continuamente con sus iguales. De esta forma conseguimos aprendizajes más significativos, funcionales, donde el niño incorpora los nuevos aprendizajes a través de vivencias compartidas con otros (niños y adultos).

En el segundo trimestre del curso escolar realizamos talleres de arte, ciencia y dramatización con agrupamientos flexibles, mezclando niños de diferentes niveles, y con la participación activa de las familias en el desarrollo de los mismos y, a veces, también en su planificación.

En nuestro centro las familias comparten con nosotros muchos momentos y son agentes fundamentales para un buen desarrollo de nuestro proyecto educativo.

Como se puede deducir, la participación e implicación de toda la comunidad educativa es fundamental en el desarrollo de nuestro proyecto de centro.

Las familias colaboran a través de los cauces habituales como el consejo escolar y el AMPA, donde trabajamos de forma conjunta y coordinada. Pero, además, con participación directa en actividades complementarias, talleres, programas específicos del centro como ecoescuelas... etc.

Los niños participan en diferentes procesos de toma de decisiones y de participación a través de las asambleas de aula. Gracias a ellas, los delegados de cada aula aportan propuestas en las asambleas de delegados.

Contamos también con diferentes programas en los que la participación del alumnado es fundamental para su óptimo desarrollo: círculo de amigos (programa del plan de convivencia), comité medioambiental (proyecto ecoescuelas), plan de patios (atención a la diversidad), entre otros.

Proceso de elaboración de la propuesta de tareas escolares

¿Cuándo y por qué nos planteamos abordar el tema de las tareas para casa?

La respuesta es sencilla: al disponer de mecanismos de participación, observación y escucha de toda la comunidad educativa, nos dimos cuenta de que el tema de las tareas para casa era un tema sobre el que necesitábamos reflexionar. Pero además, debíamos intentar llegar a definir cuál era la propuesta que finalmente trasladaríamos a las familias.

Esta experiencia comienza en el curso 2014-2015, cuando los alumnos, en asamblea de delegados, plantean la desigualdad que existe entre las clases a la hora de mandar tareas para casa.

Las familias también plantean estas diferencias, hasta el punto de que hermanos que estaban en un mismo nivel tenían tareas eran muy dispares, dependiendo del grupo en el que estuvieran.

Por parte del equipo educativo empezamos a percibir que, si bien contemplábamos la atención a la diversidad en las actividades de aula, no todos lo teníamos en cuenta para las tareas de casa, siendo evidente la falta de coherencia con algunos de los principios fundamentales de nuestro proyecto educativo.

Ya en algún momento nos habíamos planteado reflexionar sobre este tema por parte del equipo, pero era un tema complejo, con puntos de vista muy dispares en maestros y familias, y nuestra realidad nos exigía dar preferencia a otros temas más urgentes. Pero ahora comenzaba a ser una prioridad, ya que toda la Comunidad Educativa lo requería.

Así que, comenzamos a abordar el tema, siendo conscientes de que era un debate complicado, que exigía tiempo y respeto hacia la diversidad de opiniones y experiencias, y que pasaba por reflexionar sobre nuestro modelo educativo y los principios que subyacen a nuestra práctica docente. Y, por supuesto, teniendo claro que no podíamos quedarnos en la reflexión, sino que el objetivo final era establecer acuerdos y compromiso con esos acuerdos.

Lo primero que hicimos fue partir de las experiencias individuales, conocer cómo cada uno gestionaba el tema de las tareas para casa, y reflexionamos sobre aspectos como:

- ¿Qué estamos haciendo cada maestro?
- ¿Es necesario mandar tareas para casa?
- ¿Qué tipo de tareas mandamos?
- ¿Se dedica un tiempo diario en clase para corregir las tareas?
- ¿Cuál es el objetivo de esas tareas?
- ¿Se evalúan las tareas?
- ¿Nos coordinamos para mandar tareas dentro de una misma clase?
- ¿Cuánto tiempo dedican los niños diariamente a las tareas en casa?

Durante el proceso de reflexión y debate, como era de esperar, nos encontramos con diversidad de experiencias y opiniones entre el profesorado, dificultad en la autoevaluación de la práctica docente y falta de coherencia de las tareas que mandábamos a casa con respecto al proyecto de nuestro cole (que se caracteriza por el desarrollo de competencias, funcionalidad de los aprendizajes, aprendizaje significativo, la diversidad de recursos ...etc)

Decidimos que también era importante conocer otras opiniones, otras formas de hacer y estuvimos analizando diferentes documentos que nos ayudaron en nuestra reflexión.

En este apartado y durante todo el proceso hemos contado con la colaboración de nuestro orientador.

Estas reuniones se dilataron bastante en el tiempo, en algunas ocasiones vivimos situaciones complicadas, pero todos teníamos claro que era necesario llegar a unos **acuerdos mínimos** del equipo educativo.

Comenzamos a trabajar e investigamos cuánto tiempo dedicaban nuestros alumnos a las tareas escolares. Tomamos tiempos reales de lo que los niños tardaban en hacer las tareas en casa, pidiendo colaboración a las familias para hacerlo.

Nos dimos cuenta de que había una gran diversidad de tiempos dependiendo del profesor, de la tarea y del niño.

Había llegado el momento de tomar decisiones consensuadas y definir con claridad qué objetivos queríamos perseguir con las tareas para casa, qué requisitos debían cumplir dichas tareas o cuánto tiempo debían dedicar los niños en función de las edades.

En cuanto a los objetivos, las conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes:

- Reforzar los contenidos aprendidos
 - Afianzar lo aprendido en el cole
 - Intentar contextualizar lo aprendido. Utilizar material diferente para que sea más motivador (nuevas tecnologías, recursos del entorno, etc.)
- Aplicación práctica: Aplicación a la vida cotidiana de lo que se ha aprendido, a fin de **generalizar** lo aprendido en el colegio. Trabajar desde las competencias.
- Crear hábito de estudio:
 - Hábitos de lectura como base para el estudio que se produce en edades posteriores.
 - Interés por temas culturales
- Las tareas de casa no tendrían calificación. Eran objeto de valoración, pero no calificamos las tareas de casa

Nos marcamos unos criterios que deberían tenerse en cuenta al proponer tareas para casa:

- Que sean tareas ajustadas a las posibilidades del niño. Planificamos diferentes tipos de actividades:
 - Obligatorias
 - Posibilidad para elegir entre dos (diferente nivel de dificultad para atender a la diversidad del alumnado)
 - Voluntarias.
- Que atiendan a la diversidad. Ajustamos las tareas dependiendo de los ritmos y capacidades de cada niño.
- Que no sean siempre tareas individuales. A partir de 3º y 4º planteamos algunas actividades compartidas.
- Que las tareas de casa sean compatibles con otras actividades. Que permitan al niño desarrollar otras actividades necesarias: jugar, disfrutar al aire libre, convivir con la familia, realizar actividades extraescolares. Por eso es importante ajustar el tiempo que necesitan para hacerlas.
- Que las sepan hacer por sí solos. Las tareas propiamente académicas deberán saber hacerlas los niños **por sí solos**, sin la ayuda del adulto.

Definimos diferentes tipos de tareas

Intentamos, poco a poco, reducir las tareas propiamente académicas planteando tareas alternativas más competenciales. Estas tareas se realizan con una periodicidad semanal y no diaria. Como por ejemplo:

- Leer por el placer de leer, comentado lo que hemos leído e incluso haciendo recomendaciones a los otros niños.
- Buscar información para incorporar en el proyecto que se está desarrollando en el aula.

- Jugar en nuestro blog (cada nivel tiene un blog que los niños y familias pueden utilizar).
- Ir al supermercado. Este es un contexto donde de manera natural damos funcionalidad a contenidos de Matemáticas, Lengua, Naturales...
- Ir a la calle, observar, describir, registrar, orientarse en el barrio...
- Compartir noticias de actualidad con la familia (radio, TV, internet, prensa escrita) y, si le apetece, traerlas al centro para informar, debatir, analizar...etc.
- Trabajar con las cosas de casa: elaborar recetas, extraer información de etiquetas de productos, extraer información de facturas de luz, de agua...,etc.

A través de las tareas semanales ayudamos al niño a gestionar su tiempo y sus tareas, ya sean escolares, familiares, etc.. Por tanto, tiene la opción de elegir y planificarse. Por otro lado, si la familia tuviera que colaborar, puede buscar los momentos más idóneos.

También vimos importante establecer tiempos máximos diarios

Llegamos a los siguientes acuerdos:

- En las edades de 1º a 4º de Primaria, acordamos como máximo media hora diaria aproximadamente.
- En los últimos cursos de Primaria, 5º y 6º, aumentaremos a 45 minutos o una hora, incluyendo en esos tiempos algún rato de estudio.

En la práctica hemos observado que no todos los días se mandan tareas.

Decidimos también que es importante recoger periódicamente información del tiempo que tardan los niños para modificar y/o ajustar las tareas, si fuera preciso, a los tiempos establecidos.

De igual manera, nos planteamos cuál era el papel de las familias en relación a las tareas escolares

Llegamos a las siguientes conclusiones:

- Les pedimos que su figura fuera de guía y acompañamiento, proporcionándoles estrategias que les hagan más competentes y autónomos en la realización de cualquier tarea.
- Animar y motivar.
- Comprobar que han realizado la tarea, pero no corregirla ni hacerla por ellos.

¿Cómo poner en práctica estos acuerdos?

Habíamos llegado a unos acuerdos mínimos que todos tendríamos en cuenta a la hora de mandar las tareas escolares, pero éramos conscientes de que cada curso habría un elevado número de maestros nuevos a los que habría que informar y asesorar.

Para que este proceso se desarrolle tal y como hemos descrito, cuando lleguen maestros nuevos al centro es necesario informarles, al igual que se les informa y asesora de aspectos como metodología, evaluación, organización y funcionamiento.

Para ello se les entrega una carpeta con toda la información, además de una reunión específica para abordar esos temas con jefatura de estudios.

Destacar la labor importantísima de los coordinadores y de los maestros antiguos para dar a conocer el proyecto y los acuerdos.

Mensualmente, los diferentes niveles se reúnen para establecer las propuestas de tareas de casa para cada mes.

La coordinación de todos los maestros que intervienen en una misma aula es fundamental. Cada aula tiene un espacio físico (pizarra o mural) donde cada maestro apunta las tareas mandadas en las diferentes áreas, de tal manera que se asegure que los maestros están informados de las tareas que tienen de otras áreas, con el fin de ajustarlas.

El estudio se incluye en el tiempo máximo establecido para las tareas en cada uno de los niveles.

Las familias conocen cómo es nuestro centro y cómo trabajamos. Pero intentamos que no solamente lo conozcan, sino que también lo vivan y se impliquen a través de las actividades formativas, informativas y participación activa en algunas de nuestras actividades.

En el tema de tareas para casa también nos encontramos con diferentes puntos de vista en las familias. Por eso vimos que era muy importante abordar este tema con ellas en diferentes momentos: jornadas de puertas abiertas (familias de alumnos de nueva incorporación), reuniones trimestrales, tutorías, etc.

Les informamos de cuál es nuestro planteamiento de deberes como centro y por qué. Pero, además, cuál es su papel con sus hijos cuando llevan tareas para casa.

A lo largo del curso vamos evaluando cómo se están llevando a la práctica los acuerdos. Utilizamos diferentes cauces:

- Reuniones de nivel
- En la CCP

A modo de conclusión

Que este proceso de reflexión se alargó en el tiempo más de lo esperado.

Que necesitamos muchas reuniones del equipo educativo para llegar al menos a todos estos acuerdos mínimos y que no fue fácil.

Que estamos orgullosos porque, a pesar de las dificultades, conseguimos:

- Encontrarnos en un punto intermedio que ha facilitado durante este tiempo la puesta en marcha de estos acuerdos, teniendo en cuenta las peculiaridades de nuestro centro.
- Evitar las posibles desigualdades al respecto entre los niños y las familias.
- Que hubiera coherencia con nuestro proyecto educativo, también en este aspecto.
- Que hubiera un plan de deberes o tareas para casa aprobado por el equipo educativo.

- Que los acuerdos a los que llegamos formasen parte de nuestro proyecto educativo, por lo tanto, todos los maestros tenemos el compromiso de llevarlos a la práctica.

Somos conscientes de que tendremos que seguir reflexionando, de que volveremos a plantearnos este tema con el fin de ir mejorando e ir adaptándonos a las nuevas necesidades e inquietudes de los maestros, niños y familias.

Por eso, animamos a todos los centros a que, al menos, reflexionen sobre ello.

Alicia de Andrés Ramos es docente comienza en escuelas infantiles hace ya 20 años, como educadora infantil y después como maestra también en Educación Infantil. En uno de los centros formó parte del equipo directivo durante varios cursos escolares. Desde el curso 2010-11 formó parte del equipo educativo del CEIP Ángel González de Leganés, de los cuales cinco como jefa de estudios

"Siempre he sentido necesidad de innovar y he apostado por la reflexión de la labor docente. Intento actualizar y renovar mi formación inicial participando en actividades formativas como asistente y en algún caso como ponente. Tengo la suerte de haber tenido la oportunidad de trabajar en el centro donde estoy; ya que, se apuesta por esta renovación pedagógica constante".

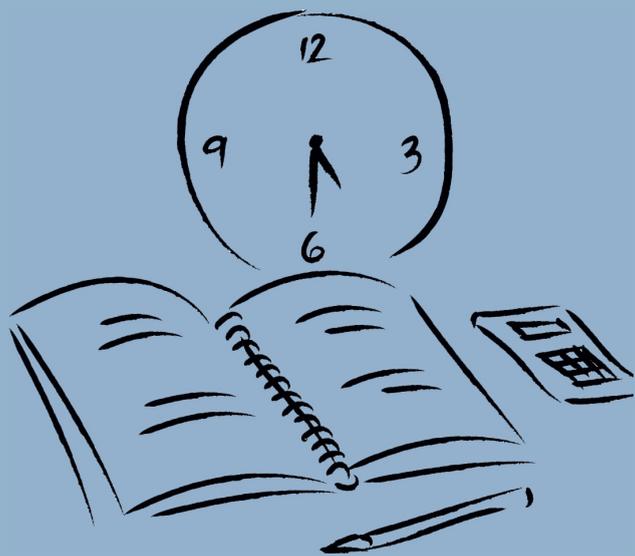
M.^a del Carmen Cuadra Rodas comenzó su trayectoria profesional en el curso 1985-86. Durante estos años la inquietud por aprender e innovar le ha llevado a vivir diversidad de experiencias. Empezó como maestra de educación primaria pero su participación en el plan experimental de Educación Infantil le hizo entusiasmar con esa etapa educativa. Durante cuatro cursos estuvo como asesora de educación infantil en el CAP de Leganés. A partir del curso 2008-2009 empezó a formar parte del equipo educativo del CEIP Ángel González, de Leganés. Primero como jefa de estudios y en la actualidad como directora.

"Si tuviera que definirme profesionalmente diría que ante todo soy maestra. Una maestra que tiene claro que el aprendizaje es continuo y compartido, que un maestro siempre debe estar abierto a la escucha, la innovación y al trabajo en equipo. Que todo lo que he aprendido se lo debo a aquellos maestros y maestras, familias, niños y otros profesionales con los que he compartido reflexiones, dudas, experiencias y alegrías".

¿hay vida más allá de los deberes? Guía para la reflexión y toma de decisiones sobre las tareas escolares en tiempo extraescolar

Cristóbal Calero

Miguel E. Salamanca



La cuestión de los deberes o tareas en horario extraescolar nos plantea la necesidad de hacer un análisis más profundo del modelo educativo de los centros. En este artículo se aporta una guía para reflexionar sobre las tareas escolares en el centro a través de la revisión de nuestras creencias y expectativas, del modelo de escuela que queremos, cómo se aprende, las relaciones que establecemos en el proceso de aprendizaje y la evaluación de nuestros alumnos. A partir de este análisis, se propone la elaboración de un documento sobre la política de tareas en casa, conocida y respaldada por todos los docentes y la administración y accesible a toda la Comunidad Educativa.



Introducción

Cuando vamos a la consulta médica con fiebre, sabemos bien que la prescripción del paracetamol ayudará a bajar la fiebre, pero no a curarnos. Porque esa medicación actúa frente al síntoma, pero no ataca la causa de la enfermedad. La cuestión de los deberes o tareas escolares en horario extraescolar y las dudas que plantea nos parecen un síntoma de un trastorno más profundo que la mera cuestión de si nuestros alumnos tienen que llevarse ejercicios para casa. Debatir sobre las tareas no nos parece que vaya al origen del problema y tomar decisiones únicamente sobre el síntoma no parece un buen remedio. Ni siquiera uno malo.

Son muchos los indicios que nos hacen pensar que la controversia sobre la tarea escolar en casa nos informa de un desajuste de nuestro sistema educativo. Notamos, además, que se enmarca en un momento de incertidumbre sobre la cuestión escolar en general. Citaremos algunos aspectos de esta incertidumbre:

- No sabemos si asimilar el espíritu de los derechos laborales a los de los escolares.
- Socialmente no hemos encontrado un equilibrio adecuado entre la vida familiar y la laboral, lo que afecta de manera muy especial a los menores.
- En la escuela, estamos asistiendo a un proceso de sustitución o revisión de métodos pasivos en los que el centro de gravedad del aula se situaba en el docente, por otros más activos en los que el protagonista del aprendizaje es el alumno. Alguna de estas metodologías, por ejemplo la denominada *flipped classrooms* (*The Flipped Classroom*), utiliza como pieza esencial el trabajo fuera del aula.
- Bajo las decisiones que el docente (solo o en equipo) adopta, las instrucciones que da a sus alumnos y la evaluación que hace sobre el proceso subyace una manera de entender la relación profesor-alumno y qué papel juegan en dicha relación el poder, la confianza o el respeto, por citar tres variables que nos parecen clave y tendríamos que definir explícitamente en nuestros proyectos.
- No hay dos alumnos iguales y todos sospechamos cada vez más de las soluciones homogéneas o estandarizadas para necesidades e inquietudes tan diversas, tan heterogéneas.
- Los estudios científicos empiezan a arrojar datos, en ocasiones complementarios o contradictorios entre sí, y aún no está muy trazada la correlación entre las variables “aumento del tiempo de aprendizaje programado”, “tipo de tarea”, “edad/nivel educativo”, “contexto social del menor”, “necesidades especiales”, o “medio cultural del sujeto de estudio”.
- Algunos gobiernos han legislado específicamente sobre las tareas que se han de encargar o no a los alumnos (Bélgica, Perú, Bolivia o Ecuador, por ejemplo).

- No se percibe mucha claridad sobre la “política de deberes” de los centros educativos, lo que probablemente indica una todavía insuficiente reflexión en los claustros y equipos directivos sobre la materia.
- A todos estos interrogantes podemos añadir la permanentemente actual incertidumbre política, ahora mismo tenuemente iluminada por la perspectiva de un posible pacto educativo con cuyo alcance querríamos ser optimistas y sacudirnos este escepticismo tan nuestro y tan, por otro lado, justificado.

Por eso nos preguntamos: ¿qué modelo de escuela hace necesario un desajuste como el de depender de que nuestros alumnos trabajen horas (pocas o muchas) todas las semanas fuera de nuestro alcance para progresar? ¿Qué estamos haciendo para necesitar de los deberes? ¿Por qué no encontramos evidencias de que más deberes mejoren el rendimiento para todos los alumnos? La aparición de las tareas, ¿a qué tipo de escuela respondía? ¿Responde a la de hoy?

Los autores aportamos una reflexión que pretendemos sea una guía de reflexión que un equipo docente o directivo pueda utilizar en su propio proceso de toma de decisiones. Con el compromiso de hacerlo centrados en los niños y sus necesidades. Conscientes, como tantos y tantos docentes insatisfechos, de que nos sabemos responsables de despejar el camino de nuestros alumnos hacia el éxito, todo lo que podamos.

Nuestro respeto por ellos se traducirá en rigor y prudencia.



Para utilizar esta reflexión como una guía

Lo que aportamos a continuación es una propuesta para la reflexión, que bien podría utilizar como guía un claustro, equipo docente o directivo que desee tomar decisiones en su centro educativo para revisar su política de tareas escolares en casa, o poner en marcha un protocolo.

Entendemos que, para poder hacerlo, a dicho equipo le ayudará abordar las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es nuestro modelo de escuela?
- ¿Qué creemos los docentes y qué necesitan nuestros alumnos que creamos?
- ¿Qué creemos (o sabemos) que es el aprendizaje?
- ¿Qué relaciones y experiencias proponemos al servicio del aprendizaje?
- ¿Qué evaluamos y qué necesitan nuestros alumnos que evaluemos?
- Para que pueda utilizarse de manera práctica, tras cada epígrafe se aportan unas preguntas que pueden utilizarse para guiar la reflexión individual o de equipo.

Una vez reflexionadas y clarificadas estas cuestiones, creemos que el centro estará en condiciones de poder redactar un protocolo de tareas escolares que le ayudará a dar coherencia a su acción en esa materia, podrá publicar, compartir con su comunidad educativa y evaluar curso tras curso.

¿Cuál es nuestro modelo de escuela?

Según la creencia que se mantenga sobre la función esencial de la escuela, surgen unas u otras formas de entender la función y la utilidad de las tareas

Los sistemas orientados a la calidad potencian mucho el trabajo personal en casa, aquellos más orientados al rendimiento tienen más tendencia a racionalizarlos, si bien, les siguen dando un gran valor.

Por el contrario, los sistemas más orientados a la equidad, ven en las tareas de casa una barrera para los alumnos que están en mayor riesgo de exclusión.

Aquellos sistemas que se sostienen en la creencia de que los alumnos deben adaptarse a la escuela como un “simulacro” de la vida, potencian el estudio personal y las tareas, entendiendo que esta es la mejor forma de prepararse para la vida (siendo este extremo muy cuestionable, ya que los exámenes y los deberes sólo se parecen a la escuela, no a la vida real).

Aquellos que tienen creencias más centradas en la personalización del aprendizaje, sostienen que cada alumno aprende de forma diferente y que, por tanto, todo el hecho educativo y de aprendizaje debe transformarse en torno a las necesidades de cada uno. Las tareas de casa, desde esta perspectiva, deben, al menos, transformarse significativamente, cuando no desaparecer.



Guía de reflexión. Preguntas sobre tareas y modelo de escuela

- ¿Encargamos tareas en nuestra escuela?
- Para que los alumnos de mi escuela alcancen el 10, ¿cuánto importa su aprovechamiento de la clase, cuánto su estudio personal, cuánto la realización de las tareas que les encargo para fuera del horario lectivo, cuánto otros factores? Si es posible, representarlo en un gráfico circular (tipo tarta) por porcentajes.
- ¿Tenemos algún tipo de mecanismo de racionalización de las tareas (tiempos máximos, tipos de tarea, antelación con que se encargan, rol de los padres, criterios de adaptación, aprendizajes, recursos...)?
- De los cuatros modelos de escuela expuestos, ¿a cuál se aproxima más mi centro educativo?

¿Qué creemos los docentes y que necesitan nuestros alumnos que creamos?

Está bien estudiado el impacto en los alumnos de la creencias de los docentes y muy desarrollados los métodos de estudio de dichas creencias (Fives & Gregoire Gill, 2015). Lo mismo podemos decir del efecto de la profecía autocumplida y del impacto que las expectativas que nos creamos sobre nuestros alumnos tienen sobre ellos, su aprendizaje y desempeño; todo ello, pese a las reticencias que los docentes tenemos a la hora de reconocerlas (Tsiplakides & Keramida, 2010).

Por eso no sería ocioso preguntarnos: ¿qué factores creemos que conducen al éxito escolar de nuestros alumnos? ¿Cuáles al fracaso? ¿Nos atrevemos a responder estas preguntas en el seno de nuestros claustros para poner encima de la mesa qué creemos que son ambas cosas y cuánto podemos compartir de esas creencias para constituirnos en auténtico equipo docente, para transformar nuestras acciones en la acción de un auténtico proyecto educativo?

Hay dos familias de respuestas bien distintas: las que nos dejan fuera a los docentes, y las que sitúan nuestra acción como clave, tanto en el éxito como en el fracaso de nuestros alumnos. Con frecuencia hemos encontrado entre los profesores atribuciones causales externas a nosotros mismos para

explicar el fracaso escolar. Hay una gran cantidad de docentes que interpretan el fracaso de sus alumnos como consecuencia exclusiva de factores ajenos a su práctica docente. Los dos factores que hemos observado como más frecuentes son “la falta de estudio en casa” y “las faltas de deberes” seguido muy de cerca por “la falta de atención en clase”. Los alumnos que no alcanzan un mínimo en esas dos categorías tienen altos niveles de fracaso, especialmente cuanto más avanzan en el sistema escolar.

Resulta ciertamente difícil asumir que las escuelas, que acogemos a nuestros alumnos y nos responsabilizamos de su aprendizaje durante entre 25 y 33 horas semanales, achaquemos, sin embargo, su éxito o su fracaso a factores sobre los que no tenemos control, ni capacidad de intervención.

Quizá una escuela que es capaz de transformar y mejorar las vidas de sus alumnos genere iniciativas que eviten que estas barreras al éxito escolar tengan tanta influencia para hacer gravitar lo nuclear del aprendizaje en todas esas horas que los alumnos pasan en nuestras aulas.

Guía de reflexión. Preguntas sobre creencias y expectativas

- ¿Qué factores conducen al éxito escolar de nuestros alumnos?
- ¿Qué factores conducen al fracaso escolar de nuestros alumnos?
- ¿Cuál de esos factores me implica como educador?
- ¿A cuál de esos factores es ajena mi acción docente?
- ¿Cómo afectan mis expectativas sobre mis alumnos a su aprendizaje?
- ¿Cuánto de esas expectativas o creencias comparto con mis compañeros?
- ¿Cómo puedo conseguir que mis expectativas abran oportunidades a mis alumnos?

¿Qué creemos (o sabemos) que es el aprendizaje?

Y, ¿cómo orienta esa creencia nuestra programación de trabajo de nuestros alumnos?



Hemos estado hablando de modelos de escuela, de la posibilidad de un cambio en este modelo que permita a la educación abordar los retos de la sociedad de la información. Un cambio de modelo es un cambio sistémico y, por tanto, compromete a todos los elementos del sistema. Los cambios sistémicos sólo pueden ocurrir si hay cambios en las creencias de quienes construyen la cultura de un modelo. Así, es necesario revisar las creencias más básicas, que funcionan a modo de piedra filosofal sobre la que toda la lógica del sistema se construye. Dicho de otro modo, no es posible construir un modelo nuevo con creencias antiguas; tampoco resulta plausible validar nuevas creencias en un modelo antiguo, pues forman parte de otro sistema.

Creemos que son varias las creencias más básicas que es necesario que cambien o, siendo más precisos, evolucionen, para que nuestro modelo sea eficaz en la sociedad actual. Quizá, una de las más importantes, y la que más implicación tiene en las propuestas de tareas de casa, es la creencia que mantenemos sobre el aprendizaje. Siguiendo la metáfora médica del comienzo de este artículo, según cómo respondamos a la pregunta de “qué es la salud”, así resultará nuestra práctica, buscará unos objetivos u otros y evaluará los resultados fijándose en factores distintos, puede que incluso incompatibles. Del mismo modo, es necesario responder con precisión a la pregunta “qué es aprender” para poder estar seguros de que cualquier política que generemos como escuela, incluido el trabajo en casa, está logrando sus objetivos. No es, quizá, este el contexto donde exponer todas las distintas definiciones que han existido sobre el aprendizaje; sí lo es para aportar la última y más precisa evolución del término, ya que, como novedad a la mayoría de las anteriores, esta cuenta con el aval de la comunidad científica internacional: aprender es crear sentido sobre lo que se aprende (Aubert, Flecha, García, Racionero, & Flecha, 2008). Creamos sentido sobre los aprendizajes cuando podemos dimensionarlos en la realidad, identificarlos con aspectos cercanos a la vida, es decir cuando ese sentido alimenta la inteligencia cultural de cada uno. Desde un punto de vista neurológico es también una evidencia que para poder aprender necesitamos conexión entre el sistema límbico (las emociones) y la corteza cerebral (la razón; algo a lo que Edgar Morin se refiere como el bucle intelecto - afecto en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (Morin, 2008). Sabemos que la memoria se dedica a olvidar todo lo que nos ocurre, salvo aquello que tiene una impronta emocional suficiente.

Puede parecer que no hemos avanzado demasiado aportando esta definición; sin embargo, la primera pregunta que nos surge, una vez respondida la definición, tiene que ver con los “cómos”, y aquí sí que nos encontramos con una diferencia muy significativa que determina nuestro hacer como docentes, en coherencia con nuestra creencia previa, y, lo que es más importante, qué y cómo evaluamos todos sus procesos y resultados. ¿Cómo se aprende? Hoy sabemos, con el mismo aval, que el aprendizaje es primero social y después individual (Aubert, Flecha, García, Racionero, & Flecha, 2008), que aprendemos en interacción con todo nuestro entorno, pero muy especialmente con los otros, a través esencialmente del diálogo, aunque, quizá, a nosotros nos gusta más la palabra conversar.

Si, como parece percibir una cantidad aún numerosa de docentes, los factores de éxito más importantes en la escuela están fuera del aula, en el trabajo personal, ¿no estamos creando precisamente un contexto opuesto al

aprendizaje real? Si, como indica la evidencia científica, son necesarias las interacciones entre iguales, entre alumnos de distinta edad, entre alumnos y todos los agentes de la comunidad de aprendizaje que sean posibles y accesibles -pues la interacción es la esencia del aprendizaje y a mayor interacción más aprendizaje y a mayor heterogeneidad de interacciones mayor calidad y riqueza de aprendizajes- ¿qué sentido tienen las clases magistrales en aulas de alumnos sentados individualmente? ¿Qué sentido tiene la evaluación sincrónica y memorística? Nuestros alumnos llevan décadas aprobando inglés curso tras curso, pero ¿sabemos cuántos hablan y entienden inglés?; los docentes protestan, no sin parte de razón, porque los alumnos no dominan los aspectos más básicos e instrumentales de las asignaturas, pero acaban calificándoles por el último examen. Todos los docentes sabemos que no podemos poner un examen sin avisar (si queremos que los alumnos tengan éxito). En definitiva, da la sensación de que todos sabemos que el emperador está desnudo, pero no nos atrevemos a hacer el análisis completo pues implicaría cambiar nuestras creencias. Y nuestras creencias nos dan identidad, nos colocan en el grupo, en el sistema, nos dan seguridad, incluso, por desgracia, prestigio. Las tareas de casa son una consecuencia inevitable de nuestras creencias, apelan a nuestra propia historia como estudiantes, a nuestra percepción de nuestro éxito y, por tanto, a nuestra autoestima.

En definitiva, si el aprendizaje es aprobar exámenes y estudiar ser “responsable” diariamente y cumplir fielmente las indicaciones de cada profesor, las tareas de casa son tan esenciales como el agua para las plantas. Si estamos preparados, después de casi 50 años de muchos más éxitos que fracasos en la evolución de la educación en nuestro país, para hacer también evolucionar nuestras creencias sobre qué es aprender, cómo se aprende, quiénes enseñan..., entonces podremos plantearnos que las tareas de casa, existan o no, dejen de ser relevantes para el éxito o fracaso de los alumnos. Entonces nadie necesitará plantearse debates sobre “deberes sí” o “deberes no”, dejarán de usarse ideológicamente para un lado u otro, y responderán a la sencilla pregunta de si son buenos para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos en cualquier contexto, si mejoran los resultados de todos, o no. Una vez respondida esta sencilla pregunta en un sistema donde lo que se busque sea el aprendizaje real, la creación de sentido, nadie, esperamos, tendrá dudas sobre cuál ha de ser su política de tareas en casa.

Guía de reflexión. Preguntas sobre el aprendizaje

- ¿Qué creencias sobre el aprendizaje dominan en tu equipo docente / directivo?
- ¿Cómo se orienta la evaluación de los alumnos? ¿está centrada en aprendizajes reales, o sobre la memoria a corto plazo? ¿incluye, da un valor preponderante, al pensamiento y la metacognición o está basada en datos a recordar?
- ¿Es la interacción un elemento esencial en tu escuela?

¿Qué relaciones proponemos al servicio del aprendizaje?

De la misma forma que el aula no es un espacio, sino una experiencia, la labor docente no es una serie de operaciones estructuradas, sino, esencialmente, una relación. Jesper Juul nos convence cuando afirma que, en la relación entre un adulto y un niño, el responsable de que esa relación se desarrolle en un clima de bienestar es siempre el adulto (Juul, 2001). Por eso, el profesor que organiza un montón de horas de la vida de sus alumnos decide si guiar, liderar o acompañarlos durante esas horas, y establece para ellos un marco relacional de referencia. En dicho marco será posible un abanico de relaciones entre él o ella y cada uno de sus alumnos, así como entre los propios menores. Y habrá otro tipo de relaciones claramente improbables. Si el docente decide llamar a sus alumnos por su nombre, apellidos o de ninguna manera personal; si utiliza o no el contacto físico (de cuyos riesgos y ventajas nos estamos alejando en las aulas), o el visual; si sonríe, impone, negocia o argumenta; si escucha, exige, anima o desalienta..., todas esas alternativas tendrán consecuencias sobre las posibles relaciones en el aula y sobre el tipo de aprendizaje de los chicos y chicas. Una u otra relación definirá qué interacciones y con qué reglas de juego tiene sentido que el docente disponga, imponga o proponga a sus alumnos.

¿Con qué autoridad? Las decisiones que los profesores tomamos cada día en el aula pueden ser un ejercicio de autoridad-poder o de autoridad-responsabilidad. En el primer esquema naturalmente que impondremos tareas independientemente de si los alumnos entienden el sentido de las mismas, penalizaremos a quien no haga lo que decimos o no admitiremos de buen grado un fallo. Desde la segunda reconoceremos un límite a nuestra propia responsabilidad, caeremos en la cuenta de que lo que ocurre en el tiempo

extraescolar es responsabilidad de quienes están presentes en esos momentos (probablemente los padres además de los alumnos, en ningún caso nosotros), propondremos, argumentaremos y escucharemos los inconvenientes observados en los alumnos y ofrecidos por los padres.

¿Cabe elegir cualquiera de los supuestos apoyados simplemente sobre nuestras intuiciones? Si actuamos con responsabilidad, pensamos que no. Hay suficiente literatura científica como para afirmar que las expectativas del educador sobre las posibilidades del alumno correlacionan con sus posibilidades de éxito. El llamado efecto Pigmalión funciona y puede impactar de manera decisiva en nuestros alumnos (Rosenthal, 1994). Grave responsabilidad.

Por lo tanto, la pregunta que cabe hacerse en el seno de un claustro es: ¿de qué manera fomentaremos con nuestros alumnos una relación significativa, basada en la confianza y responsabilidad mutuas? ¿Qué modos de comunicación cotidiana les ayudará a sentirse capaces de superar obstáculos, crecer, aprender, de crear significado en lo aprendido? ¿Qué relaciones entre iguales fomentar para ese mismo fin?



¿Cómo vive el maestro su propia relación con el aprendizaje? ¿Cómo aprende, cómo aprendió y cómo cree que sus alumnos aprenderán? Tendemos, de manera natural, a pensar que todo el mundo aprende como nosotros. Howard Gardner, entre muchos otros, ya ha demostrado que hay pocas cosas más lejos de la realidad (Gardner, 1999). ¿Tiene sentido entender entonces que la formación docente ha potenciado perfiles muy centrados en el estudio diario, en inteligencias como la lógico-matemática o la lingüístico-verbal? ¿Puede ser que los alumnos brillantes del anterior sistema tengan ahora la responsabilidad de liderar inteligencias y estilos de aprendizaje que les son ajenos y que eran invisibles hace sólo unos años? Solamente podremos afrontar una política eficaz sobre las tareas en casa si cambiamos nuestras creencias. No se trata de una innovación cualquiera, pues atañe al mismo concepto de aprendizaje.

Como hemos afirmado anteriormente, aprender es crear sentido sobre lo que se aprende, es darle una dimensión real y cultural. Si, además, como dicen las evidencias científicas, el aprendizaje es primero social y después individual; si aprendemos en interacción con otros, ¿qué valor tiene el trabajo individual fuera del contexto de la escuela? (porque dentro de ese contexto tiene mucho sentido)

Hablamos de las tareas de casa como un tema de una gran dimensión y pensamos que, quizá, esa sea precisamente la trampa. ¿Habríamos tanto de ellas si no las creyéramos muy relevantes para el aprendizaje? ¿No sería mucho más fácil retirarlas, las tareas y el estudio, si las escuelas sintiéramos que podemos aportar todo lo que nuestros alumnos necesitan en el horario escolar? ¿No nos llama, como síntoma de mal pronóstico, a reflexionar de modo profundo sobre cómo hemos organizado la escuela hasta ahora? Pensamos que en organizaciones escolares diferentes, centradas en la evaluación continua y personalizada, donde el sistema se centra en los procesos individuales y evalúa los resultados globales (y no al revés, como solemos hacer), el valor de la tarea extraescolar se desdibuja, carece de importancia global en el desarrollo tanto individual del alumno, como en el proceso de mejora de la escuela. Creemos que el propio debate, el miedo a perder las tareas de casa como elemento esencial, ya nos orienta hacia la sobredimensión de la importancia de estas tareas. Resulta menos relevante el hecho de si son muchas o pocas, si permiten o no conciliar o si conculcan los derechos de los niños o no, sino el hecho de que, aparentemente, no podemos vivir sin ellas, nos asusta quitarlas por completo, nos preocupa reducirlas, nos ocupa elegir el tipo correcto de tarea; le dedicamos más tiempo a pensar sobre este tema que a centrarnos en lo que cada día podemos hacer dentro de nuestras paredes para hacer innecesario ese debate.

Guía para la reflexión. Relación y aula

- ¿De qué manera me relaciono con mis alumnos?
- ¿Qué uso hago de los elementos personalizadores de la relación, como el nombre de pila o el contrato visual?
- ¿Cómo puedo construir una relación más significativa, basada en la confianza y responsabilidad mutuas?
- ¿Qué modos de comunicación cotidiana ayudarán a mis alumnos a sentirse capaces de superar obstáculos, crecer, aprender?
- ¿Qué relaciones entre iguales fomentar para ese mismo fin?
- ¿Cómo vivo mi propia relación con el aprendizaje?
- ¿Cómo aprendo, cómo aprendí y cómo creo que mis alumnos aprenderán?
- ¿En qué apoyo mi autoridad docente en mi relación con los alumnos?

¿Qué evaluamos y qué necesitan nuestros alumnos que evaluemos?

Una clave fundamental será la evaluación. Evaluar es dar valor, es mostrar lo que nos parece importante y lo que no. Si, por mucho que insistamos en que nuestros alumnos piensen, sean buenas personas y colaboren, acabamos por dar valor solo a lo que recuerdan de los contenidos o a lo que saben hacer en un examen, lo que realmente estamos transmitiendo es el valor de estudiar de memoria, trabajar en casa y recordar.

Los alumnos han aprendido que lo verdaderamente importante será lo que el profesor evalúa, no a lo que dedique encendidos discursos, por apasionados que sean. Ni siquiera a lo que dedique más tiempo. Lo que cuenta es lo que “vale para nota”.

Cuando desde el mundo de las organizaciones de todo tipo se habla de las competencias más valoradas a la hora de incorporar personas a sus cuadros, ninguna tiene que ver con las que se evalúan en ese paradigma que nos está costando superar. Y cuando la neurociencia nos habla del aprendizaje como experiencia emocional, nos hace pensar que esa ingestión masiva de contenidos, fácilmente evaluable sobre un examen clásico, no ha generado verdadero aprendizaje.

¿Estamos evaluando a nuestros alumnos por lo que son capaces de hacer, de pensar o de generar? ¿Evaluamos si son generadores de su propio aprendizaje? ¿Evaluamos si se descubren en interacción con el mundo, reformulan problemas que son capaces de resolver? ¿Evaluamos cómo crecen en las diferentes inteligencias, cómo han contribuido a que los demás aprendan, en qué han aprendido más que el propio docente? ¿Evaluamos si son capaces de autoevaluarse, de evaluar el aprendizaje ajeno?

Hace ya décadas que la evaluación continua entró en nuestras legislaciones educativas. Una evaluación orientada al progreso, evidenciada en el día a día, apoyada sobre la observación del docente y su relación con el alumno o la alumna. Encontramos que la aplicación coherente de esos principios pone en cuestión de manera contundente tanto la pertinencia del trabajo de los alumnos en las casas como el modelo de evaluación centrado en los exámenes.

Guía para la reflexión. Evaluación.

- ¿Qué quiero evaluar?
- ¿Qué evalúo y cuánto se parece esta respuesta a la que he dado a la primera pregunta?
- ¿Qué métodos de evaluación alternativos al examen utilizo o podría utilizar al servicio de la evaluación continua y por competencias?
- Volviendo a la primera respuesta, ¿cuánto de eso que quiero evaluar puedo trabajarlo en el tiempo lectivo, y cuánto necesita del trabajo de mis alumnos fuera de mi alcance?
- ¿Enseño a mis alumnos a evaluar a sus compañeros? ¿Comparto con ellos el ejercicio de la evaluación? ¿Evalúo que han aprendido a evaluar?

Autonomía y rendición de cuentas

Para el centro que se haya animado a realizar la reflexión propuesta, u otra parecida, se abre la posibilidad de, haciendo uso de su autonomía, hacer una declaración en los términos que a continuación proponemos a todas las partes implicadas.

Cada centro educativo declara tener unos valores, realiza todo un proceso de evaluación, programa las actividades de aprendizaje (y en su caso las tareas fuera del horario lectivo) en el uso de su autonomía, y evalúa (de manera más o menos pública) la eficacia de su acción y del aprendizaje.

Uno de los primeros aprendizajes propiamente escolares que realiza cualquier niño es que lo que vale es lo que “cuenta para nota”. Lo que vale en la escuela es lo que el maestro o maestra va a tener presente y se va a traducir en una calificación. Y todo lo demás vale menos. Porque si fuera más importante, “el profe” lo tendría en cuenta. Un elemental mecanismo de ensayo y error ayuda a todos nuestros alumnos a saber qué es lo que hay que saber para conseguir el juicio favorable del profesor. Lo que evaluamos es lo que vale, a lo que damos valor. No es ocioso preguntarnos (y probablemente no será sencillo contestarnos) si a lo que damos valor coincide con esos valores escritos en nuestros proyectos educativos, caracteres propios, páginas web o cuentas de Twitter y demás declaraciones que pretendemos que nos definen como escuela. Y tampoco si esos valores están siendo igual de importantes en la evaluación que realizan todos los docentes de un mismo claustro. Recordemos que los niños son los mismos.

Por ello creemos muy conveniente introducir de manera sistemática la observación objetiva de los valores que ciertamente forman parte de la cultura de nuestro centro, los que de verdad rigen la vida de nuestras comunidades educativas (el orden, el silencio, el movimiento, el esfuerzo, el respeto, la inclusión, la acogida, la competitividad, la creatividad, la memoria, la cooperación, la iniciativa, la solidaridad...) y contrastarlos con los que queremos que sean. De ese modo podremos trazar una mayor coherencia entre los valores que pretendemos y los que vivimos. Y dotaremos de una mayor eficacia a todo nuestro proceso de aprendizaje.

Parece bastante paradigmático que la política de deberes de cada centro, independientemente de su titularidad, deba ser generada de modo autónomo, Especialmente porque, tanto desde un punto de vista pragmático como legal, la regulación resultaría inútil, y porque el contexto de cada escuela puede conducirnos a diferentes políticas.

Por otro lado, sabemos que las escuelas que tienen mucha autonomía, pero que rinden cuentas -adecuadas- a su comunidad, tienen muy buenos resultados, no solo académicos, sino también en convivencia y cohesión social (INEE, OCDE). Por tanto, hay que hablar simultáneamente de la autonomía del centro y de cómo rendirá cuentas en los aspectos esenciales de su misión pública (hay varias perspectivas a este respecto: rendimiento, calidad y equidad, -OCDE-; rendimiento, convivencia y cohesión social -UE-...).

¿Cómo generar una rendición de cuentas que garantice una política constructiva y centrada en el beneficio de toda la comunidad? Entendemos que es muy importante garantizar que toda la comunidad educativa al menos conoce (aunque creemos que es posible que también participe en cualquier contexto) la política general del centro en cuanto a tareas fuera del horario lectivo. Creemos también que es bueno que la comunidad conozca información crítica sobre las tareas en casa. Las evidencias científicas y estadísticas que existen, por más que aún son escasas, pueden orientar definitivamente, a salvo de ideologías y creencias. Proponemos que la política de tareas en casa sea comunicada oficialmente a la administración educativa (vía Programación General Anual, PGA), de modo que garantice que es una política común al centro, conocida y respaldada por todos los docentes.

Proponemos algunos posibles indicadores que pueden ayudar en esta reflexión:

- Los alumnos sienten que los deberes les ayudan a aprender.
- Las familias sienten que los deberes ayudan a sus hijos en su proceso de aprendizaje.
- Las familias sienten que los deberes no interfieren en la vida familiar, sino que son compatibles con ella.
- Las familias y los alumnos sienten que la cantidad y calidad de los deberes no dependen del profesor con el que cada curso esté trabajando su hijo.
- Las familias y los alumnos sienten que la cantidad y calidad de los deberes no dependen del curso en el que está escolarizado su hijo.
- Los profesores de nueva incorporación conocen la política de deberes del centro desde su entrada en la escuela.

- Existe una política de deberes común a todo el colegio, vertical y conocida por todos los agentes de la comunidad educativa.
- Todos los agentes de la comunidad educativa han podido participar de forma activa en su elaboración.
- La política de deberes es visible y fácilmente accesible a las familias en todo momento.
- Realizar los deberes no es valorado como un factor de éxito escolar por los docentes.
- Las actividades que se envían para realizar en casa son percibidas como de alta calidad (por ejemplo, niveles de profundidad del pensamiento de la taxonomía de Bloom) por los docentes.
- Las actividades que se envían para realizar en casa conectan con la vida real de los alumnos.
- Las actividades que se envían para realizar en casa son diferentes para cada alumno según sus necesidades de aprendizaje.
- Las actividades que se envían para realizar en casa permiten desarrollar competencias básicas, especialmente la competencia de aprender a aprender.
- Las actividades que se envían para realizar en casa permiten desarrollar habilidades no cognitivas, como la colaboración, la creatividad, la empatía, la comunicación...
- Los deberes permiten que los alumnos más desfavorecidos tengan más oportunidades con respecto a los demás, nunca un elemento más de diferenciación o fracaso.
- Los deberes permiten trabajar elementos esenciales de la convivencia en la escuela y los derechos humanos.

CONCLUSIÓN

Esperamos no haber subido la fiebre de nadie, pero, por si acaso, volvamos al paracetamol: regular los deberes sería pretender curar la fiebre. Creemos que lo que hay detrás de esa necesidad de la que muchos sospechamos es el desequilibrio que merece nuestra atención, una acción educativa en los centros demasiado anclada en el modelo con que los profesores fuimos educados o enseñados, lastrada por estereotipos ideológicos, apoyada en lugares comunes poco fundamentados científicamente y sedada por la tentación de no querer complicarnos la vida.

Una respuesta sólida y profunda a las preguntas que hemos ido proporcionando, u otras que se nos puedan haber escapado, permitirá a un claustro o equipo directivo redactar su política de tareas escolares en casa en coherencia con su proyecto educativo. Y que esa política sea publicada, de modo que la comunidad educativa sepa a qué atenerse, pudiendo ser, incluso, criterio para seleccionar centro. Un documento anexo o incluido en la PGA, evaluable y revisable cada año. Un documento que sería expresión de la autonomía del centro, factor que se ha demostrado de éxito en diferentes estudios. Y que incluya indicadores que permitan informar sobre el impacto de dicha política en el aprendizaje y la evolución del mismo.

Además de ese documento publicado por los centros educativos, hace falta que la administración y los diferentes agentes educativos, compartan información científica y estadística confiable sobre las prácticas educativas de éxito al servicio del aprendizaje. Esto ayudaría a que los centros, más allá de los presupuestos ideológicos, descartemos la toma de decisiones por intuición, lo que demasiadas veces esconde inmovilismos confortables que nuestros alumnos no se merecen. Y dicha información, puesta a disposición de familias y sociedad en general, nos ayudará a todos a ir sustituyendo un paradigma al servicio de unos niños que ya no existen, por otro en el que nuevos desafíos y oportunidades nos esperan.

EPÍLOGO. Nuestras experiencias

Colegio Cardenal Spínola (Madrid)

En nuestro modelo de tareas para casa hemos tomado algunas decisiones:

Dada la clara controversia y las serias dudas sobre si los deberes, tal y como los tenemos conceptualizados, son beneficiosos para el aprendizaje y para la equidad; es preferible reducirlos todo lo posible. No existen en Infantil. En Primaria deben estar ligados a los proyectos de comprensión en marcha, ser muy motivadores y centrados en intereses individuales de los alumnos (no iguales para todos). Hemos tomado como referencia la taxonomía de Bloom (Galante, 2015) sobre los niveles de profundidad del pensamiento y hemos decidido que las actividades a realizar en casa deben pertenecer a los niveles más profundos de la taxonomía (analizar, evaluar o crear) y nunca en procesos mecánicos o repetitivos, memorísticos... Está siendo, en general, un éxito. En cuanto al tiempo destinado a deberes en Primaria, debe ser mínimo. En la etapa de Secundaria resulta más complicado reducir de manera tan significativamente esta carga. El vasto currículum y algunos otros factores lo dificultan, siendo, sin embargo, muy apreciable el esfuerzo, en las condiciones más difíciles, que se hace para que las actividades sean profundas en cuanto al pensamiento y muy reflexionadas por el equipo de profesores. Muchas actividades son cooperativas, generan interacciones ricas o están destinadas a ser presentadas en público, de modo que generan aprendizaje significativo. Son quizás las horas de estudio las que más trabajo cuesta reducir. El resultado en esta etapa también ha sido muy satisfactorio.

Colegio Sagrada Familia de Urgel (Madrid)

En nuestro colegio, hace ya unos cursos comprendimos que había síntomas que denotaban nuestra falta de criterio estable y vertebrado a este respecto. Esos síntomas eran: tiempos de dedicación en casa irregulares, familias para las que el exceso de tarea suponía un estrés, carga de trabajo mayor en algunos cursos que en otros superiores, bloqueo de alumnos con necesidades especiales, niños a los que “había que dar de baja” en actividades deportivas o de otro tipo para sacar tiempo para las tareas. Nos dimos cuenta de que cada docente estaba encargando a sus alumnos lo que le parecía mejor sin un criterio general y sin coordinarse con el resto de los docentes del mismo alumno. Decidimos abrir un periodo de reflexión y, para el siguiente curso acordamos en claustro un protocolo de tareas escolares en casa con algunos criterios comunes: racionalizar los tiempos (dando tiempos máximos por edad), enlazar lo encargado con objetivos preestablecidos y programados, coordinación entre docentes, utilizar principalmente elementos creativos y motivadores, adaptarse a las diferentes necesidades, respetar los tiempos de descanso, muy especialmente en vacaciones, reducir el impacto en la familia, valorar la función del error en el aprendizaje y evitar su uso como sanción.

En estos momentos han transcurrido ya tres cursos de aplicación del protocolo y tenemos la sensación que hemos avanzado en cuanto a la presión que antes sentían muchas familias en las casas. Sin embargo, creemos que el documento merece una actualización pues muchas de las decisiones que adoptamos entonces hoy creemos que podemos superarlas, lo que nos disponemos a hacer de cara al próximo curso.

Referencias

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., RACIONERO, S., & FLECHA, R. *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

FIVES, H., & GREGOIRE Gill, M. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.

GALANTE, L. (20 de 11 de 2015). IneveryCrea.

GARDNER, H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences*. Basic books.

JUUL, J. *Your Competent Child*. Farrar, Straus and Giroux (2001).

MORÍN, E. *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. (2008). Santillana.

ROSENTHAL, R. *Interpersonal expectancy effects: a 30-year perspective*. American Psychological Society (1994).

The Flipped Classroom. (s.f.).

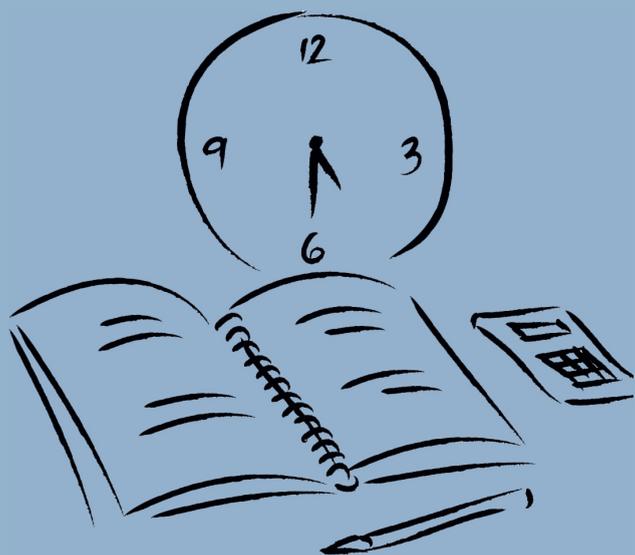
TSIPLAKIDES, I., & KERAMIDA, A. *The Relationship between Teacher Expectation and Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language*. English Language Teaching (2010).

Miguel E. Salamanca Fernández es Director General del colegio concertado católico Sagrada Familia de Urge, en Madrid, en el que ha desempeñado diversas responsabilidades directivas desde el año 2006. Presidente de AE-SECE, asociación española de centros educativos con bachillerato concertado (aesece.es). Licenciado en Ciencias Físicas por la UAM (1995). Máster en Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Barcelona (2009)

Cristobal Calero Gil es Director General del Colegio Cardenal Espínola de Madrid desde 2008, centro en el que ha desempeñado otras funciones como Orientador y Jefe de Estudios. Licenciado en Psicología, con formación específica en Fenomenología Existencial, Enfoque Sistémico aplicado a las relaciones humanas y Terapia Familiar Sistémica.

deberes: la persistencia de la escuela de la memoria en la era de la comunicación

Toni Solano



El debate sobre los deberes ha polarizado a la comunidad escolar en dos posturas extremas irreconciliables. En este artículo se pretende hallar el término medio situando la cuestión de los deberes en el marco de la Escuela del siglo XXI, orientada al desarrollo de competencias y a la educación de jóvenes en una sociedad dominada por la inmediatez, por las tecnologías, por un entorno en permanente cambio.

Si uno pone en relación los resultados académicos con la carga de deberes en nuestro país, descubrirá que hay algo que no funciona. Podemos repasar incluso algunos titulares de prensa y comprobar esta paradoja: “Los deberes no siempre ayudan” (El País), “Radiografía de los 'malos' estudiantes españoles: más deberes, pero peores resultados” (Europa Press), “Los alumnos españoles pierden más clase y hacen más deberes” (lainformación.com), “La esclavitud de los deberes” (ABC), etc. Resulta extraño que un país que encabeza las listas de fracaso escolar sea a la vez uno de los que más deberes ponen a sus alumnos.

Todo este eco mediático sobre tareas escolares fuera del aula se tradujo en la primera huelga de deberes convocada por la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) el pasado noviembre. Esto provocó que el debate sobre los deberes situase a la comunidad escolar en dos posturas extremas irreconciliables: defensores y detractores de los deberes luchando a brazo partido en las redes, en los claustros y en las puertas de los centros educativos. Creo que incluso algunos docentes se sintieron desgajados por dentro: como padres y madres pensaban de un modo y como docentes actuaban de otro. Los defensores esgrimían estudios en los que se demostraba que, a más deberes, mejores resultados académicos, mientras que los detractores usaban esos mismos estudios para minimizar el efecto de los deberes en los resultados, argumentando que no se tenían en consideración otros factores concomitantes, como el nivel sociocultural de las familias o el propio interés del alumno.

Sin embargo, en esas querellas pocas voces se alzaron para aclarar algunas cuestiones fundamentales sobre los deberes. Primero, definir qué son deberes, y segundo, definir qué tipo de resultados esperamos con ellos. Y, para no equivocarnos con esto, también deberíamos reflexionar sobre el marco en el que nos encontramos, ya que la Escuela de hoy no es la Escuela en la que se educaron muchos de los que opinamos con tanta contundencia.

Por un lado, muchos docentes vemos que la Escuela sigue basada en un modelo en el que las mentes deben ser almacenes de conocimiento. En ese sentido, los deberes escolares cumplen con una función complementaria a la del aula: en la Escuela se adquieren conocimientos mediante la instrucción del docente y en casa se ponen en práctica para ver si se han asimilado correctamente. En ese modelo, la mente es una especie de depósito de datos y saberes estáticos. Ese es para mí el modelo de saber predominante hasta el siglo XX, el saber de la erudición, una memoria que gestiona procesos, sí, pero sobre todo que alberga una gran cantidad de datos. Si la Escuela se basa en ese modelo, como decía antes, los deberes son muy necesarios para fijar los conocimientos adquiridos en clase. Los deberes bajo ese paradigma son tareas de repetición más o menos mecánicas, ejercicios estandarizados procedentes en la mayor parte de los casos de libros de texto o dossieres sin relación directa con el contexto particular del alumno. A veces son incluso actividades de rellenar huecos, de buscar el elemento requerido, de enlazar conceptos, etc. que no potencian en absoluto el análisis crítico o la lectura comprensiva.

Pero cabe pensar si sigue siendo ese un modelo apropiado para la Escuela en los tiempos actuales. ¿Qué vigencia tiene hoy día una Escuela basada en la mera transmisión de conocimientos, cuando los datos están al alcance de un clic? No vale decir que no se puede fiar todo a Google, pues sabemos que en el siglo XXI todo está fundamentado en bases de datos. Mientras los médicos del siglo pasado debían confiar en su memoria, los de hoy consultan historiales y vademécum digitales; los ingenieros no han de recuperar fórmulas aprendidas en la carrera, porque hay programas que las ejecutan con más fiabilidad; los historiadores recelan de los datos aprendidos hace décadas porque saben que los nuevos datos pueden desmentir a aquellos... La memoria de hoy sirve, pues, para aprender y desaprender. Mientras en épocas pasadas lo importante eran los datos, en el siglo XXI lo esencial pueden ser los metadatos, es decir, saber dónde se encuentra esa información, quién la produjo, con qué herramienta se procesó, qué vigencia tiene, etc. La memoria no será el almacén sino el vehículo para no perderse en el laberinto de datos. Los que vivimos en este siglo no podemos ya aprehender todo el conocimiento, sino que hemos de saber filtrarlo y quedarnos solo con lo necesario. ¿Elo quiere decir que sobran los conocimientos y la memoria? En absoluto: la Escuela debe seguir ofreciendo saberes actualizados y debe, además, garantizar que los estudiantes conserven en su memoria aquellos contenidos fundamentales para su futuro. Ahí está el quid del problema, en definir qué contenidos son fundamentales y cuáles lo son para el futuro. Desde luego, si sumamos todos los libros de texto de todas las asignaturas, todos los deberes encomendados y todos los exámenes realizados

por un estudiante en su etapa obligatoria, comprobaremos que la mayor parte de esos contenidos son prescindibles. De hecho, la mayoría de ellos se olvidan una vez aprobado el examen correspondiente. En ese sentido ¿para qué tanto empeño en realizar baterías de deberes que buscan reforzar un contenido que se va a olvidar semanas o meses después? ¿No sería más sensato trabajar en el aula lo que realmente importa y asegurarnos de que esto va a permanecer en la memoria del alumno gracias a una dedicación más intensa bajo supervisión del docente? Como si viviésemos en una alegoría futurista, la Escuela sigue empeñada en que los estudiantes, encerrados durante la jornada en las aulas y después en sus casas, asimilen la mayor cantidad posible de información, en lugar de enseñarles a buscar el dato preciso, en lugar de adiestrarles en ser eficaces en el laberinto de la información.

Pero aquí tropezamos con otro de las cuestiones espinosas de este asunto: ¿qué resultados buscamos mejorar cuando mandamos deberes? ¿Buscamos quedar en mejor posición en las pruebas PISA? ¿Buscamos que aprueben con mejor nota los exámenes de final de etapa, las pruebas de acceso a otros niveles? Desde luego, si ese es el fin, quizá los deberes sigan siendo necesarios, ya que esa finalidad coincide con el modelo más tradicional de la Escuela, aquel que privilegia la memoria por encima de otras capacidades. Si el objetivo es pasar un examen, el alumno que más haya memorizado y más haya practicado con ejercicios será el que mejor resultado obtenga... aunque después sea incapaz de poner en relación lo aprendido con sus necesidades en la vida real.

Ante ese panorama, los docentes estamos entre la espada y la pared. Mientras los currículos y las leyes educativas insisten en el desarrollo de las competencias, en el trabajo cooperativo, en el valor de los procesos por encima de los resultados, el modelo de evaluación sigue basado en pruebas memorísticas. Si lo primero exige el trabajo en clase, con tareas directamente supervisadas por el docente, lo segundo exige avanzar en los temarios dejando las tareas para casa. Así es fácil que los docentes, mientras se quejan de que sus hijos llevan demasiados deberes y que deben pasar horas ayudándolos en casa, acaban mandando a sus alumnos una buena ración de deberes para no perder la costumbre.

Y ya que mencionamos la costumbre, entramos de paso en otra de las justificaciones del hecho de mandar deberes: se sigue haciendo porque se ha hecho toda la vida. Siempre se ha mandado faena para casa, faena extra para unos jóvenes que pasan media vida en las aulas y otra media haciendo deberes. Sobre esa rutina me gustaría hacer alguna aclaración de tipo práctico. Veamos qué ocurre cuando los docentes controlamos el cumplimiento de los deberes poniendo positivos o negativos por hacerlos o no:

En un mundo ideal, que un alumno traiga hechos los deberes significa que ha aprendido y se ha esforzado, así que merece un positivo. A la vez, el alumno que no los trae evidencia que tiene poco interés o que no ha atendido suficiente en clase, de modo que merece un negativo.

En un mundo real, el alumno que trae los deberes, y por tanto es merecedor del positivo, puede:

- a) haberlos hecho él mismo
- b) haberlos encargado a su padre/madre/hermanos mayores
- c) haberlos hecho en una academia con apoyo ajeno
- d) haberlos copiado a la hora del patio con o sin amenazas previas hacia el plagiado

Por contra, quien no los trae y se llevará su negativo, puede:

- a) no haberlos hecho por no tener ganas
- b) no haberlos hecho por no saber hacerlos
- c) no haberlos hecho porque nadie le ayuda con las dudas
- d) no haberlos hecho por tener que ocuparse de faenas del hogar
- e) no haberlos hecho porque los considera aburridos, si ya los sabía hacer antes
- f) no haberlos hecho por falta material de tiempo ante su acumulación

Como vemos, en un mundo real, hacer o no los deberes no garantiza nada en la evaluación del alumnado. En realidad, como indican los estudios, el apoyo sociofamiliar es fundamental para el aprendizaje, y los deberes en este sentido penalizan a quienes no cuentan con ello.

Puedo entender que en alguna ocasión, ante tareas mecánicas, los docentes piensen que reforzar con deberes es positivo, pero creo que eso mismo se puede hacer en horas de clase. Sin embargo, lo que veo a mi alrededor es que se deja poco tiempo para los deberes en el aula, lo que provoca que los estudiantes se lleven a sus casas una o dos horas de deberes como mínimo. Deberes absurdos en muchos casos, sacados de libros de texto y con tareas que tienen muy poco que ver con la realidad, los conocimientos y los intereses del alumnado. Deberes que generan ansiedad en los más cumplidores, rechazo en los más rebeldes e impotencia en los más incapaces. Deberes inútiles a la vista de los resultados generales del país.

A título personal, confieso que cada día pongo menos deberes, casi ninguno. Si hay tareas para fuera del aula, dejo tiempo de sobra para que se pueda hacer en los huecos de clase. He llegado a la conclusión de que muchas veces los deberes son una especie de venganza ante la frustración de un aprendizaje fallido y eso me hace sentir mal. Por eso estoy en contra de ellos, al menos en contra de esos deberes que, como decía anteriormente, únicamente sirven para reforzar contenidos que son en su mayoría prescindibles, deberes mecánicos sin vinculación con las necesidades del alumnado ni con su contexto.

No soy partidario de prohibirlos, como se ha llegado a proponer, porque confío más en el diálogo y en el sentido común, pero no estaría mal que se creasen "centros sin deberes", algo así como una red de calidad educativa que preste atención a la necesidad de los jóvenes de disponer de tiempo libre para cuestiones ajenas al cole o al instituto. Centros sin deberes en los que se trabaja en el aula, sin la presión de tener que acabar un temario o las prisas de terminar el libro de texto. Quizá así tendrían tiempo, por ejemplo, de hacer deporte, reunirse, jugar o leer por placer.

Tras estas reflexiones, y coincidiendo con la defensa de nuestro proyecto de dirección (2016-2010) para el instituto, lanzamos también una particular propuesta de "centro sin deberes". Conviene aclarar aquí que el IES Bóvalar es un centro con un alto porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa, más del 25%, algo que condiciona el alto fracaso y abandono escolar acumulado durante años. En esa lucha contra el fracaso se deben situar nuestras medidas para la racionalización de los deberes,

unas medidas que de ninguna manera pretendemos sean exportables, tal cual, al resto de centros educativos.

Al comenzar el curso 2016-2017 entregamos a los docentes del instituto un documento de compromiso, que podía suscribirse de manera voluntaria. De los 65 docentes que forman el claustro, lo han firmado 26. No tenemos aún datos que permitan evaluar esta medida. Ahora, al finalizar el curso, facilitaremos unas encuestas entre profesorado, alumnado y familias en las que se recojan indicadores relacionados con el desempeño de las tareas en casa y con las observaciones prácticas en el aula. A continuación se puede leer el documento de compromiso del docente:

CENTRO SIN DEBERES, COMPROMISO DEL DOCENTE

Consideramos que los tiempos de la antigua Escuela han pasado y que la realidad actual exige nuevos retos educativos, tanto metodológicos como organizativos, con el fin de dar respuesta a un alumnado también con nuevos intereses y necesidades. Pensamos que nuestros estudiantes necesitan motivación y orientación, más para desarrollar competencias que no información y contenidos, a los que pueden acceder con las tecnologías y medios de comunicación actuales. Por ello, pensamos que los docentes se han de centrar en las aulas en proponer tareas integrales, interdisciplinares, significativas y contextualizadas, fomentando el trabajo cooperativo y el desarrollo de las competencias-clave. Consideramos, además, que los deberes tradicionales, basados generalmente en la repetición mecánica o en faenas sin contexto real, no son una herramienta para mejorar el aprendizaje, sino, más bien, un elemento que deriva fuera del aula el trabajo del alumno, lo que puede suponer, incluso, un agravio para los alumnos que no tienen apoyo fuera de la Escuela. Pensamos que el trabajo se ha de supervisar por el docente y que solo se deberían proponer como deberes aquellas actividades puntuales de búsqueda de información o de motivación complementaria de las tareas del aula.

Por tanto,..... como profesor/a de la asignatura de..... del IES Bovalar, acepto formar parte de la iniciativa CENTRO SIN DEBERES, para lo que firmo el siguiente compromiso referido al grupo/s.....

- Dejar tiempo suficiente en el aula para hacer las tareas de mi asignatura.
- No mandar deberes que supongan actividades de repetición o de respuestas basadas en la copia de datos de textos diversos o de elementos subrayados.
- No encargar resúmenes ni esquemas si no se han trabajado previamente en el aula.
- Promover actividades que generen motivación para ampliar información de manera voluntaria.
- Atender en el aula las dudas que se generen a partir de las actividades y ejercicios.
- Dar indicaciones a las familias en los casos en que se considere insuficiente el rendimiento del alumno en clase, con el fin de encontrar soluciones particulares.

Como se aprecia, se trata de un compromiso bastante flexible, que permite al docente seleccionar los grupos en los que no va a mandar deberes, ya que no es igual trabajar en 1º de ESO que en 4º, en FP Básica que en 1º de Bachiller. También se puede ver que se intenta evitar aquellos deberes que desplazan la tarea de clase fuera del aula, es decir, deberes que pueden provocar exclusión en aquellos alumnos que no cuentan con ayuda fuera del aula. Por supuesto, es también un compromiso voluntario, que debe aceptarse desde la convicción de que no mandar deberes lleva aparejado un cambio en el enfoque metodológico. Quizá conviene insistir un poco en esto último, que precisamente es un factor que se ha obviado en el debate sobre los deberes: el hecho de no mandar deberes tiene como finalidad promover un cambio metodológico en las aulas. Si un docente dedica tiempo en horas de clase a realizar las tareas y a supervisarlas, no necesita mandar trabajo extra fuera del aula, salvo en contadas ocasiones y para alumnos que puedan necesitar un refuerzo por diversos motivos. Por tanto, no mandar deberes exige reducir el tiempo de explicaciones teóricas y aumentar el trabajo individual o en equipo dentro del aula. Ello va ligado a la introducción del trabajo cooperativo, de los enfoques comunicativos, del aprendizaje basado en proyectos, la ludificación, el aprendizaje-servicio, etc., que promueven tareas activas que no necesitan de la repetición en casa para memorizar. A menudo se argumenta en contra de este tipo de enfoques porque también

exigen trabajo en casa, pero si están bien secuenciadas las tareas, el tiempo de buscar información o de preparar algún material para aportarlo al aula es mínimo, además de que suele llevar aparejado el elemento de motivación que los proyectos generan en el alumnado si han surgido de sus inquietudes o intereses.

En realidad, los docentes que trabajan con estos modelos de pedagogías activas no necesitan mandar deberes, ya que el trabajo de aula es más que suficiente para alcanzar los objetivos establecidos. Eso sí, previamente han tenido que priorizar los contenidos, realizando un diseño de las tareas en las que no se pretende abarcar todo el temario, sino buscar las competencias-clave a medio y largo plazo, otorgando importancia a la calidad del aprendizaje por encima de la cantidad, a que lo que se aprende sea perdurable y no se olvide al aprobar el examen.

Bajo estas justificaciones pedagógicas nos movemos muchos de los que reducimos los deberes. No somos profesores invadidos de golpe por el “buenísimo docente”, por la mera búsqueda de la felicidad de nuestros alumnos a costa de su aprendizaje: sí que queremos alumnos más felices, pero también más competentes y por ello pensamos que los deberes no los ayudan precisamente a aprender más y mejor. Como docente, me duele que los deberes generen una brecha entre los alumnos que tienen apoyo en casa y los que no lo tienen, entre quienes pueden pagar una academia de repaso y los que no, entre alumnos supuestamente cumplidores y alumnos incapaces de suplir en casa el refuerzo que deberían recibir en clase.

Por último, no quisiera cerrar este artículo sin mencionar los daños colaterales de los deberes. El primero de ellos es que fomentan el inmovilismo y la rutina en la práctica docente. Ligados en la mayoría de casos al libro de texto, los deberes son una práctica esquemática y rígida: lectura, explicación, deberes, corrección, lectura, explicación... Al tema primero sigue el tema segundo y luego el tercero. La rutina produce aprendizajes mecánicos donde la creatividad y el pensamiento crítico quedan anulados. Pocos deberes promueven el pensamiento alternativo, la discrepancia, la búsqueda de opciones distintas. Por si no se han dado cuenta, en los deberes, todas aquellas preguntas en las que hay que justificar la respuesta o plantear un debate, se suelen quedar en blanco, “porque esa no me la sabía, profe”. Es evidente que en asignaturas como matemáticas o tecnología es preciso recurrir a ese aprendizaje basado en la repetición, pero la educación de los jóvenes dura demasiados años para que se construya íntegramente con ese patrón tan tedioso y previsible, curso tras curso, en el aula y en casa.

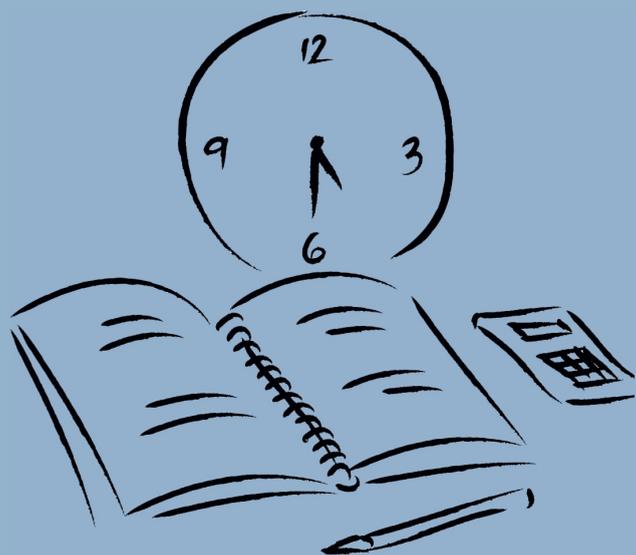
El segundo efecto colateral es el peso de las mochilas. En centros como el nuestro, donde existe un banco de libros y taquillas para dejarlos, mandar deberes exige que los estudiantes carguen todos los días con los libros de texto del centro a sus casas, con un peso en sus espaldas muy por encima de lo recomendado por los especialistas. Reducir los deberes, en este sentido, también contribuye a reducir la carga de las mochilas. Si entendemos que el lugar natural del libro de texto es el aula, pues es una herramienta de apoyo en clase, podremos pensar que en casa solo necesitan sus apuntes de clase y ese universo amplio que hoy les ofrecen las tecnologías a través del móvil, las tabletas o el ordenador.

Como apuntaba desde el título, mantener hoy día la carga de deberes, entendidos al estilo tradicional, es persistir en un modelo de Escuela que da prioridad a lo memorístico frente a lo competencial. En el mundo del flujo continuo de información, ver a un estudiante copiando por las tardes en su casa lo que ha subrayado por la mañana en el libro de texto resulta tremendamente incongruente. Tan incongruente como copiar los mapas de un libro de texto o de una fotocopia, cuando puede entrar en Google maps y ver con detalle incluso el más pequeño riachuelo. Tan incongruente como analizar oraciones a la perfección, pero ser incapaz de exponer en clase una receta de cocina. Quizá para muchos docentes mantener los deberes sea también un modo de mantenerse a salvo de esos cambios inexorables que experimenta la realidad, mantenerse a salvo a costa de renunciar a un modelo docente más activo y más enfocado al aprendizaje perdurable.

Toni Solano es profesor de Lengua y Literatura, Coordinador del Prácticum de Secundaria y Director del IES Bovalar de Castellón de la Plana. Imparte cursos de formación del profesorado y ha sido profesor de Didáctica de la Lengua en la Universitat Jaume I. Es conocido también por su blog Re(paso) de lengua (www.repasodelengua.com/) y por su participación y creación de proyectos colaborativos: "Callejeros Literarios", "Homenaje a Miguel Hernández", "Un paseo con Antonio Machado", "Piénsame el amor y te comeré el corazón", "El Quijote sincopado", "El barco del exilio" o "Quijote News". Ha recibido el sello Buenas Prácticas 2.0, Leer.es y el premio Espiral Edublogs. Es tutor en los cursos en red de ABP y de Función Directiva del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y ha sido creador de contenidos en el MOOC de Aprendizaje Basado en Proyectos.

las tareas escolares: una caja de sorpresas

Aitor Etxarte Berezibar



Las tareas escolares son una caja de sorpresas permanente. Tras el papel de colores y los lazos habituales de cualquier caja de sorpresas al uso es difícil predecir el contenido. Se denominan de la misma forma actividades con contenido y perfiles muy distintos. Para intentar definir algunos de los aspectos más interesantes, se presentan las conclusiones de un informe del Consejo Escolar de Navarra, que realiza una apelación al análisis del contexto, el acuerdo entre los agentes educativos y la prudencia; un informe de la asociación “Sortzen”, presente en la educación pública, que se posiciona en contra de los deberes escolares y a favor de una comprensión más lúdica de la primera infancia; o un proyecto de tareas escolares definido desde su propio contexto del colegio público “Elvira España” de Tudela.

Introducción

Lisa Randall, física teórica referente, explica que la materia visible, aquella que reacciona a la luz, no es más del 4% del total. Sostiene que la materia oscura puede ser un 23% y la energía oscura un 73%. Así pues, un 96% de la materia no es visible. Es una parábola del limitado conocimiento con el que abordamos tantos temas. También, por ejemplo, cuando hablamos de tareas escolares. Tenemos mucho que aprender y no es posible hacerlo intercambiando grandes titulares o proponiendo procesos que deben concluir casi antes de comenzar. Ciertos temas educativos, además, tienen la capacidad especial de hacer emerger otros de manera asociada. Esa virtualidad los convierte en relevantes. Las tareas escolares pertenecen a esta categoría. Al mencionarlas y, de una manera casi simultánea, se llena el folio o la pantalla con otros temas relacionados hasta completar una red compleja y densa. Aparecen cuestiones, con jerarquías diversas, como los horarios laborales y de ocio, las rebosantes agendas de actividades para-lectivas de la infancia, la diversidad del alumnado enfrentada a prácticas educativas homogeneizadoras, los programas escolares sobrecargados y sin jerarquía, la evaluación basada en ciertos resultados de ámbitos de conocimiento privilegiados, las condiciones de trabajo del profesorado o la capacidad de las familias para acompañar el currículum escolar.

La complejidad adquiere mayor profundidad al constatar que bajo la denominación “tareas escolares”, o la más marcada de “deberes escolares”, se encierran discursos diversos y prácticas casi antagónicas. Así, por ejemplo, es habitual justificar la conveniencia de las tareas escolares vinculándolas a su ajuste individualizado- cuando en muchos casos son enviadas de manera indiscriminada para todo el alumnado-, subrayando el perfil diverso de las actividades planteadas- enmascarando ejercicios repetitivos de lápiz y papel-, o destacando la coordinación en el volumen y plazos de realización- difícilmente constatable en muchos casos.

Este conjunto confuso en el que se superponen y entrecruzan argumentaciones y realidades tan diversas debe ser abordado de manera precisa y detallada. De lo contrario podemos asistir a la paradoja, entre otras, de no compartir de manera frontal la formulación general, que en estos últimos años viene definida por el binomio “sí a las tareas escolares/ no a las tareas escolares” y, sin embargo, estar de acuerdo con proyectos en los que se han definido las tareas escolares con rasgos muy concretos.

Informe del Consejo Escolar de Navarra: finalidades y características

En noviembre de 2010 el Defensor del Pueblo de Navarra remitió un escrito al Consejero de Educación y a la Presidenta del Consejo Escolar de Navarra en el que les trasladaba la preocupación que le habían expresado algunas familias respecto a las tareas escolares del alumnado de educación primaria y secundaria. Sugería que:

“desde el Departamento de Educación, en colaboración y coordinación con el Consejo Escolar de Navarra, se impulse un debate social en el que, con la participación de los distintos representantes de la comunidad educativa y de otros expertos, se reflexiones sobre la conveniencia y, en su caso, volumen, de las tareas escolares que se manda realizar a los alumnos en casa, la procedencia o no de su calificación académica, la incidencia que el desarrollo de estas tareas tiene en la vida familiar y en la propia del menor, así como sobre la necesidad de que dichas tareas se desarrollen exclusivamente en el centro escolar”.

A partir de ese momento dieron comienzo en el Consejo Escolar de Navarra distintas acciones reflejadas en sus propias publicaciones. Es de destacar el informe sobre “Las tareas escolares”, el informe de “Participación a través de la página web del Consejo Escolar”, la investigación sobre “La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares” o artículos de opinión que tratan el tema. De este bloque de contenidos quiero destacar el de carácter más general, ya que fue planteado como dictamen del propio Consejo: “Las tareas escolares”¹.

¹. Los contenidos referidos se encuentran en la publicación digital del Consejo escolar de Navarra IDEA nº 38. Consultas en: <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/ficheros-2/revistas-idea/>

El preámbulo del informe refleja el carácter controvertido de las tareas planteando de manera clara los términos centrales de la discusión.

“Es el de las tareas escolares un asunto que causa controversia y no solo en nuestro entorno educativo más inmediato. El debate pedagógico sobre la conveniencia de que el profesorado asigne trabajo al alumnado para ser realizado fuera del aula y de la jornada escolar, lo que denominamos habitualmente como tareas escolares o deberes, está abierto en muchos sistemas educativos a nivel mundial”.

Afirma que:

“hay especialistas en pedagogía que argumentan que la eficacia de las tareas escolares es nula o muy escasa, porque son casi siempre realizadas con ayuda externa, bien sea de familiares o de compañeros o compañeras. Consideran que supone una sobrecarga de trabajo para un alumnado fatigado por la jornada escolar y una pérdida de tiempo para el profesorado ocasionada por la corrección de las tareas. Hay quienes proponen la eliminación de las tareas y de forma radical sostienen que no existe ningún estudio que demuestre que los deberes favorecen la autonomía del alumnado ni que beneficien su desarrollo intelectual”.

Y añade que otras personas especialistas:

“consideran que las tareas escolares permiten inculcar hábitos y actitudes relacionados con la capacidad de trabajar por su cuenta, formar un sentido de responsabilidad por el aprendizaje, autodisciplina, manejo del tiempo, desarrollar la iniciativa, el gusto por los estudios e independencia para resolver los problemas. Que sirven de instrumento para conocer más profundamente a los alumnos y alumnas con la finalidad de impulsarlos a trabajar de acuerdo con sus capacidades, detectar sus debilidades para trabajar en ellas, para incentivarlos a desarrollar su creatividad y que aprendan a desarrollar de forma planeada y organizada trabajos individuales y en equipo. Asimismo, permiten a las familias que se involucren más directamente en la labor educativa que se está llevando a cabo [pic]en los centros docentes con sus hijos e hijas”.

Vistas estas posiciones se plantea la necesidad de “estudios serios en el ámbito de la educación, que tuvieran en cuenta numerosos aspectos que confluyen en la tarea educativa”, mientras constata que las tareas escolares “están arraigadas en nuestro entorno escolar” de manera estable.

Desde esta posición el Consejo Escolar de Navarra, en la sesión plenaria celebrada el 21 de junio de 2011, aprobó el informe en el que formula:

“principios básicos sobre las finalidades y características que deben tener las tareas escolares, de modo que ayuden a enfocar bien y a racionalizar la referida asignación de trabajo al alumnado para ser realizado fuera del aula y de la jornada escolar”.

Las tareas escolares se definen desde su finalidad. Así, deben servir para:

- Afianzar y aumentar el aprendizaje, favoreciendo su práctica, aplicación o transferencia a diferentes contextos.
- Preparar contextos de aprendizaje estimulantes mediante la anticipación de conocimientos o materiales previos.
- Impulsar la capacidad de trabajo autónomo, la iniciativa personal y el interés y la curiosidad por el conocimiento.
- Impulsar la capacidad de trabajo en grupo.
- Fomentar los buenos hábitos de estudio y de trabajo personal, la organización del tiempo, la disciplina y la responsabilidad.
- Promover la participación e implicación de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, y el diálogo entre familias y profesorado.
- Favorecer la individualización de la enseñanza.

En coherencia con lo anterior se propone que tengan las siguientes características:

- Deben estar planificadas y coordinadas por el equipo docente, en el ámbito de la autonomía de los centros, garantizando su graduación, su ajuste en extensión y dificultad, su vinculación con los objetivos de cada nivel y el equilibrio entre las diferentes materias.
- Deben ser adecuadas, en cuanto a dificultad y tiempo requerido, a la edad del alumnado, a su nivel educativo y a su momento evolutivo.

- Deben tener en cuenta las necesidades individuales de cada alumno o alumna, priorizando los aprendizajes básicos instrumentales.
- Deben ser motivadoras y fomentar el interés y el gusto por aprender.
- Deben estar expresadas de forma clara y precisa, tanto para el alumno o alumna como para su familia
- Deben ser revisadas, corregidas y tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.
- No deben reemplazar las clases ni ser impuestas como castigo o medida disciplinaria.
- No deben generar, por su volumen, estructura o forma, elementos discriminatorios para los grupos socialmente desfavorecidos.
- Deben tener en cuentas las necesidades de descanso del alumnado en los periodos festivos y vacacionales.

Sortzen: eliminar las tareas porque la infancia tiene necesidad y derecho al tiempo libre

La asociación “Sortzen” trabaja en la educación pública y está integrada por los distintos estamentos educativos. En el curso 2015-2016 creó un grupo de trabajo para reflexionar y debatir sobre las tareas escolares. Fruto de este proceso es el documento que presentaré en sus rasgos más definitorios².

Comienza constatando que en la mayoría de los centros de Educación Primaria “las tareas escolares en casa son parte integrada de la programación. En algunas escuelas la cantidad y modalidad de tareas está medida, estipulada y marcada por el centro y en otros, en cambio, esta decisión se deja en manos de cada docente (...) En cualquier caso, la mayoría del profesorado tiende a mandar deberes al alumnado desde el primer curso de Primaria, aumentado en cantidad conforme se avanza de nivel”. El resultado es que existe un tiempo dedicado a estas tareas, diaria o semanalmente fuera del horario escolar.

². Agradezco a Sergio Iribarren, coordinador de la asociación, las facilidades proporcionadas. El texto completo del documento puede consultarse en: https://issuu.com/sortzenkomunikazioa/docs/etxerako_lanak_cas

A partir de aquí se propone una revisión crítica de los argumentos de las posiciones partidarias de las tareas escolares. Destacan cinco “mitos”:

- **Sirven para adquirir un hábito de estudio.** Afirman que existe el temor generalizado entre familias y profesorado ante los retos y las exigencias de la Educación Secundaria que los posicionaría a favor de las tareas. Pero que “un hábito se alcanza con la madurez personal y el interés y no con la repetición de tareas desmotivadoras. Cada etapa tiene sus necesidades, si las negamos estaremos impidiendo el desarrollo integral de la persona”.
- **Mejoran el rendimiento académico.** Entienden que las tareas son, en general, una repetición de lo realizado en clase y que, por ello, quienes tienen buen rendimiento académico las realizará con facilidad, eso sí, sin ampliar sus capacidades. Simplemente automatizan ciertos procesos. Pero quienes tienen dificultades en el trabajo escolar pueden padecer “frustración, disputas, desgana o impotencia, lo que puede además afectar negativamente a su autoestima”.
- **Enseñan responsabilidad, a organizar y a distribuir el tiempo.** En educación Primaria valoran que no se puede exigir esa responsabilidad, que depende en las tardes o fines de semana de las decisiones de sus padres, y que debe ser exigida en la ESO. Mientras tanto, se inclinan por acompañar a los niños y niñas en ese proceso de maduración para que desarrollen “la alegría del autodesafío”.
- **Permiten un tiempo individual de estudio.** Es un objetivo que casi nunca se cumple, ya que “nadie puede ser autónomo si previamente no es competente”. Se añade que muchas familias desconocen la metodología del aula, lo cual dificulta aún más el tema, y que su participación educativa es deseable de otras maneras más agradables y voluntarias.
- **Ayudan a aprender la importancia del esfuerzo.** El término esfuerzo en la pedagogía tradicional está vinculado al sufrimiento y, sin embargo, si la adquisición de conocimiento “se vincula con el placer, el esfuerzo se convierte en esfuerzo placentero”. En definitiva, es preferible un factor intrínseco, en vez de extrínseco, ya que ello incrementará la “disciplina, la perseverancia, el orden, el tesón y la insistencia”.

A partir de esta línea argumental se formulan cinco razones básicas por las que se entiende que las tareas o deberes escolares son perjudiciales:

- **Dificultan e imposibilitan el tiempo libre y de juego.** Los niños necesitan tiempo totalmente libre para descubrir lo que de verdad “les apasiona; para conocerse, para jugar, para reflexionar y para desarrollar su imaginación y su creatividad”. Las horas vinculadas al tiempo escolar son suficientes y deben tener posibilidad de dedicar el resto a actividades que les interese.
- **Dificultan y/o imposibilitan el movimiento.** Los niños pasan una gran parte de su día en una situación de movilidad muy reducida y necesitan jugar al aire libre para poder “formar un sistema sensorial saludable y poder generar un aprendizaje y atención de mejor nivel”. Para que puedan poner atención, necesitan que los dejemos moverse y las tareas escolares están pensadas para situaciones de inmovilidad.
- **No son individualizados.** Existe la percepción generalizada de que los deberes son, por regla general, los mismos para todos los niños y niñas, independientemente de su capacidad, su momento de aprendizaje y sus circunstancias personales. Es decir, se está tratando a todos y todas de manera uniforme sin entender la diversidad.
- **Son desmotivadores.** La voluntariedad es un factor directamente vinculado con la motivación. Se propone que los esfuerzos se encaminen a que los niños y niñas “quieran” hacer y no “tengan” que hacer, para que así puedan desarrollar todas sus potencialidades.
- **Condicionan la vida familiar.** Las tareas escolares en muchos casos tienen un impacto negativo en las relaciones familiares por “generar tensión y frustración para padres e hijos, por reducir el tiempo de ocio familiar y el tiempo para dedicar a las tareas de la casa”. Por otra parte, pueden ser un elemento discriminador porque no todas las familias disponen del tiempo, conocimiento o recursos para atender esta demanda.

La conclusión del trabajo realizado por “Sortzen” es proponer que las tareas escolares se eliminen porque la infancia tiene “necesidad y derecho de tiempo libre”, “necesidad del juego como vía de aprendizaje” y necesita “motivación y ganas por aprender”.

C.P.B. Elvira España: tareas desde la confianza generada con las familias

El Colegio Público Bilingüe Elvira España está ubicado en Tudela (Navarra). Durante los últimos años ha desarrollado, entre otros, un protocolo reflexivo sobre las tareas escolares, ajustado al contexto y compartido por la comunidad educativa. Se ha gestado desde la generación de confianza respecto a las familias, evitando la angustia e incertidumbre que crea el tema, y buscando el acercamiento, el acuerdo y la evaluación continua. El protocolo de tareas atiende a las necesidades escolares de todo el alumnado y vinculado al Plan de Atención a la Diversidad y al trabajo de mediación con familias de origen socioculturalmente desfavorecidas, muy presentes en el colegio. Uno de sus rasgos es la consideración paralela como actividad extraescolar que permite ser tratada en el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo que plantea medidas educativas de apoyo para niños y niñas con entorno sociocultural desfavorecido, en este caso de 5º-6º de Primaria) con una hora diaria atendida por un docente³.

Entienden que en Educación Primaria las tareas escolares tienen que cumplir tres objetivos principales:

1. Aumentar la autonomía y responsabilidad
2. Crear hábito de estudio.
3. Reforzar lo aprendido.

Detallan los mismos formulando las funciones que tienen que ser capaces de desarrollar en los niños y niñas:

- Aprender a utilizar diferentes recursos: diccionarios, bibliotecas, ordenadores, etc.
- Impulsar el trabajo autónomo, la iniciativa personal y el interés.
- Aprender a organizar el trabajo y el tiempo.

³. La información detallada de esta experiencia ha sido facilitada por Mariví Pérez, directora del CPB Elvira España, a quien agradezco su ayuda y colaboración.

- Desarrollar la responsabilidad y autonomía personal.
- Promover la participación de la familia en el proceso de aprendizaje, mejorar la relación y el diálogo con el profesorado.
- Afianzar lo estudiado, favoreciendo su práctica y aplicación en diferentes contextos.
- Repasar lo aprendido en el aula.

Los objetivos tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- **Son una actividad más de la tarde.** Ocupa un espacio en el horario habitual, dependiendo de la edad, pero debe ser compatible con otras actividades. No debe impedir al niño o la niña “jugar, disfrutar al aire libre, convivir con la familia o realizar actividades extraescolares”
- **Deben saberla hacer sin ayuda.** No es adecuada si existe ayuda de los padres, no se trata de reforzar, sino de aprender. Si no saben hacerla, “mejor que se lo explique su profesor o profesora”.
- **Tamaño adecuado de la tarea.** La tarea escolar no es lo que no hace en el colegio y, en cualquier caso, dependerá de su nivel curricular y madurativo.
- **Diversidad de actividades.** Las actividades no tienen que ser necesariamente de lápiz y papel. Se tienen que diseñar aquellas que supongan buscar información, ver, preguntar o leer.

Tras un proceso largo y lento de debate y acuerdo han precisado los siguientes rasgos para definir las tareas escolares. Cito textualmente, deben:

- Estar planificadas y coordinadas por el equipo docente.
- Ser adecuadas, en cuanto a dificultad y tiempo requerido, a la edad del alumnado, a su nivel educativo y a su momento evolutivo.
- Ser distintas según el nivel curricular del alumnado
- Tener en cuenta las necesidades individuales de cada alumno o alumna, priorizando los aprendizajes básicos instrumentales.

- Ser motivadoras y fomentar el interés y el gusto por aprender.
- Estar expresadas de forma clara y precisa, tanto para el alumnado como para su familia.
- Ser revisadas, corregidas y tenidas en cuenta globalmente y dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.
- No remplazar las clases, ni ser impuestas como castigo o medida disciplinaria.
- No generar, por su volumen, estructura o forma, discriminación a los grupos socialmente desfavorecidos.
- Tener en cuentas las necesidades de descanso del alumnado en los periodos festivos y vacacionales.

Al considerar la organización de las mismas distinguen las que denominan tareas comunes y específicas. Entre las primeras se encuentran el Plan de lectura del centro, materializado en el intercambio semanal de un libro en inglés o castellano; la agenda, como herramienta de trabajo y medio de comunicación escuela- familia. Respecto a las tareas específicas, distinguen 1º y 2º de Primaria, en los que en dos días a la semana se pueden mandar trabajos de no más de dos asignaturas, y las propias de 3º a 6º de Primaria, en las que se pueden mandar tareas todos los días, de dos diferentes asignaturas. En este caso si el alumnado tiene exámenes o controles no se les envía más tarea.

Hemos destacado la importancia de crear una relación basada en la confianza entre los docentes y las familias. Acordar el clima que debe presidir la realización de las tareas es una tarea compleja que exige una actualización y planificación constantes. El proyecto del colegio Elvira España formula una serie de consejos que presento, no en su integridad, por su claridad. Como se puede apreciar es un conjunto de ideas presididas por el respeto a la infancia y la sensatez que pueden ser interpretadas de manera muy flexible.

- Las tareas deben realizarlas ellos/ellas. No quites a tus hijos e hijas la responsabilidad de las tareas escolares.
- Reconoce el valor de las tareas y ten paciencia para ayudar a tus hijos e hijas.

- Demuestra lo importante que es cumplir con las tareas, pero de una forma positiva.
- Realiza un seguimiento de las tareas de tus hijos/as y ayúdales en los que puedas, sin olvidar su autonomía.
- Ayuda a tu hijo/a para que disponga de materiales necesarios para realizar la tarea.
- Establece un tiempo y un lugar fijo cada día para las tareas y orientale acerca de cómo gestionar el tiempo.
- Cuando tu hijo o hija esté haciendo las tareas, busca alguna tarea para ti también.
- Si los deberes piden alguna participación de los padres y las madres, demuestra interés en colaborar.
- Mantén, siempre que puedas, un contacto con la tutora o el tutor. Así podrás acompañar las tareas y el estudio de una mejor forma.
- Determina con tu hijo/a cuáles son las tareas difíciles y las fáciles. Oriéntale para que haga primero las más difíciles, reservando las más fáciles para cuando esté más cansado/a.
- Procura que el esfuerzo y trabajo de tu hijo/a sea eficaz. Si notas que tu hijo/a está cansado, no alargues el tiempo de dedicación a las tareas.
- Busca siempre lo positivo y evita las críticas negativas. Si se siente frustrado/a e incapaz, su dificultad aumentará y perderá el interés de superarse.
- Si te pide que revises las tareas, hazlo. Es una forma sencilla de demostrar que estás interesado en saber cómo marchan las cosas. Pero revisa que el trabajo esté completo, no correcto.

- La ayuda de la familia es un elemento clave para mejorar el aprendizaje del hijo/hija. Esta ayuda no tiene por qué centrarse solo en ayudarlo en los deberes o explicarle contenidos, hay otras muchas cosas que la familia puede hacer:
 - Anímale a que vaya a clase y sea puntual.
 - Habla sobre sus tareas y trabajos escolares, pregúntale cómo va en clase o qué dificultades tiene.
 - Mantente en contacto con la tutora o el tutor para que te informe sobre la situación de tu hijo o hija y pueda aconsejarte aspectos en los que necesita mejorar.
 - Asiste a las reuniones del centro e infórmate de las actividades organizadas en el mismo.
 - Conversa con tu hijo o hija sobre temas que le interesen.
 - Fomenta la lectura.

Alternativas que reconcilian el debate

El informe de “Sortzen” aboga por suprimir las tareas escolares en Educación. El proyecto del colegio “Elvira España” propone la realización de tareas con unas condiciones muy explícitas. Pudiera parecer en principio que se trata de posiciones enfrentadas. La realidad, sin embargo, pienso que es más compleja y matizada porque uno de los elementos centrales de la discusión es el propio contenido atribuido al concepto de tareas escolares.

Bajo el título “Alternativas a los deberes: Apoyemos la huelga también desde el profesorado” Heike Freire, directora de la revista “Cuadernos de Pedagogía”, publicaba en su blog⁴ un texto de gran interés en el que sugería alternativas a los deberes, proponiendo actividades como:

- Si quieres potenciar la lectura, utiliza 10 minutos al día para que lean por turnos un pequeño artículo sobre el tema que estáis estudiando, y después invita a toda la clase a analizar la información y explicar lo que han comprendido. O pídeles que escriban dos o tres preguntas que les sugiera el texto.

⁴. <http://educarenverde.blogspot.com.es/2016/09/alternativas-los-deberes-apoyemos-la.html>

- Haz pequeños grupos de trabajo para que investiguen sobre una pregunta o problema, y permite que los más hábiles expliquen y ayuden a los que tienen más dificultades. Enseñar a otros lo que uno sabe es una buena forma de afianzar ese conocimiento y desarrollar nuevas destrezas. Además, el lenguaje cercano de los compañeros es muchas veces más accesible para ellos que el de un adulto.
- Deja que te cuenten sus actividades fuera del cole e inventa formas de relacionarlas con tu materia: pídeles que calculen el consumo de energía de sus familias, que investiguen la historia de sus abuelos, que escriban las recetas de sus comidas favoritas o que comenten las películas que han visto.
- Si quieres comprobar que han entendido un concepto nuevo, deja que se lo expliquen unos a otros en pequeños grupos utilizando el medio que mejor les convenga: texto, imagen, teatro...
- Dales una pregunta y pídeles que la respondan realizando una búsqueda en internet.
- Observa y compara: Si han podido descansar, moverse y jugar después del cole, al día siguiente seguramente estarán más centrados y atentos, porque tendrán sus necesidades mejor cubiertas.
- Comparte tus ideas con los padres: Desgraciadamente, muchas familias dan prioridad a los deberes frente al juego y piensan que si sus hijos no hacen las tareas, su aprendizaje se va a resentir. Explícales tus métodos de trabajo y las ventajas del juego espontáneo al aire libre para la salud, el bienestar y un correcto desarrollo madurativo de los niños y niñas. Cuéntales que la eficacia de los deberes no ha sido probada y en cambio existen estudios que los relacionan con el estrés infantil y la baja autoestima.

Muchos y muchas de quienes abogan por los deberes escolares estarían de acuerdo con una propuesta de este perfil, ya que sugiere actividades de interés, diversas, no invasivas con el tiempo de juego necesario en la infancia y que permiten una relación intelectual y emocional inclusiva con la familia y el entorno más próximo. Así, en una formulación concreta de las tareas, pueden encontrarse quienes dicen estar en contra o a favor de las mismas. Depende, como es evidente, del perfil con el que se definan, de la adecuación de las propuestas.

Requisitos imprescindibles: análisis, proyectos y evaluación

Es difícil no repetir ideas que ya se han expresado. Como comentaba al comienzo de este artículo, existen temas que condicionan de manera esencial la discusión sobre las tareas escolares. Los posibles cambios que se produzcan en ellos incidirán, sin duda, en las características de esa caja de sorpresas que son las tareas. Sin querer ser exhaustivo:

- El número de días lectivos y, especialmente, los problemas no resueltos de vacaciones de verano largas, sin alternativas formativas y accesibles para muchos niños y niñas, las interrupciones del curso generadas por un calendario religioso y festivo desordenado, originan un ciclo anual sin armonía en el que a épocas agotadoras siguen otras de inactividad.
- Los horarios agotadores, en especial en la primera infancia, prolongan la jornada presencial en los colegios de forma inadmisibles, desde la guardería de primera hora, necesaria para muchas familias, hasta las actividades extraescolares de tarde, pasando por el comedor escolar.
- Las tareas escolares ocupan abusivamente, en ocasiones, otros momentos del día. La falta de consideración educativa y social del juego, las actividades libremente compartidas o el tiempo de convivencia familiar deberían suscitar debate sobre los fines del tiempo no escolar en la infancia.
- El análisis del contexto familiar y social de las familias del alumnado debe ser considerado de manera esencial. La desigualdad económica, cultural y social genera desigualdades en las oportunidades que se producen de forma cotidiana en el ámbito familiar e informal.
- Los niños y niñas de origen cultural y lingüístico distinto al dominante, o que viven en ambientes poco estructurados, por ejemplo, deben encontrar en el propio sistema educativo, mucho mejor que en instancias paralelas, posibilidades específicas, accesibles y adaptadas que les permita progresar desde su situación.
- Por otra parte, crece la postura crítica de colectivos de familias que en este tema no se sienten partícipes de las decisiones adoptadas por los colegios. Este fenómeno denota que la crisis de confianza de tantas familias respecto al sistema educativo es otro factor que erosiona el necesario liderazgo de los docentes.

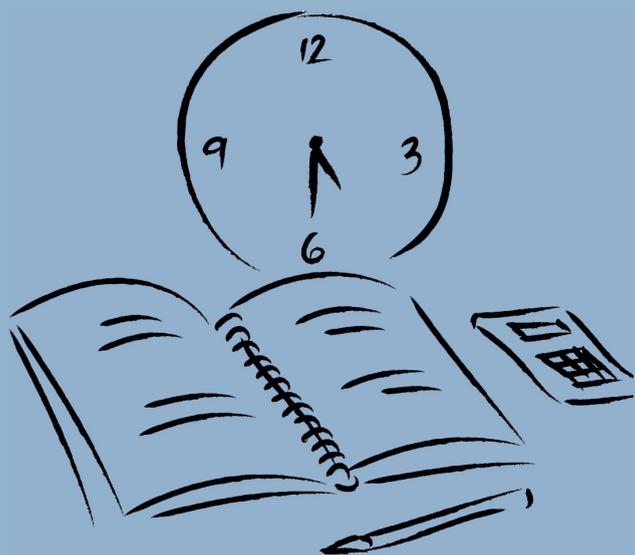
- La edad es un factor determinante. En la etapa de Educación Infantil y el comienzo de la Primaria existe el acuerdo extendido y razonable de no recomendar tareas formales. Ahora bien, dado el contenido abierto y complejo del término tareas, es conveniente animar a las familias, por ejemplo, a jugar, conversar, leer, compartir cuidados o tareas de la casa.
- En los últimos cursos de Primaria y en Secundaria es necesario plantear las tareas para el alumnado teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, es decir, desde el análisis de la situación, mediante un plan acordado con las familias y con evaluaciones continuas del plan.
- Las tareas en estas edades están siguiendo la tendencia internacional a cuestionar el volumen de las tareas, produciéndose una reducción significativa del tiempo dedicado a las tareas. Así, en el conjunto de países de la OCDE se ha pasado, entre los años 2003 y 2012, de las 5,9 horas semanales a 4,9 horas.
- Y, de forma paralela, las diversas evaluaciones realizadas sobre el efecto en el rendimiento escolar del tiempo dedicado a las tareas parecen estar de acuerdo en que a partir de cierto umbral, unas 4 horas semanales, no tiene apenas repercusión en el rendimiento.
- La segmentación e incomunicación entre las áreas de conocimiento en la escuela, las metodologías repetitivas basadas en la constatación de rutinas, las rupturas entre las etapas educativas y la ansiedad que genera el nivel competencial esperable, perfilan un modelo educativo que tiende a proponer tareas acordes con todo ello, es decir, individualistas, repetitivas y de bajo perfil cognitivo.

Para terminar, parece conveniente que desde las administraciones educativas, como se citaba al comienzo de esta reflexión, se planteen principios sobre las finalidades y características que deben tener las tareas escolares que permitan enfocar el tema de manera reflexiva. Se han propuesto, no faltan los ejemplos magníficos, aquellos que el propio Consejo Escolar de Navarra formuló en su informe. A partir de ahí es imprescindible analizar las situaciones concretas tan diversas que se encuentran en los centros educativos y, desde el diagnóstico preciso, crear un clima de respeto y confianza con las familias que permita abordar un proyecto compartido y evaluado de manera conjunta. En definitiva, con las tareas escolares debemos proceder de manera similar a como debemos hacerlo con otros temas educativos: realizando análisis concretos, construyendo proyectos compartidos y realizando evaluaciones que impulsen la mejora.

En demasiadas ocasiones ocultamos, mejor sería decir que lo pretendemos, la complejidad de los fenómenos humanos. Somos diversos de manera radical y, en todos y cada uno de nuestros actos sociales, debemos afrontar el conflicto que ello genera. También, sin duda, cuando hablamos de tareas escolares. Hannah Arendt, a propósito de G.E. Lessing, recuerda “no puede haber una única verdad en el mundo humano, a él le producía alegría el que no la hubiera y, por ello, pensaba que el discurso sin fin no cesaría mientras los hombres existiesen. Una verdad absoluta habría significado el fin de todas estas disputas y habría implicado el fin de la humanidad.”

Aitor Etxarte Berezibar es Presidente de Nafarroako Eskola Kontseilua-Consejo Escolar de Navarra. Pedagogo por la Universidad Autónoma de Barcelona, creador e impulsor, junto con otras muchas personas, de la Ikastola Municipal de Iruñea-Pamplona precursora de enseñanza innovadora y en euskara en la red pública, investigador en numerosos proyectos de innovación, formador de docentes, director de Hegoalde Ikastola, promotor y miembro de diversas asociaciones profesionales.

anexo



PROGRAMA DE JORNADAS SOBRE LAS TAREAS DEL ALUMNADO FUERA DEL HORARIO ESCOLAR, CUESTIONES PARA EL DEBATE

1. Modelo educativo, la función docente y autonomía pedagógica (07-III-2017)

Miguel Martínez, profesor y traductor del libro "El mito de los deberes escolares", de Alfie Kohn

Roberto Salmerón, decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Filosofía y Letras y Ciencias

Cuestiones para el debate:

- ¿Qué entendemos por deberes?
- ¿Las actividades de aprendizaje elegidas por los alumnos y relacionadas con sus intereses podrían considerarse deberes?
- ¿Quién puede opinar legítimamente sobre los deberes y por qué?
- ¿Forman parte necesariamente los deberes de la actividad escolar?
- ¿Qué relación existe entre los deberes y el modelo educativo y de aprendizaje y la función docente?
 - repetición-memorización, comprensión,
 - enseñanza individualizada, enseñanza colaborativa
 - profesor como transmisor de información o como guía en la creación de conocimiento
- ¿Requieren los deberes una coordinación de centro o dependen exclusivamente de cada profesor?
- ¿Requieren los deberes una modulación de los tiempos de realización, o de los momentos para realizarse?
- ¿Pueden los profesores para asignar los deberes contar con la participación de los padres en la realización de los mismos?
- ¿Existe relación entre deberes y éxito escolar (qué tipo de deberes?)

2. El derecho a la educación integral, a la salud, la educación en valores (23-III-2017)

José Luis Linaza Iglesias, catedrático Psicología Evolutiva (UAM)

Tomás Ortiz, catedrático de Psicología Médica, director del centro de Magnetoencefalografía (UCM)

Cuestiones para el debate:

- ¿Contribuyen los deberes o limitan la educación integral de los alumnos?
- ¿Pueden afectar los deberes a la salud de los alumnos?
- ¿Cómo debe tenerse en cuenta la evolución psicológica y la maduración neuronal del alumno en la graduación de los deberes?
- ¿Cómo pueden contribuir los deberes al desarrollo de la autonomía intelectual del niño o del adolescente y a la formación de hábitos y al desarrollo de capacidades?
- ¿Deben tenerse en cuenta las cuestiones emocionales en la realización de los deberes?
- ¿Qué orientaciones deberían tener en cuenta las familias para fortalecer una educación positiva en valores y la formación de hábitos positivos en sus hijos?

3. La equidad, igualdad de oportunidades y éxito escolar (04-IV-2017)

Agustín Alcocer, orientador

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Análisis internacional sobre deberes y rendimiento escolar (PISA)

Cuestiones para el debate

- Hasta qué punto la educación puede compensar las desigualdades sociales y facilitar la igualdad de oportunidades en los alumnos?
- ¿Qué caracterizaría una práctica de educación en igualdad?
- ¿Pueden los deberes escolares aumentar la desigualdad de oportunidades entre los alumnos? ¿qué se podría hacer para evitar ese efecto?

- ¿Qué factores facilitan o dificultan el éxito escolar?
- ¿Contribuyen los deberes al éxito escolar?
- ¿Influyen los deberes en la motivación, en la autonomía o en la capacidad de los alumnos para esforzarse?
- ¿En qué medida el éxito de los deberes depende de los padres?
- ¿Pueden ser los deberes una oportunidad para la colaboración entre iguales (clubes de deberes)?

4. Conciliación y tareas escolares (25-IV-2017)

Grupo de reflexión de alumnos (IES Diego Velázquez)

José María Fernández-Crehuet Santos (Comisión Racionalización de Horarios)

Cuestiones para el debate:

- ¿En qué medida el horario y el calendario escolar condicionan la conciliación familiar?
- ¿Cómo afectan los deberes a la convivencia familiar son una amenaza o una oportunidad?
- ¿Deben tener un papel los padres en la supervisión de los deberes?
- ¿Qué estrategias podrían destacarse del currículo del hogar que repercuten positivamente en la mejorar el rendimiento escolar? (Sam Reeding)
- ¿Los alumnos opinan que los deberes son útiles para reforzar su aprendizaje?
- ¿Consideran los alumnos que el tipo de tareas a realizar en los deberes son proporcionadas y tienen en cuenta su maduración y sus necesidades e intereses?
- ¿Las orientaciones que reciben los alumnos son claras para poder realizar los deberes?
- ¿En qué medida los alumnos hacen los deberes?

- ¿Los alumnos consideran que los deberes permiten aumentar su autonomía y desarrollar sus destrezas para el aprendizaje?
- ¿Los deberes se revisan en la clase o por el profesor para mejorar el aprendizaje?
- ¿Piensas los alumnos que los deberes influyen en la motivación o en el rechazo escolar?
- ¿Pueden ser los deberes una oportunidad para la colaboración entre iguales (clubes de deberes)?

5. El currículo escolar y los tiempos escolares, el aprendizaje significativo y funcional, ratios y recursos humanos (04-V-2017)

Juan José Vergara, experto en innovación educativa, profesor IES Barrio de Bilbao

Jefe del Estudios del Colegio Ángel González, de Leganés.

Miguel Salamanca, director de Colegio Sagrada Familia de Urgell (Madrid)

Cuestiones para el debate:

- ¿Podría haber una escuela sin deberes?
- ¿Los deberes pueden proponerse para reforzar o para completar el currículo escolar?
- ¿Son compatibles los deberes con un modelo de aprendizaje que pretende desarrollar competencias o solo tienen sentido en un modelo memorístico de aprendizaje?
- ¿Es necesaria una programación de los deberes por parte del profesor?
- ¿Es necesaria una coordinación de los deberes entre los profesores que dan clase al mismo grupo de alumnos?
- ¿Deben diferenciarse los deberes entre los alumnos de un mismo grupo?
- ¿Cómo puede tenerse en consideración las edades y la maduración de los alumnos para en propuesta de sus deberes?

- ¿Qué condiciones deberían cumplir los deberes para favorecer el desarrollo de hábitos positivos en los alumnos para el trabajo intelectual?
- ¿Deben corregirse los deberes? ¿y formar parte de la calificación del alumno?
- ¿Cómo puede afectar la utilización de las TIC a la realización de los deberes?
- ¿Son necesarias orientaciones a los alumnos y a los padres en relación con los deberes?

6. La regulación de los deberes (11-V-2017)

Aitor Etxarte Berezibar. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.

Simon Cridland, Consejero de Educación de la Embajada de Canadá. La experiencia de Toronto.

Cuestiones para el debate:

- ¿Es necesaria una regulación de los deberes? ¿Por qué?
- ¿A qué nivel sería conveniente establecer orientaciones para la regulación de los deberes (profesor, centro, sistema educativo, etc).
- ¿Qué factores podrían tenerse en cuenta para establecer orientaciones en relación con el tipo de deberes, los tiempos de realización, los medios o recursos a emplear, etc?
- ¿A quiénes podrían referirse las orientaciones sobre los deberes: profesores, alumnos, padres..?.
- ¿Quién debería encargarse de la supervisión de las pautas de regulación de los deberes?
- ¿Qué experiencia se tiene de los resultados de las iniciativas de regulación de los deberes?

LAS 24 RECOMENDACIONES APROBADAS POR EL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

Tras este proceso, reunida la Comisión de Trabajo del Consejo Escolar el día 13 de julio de 2017, elaboró la propuesta que elevó a la Comisión Permanente para su aprobación definitiva el pasado día 27 de julio de 2017 bajo el título “Tareas escolares después de la escuela”.

El contenido del documento aprobado (8 votos a favor, 4 votos en contra), remitido a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte en fecha 28 de julio de 2017, es el que se presenta agrupado en cinco bloques: deberes y proceso de enseñanza-aprendizaje, deberes y currículo, deberes y centros educativos, deberes y familias, deberes y recursos.

BLOQUE 1: Deberes y proceso de enseñanza – aprendizaje

- Transformar los deberes evitando que sean tareas rutinarias o poco atractivas y procurando que faciliten experiencias positivas de aprendizaje, refuercen lo aprendido pero también la motivación y la capacidad para aprender, la creatividad y el desarrollo de competencias como la autonomía personal o el trabajo en equipo.
- Adaptar los deberes a la diversidad de los alumnos, evitando que sean los mismos para todos y teniendo en cuenta sus edades, los ritmos de aprendizaje y el proceso de desarrollo personal.
- Buscar vías para adecuar el tipo de tareas (para aplicar los conceptos y habilidades practicadas en clase, preparar clases futuras o explorar el aprendizaje en situaciones nuevas), la cantidad y la frecuencia a las necesidades de los alumnos.
- Facilitar que los deberes sean compatibles con otras actividades no escolares.
- Evitar que los deberes produzcan desigualdad y garantizar que los alumnos puedan realizarlos por sí solos, sin la ayuda de otra enseñanza adicional, ni de recursos ni tecnologías a las que los alumnos pudieran no tener acceso.

BLOQUE 2: Deberes y currículo

- Modificar y dinamizar los currículos, los espacios y los procesos de aprendizaje para facilitar una propuesta de actividades y tareas de aprendizaje motivadoras, creativas e innovadoras.

BLOQUE 3: Deberes y centros educativos

- Dirigir recomendaciones orientativas a los centros para que elaboren sus propuestas sobre los deberes en sus proyectos educativos.
- Promover la reflexión de los docentes, en el ámbito de la autonomía pedagógica de los centros, sobre los deberes y propiciar un enfoque coherente con el proyecto educativo.
- Proponer a los equipos directivos la realización de consultas a los profesores, a las familias y a los alumnos (si procede), acerca de los deberes escolares.
- Proponer a los equipos directivos y profesorado que, en el marco de la autonomía pedagógica del centro, elaboren un documento que recoja la propuesta de deberes con la participación de profesores, familias y alumnos (según proceda) y lo incorporen al proyecto educativo de centro.
- Incluir en la programación de actividades docentes la programación de los deberes.
- Desarrollar planes de coordinación entre profesores para gestionar los deberes destacando el protagonismo del tutor.
- Posibilitar que los alumnos puedan realizar los deberes en el centro educativo, orientados por el profesor.
- Facilitar recursos para aquellos alumnos que tienen dificultades en la realización de los deberes.

BLOQUE 4: Deberes y familias

- Fomentar que la escuela oriente a los padres sobre aquellas actividades en familia, complementarias de los deberes, que contribuyen al desarrollo de las estructuras cognitivas y de las funciones ejecutivas de los niños y adolescentes.
- Propiciar la participación de las familias en la reflexión sobre los deberes y en la elaboración de un documento sobre la propuesta de deberes que se incorporará al Proyecto Educativo del centro.
- Aumentar la información y la coordinación con las familias sobre cómo deben gestionar su papel en casa en relación con las tareas extraescolares.
- Lograr un equilibrio entre las tareas escolares en el hogar, la vida familiar y el tiempo de ocio de los alumnos.

BLOQUE 5: Deberes y recursos

- Facilitar a los centros la disponibilidad de recursos para gestionar la coordinación de sus actuaciones relativas a su planificación de los deberes y el seguimiento del alumnado.
- Promover la formación del profesorado en metodologías participativas y su aplicación a las propuestas de deberes.
- Identificar y divulgar buenas prácticas de centros en la gestión de los deberes.
- Adaptar el modelo educativo (currículo, evaluación, espacios, agrupamientos, etc.), que constituye el marco desde el que se proponen los deberes, para mejorar su eficacia.
- Fomentar la creación y difusión de páginas de recursos que incluyan tareas de aprendizaje para alumnos que fomenten la motivación, la creatividad y el desarrollo de la capacidad para aprender.
- Realizar estudios científicos y congresos con universidades sobre el tema de los deberes.



El tema de los deberes escolares reviste una indudable complejidad y da lugar a posiciones muy diferentes. El cuestionamiento de su relación con el rendimiento escolar, las repercusiones en la conciliación de la vida familiar o la necesidad de reforzar o ampliar el aprendizaje de los alumnos, entre otros aspectos, nos conduce a la necesidad de una reflexión serena y participativa sobre el modelo de deberes o tareas escolares después de la escuela, que podría contribuir a reforzar la coherencia del proyecto educativo de los centros.



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
E INVESTIGACIÓN