

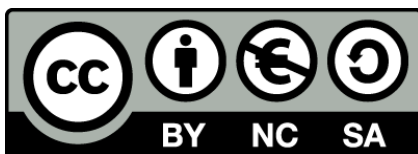


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

**Anàlisi dels deures escolars predominants al sisè curs
d'Educació Primària a centres educatius de Catalunya**

Laia Lluch Molins



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

TESI DOCTORAL

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Anàlisi dels deures escolars predominants al sisè curs
d'Educació Primària a centres educatius de Catalunya

Programa de doctorat en Educació i Societat

Facultat d'Educació

Tesi doctoral presentada per:

Laia Lluch Molins

Tesi doctoral dirigida i tutoritzada per:

Elena Cano García



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2019

Els tipus de deures escolars en el context de canvi
cap a un aprenentatge competencial

Anàlisi dels deures escolars predominants al sisè curs
d'Educació Primària a centres educatius de Catalunya

Laia Lluch Molins

Elena Cano García

A tots els petits -i no tan petits- amb qui més aprenc.

A tu, la meva font d'energia.

A l'educació, el motiu pel qual construeixo present.

Encara que la gent pot diferir en tota mena d'aspectes —en els seus talents i aptituds inicials, interessos o temperaments— tothom pot canviar i créixer amb aplicació i experiència.

La passió per dur-se un mateix al límit i no abandonar, fins i tot (o especialment) quan les coses no van bé. Aquesta és la mentalitat que permet a les persones prosperar durant alguns dels moments més difícils de les seves vides.

(Carol Dweck, 2006, p. 34)

Índex

Resum	1
Abstract	3
Introducció	7
I. PRIMERA PART. MARC TEÒRIC	13
1. PRIMER CAPÍTOL: Els deures escolars	17
1.1. Definició de deures escolars	17
1.2. Complexitat dels deures escolars	18
1.3. Tipologia dels deures escolars	23
1.4. Variables associades als deures escolars	27
1.4.1. Els propòsits dels deures escolars.....	29
1.4.2. El temps dedicat als deures escolars	35
1.4.3. La participació de la família en els deures escolars	40
1.4.4. La motivació en els deures escolars.....	43
1.4.5. El rendiment acadèmic relacionat amb els deures escolars.....	45
1.4.6. El feedback dels deures escolars	47
1.5. Posicionaments a favor o en contra dels deures escolars	50
1.5.1. L'actitud cap als deures escolars.....	51
1.5.2. Els beneficis i els inconvenients dels deures escolars	53
1.6. Reptes de futur en els deures escolars	55
1.6.1. La normativa dels deures escolars a Catalunya: oportunitat o obstacle pel futur de la consideració dels deures	57
1.6.2. La política dels deures escolars a nivell de centre	60
2. SEGON CAPÍTOL: El procés cap a un aprenentatge competencial	67
2.1. El context de reflexió pedagògica, canvi i transformació educativa.....	67
2.2. Els àmbits i els principis de l'aprenentatge del segle XXI.....	74
2.3. L'aprenentatge competencial. Programar per competències	82
2.4. L'autoregulació acadèmica en els deures escolars en el marc d'un aprenentatge competencial	88
2.4.1. Els components de l'autoregulació	99
2.4.2. Les fases de l'autoregulació	100
2.4.3. Progressió de l'autoregulació acadèmica al llarg de les etapes educatives .	102
2.5. La personalització de l'aprenentatge.....	106
2.6. La innovació educativa.....	109

2.7. El programa Escola Nova 21. Marc comú d'escola avançada	113
2.7.1. Objectius i cronograma del programa Escola Nova 21	116
2.7.2. La transformació educativa dels centres per a una educació de qualitat	119
II. SEGONA PART. MARC METODOLÒGIC	129
3. TERCER CAPÍTOL: El disseny empíric de la investigació	133
3.1. Justificació del disseny i l'enfocament metodològic.....	133
3.2. Objectius i hipòtesis directrius de la investigació	142
3.2.1. Objectiu general	142
3.2.2. Objectius específics	142
3.2.3. Hipòtesis	142
3.3. Selecció i identificació de la població i mostra	143
3.3.1. Descripció general del context de la recollida de dades	143
3.3.2. Accés i selecció dels experts.....	146
3.3.3. Accés i selecció de la mostra.....	150
3.3.3.1. Mostra A.....	150
3.3.3.2. Mostra B	151
3.3.3.3. Caracterització de la mostra participant	154
3.3.3.3.1. Caracterització de les dades d'identificació dels centres.....	155
3.3.3.3.2. Caracterització de les dades d'identificació dels mestres-tutors	158
3.4. Anàlisi de dades i interpretació de la informació recollida.....	163
3.4.1. Tècnica i instruments per a la recollida d'informació	166
3.4.1.1. Entrevista semi-estructurada. Les aportacions dels experts	168
3.4.1.2. Qüestionari. Les aportacions del professorat i l'equip directiu	174
3.4.1.2.1. Qüestionari dirigit al professorat-tutor de sisè curs d'Educació Primària	175
3.4.1.2.2. Qüestionari dirigit a l'equip directiu de centres educatius adherits al programa Escola Nova 21	178
3.4.2. Procediment d'anàlisi de les dades recollides.....	180
3.4.2.1. Anàlisi de les dades qualitatives.....	180
3.4.2.1.1. Anàlisi de contingut de les entrevistes.....	182
3.4.2.1.2. Anàlisi de contingut de les preguntes obertes del qüestionari..	183
3.4.2.2. Anàlisi de les dades quantitatives	186
3.4.2.2.1. Anàlisi dels estadístics descriptius.....	187
3.4.2.2.2. Anàlisi dels estadístics de fiabilitat.....	189
3.4.2.2.3. Anàlisi de les proves de normalitat	190

3.4.3. Fases de la investigació. Cronograma	193
III. TERCERA PART. RESULTATS.....	195
4. QUART CAPÍTOL: Resultats.....	199
4.1. Resultats de les aportacions dels experts.....	200
4.2. Resultats de les aportacions del professorat.....	206
4.2.1. Resultats en relació amb la metodologia d'ensenyament-aprenentatge	206
4.2.2. Resultats en relació amb els deures escolars	215
4.2.3. Resultats en relació amb les hipòtesis de la recerca	231
4.2.3.1. Quins són els propòsits dels deures escolars?	232
4.2.3.2. Deures per a una assignatura o de manera interdisciplinar?	242
4.2.3.3. Quina interacció requereixen els deures?.....	243
4.2.3.4. Com s'avaluen els deures?	245
4.2.3.5. Amb quins materials o recursos es realitzen els deures?	247
4.2.3.6. Per quan s'han de finalitzar els deures?.....	248
4.2.3.7. Durant quant de temps es realitzen els deures?.....	249
4.2.3.8. Quin és el compromís de l'alumnat en realitzar els deures?	250
4.3. Resultats de les aportacions de l'equip directiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21	252
IV. QUARTA PART. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	255
5. CINQUÈ CAPÍTOL: Discussió i conclusions	259
5.1. El paper dels deures escolars en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya	259
5.2. Les variables associades als deures escolars.....	261
5.3. Els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial	262
5.4. Les variables associades amb què el professorat de Catalunya estableix deures escolars	263
5.4.1. Els propòsits dels deures escolars.....	263
5.4.2. Els deures en funció d'una assignatura o de manera interdisciplinar	265
5.4.3. La interacció que requereixen els deures	266
5.4.4. L'avaluació dels deures	267
5.4.5. Els materials o recursos emprats per realitzar els deures	268
5.4.6. El termini de presentació dels deures.....	269
5.4.7. La duració necessària per realitzar els deures	269
5.4.8. El compromís en realitzar els deures	270

5.5. Els tipus de deures escolars en funció o no de l'adherència al programa Escola Nova 21	271
5.6. Les relacions entre les variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21	274
5.7. Limitacions, qüestions obertes i línies de futur	274
V. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	279
VI. ANNEXOS.....	303
Annex 1. L'entrevista semi-estructurada administrada als experts	305
Annex 1.1. Versió inicial del guió.....	305
Annex 1.2. Cinquena versió. Versió definitiva del guió	306
Annex 1.3. Sol·licitud de participació	308
Annex 1.4. Consentiment informat.....	309
Annex 1.5. Transcripcions de les entrevistes	310
Annex 1.5.1. Entrevista al Dr. Lluís Font.....	310
Annex 1.5.2. Entrevista al Dr. Francesc Pedró	317
Annex 1.5.3. Entrevista al Dr. Juan Mateo	321
Annex 1.5.4. Entrevista al Dr. Miquel Martínez	328
Annex 1.5.5. Entrevista al Dr. Neus Sanmartí	335
Annex 1.6. Anàlisi de contingut de les entrevistes: les categories emergents	341
Annex 2. El qüestionari administrat al professorat d'Educació Primària participant	346
Annex 2.1. Versió inicial del guió.....	346
Annex 2.2. Cinquena versió. Versió definitiva del guió	354
Annex 2.3. Sol·licitud de participació	364
Annex 2.4. Validació del qüestionari	365
Annex 2.4.1. Fitxa de validació	365
Annex 2.4.2. Sol·licitud de participació	384
Annex 2.4.3. Consentiment informat.....	385
Annex 3. El qüestionari administrat a l'equip directiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21	386
Annex 3.1. Versió definitiva del guió.....	386
Annex 3.2. Sol·licitud de participació	387
Annex 4. Document de compromís entre el programa Escola Nova 21 i el centre educatiu	388
Annex 5. Taules resultants de les variables del qüestionari administrat al professorat	394

Annex 5.1. Estadístics descriptius	394
Annex 5.2. Estadístics descriptius, en funció de la mostra	398
Annex 5.3. Estadístics de fiabilitat dels elements. Estadístics total-element	438
Annex 5.4. Resum dels casos, freqüències i taules de contingència de les respostes múltiples	442
Annex 5.5. Proves de normalitat	451

Índex de taules

<i>Taula 1. Tipologia dels deures escolars, segons autor i any.</i>	23
<i>Taula 2. Matriu dels processos cognitius amb exemples d'instruccions per als deures.</i>	24
<i>Taula 3. Matriu dels deures escolars en comparació amb els processos cognitius i les intel·ligències múltiples.</i>	25
<i>Taula 4. Model temporal dels factors que influeixen en els efectes dels deures.</i>	28
<i>Taula 5. Matriu dels propòsits dels deures.</i>	32
<i>Taula 6. Classificació dels tipus de tasques segons la seva finalitat, amb exemples.</i>	34
<i>Taula 7. Classificacions dels propòsits dels deures escolars derivades de les evidències científiques.</i>	35
<i>Taula 8. Efectes dels deures. Efectes potencials positius i efectes potencials negatius.</i>	53
<i>Taula 9. Recomanació en la política dels deures</i>	61
<i>Taula 10. Dimensions i competències de l'àmbit d'aprendre a aprendre.</i>	89
<i>Taula 11. Fases, passos i qüestions per completar una tasca.</i>	90
<i>Taula 12. Algunes definicions de la competència d'aprendre a aprendre.</i>	96
<i>Taula 13. Comparació de les dimensions dels dos models de l'autoregulació de l'aprenentatge.</i>	99
<i>Taula 14. Indicadors de millora validats científicament sobre l'aplicació dels mètodes Flip.</i>	108
<i>Taula 15. Condicions del procés d'innovació pedagògica.</i>	112
<i>Taula 16. Cronograma dels primers anys del programa Escola Nova 21 (2016-2018).</i>	117
<i>Taula 17. Eixos i criteris de la Rúbrica de Canvi.</i>	127
<i>Taula 18. Característiques principals dels paradigmes d'investigació.</i>	134
<i>Taula 19. Característiques del paradigma positivista.</i>	135
<i>Taula 20. Atributs de la investigació descriptiva i de la investigació correlacional.</i>	137
<i>Taula 21. Característiques de la investigació quantitativa i la investigació qualitativa.</i>	139
<i>Taula 22. Temàtica de les ponències marc del debat "Ara és demà" segons els experts.</i>	146
<i>Taula 23. Criteris de selecció dels estrats de la mostra per a aquesta recerca.</i>	152
<i>Taula 24. Metodologia de la investigació.</i>	164
<i>Taula 25. Instruments per a la recollida d'informació segons l'objectiu específic.</i>	166
<i>Taula 26. Informants participants en la investigació i recursos emprats.</i>	167
<i>Taula 27. Diferències entre una entrevista i una conversa.</i>	168
<i>Taula 28. Classificació de les entrevistes.</i>	169
<i>Taula 29. Objectius específics, dimensions i preguntes de l'entrevista semi-estructurada a experts.</i>	171
<i>Taula 30. Informants participants i cronograma de l'entrevista semi-estructurada.</i>	173
<i>Taula 31. Objectius específics, dimensions, preguntes i hipòtesis relacionades amb el qüestionari.</i>	176
<i>Taula 32. Cronograma del qüestionari dirigit al professorat.</i>	178
<i>Taula 33. Objectiu específic, dimensions i hipòtesis del qüestionari dirigit a l'equip directiu dels centres adherits al programa Escola Nova 21.</i>	179
<i>Taula 34. Cronograma del qüestionari dirigit a l'equip directiu dels centres adherits al programa Escola Nova 21.</i>	180
<i>Taula 35. Taula d'anàlisi de contingut de les entrevistes als experts.</i>	183
<i>Taula 36. Taula d'anàlisi de contingut de manera deductiva dels deures escolars per part dels professors-tutors participants.</i>	184

<i>Taula 37. Codis emergents del procés inductiu d'anàlisi de dades de les aportacions del professorat-tutor participant.</i>	185
<i>Taula 38. Resum del processament dels casos per a l'anàlisi dels estadístics de fiabilitat.</i>	189
<i>Taula 39. Estadístics de fiabilitat.</i>	189
<i>Taula 40. Estadístics de fiabilitat ajustant les variables.</i>	190
<i>Taula 41. Estadístics de l'escala.</i>	190
<i>Taula 42. Cronograma de la investigació.</i>	193
<i>Taula 43. Categories emergents dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya segons les aportacions dels experts.</i>	200
<i>Taula 44. Relació dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya amb les variables associades als deures escolars.</i>	203
<i>Taula 45. Relació entre les dimensions emergents de la literatura, les aportacions dels experts i les preguntes del qüestionari adreçat al professorat.</i>	204
<i>Taula 46. Freqüències dels codis emergents de la pregunta 8: Què entens per un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador?</i>	207
<i>Taula 47. Freqüències dels codis emergents de la pregunta 9: Què entens per un mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional?</i>	208
<i>Taula 48. Mitjanes de la pregunta 25 en relació amb el grau d'acord o desacord de certes afirmacions.</i>	223
<i>Taula 49. Mitjanes de la pregunta 29 en relació amb el grau d'acord o desacord de certes afirmacions.</i>	225
<i>Taula 50. Anàlisi de les respostes obertes a la pregunta 14: Què entens per deures escolars?, en funció dels propòsits dels deures.</i>	232
<i>Taula 51. Anàlisi de les respostes obertes a la pregunta 15: Indica quins són els avantatges que consideres que tenen els deures escolars.</i>	234
<i>Taula 52. Anàlisi de les respostes obertes a la pregunta 16: Indica quines són les dificultats que consideres que tenen els deures escolars.</i>	236
<i>Taula 53. Anàlisi de la pregunta 37: Ordena per prioritació els propòsits per què assignes deures, segons la mostra.</i>	238
<i>Taula 54. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 37 del qüestionari. Rangs.</i>	240
<i>Taula 55. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 37 del qüestionari. Estadístics de contrast.</i>	241
<i>Taula 56. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 12 i 33 del qüestionari. Rangs.</i>	242
<i>Taula 57. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 12 i 33 del qüestionari. Estadístics de contrast.</i>	242
<i>Taula 58. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 24 i 25 del qüestionari. Rangs.</i>	243
<i>Taula 59. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 24 i 25 del qüestionari. Estadístics de contrast.</i>	244
<i>Taula 60. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 39 del qüestionari. Rangs.</i>	245
<i>Taula 61. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 39 del qüestionari. Estadístics de contrast.</i>	246
<i>Taula 62. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 34 del qüestionari. Rangs.</i>	247
<i>Taula 63. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 34 del qüestionari. Estadístics de contrast.</i>	247
<i>Taula 64. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 20 i 21 del qüestionari. Rangs.</i>	248
<i>Taula 65. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 20 i 21 del qüestionari. Estadístics de contrast.</i>	249
<i>Taula 66. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 31 i 32 del qüestionari. Rangs.</i>	249

<i>Taula 67. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 31 i 32 del qüestionari. Estadístics de contrast.</i>	<i>250</i>
<i>Taula 68. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 28 i 29 del qüestionari. Rang. ..</i>	<i>250</i>
<i>Taula 69. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 28 i 29 del qüestionari. Estadístics de contrast.</i>	<i>251</i>
<i>Taula 70. Llistat de motius pels quals la mostra A ha modificat els deures al llarg del programa Escola Nova 21.</i>	<i>253</i>
<i>Taula 71. Caracterització dels deures escolars en l'onada de renovació pedagògica de Catalunya.</i>	<i>272</i>
<i>Taula 72. Fitxa elaborada per a la revisió-validació del qüestionari.....</i>	<i>365</i>
<i>Taula 73. Estadístics descriptius de les variables del qüestionari.</i>	<i>394</i>
<i>Taula 74. Estadístics descriptius de les variables del qüestionari en funció de la mostra. ..</i>	<i>398</i>
<i>Taula 75. Estadístics de fiabilitat de les variables del qüestionari, segons estadístics total-element.</i>	<i>438</i>
<i>Taula 76. Resum dels casos de les respostes múltiples.....</i>	<i>442</i>
<i>Taula 77. Freqüències de la pregunta 19.</i>	<i>443</i>
<i>Taula 78. Contingència de la pregunta 19.</i>	<i>443</i>
<i>Taula 79. Freqüències de la pregunta 30.</i>	<i>444</i>
<i>Taula 80. Contingència de la pregunta 30.</i>	<i>444</i>
<i>Taula 81. Freqüències de la pregunta 33.</i>	<i>445</i>
<i>Taula 82. Contingència de la pregunta 33.</i>	<i>445</i>
<i>Taula 83. Freqüències de la pregunta 34.</i>	<i>446</i>
<i>Taula 84. Contingència de la pregunta 34.</i>	<i>446</i>
<i>Taula 85. Freqüències de la pregunta 38.</i>	<i>447</i>
<i>Taula 86. Contingència de la pregunta 38.</i>	<i>447</i>
<i>Taula 87. Freqüències de la pregunta 39.1.</i>	<i>448</i>
<i>Taula 88. Contingència de la pregunta 39.1.</i>	<i>448</i>
<i>Taula 89. Freqüències de la pregunta 39.2.</i>	<i>449</i>
<i>Taula 90. Contingència de la pregunta 39.2.</i>	<i>449</i>
<i>Taula 91. Freqüències de la pregunta 39.3.</i>	<i>450</i>
<i>Taula 92. Contingència de la pregunta 39.3.</i>	<i>450</i>
<i>Taula 93. Proves de normalitat. Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk.</i>	<i>451</i>

Índex d'imatges

<i>Imatge 1. Exemples d'exercicis.....</i>	<i>20</i>
<i>Imatge 2. Exemple d'activitat senzilla.....</i>	<i>21</i>
<i>Imatge 3. Exemple d'una activitat complexa.....</i>	<i>21</i>
<i>Imatge 4. Exemple d'una tasca.....</i>	<i>22</i>
<i>Imatge 5. Representació d'exercici, activitat i tasca segons el seu nivell d'aprofundiment. .</i>	<i>22</i>
<i>Imatge 6. Variables qualitatives a tenir en compte amb els deures.....</i>	<i>29</i>
<i>Imatge 7. Model de l'aprenentatge escolar.....</i>	<i>36</i>
<i>Imatge 8. Efecte dels deures escolars a nivell d'estudiants i a nivell de classe.....</i>	<i>39</i>
<i>Imatge 9. Què fan els pares quan s'involucren en els deures dels seus fills?.....</i>	<i>42</i>
<i>Imatge 10. Explicació del model segons les relacions entre la motivació acadèmica, la gestió acadèmica de l'estudiant, i l'assoliment acadèmic.....</i>	<i>44</i>
<i>Imatge 11. Model dels deures.....</i>	<i>47</i>
<i>Imatge 12. Deures o feines per fer a casa segons les NOFC de l'Escola La Maquinista.....</i>	<i>62</i>
<i>Imatge 13. Condicionants de la tasca.....</i>	<i>69</i>
<i>Imatge 14. Classificació d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge segons una tradicional-moderna escala.....</i>	<i>71</i>
<i>Imatge 15. Fases didàctiques de les activitats.....</i>	<i>77</i>
<i>Imatge 16. Metodologia reproductiva vs. Metodologia productiva/contextualitzada.....</i>	<i>79</i>
<i>Imatge 17. Els deures escolars en el marc d'una metodologia productiva.....</i>	<i>80</i>
<i>Imatge 18. Aprenentatge dels alumnes i nivell d'habilitat cognitiva.....</i>	<i>80</i>
<i>Imatge 19. Programar per competències.....</i>	<i>84</i>
<i>Imatge 20. Els deures escolars en el marc de l'aprenentatge basat en competències.....</i>	<i>86</i>
<i>Imatge 21. El model de les tres capes de l'autoregulació.....</i>	<i>92</i>
<i>Imatge 22. Les finalitats de l'avaluació.....</i>	<i>94</i>
<i>Imatge 23. Components de l'aprendre a aprendre.....</i>	<i>97</i>
<i>Imatge 24. El cicle de l'aprenentatge autoregulat.....</i>	<i>102</i>
<i>Imatge 25. Model tradicional i Model de Flipped Classroom.....</i>	<i>107</i>
<i>Imatge 26. Elements de la innovació pedagògica.....</i>	<i>109</i>
<i>Imatge 27. Quatre eixos del marc d'escola avançada.....</i>	<i>114</i>
<i>Imatge 28. Distribució geogràfica dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018), i que formen part de la mostra representativa del programa Escola Nova 21.....</i>	<i>121</i>
<i>Imatge 29. Caracterització de la mostra representativa del programa Escola Nova 21.....</i>	<i>122</i>
<i>Imatge 30. El procés de transformació dels 30 centres de la mostra representativa.....</i>	<i>124</i>
<i>Imatge 31. Procés seguit en les residències de la mostra representativa del programa Escola Nova 21 (curs 2018-2019).....</i>	<i>126</i>
<i>Imatge 32. Eixos principals de la investigació.....</i>	<i>137</i>
<i>Imatge 33. Disseny empíric de la investigació.....</i>	<i>138</i>
<i>Imatge 34. Selecció de la mostra segons el programa Escola Nova 21.....</i>	<i>151</i>
<i>Imatge 35. Representació dels participants en la recerca.....</i>	<i>153</i>
<i>Imatge 36. Representació de la mostra definitiva participant en aquesta recerca.....</i>	<i>154</i>
<i>Imatge 37. Procés cíclic per al disseny empíric de la investigació.....</i>	<i>171</i>
<i>Imatge 38. Representació del producte de les dimensions emergents sobre els deures escolars.....</i>	<i>172</i>
<i>Imatge 39. Fases de l'anàlisi de dades qualitatives.....</i>	<i>181</i>
<i>Imatge 40. Administrador de cites per a l'anàlisi de contingut.....</i>	<i>182</i>

Índex de gràfics

Gràfic 1. Quantitat del temps dedicat a fer els deures escolars (hores per setmana) segons els països de l'OECD, 2003 i 2012.....	37
Gràfic 2. Temps dedicat als deures escolars segons l'estatut socioeconòmic dels països de l'OECD.....	38
Gràfic 3. Nom titularitat dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018), i que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21.	122
Gràfic 4. Comarca dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018), i que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21.	123
Gràfic 5. Titularitat dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018).	144
Gràfic 6. Nom titularitat dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018).	144
Gràfic 7. Comarca dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018).	145
Gràfic 8. Gènere del personal docent dels centres públics de Catalunya, mestres d'educació infantil i primària (curs 2017-2018).	145
Gràfic 9. Titularitat dels centres participants.....	155
Gràfic 10. Nom de titularitat dels centres participants.....	156
Gràfic 11. Comarca dels centres participants.	157
Gràfic 12. Nombre de línies de sisè curs de Primària dels centres participants.....	158
Gràfic 13. Gènere dels mestres-tutors participants.	159
Gràfic 14. Edat dels mestres-tutors participants.	159
Gràfic 15. Anys d'experiència al centre educatiu dels mestres-tutors participants.	160
Gràfic 16. Anys d'experiència al cicle superior d'educació primària dels mestres-tutors participants.	161
Gràfic 17. Anys d'experiència al sisè curs d'educació primària dels mestres-tutors participants.	162
Gràfic 18. Nombre de dies per setmana que els mestres-tutors participants imparteixen docència al grup de sisè curs.....	162
Gràfic 19. Histograma de freqüències de la variable propòsit dels deures: Per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides; amb corba de normalitat i mitjana.	188
Gràfic 20. Concepció del mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador pels mestres participants.	208
Gràfic 21. Concepció del mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional pels mestres participants.	209
Gràfic 22. Concepció del mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional i innovador pels mestres participants (mostra A).....	210
Gràfic 23. Concepció del mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional i innovador pels mestres participants (mostra B).....	211
Gràfic 24. Percepció de la pròpia metodologia dels mestres-tutors participants.....	212
Gràfic 25. Percepció de la metodologia del centre educatiu en què treballen.	212
Gràfic 26. Línia metodològica del centre en què treballen els mestres-tutors participants.	213
Gràfic 27. Percepció de com els agradaria que fos l'escola en què treballen pel que fa als seus mètodes d'ensenyament-aprenentatge.....	214

Gràfic 28. Percepció de la pròpia metodologia, la metodologia del centre i com els agradaria que fos dels mestres-tutors participants (mostra B).....	214
Gràfic 29. Percepció de la pròpia metodologia, la metodologia del centre i com els agradaria que fos dels mestres-tutors participants (mostra A).....	215
Gràfic 30. Modificació de la quantitat de deures assignada al llarg de l'experiència docent.	216
Gràfic 31. Modificació de la freqüència amb què assignen deures al llarg de la setmana. .	217
Gràfic 32. Quantitat de deures assignats a curt termini.	217
Gràfic 33. Quantitat de deures assignats a llarg termini.	218
Gràfic 34. Termini dels deures assignats amb dades agrupades.	219
Gràfic 35. Quantitat de deures adaptats a nivell d'alumne.	219
Gràfic 36. Quantitat de deures adaptats a nivell d'alumne amb dades agrupades.	220
Gràfic 37. Quantitat de deures assignats adaptats a nivell de grup-classe.	221
Gràfic 38. Quantitat de deures assignats adaptats a nivell de grup-classe amb dades agrupades.....	221
Gràfic 39. Quantitat de deures assignats en funció del grau d'interacció amb d'altres persones.	222
Gràfic 40. Quantitat de deures assignats en funció del grau d'interacció amb d'altres persones, amb dades agrupades.....	222
Gràfic 41. Representació de les mitjanes obtingudes a la pregunta 25, en funció del tipus de centre.	224
Gràfic 42. Quantitat de deures assignats en funció del percentatge aproximat d'alumnat que els realitza.	225
Gràfic 43. Representació de les mitjanes obtingudes a la pregunta 29, en funció del tipus de centre.	226
Gràfic 44. Durada contemplada per a la realització dels deures assignats.	227
Gràfic 45. Durada contemplada per a la realització dels deures assignats pels mestres especialistes.	227
Gràfic 46. Format dels deures assignats pels mestres-tutors participants.	228
Gràfic 47. Recursos o materials que es contempen per a la realització dels deures assignats.	229
Gràfic 48. Compartició dels criteris de realització i/o d'avaluació dels deures assignats per part dels mestres-tutors participants.....	229
Gràfic 49. Avaluació dels deures assignats, en funció del mode d'avaluació.	230
Gràfic 50. Avaluació dels deures assignats, en funció de l'agent avaluador.	231
Gràfic 51. Avaluació dels deures assignats, en funció del moment d'avaluació.	231
Gràfic 52. Tipus de propòsits mencionats en definir deures escolars.....	233
Gràfic 53. Avantatges dels deures escolars segons els mestres-tutors participants.....	235
Gràfic 54. Dificultats dels deures escolars segons els mestres-tutors participants.....	237
Gràfic 55. Priorització dels propòsits dels deures escolars assignats pels mestres-tutors participants.	240
Gràfic 56. Modificació dels deures escolars per part de la mostra A, al llarg dels tres anys del programa Escola Nova 21.	252
Gràfic 57. Aspectes modificats dels deures per part de la mostra A al llarg del programa Escola Nova 21.	254

Resum

Aquesta investigació té com a objectiu analitzar els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi educatiu cap a un model de l'aprenentatge competencial.

Es planteja un estudi descriptiu i correlacional *ex post facto*, des d'un posicionament positivista, la recollida d'informació del qual es desenvolupa a partir de diverses fases, una d'explorària inicial que contempla la participació d'experts i les evidències científiques derivades de l'anàlisi de la bibliografia. Amb aquesta primera fase, a banda d'orientar-ne les següents, es descriu el paper dels deures educatius en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya; s'identifiquen les variables associades als deures escolars; i es descriuen els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial.

En una segona fase, es compta amb la participació de professorat-tutor de sisè curs d'Educació Primària, amb qui s'indaguen les variables associades als deures escolars que estableix; i es contrasten els tipus de deures escolars en funció de les escoles que s'han adherit al programa Escola Nova 21 i de les escoles que no, amb l'objectiu de valorar si hi ha relació entre les variables associades als deures escolars i l'adherència a aquest programa.

Pel que fa als resultats de la investigació, a les escoles adherides al programa Escola Nova 21 hi predomina, entre d'altres aspectes, el propòsit de preparació, una dedicació d'entre quatre i cinc hores setmanals, la necessitat d'interacció amb altres persones per a la realització dels deures, l'atribució de beneficis no-acadèmics, l'avaluació posterior per part del mestre i també dels iguals, un fort compromís en realitzar-los, més adaptació a nivell d'alumne i de grup-classe, i el recurs més usual és el dispositiu informàtic per al tipus de format freqüent, la recerca-projecte.

Mentre que a les escoles no adherides al mencionat programa hi predomina, en comparació amb l'altre conjunt de centres educatius, els propòsits de pràctica i extensió, una dedicació de menys de dues hores setmanals, la no-interacció amb d'altres persones per a la realització dels deures, l'atribució de beneficis acadèmics, l'avaluació immediata per part del propi estudiant, menys compromís per part de l'alumne en realitzar-los, menys adaptació a nivell d'alumne i de grup-classe, els recursos més usuals són material escolar i l'ús del llibre de text, entre d'altres aspectes.

Els resultats perfilen tendències diferents en els centres educatius participants en aquesta recerca. Caldrà explorar en futurs estudis si aquests indicis es consoliden i es poden atribuir només a una tipologia de centres o si s'estenen amb l'onada de reflexió i canvi educatiu actual per incidir en la millora de l'aprenentatge de tots els infants.

Paraules clau:

aprenentatge competencial; canvi educatiu; deures escolars; Educació Primària; professorat

Abstract

This research aims to analyse the predominant types of homework in the context of educational change towards a model of competence learning.

A descriptive and correlational study, *ex post facto*, is considered, from a positivist position, whose information collection is developed from various phases: an initial exploration that includes the participation of experts and the scientific evidence derived from the analysis of the bibliography. With this first phase, apart from orienting the following phases, the role of homework is described in the framework of the current challenges of the educational system of Catalonia. The variables associated with homework are identified. The fundamental features of a personalized and competent learning model are described.

In a second phase, the variables associated with homework established are counted with the participation of teacher-tutor of the sixth year of Primary Education. Besides, the types of homework are contrasted according to the schools that have adhered to the Escola Nova 21 program and the schools that do not, in order to consider whether there is a relationship between the variables associated with the homework and the adherence to this program.

With regard to the results of this research, in the schools adhered to the Escola Nova 21 program, it is predominant, among other aspects: the purpose of homework of preparation, a dedication of between four and five hours a week, the need for interaction with others people for the accomplishment of the homework, the attribution of non-academic benefits, the non-immediate assessment done by the teacher and also of the equals, a strong commitment to realize them, more adaptation to level of student and of group-class, and the computer device as the frequent resource for the most usual type of format, the research-project.

In comparison with the other sample of educational centres, in the schools not adhered with the aforementioned program, it predominates the purpose of homework of practice and extension, a dedication of less than two hours per week, the non-interaction with other people for the fulfilment of the homework, the attribution of academic benefits, immediate assessment done by the student, less commitment on the part of the student when performing them, less student-level and group-class level adaptation, and school supplies and the use of the textbook as the most common resources, among other aspects.

The results outline different trends in the educational centres participating in this research. It will be necessary to explore in future studies if these indications will be consolidated and if they would only be attributed to a type of school, or if they will extend with the wave of reflection and current educational change to influence the learning improvement of all children.

Key words:

competence learning; educational change; homework; Primary Education; teachers

Introducció

Introducció

Al llarg de les darreres dècades, s'estan produint grans transformacions a nivell social, cultural, econòmic i, més concretament, en l'àmbit educatiu, amb la introducció d'un aprenentatge basat en competències que imprimeix un nou rumb en la pràctica docent. Vivim en un món caracteritzat pel canvi, la complexitat i la paradoxa. "El món canvia; l'educació també ha de canviar. Les societats viuen transformacions profundes arreu, i això exigeix noves formes d'educació per promoure les competències que necessiten les societats i les economies, avui i demà", afirma Irina Bokova, Directora general de la UNESCO (Centre UNESCO de Catalunya, 2015, p. 5).

L'aparició d'Internet ha transformat la manera com les persones tenim accés a la informació i al coneixement i la manera com interactuem. També, els avenços científics, per exemple amb els treballs neurocientífics, ens permeten saber com aprenem les persones, i posen en evidència que els mètodes transmissors no produeixen aprenentatge significatiu i expliquen la importància de les emocions en l'aprenentatge (Bueno & Torrens, 2017; Forés, 2015). A la vegada, tal com indica Melgarejo (2013), "la constatació del fracàs del sistema i la situació actual de crisi econòmica i retallades pressupostàries han situat de nou l'educació en el centre del debat polític i social" (p. 19).

Tenint en compte l'escenari educatiu actual, on no predomina un únic model pedagògic i projectes educatius, i on s'aprèn al llarg de la vida, en molts més llocs que a l'escola, i que vivim en l'era de la immediatesa i la precisió de la informació, es tracta de respondre des de l'educació al món canviant per al qual estem preparant als nostres alumnes i a nosaltres mateixos. Vivim en temps en els quals saber aprendre, adaptar-se, i crear societats futures és essencial, i els professionals de l'educació tenim molt per aportar, sobretot si optem per respondre de manera informada i proactiva als canvis d'allò que ens envolta, amb evidències.

Cada cop més, s'ha d'emprar maneres diferents de treballar a l'aula, sabent-ne com extreure coneixement rellevant de la informació que ens rodeja, aprenent-hi de manera col·laborativa, potenciant-ne determinades competències i desenvolupant-ne noves habilitats. De fet, la funció principal de l'educació ha de consistir a dotar les noves generacions perquè siguin capaces de fer d'aquest món un lloc millor (Bona, 2015). Els centres educatius, doncs, es troben davant de diversos reptes dia a dia per promocionar i oferir ajudes a la participació i a l'aprenentatge de tot el seu alumnat, cada cop més divers, en la línia d'una escola per a tots; i que s'ha "d'estimular professionals docents, famílies i agents socials diversos vers el compromís per una actuació educativa amb més claredat i amb més confiança" (Del Pozo, 2014, p. 7), de manera que convé replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge (Centre UNESCO de Catalunya, 2015, p. 4).

Concebent l'educació com el primer esglaó per crear agents de canvi i partint del convenciment que l'educació millora a través de la col·laboració, l'intercanvi, l'aprenentatge mutu; s'han produït molts canvis al llarg de la història i, a l'actualitat, hi ha iniciatives, programes, projectes o institucions que treballen per al canvi de tot el sistema educatiu català. En paraules d'en Carles Barba, director de l'Aliança Educació 360, "En poques ocasions històriques s'ha produït una eferescència com l'actual pel canvi educatiu i un compromís de tanta gent i tants actors diversos" (Barba, 2019). Alguns exemples de la cooperació en xarxa de professionals i centres educatius podrien ser: Escola Nova 21 – Aliança per un sistema educatiu avançat, Xarxa de Competències Bàsiques (Xarxa CB), Xarxes per al Canvi, Educació 360, Xarxa d'Orientació Educativa – Model competencial orientador, Xarxa d'Acords de

Coreponsabilitat del Departament d'Ensenyament (ACDE). Algunes de les institucions que estan treballant en l'àmbit català l'actualització del sistema educatiu són: Centre UNESCO de Catalunya (UNESCOCAT), Fundació Jaume Bofill, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (FMRPC), Rosa Sensat, Diputació de Barcelona, Consorci d'Educació de Barcelona, Departament d'Educació. Tot plegat és una mostra de l'energia, voluntat, compromís de les persones i també de la gran coincidència dels principals agents de la comunitat educativa en objectius i valors que hi ha en pro del repte compartit de la transformació educativa del país.

En l'escenari educatiu actual, on predomina més aviat un pluralisme pedagògic pel que fa a les metodologies, les pràctiques i els projectes educatius de centre, s'hi afegeix el creixent nombre de notícies del món educatiu que, en efecte, la innovació, associada a diversos projectes i experiències docents, fa forat i adquireix cert ressò social (Carbonell, 2016). Cada cop són més les investigacions, articles, jornades i debats sobre el futur de l'educació al nostre país (com el denominat projecte *Ara és demà* desenvolupat pel Consell Escolar de Catalunya), la conveniència o no de fer deures, la supressió o no dels exàmens, l'aprenentatge per projectes, l'abandonament del llibre de text, les necessitats de la professió docent, el currículum per competències o, fins i tot, la implantació o no de la jornada intensiva.

Amb aquest canvi global del sistema educatiu que s'està produint a Catalunya, es parla que el propòsit que guia una *escola avançada* és promoure un desenvolupament integral de les persones amb una visió humanista de l'educació (Centre UNESCO de Catalunya, 2015). Amb aquesta concepció holística i humanista -a més de constructivista, significativa i funcional- de l'educació; el coneixement, entès com el significat que les persones donen a l'experiència, es nodreix d'informació, però sobretot consisteix a saber aprofundir en la comprensió i a desenvolupar habilitats, adquirint, a la vegada, valors i actituds. En l'escenari educatiu actual no predomina un únic model pedagògic, sinó més aviat una paleta de colors (Bernstein, 1998) de pràctiques i projectes educatius. Es contempla que és necessari trencar aquest desfasament pel que fa a l'enfocament competencial, personalitzat, significatiu i aplicat de l'aprenentatge. En altres paraules, el fet que la societat actual es consideri com a *societat del coneixement* o *societat de l'aprenentatge* implica que l'educació s'ha de fonamentar dels quatre pilars de l'aprenentatge, quatre aprenentatges imprescindibles: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser (Informe Delors, 2010). Per tant, un dels reptes més complexos a què fa front el professorat d'escoles i instituts és aconseguir que el motor no recaigui principalment a les seves mans, sinó que cada cop més depengui de la motivació i interès dels estudiants per aprendre.

El sistema educatiu ha de possibilitar la formació integral de cadascuna de les persones perquè puguin donar resposta als reptes personals i socials, conviure i desenvolupar el seu projecte de vida amb llibertat, dignitat i benestar en aquesta societat, *líquida*, segons Zygmunt Bauman. L'escola inclusiva i orientadora proporciona un aprenentatge significatiu i funcional per a tothom, a través del desenvolupament de competències per a la vida i requereix d'un procés planificat de reflexió i presa de decisions per a la transformació educativa, des del treball conjunt de la comunitat educativa, alumnes, docents, famílies, centres, entitats educatives i administracions públiques.

En aquesta línia, es pot afirmar que, a l'actualitat, en el nostre país, ha suscitat un moviment de reflexió pedagògica en què diversos temes educatius són qüestionats, debatuts i analitzats, com ara l'avaluació, les metodologies d'aprenentatge, la innovació, l'organització

espacial del centre educatiu, el paper del professorat i discent, la funció de l'educació... Entre d'altres aspectes, el debat sobre els deures escolars ha suscitat recentment l'opinió pública i educativa i, fins i tot, ha arribat a l'àmbit de la política. Es planteja un profund desacord respecte a si s'han d'assignar o no deures escolars als estudiants i s'amplien interrogants com amb quina quantitat o freqüència hauria de ser; on en el centre d'aquesta diversitat d'opinions està la qüestió clau de l'eficàcia dels deures per millorar el rendiment acadèmic dels alumnes.

Segons exposa la literatura, “la clau no sembla estar tant en la quantitat de deures assignats, o en el temps invertit en realitzar-los, sinó en la qualitat dels deures i la seva pertinència; és a dir, els deures no haurien de ser fets o assignats simplement per norma, com a rutina, o perquè assumim, sense motiu, que són pràctiques intrínsecament bones” (Valle, Núñez, & Rosário, 2017, p. 4). No és qüestió, doncs, de deures sí o deures no -malgrat haver-hi estudis al respecte, com ara Cooper (1989a)-, sinó que el debat ha de ser més ampli i, sobretot, basat en evidències i no en opinions (Valle, Pan López, et al., 2015a).

La naturalesa contradictòria dels resultats de les investigacions (Cooper, 1989a, 1989b; Corno, 1996; Dettmers, Trautwein, & Lüdtke, 2009; Kohn, 2006; Trautwein, Köller, & Oller, 2003; Trautwein, Köller, Schmitz, & Baumert, 2002; Wagner, Schober, & Spiel, 2008; Warton, 2001) reflecteix el continu debat, amb controvèrsies i sentiments diversos, que envolta el valor dels deures trobat tant a la comunitat educativa com a l'entorn familiar de l'alumnat (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Mourão, et al., 2015; Suárez et al., 2016; Valle, Regueiro, et al., 2015). En aquest sentit, “el debat guarda actualitat i requereix que es reflexioni no només a la llum d'estudis aïllats, sinó en correspondència directa amb les tendències de la didàctica des d'un component teòric-pràctic, per contrastar conclusions d'estudis globals realitzats a diferents països per diferents autors amb estudis particulars de cas” (Posada & Taborda, 2012, p. 26).

Així mateix, també es desprèn de la literatura que “no tots els mestres assignen tasques i/o no tots els estudiants completen les que els són assignades” (Cooper, Robinson, & Patall, 2015, p. 6). Alhora, no hi ha uns protocols precisos i rigorosos sobre els criteris amb què assignar-ne; perquè són molts els factors que incideixen en els seus efectes sobre l'aprenentatge i el rendiment acadèmic dels estudiants. Segons aquest panorama, i tenint present la diversitat de centres educatius no només pel que fa a la seva titularitat, agents educatius implicats, context socioeconòmic o infraestructura, sinó també en relació amb el projecte educatiu de centre, personal docent i metodologies d'ensenyament-aprenentatge; la pregunta principal que ha sorgit com a punt de partida en la present investigació és: *Quins tipus de deures predominen en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial?*

D'una banda, l'estudi d'aquests temes podria aportar evidències a l'entorn d'una pràctica sobre la que no es disposa de suficients dades científiques en el nostre entorn pròxim i actual. Específicament, la literatura exposa un panorama de discrepàncies pel que fa als deures escolars, i “tampoc ofereix una única resposta als múltiples interrogants que sorgeixen [...] sobretot hi ha absència de resultats coherents que ofereixin amb claredat quin és el camí a seguir en el futur” (Valle, Pan López, et al., 2015a, p. 562). A més, “existeixen poques anàlisis sobre els deures emprant dades fora dels Estats Units” (Falch & Rønning, 2011, p. 5).

D'altra banda, “alguns estudis utilitzen dissenys d'investigació pobres” (Cooper, 1989a, p. 89). Es reclama, doncs, la necessitat d'una “investigació que examini si el disseny i el contingut de la tasca coincideix amb els propòsits declarats dels professors, i com els

diferents dissenys dels deures afecten els resultats dels estudiants” (Epstein & Van Voorhis, 2001, p. 183), duta a terme per investigadors a fi d’aconseguir més fiabilitat en els resultats (Trautwein & Köller, 2003). Per tant, es tracta d’una investigació oportuna no només per al sistema educatiu català i ciència del coneixement pedagògic, sinó també per a la societat que reclama aquesta disminució dels deures escolars.

D’altra banda, la recerca, en abordar diferents tipus de centres educatius d’Educació Primària, respon a l’escenari actual d’un pluralisme pedagògic dels dissenys per competències; tot valorant-ne l’enorme potencial de l’avaluació com a eina per gestionar els aprenentatges (Jorba & Sanmartí, 2009; Martínez Olmo, 2005; Sanmartí, 2010; Villardón Gallego, 2006) i garantir-ne la qualitat. Es té en compte que l’avaluació ha de ser un element clau del procés d’ensenyament-aprenentatge. Així doncs, emmarcant els deures en aquest procés, alguns autors senyalen que l’avaluació “està en la cruïlla”, que l’avaluació és la pedra angular (Birembaum, 2003) de la transformació en educació i que, fins i tot, orienta el currículum; per la qual cosa podria considerar-se el punt de partida, i no d’arribada, dels canvis pedagògics. Específicament, les experiències i pràctiques d’avaluació formativa promouen un aprenentatge més significatiu (Sanmartí, 2010).

Una altra repercussió podria ser la possibilitat de tenir una visió global de la complexitat que suposa la tasca educativa i dels treballs relacionats amb matèries d’avaluació de l’educació on, per exemple, cada cop més és l’alumne qui assumeix el protagonisme del seu procés d’aprenentatge. Autors tant d’àmbit català (Alzina Seguí, 2016; Coll, Mauri, & Rochera, 2012; Gallardo, 2015; Pujolàs, 2002; Sanmartí, 2010), estatal (Barroso & Romero, 2007; Díaz, 1999; González Martín & Génova Fuster, 2008), com internacional (Habermas, 1986; Ryan & Grolnick, 1986; Tokuhuma-Espinosa, 2013) han parlat sobre com aconseguir que els alumnes siguin realment els protagonistes del seu aprenentatge. En aquest sentit, i seguint també els objectius de la Unió Europea (Horitzó 2020), s’han d’aplicar canvis profunds i lògics en el procés d’ensenyament-aprenentatge i en l’estructura del procés avaluador; noves finalitats i noves funcions que permetin acomodar-se a la nova realitat educativa.

En tant que pot contribuir al canvi del sistema educatiu de Catalunya, aquest esdevé un estudi important, oportú, rellevant i actual. Durant el curs 2016-2017 s’ha iniciat el projecte “Ara és demà”, un debat articulat per part del Consell Escolar de Catalunya (CEC) sobre el futur de l’educació de Catalunya, el qual tracta de recollir percepcions, visions i interpretacions del món educatiu en un sentit ampli i es convida a analitzar els temes a debat i a expressar-hi les pròpies idees, propostes i conclusions.

Així com també, recentment, a Catalunya s’ha viscut un moviment important de canvi educatiu, que ha aplegat el 15% del sistema educatiu català, i que compta amb una mostra representativa de centres que ha deliberat, acordat i compromès la seva participació, el que els exemplifica com a centres que s’han plantejat la necessitat de canviar cap a un aprenentatge competencial i personalitzat, i que han iniciat el procés amb un acompanyament extern i un treball sistemàtic que inclou formació. Tot plegat ha estat a partir del programa Escola Nova 21, nascut per impulsar una onada de canvi a tot el sistema educatiu català a través de la col·laboració i l’aprenentatge mutu. Aquest programa constitueix una aliança de centres educatius i entitats per a un sistema educatiu avançat. D’aquesta manera, la present investigació sobre els deures escolars permet plantejar noves propostes i tendències per contribuir a la millora del sistema educatiu de Catalunya.

Per tant, la proposta pot considerar-se viable i pertinent per la necessitat de disposar d'anàlisis sobre els deures escolars en l'onada de canvi i reflexió pedagògica en què es pren perspectiva sobre l'educació del futur, en el marc de la diversitat de centres educatius de Catalunya i de dissenys per competències.

En qualsevol cas, també és necessari aportar-hi conclusions, qüestions obertes i reptes de futur, malgrat les profundes diferències entre les opinions d'investigadors, professorat, famílies i alumnat; preguntant-s'hi "Com poden els deures escolars ser una eina eficaç, una estratègia de comunicació útil, i una experiència d'aprenentatge beneficiós?" (Epstein & Van Voorhis, 2001). Es considera que aquest treball permetrà continuar reflexionant sobre el valor i la importància de l'enfocament de l'aprenentatge basat en competències, en concret, i de l'educació, en general, per al desenvolupament de la nostra societat. Es considera que tant les persones professionals en l'àmbit educatiu i social com les organitzacions i institucions poden créixer, desenvolupar-se i, en definitiva, aprendre a aprendre tenint com a principis normatius les idees de revisió i d'anàlisi de les pròpies pràctiques, i de canvi personal i institucional.

**I. PRIMERA PART.
MARC TEÒRIC**

PRIMER CAPÍTOL:

Els deures escolars

1. PRIMER CAPÍTOL: Els deures escolars

1.1. Definició de deures escolars

Normalment, els deures escolars són definits com a “tasques assignades als estudiants pels mestres que han de ser dutes a terme durant hores no escolars” (Cooper, 1989, p. 7). Els deures són una activitat educativa, comuna i generalitzada, d’importància quotidiana per a molts estudiants, famílies i mestres de diferents països (Chen & Stevenson, 1989; Cooper, 1989; Dettmers, Trautwein, & Lüdtke, 2009; Valle, Pan et al., 2015b; Warton, 2001; J. Z. Xu & Corno, 1998). Són considerats una de les eines que més empren els mestres per conèixer i aprofundir els continguts adquirits a classe, per reforçar i posar a prova allò que l’estudiant ha après i, per alguns autors, per potenciar un aprenentatge significatiu per millorar la qualitat del procés educatiu de l’estudiant. Fins i tot, són reconeguts com a un indicador tant d’escoles com d’alumnes exitosos (Epstein & Van Voorhis, 2001). A més a més, ajuden a formar hàbits d’estudi que acostumaran a treballar de manera independent i ensenyaran a l’estudiant a ser-ne responsable (Epstein, 1988; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, & Solano, 2006); per la qual cosa, “no només reflecteixen el coneixement del currículum, sinó també la comprensió de les habilitats, capacitats i necessitats dels seus alumnes, i les característiques i situacions de les seves famílies” (Epstein & Van Voorhis, 2001, p. 181).

Per tant, no és sorprenent que els deures es considerin freqüentment com a una important estratègia d’instrucció per millorar el rendiment acadèmic dels estudiants (Cooper, Robinson, & Patall, 2006; Cooper & Valentine, 2001; Cooper, 1989; Corno & Xu, 2004; Epstein & Van Voorhis, 2001b; Trautwein, Köller, Schmitz, & Baumert, 2002). Per això, aquest tipus de tasques a realitzar per l’alumnat es presenta d’una manera obligatòria i, a més, el professorat les pot percebre com un producte que és exigible i punible en cas d’incompliment (Amiama, 2013), encara que es realitzi fora del seu àmbit de treball i control directe. De manera concreta, en el cas de la comunitat autònoma de Catalunya, hi ha un decret¹ que contempla, en l’article 21 i apartat 21.1.b, que l’alumnat ha de “realitzar les tasques encomanades pel professorat en l’exercici de les seves funcions docents”.

Així mateix, l’expressió “dutes a terme durant hores no escolars s’empra perquè els estudiants poden completar els deures a casa, a la sala d’estudi, biblioteca i, fins i tot, durant les classes posteriors” (Cooper, Robinson, & Patall, 2015, p. 1). Ara bé, les **definicions dels deures** han anat incorporant més detallades descripcions i classificacions per a pràctiques específiques. De fet, són considerats “treball acadèmic, que es proposa a l’escola i que està dissenyat per ampliar la pràctica de les habilitats acadèmiques en entorns diferents durant les hores no escolars” (Olympia, Sheridan, & Jenson, 1994, p. 62). Tot i això, convé tenir en compte que hi ha altres activitats d’aprenentatge fora de l’escola, incloent-hi les classes privades, la preparació per a proves i exàmens, veure pel·lícules en un idioma estranger (Trautwein & Köller, 2003), les quals poden contribuir al rendiment (Walberg, Paschal, & Weinstein, 1985) i, de fet, poden requerir més temps que els deures (Wagner et al., 2008). També seria el cas d’Internet, les xarxes socials i altres experiències, les que poden contribuir

¹ Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l’alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya.

encara molt més al rendiment acadèmic e l'estudiantat. No obstant això, per alguns autors, aquestes altres activitats "no haurien de comparar-se amb els deures escolars", atenent que els deures "són la variable més fàcilment influïble pels professors (de fet és la seva responsabilitat de planificar i dissenyar-ne)" (Trautwein & Köller, 2003, p. 117).

1.2. Complexitat dels deures escolars

Diversos autors coincideixen a assenyalar que els deures escolars són una "cosa complexa" (Corno, 1996, p. 27), atenent el nombre de **factors que hi influeixen** i la diversitat d'acord i contextos implicats. Amb matisos, s'aporta que "són complexos, que involucren diferents actors (docents, estudiants, els pares), compleixen amb diverses funcions (per exemple, millora el rendiment i l'autoregulació), impliquen tasques de diferent qualitat (per exemple, la rutina enfront de tasques complexes), i impacten en l'organització de les classes (per exemple, la discussió, verificació i classificació de la tasca)" (Trautwein et al., 2003, pp. 134–135). Fins i tot, són definits com un "camp de batalla" (Cooper, 2001) per al professorat, els estudiants i les famílies. De fet, aquest darrer autor va senyalar que "la tasca implica probablement un complexa interacció d'influències més que qualsevol altre experiència o estratègia d'instrucció" (Cooper, 1989b, p. 87). Més endavant, aquest autor també ens aporta una evolucionada concepció respecte a la inicial, definint-los no com a una simple tasca acadèmica, sinó com a un procés complex i dinàmic que transcendeix a les fronteres de la classe i s'assenta en el propi ambient familiar (Cooper et al., 2006). En la mateixa conceptualització, destaca que aquesta definició exclou (a) l'estudi supervisat a l'escola, (b) els cursos a casa, per correspondència, per televisió, per àudio o vídeo o via Internet i (c) les activitats extra-curriculars com els esports d'equip i club.

Per la seva banda, altres autors realitzen una breu, i a la vegada suggestiva, definició. Entenen els deures com "un procés d'aprenentatge formal en context no formal" (González, Lacasa, & Albuquerque, 1999, p. 22), afegint que no es tracta necessàriament de nous aprenentatges. Per la seva banda, Perrenoud (1995) defineix els deures escolars com a una de les rutines i dels diversos moments que componen el treball escolar, que en un principi es realitzen fora de l'aula, però estan preparats i controlats al centre, i se suposa que repassen o preparen directament el treball que s'efectua a l'escola. Aquesta definició contempla diversos aspectes necessaris. En primer lloc, centra l'atenció en els moments en què es produeixen els deures: un abans (preparació a l'aula), un durant (fora de l'aula, habitualment a casa) i un després (de correcció a l'aula). En segon lloc, a més de ser una eina 'pràctica' de les matèries tractades a l'aula, també es concep com la preparació del treball a desenvolupar a l'escola. Aquest autor parla dels deures escolars i els reformula com a temps de treball a casa, que entén com la forma en què l'alumne aprèn a treballar al marge d'un grup (aula de referència), amb l'objectiu de contribuir al millor funcionament del mateix grup. D'aquesta manera, l'alumne assumeix el seu 'paper' i augmenta el seu nivell de responsabilitat i autonomia com a subjecte protagonista del seu aprenentatge.

Tanmateix, desglossa (Perrenoud, 1990, p. 91) que treballar bé consisteix a: (a) fer un mateix els deures, sense copiar-los d'algú altre ni ajudar-se més enllà d'un límit raonable de la família o d'algun company, (b) organitzar-se el conjunt de la setmana per repartir l'esforç i atendre's als terminis, (c) realitzar el treball per complet i bé, (d) cuidar la presentació i l'ortografia, (e) superar amb èxit el control sistemàtic o esporàdic dels deures, ja es tracti de la correcció dels exercicis o dels petits controls sense nota.

Seguint en la mateixa línia, Cebaquedas et al. (1999, referenciats a Luz, 2008) indiquen les següents característiques com les desitjables de les tasques acadèmiques: (a) partir dels interessos dels estudiants, (b) ser plantejades en termes de situacions reals, (c) mesurar la seva dificultat de forma que aquesta no sigui excessiva ni tampoc insuficient, (d) proposta de tasques obertes i amb diferents vies de solució, (e) facilitar l'ús de materials diversos, (f) possibilitar la interacció amb altres persones per buscar-hi significat més enllà de l'escoles, (g) fer possible una reflexió guiada i contrastada sobre el propi aprenentatge, (h) permetre una reelaboració dels continguts apresos a classe i no únicament la seva repetició o repàs.

Més endavant, Sánchez (2014) distingeix, basant-se en la investigació de Cooper (2001), les següents dimensions dels deures escolars:

- a) Àrea de competència. Harris Cooper (2001) en la seva proposta sobre els deures també inclou que aquests poden exigir diferents habilitats en l'alumnat com la lectura, escriptura, memòria i retenció, en ocasions, a través d'exercicis mecànics i repetitius. Però, segons afirma Sánchez, "els deures escolars no poden ser únicament exercicis de repetició, sinó que exigeixen en moltes ocasions el desenvolupament d'estratègies autoreguladores importants" (Sánchez Vales, 2014, p. 49). Segons Vilas-Boas (1998, referenciat a Sánchez, 2014, p. 49), l'alumnat prefereix activitats desafiantes i amb novetats per ser més motivadores.
- b) Grau d'individualització. Quan els deures no s'individualitzen per a cada alumne i es generalitzen per a tot el grup-classe, els alumnes amb més dificultats triguen més temps a realitzar-los. La individualització de les tasques comporta un despesa important de temps per part del professor. La investigació, en termes generals aconsella la individualització dels deures escolars com a aspecte més eficaç en els seus resultats. Mourão (2004, referenciat a Sánchez, 2014, p. 49) estableix que la individualització dels deures no revela beneficis que obliguin a adoptar-los en termes de política general d'aquests.
- c) Obligatorietat dels deures. Harris Cooper (2001) afirma que no es coneixen estudis sobre aquests aspectes. En un dels seus anàlisis realitzats i amb una mostra de 113 alumnes no va trobar diferències entre deures imposats i voluntaris. No obstant això, i malgrat aquesta primera conclusió, considera imprudent parlar de deures voluntaris i obligatoris com si tinguessin efectes educatius similars.
- d) Termini de realització. Segons la tipologia dels deures podem distingir entre els programats a curt termini i a llarg termini.
- e) Context social. En els deures escolars influeix el context on s'ubiqui l'alumne. Hi ha deures que l'alumne realitza independentment sense ajuda ni intervenció de tercers però, en altres ocasions, l'alumne és ajudat per la família, aspecte que de vegades es busca, ja que els deures de vegades intenten ser un pont de participació de la família en la escola i de reforç de l'alumne. En ocasions, els deures busquen el treball o investigació en grup de l'alumnat que hi participa.
- f) El tipus d'anàlisi que se'n fa. Els deures fets per l'alumnat varien segons la concepció del professor. Cooper (2001) estableix que els docents poden corregir els deures d'una manera global, per a tota la classe, apreciar i/o classificar el treball de manera quantitativa i qualitativa, tenint aquests resultats en compte per a l'avaluació o no, i que poden utilitzar els deures com a reforç positiu als alumnes de manera escrita o oralment, reforçant aquells ben fets i corregint altres. El feedback és de gran importància en l'aprenentatge i els deures poden ser una bona tasca per això.

Tal com veiem, diverses definicions fan referència als components o a les finalitats bàsiques que s'atribueixen als deures escolars, motiu pel qual aquestes seran desenvolupades als epígrafs posteriors.

Tenint en compte la seva importància, els deures escolars s'han debatut en diversos sistemes educatius de tot el món pel que fa a la càrrega de tasques adequada, tipus d'assignació i propòsits (Cooper, 2001; Kralovec & Buell, 2000). Com que els professors juguen un paper crucial en el disseny i la implementació dels deures (Tam & Chan, 2016), cal comprendre les seves opinions i pràctiques. I és el focus d'aquesta investigació, indagar les variables associades amb què el professorat de diferents centres educatius d'Educació Primària de Catalunya estableix deures escolars.

Un aspecte important a tenir present, també, és la **terminologia emprada** per fer referència als deures escolars. Sovint en el món educatiu escoltem o associem com a sinònims les paraules *exercici*, *activitat* o *tasca*. Es considera, doncs, un entrebanc de la realitat educativa a fi de conèixer, comprendre i aplicar una terminologia adequada en el marc de la conceptualització dels deures escolars. Per tant, aquest epígraf pretén ampliar i definir breument quin rerefons hi ha darrere de cada un d'aquests mots, presentant-hi una adaptació dels professors Alfonso Cortés (2012), i Damián Luis i Pedro Ángel González (2010) per tal de fer-ne un ús més acurat al que ens estem referint.

Pel que fa a l'**exercici**, amb aquest l'estudiant exercita mecànicament: repeteix, memoritza i reproduceix. Així doncs, el docent espera de l'alumne una resposta prefixada i única. Els exercicis (vegeu Imatge 1) formen part d'una acció o un conjunt d'accions, descontextualitzats, lligats a continguts, i no fan referència a la vida real. Aquest tipus de proposta, que predomina en els llibres de text, és recurrent per consolidar i fixar coneixements, atès que va dirigida a adquirir conductes.

Imatge 1. Exemples d'exercicis.

(Elaboració pròpia segons Cortés, 2012, i Luis i González, 2010).

- Resoldre operacions.
- Exercicis de cal·ligrafia.
- Copiar.
- Fer mapes.
- Pintar amb colors.
- Memoritzar una definició.
- Memoritzar preguntes i resums.
- Flexions.
- Aprendre vocabulari.

En relació amb l'**activitat**, aquestes se situarien en un primer i segon salt respecte als exercicis, atenent que impliquen processos mentals diferents, encara que aquests processos poden ser senzills o complexos. Així mateix, les activitats acostumen a considerar a l'alumnat

homogeni, atenent que aquestes són uniformes. En qualsevol cas, una activitat (vegeu Imatge 2 i Imatge 3) implica una resposta diferenciada i variada, però no en garanteixen la transferència a altres situacions; i va dirigida al desenvolupament de comportaments. És a dir, tracten que s'adquireixi una estratègia, assimilant-ne un contingut. L'activitat pot constar d'un conjunt d'exercicis amb una finalitat formativa d'una determinada unitat didàctica o projecte escolar; però es mostren aïllades de la realitat i dels interessos de l'alumnat. D'una banda, quan les activitats requereixen de processos mentals senzills, implica que l'alumnat ha de tenir una mínima comprensió i decidir quines operacions, estratègies o processos ha d'aplicar per tal de resoldre el problema.

Imatge 2. Exemple d'activitat senzilla.

(Elaboració pròpia segons Cortés, 2012, i Luis i González, 2010).

L'alumnat de sisè curs se'n va a fer una excursió a Barcelona. L'autobús costa 600 euros. Si a la classe són 25 alumnes, quant ha de pagar cada un per pagar l'autobús?

D'altra banda, quan les activitats requereixen de processos mentals complexos, no es limiten a ser un exercici mecànic-repetitiu-memorístic ni una activitat que es resolgui amb una senzilla operació; sinó que, en aquest cas, l'alumne ha d'emprar i utilitzar diferents processos mentals i avançats coneixements.

Imatge 3. Exemple d'una activitat complexa.

(Elaboració pròpia segons Cortés, 2012, i Luis i González, 2010).

L'alumnat de sisè curs se'n va a fer una excursió a Barcelona. L'associació de famílies aportarà un 10% del cost de l'autobús i els acompanyaran dos pares. L'escola els ajudarà, igualment, amb un 10% del cost de l'autobús i els acompanyarà el director. L'entrada al museu costa 5 euros per persona i els alumnes han pensat convidar, entre tots, al director i als dos pares. Quant haurà de pagar cada alumne?

En referència amb la **tasca**, aquestes se situarien a un tercer salt respecte als exercicis, atenent que consten d'un producte rellevant, immers en una pràctica social. A més a més, les tasques s'adapten als diferents estils i ritmes d'aprenentatge; per la qual cosa es consideren que són flexibles. Quan es parla de tasca (vegeu Imatge 4), seguint la guia del CNIIE (MECD), es focalitza l'atenció a l'elaboració d'un producte final rellevant que permet resoldre una situació-problema real en un context social, personal, familiar i/o escolar, aplicant-hi continguts mitjançant el desenvolupament d'exercicis, i posant en marxa processos mentals imprescindibles mitjançant activitats. Per tant, en aquest cas, una tasca va dirigida a desenvolupar la competència, entenent la tasca com a un conjunt d'activitats contextualitzades; i serien l'últim esglaó per assolir una educació integral de la persona des dels tres àmbits (afectiu-social, cognitiu i físic-motriu).

Imatge 4. Exemple d'una tasca.

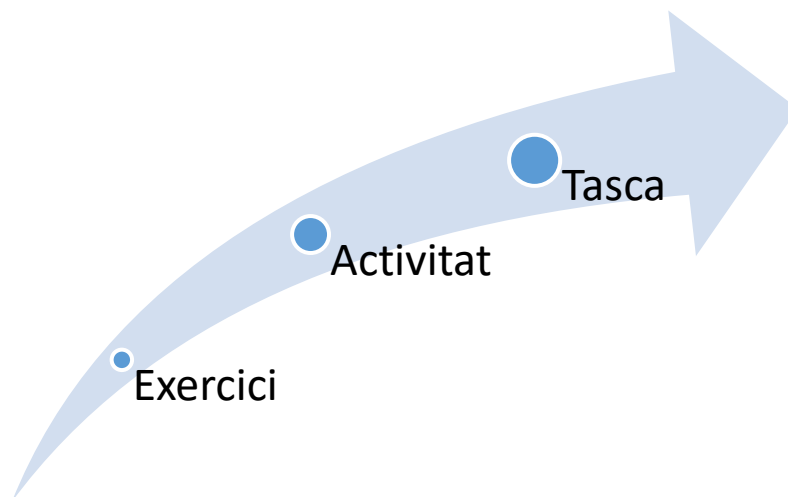
(Elaboració pròpia segons Cortés, 2012, i Luis i González, 2010).

S'organitzarà una excursió a Barcelona per visitar el museu. Haurem de prendre decisions i arribar a diferents acords: dates; costos i pressupost; contractacions; visites; assistents; programació del dia; disseny de ruta...

Veiem, doncs, que en funció del nivell d'aprofundiment i de les habilitats cognitives, entre d'altres aspectes comentats fins ara, que s'hi exigeixen, els termes d'*exercici*, *activitat* i *tasca* es podrien representar aquesta terminologia de la següent manera:

Imatge 5. Representació d'exercici, activitat i tasca segons el seu nivell d'aprofundiment.

(Elaboració pròpia).



A diferència de l'exercici i l'activitat, el disseny d'una tasca, doncs, requereix decidir per a què es fa aquesta tasca, quin és el producte final que serà elaborat vinculat a la vida real i quina rellevància social té en el dia a dia de l'alumne. Així mateix, és de suma importància recalcar que per a la resolució d'una tasca no hi ha una resposta prefixada, sinó que va més enllà. Aspecte que no succeeix amb l'exercici, el qual és caracteritzat com a mecànic, repetitiu i memorístic. En aquesta línia, la resolució d'una tasca requereix de la integració de:

- Coneixements previs adquirits.
- Habilitats i posada en marxa de diversos mecanismes per a la seva resolució.
- Actitud positiva davant la tasca.

Al llarg d'aquest epígraf s'ha plantejat de manera breu la diferenciació més significativa pel que fa a la terminologia que sovint fa referència a les activitats d'ensenyament-aprenentatge, les activitats d'avaluació o els deures escolars en parla catalana. A nivell internacional potser la categorització també ve donada per termes, com ara: assignment, task, activity, exercise, en referència al terme general de *homework*. Per tant, és rellevant tenir present que potser tant la literatura com la pràctica educativa fa referència als deures escolars amb alguns d'aquests termes, els quals tindran un rerefons o un altre.

1.3. Tipologia dels deures escolars

Les definicions dels deures escolars són diverses, tenint en compte les diferents variacions segons els tipus (Cooper, 2007; Coutts, 2004). En efecte, cal tenir en compte els **tipus de deures** que s'assignen per tal de no generar rebuig escolar i manca de significació i funcionalitat en el procés de construcció de coneixement (Cebaquedas, Peinado, & Albuquerque, 1999) i, a més, perquè no tots són igualment eficaços per millorar el rendiment acadèmic específic de la matèria (Suárez et al., 2016) i “potser la qüestió més important a considerar és el tipus d'activitat de les tasques assignades” (Coutts, 2004).

A mode d'il·lustració, Cañal de León (2000) exposa que hi ha dificultat en reconèixer les activitats d'ensenyament en el context escolar per “la relativa indefinició anterior del concepte d'activitat, la dificultat per especificar a quins episodis de la dinàmica de l'aula és aquest aplicable i també la innegable proximitat semàntica a altres conceptes com el de tasca” (p. 6). Cert és, però, que el problema de classificar les activitats d'ensenyament, d'altra banda, no s'ha considerat generalment en sí mateix, sinó més aviat com un aspecte colateral en investigacions dirigides a altres objectius (Parrilla, 1992; Gil, 1993; Baena, 1993, 1995; González-Sanmamed, 1995; i Pro, 1998, 1999 referenciats a Cañal de León, 2000, p. 6), el desenvolupament de les quals requeria la identificació de les activitats concretes presents en una determinada seqüència, elaborant-s'hi una nomenclatura i una caracterització *ad hoc* d'aquestes.

Per aquest motiu, tot seguit s'exposa el que les evidències científiques han aportat com a tipologia dels deures. En aquesta taula (vegeu Taula 1), es resumeix el que més endavant es desenvolupa, segons l'autor de referència, ordenats de manera cronològica, i les dimensions amb què han classificat els deures escolars.

Taula 1. Tipologia dels deures escolars, segons autor i any.

Elaboració pròpia

AUTOR	ANY	TIPOLOGIA DELS DEURES SEGONS:
Doyle	1983, 1985	Processos cognitius
Bennett et al.	1984	Tipus de procediment
Corno	1996	Objectiu o finalitat
Cebaquedas et al.	1999	Model tradicional Model innovador
Cooper et al.	2001, 2006	Quantitat Àrea d'habilitat o competència Grau d'elecció o opcionalitat Termini d'execució Grau d'individualització Context social
Jha	2006	Termini de presentació
Trautwein et al.	2006	Exercicis repetitius

		Exercicis desafiants
The Center for Public Education	2007	Propòsit Nivell d'interacció Retroalimentació o feedback
Czerniawski & Kidd	2013	Processos cognitius (basant-se en la taxonomia de Bloom i les intel·ligències múltiples)
Fan et al.	2016	Temps dedicat Freqüència Finalització Esforç Grau d'exigència

Veiem, doncs, que al llarg de la història s'han elaborat classificacions i tipologies dels deures escolars en funció de diverses dimensions, que tot seguit s'ampliaran per a la seva comprensió.

Seguint la clàssica **taxonomia sobre l'aprenentatge** de Benjamin Bloom (1956) i el treball d'Anderson & Krathwohl (2001), Czerniawski & Kidd (2013) han creat una classificació (vegu Taula 2) sobre els processos cognitius en els deures. En primer lloc, la primera columna fa referència a les habilitats de pensament, com ara el procés cognitiu de *recordar*, en relació amb la segona, la qual presenta mots directrius dels deures, com ho seria: Qui? Quan? Què? Recordar, llistar, definir, nomenar, descriure, amb l'exemple descrit de *recordar*.

Taula 2. Matriu dels processos cognitius amb exemples d'instruccions per als deures.

(Czerniawski & Kidd, 2013, pp. 167–168).

<i>Thinking skills</i>	<i>Examples of instruction words for your homework activities</i>
Remembering	who? when? what? recall; list; define; name; describe
Understanding	why? summarize; contrast; interpret; discuss; translate
Applying	solve; classify; discover; predict; apply; demonstrate
Analysing	compare and contrast; connect; analyse; order; explain; separate
Evaluating	rank; summarize; evaluate; conclude; assess; decide
Creating	compose; design; integrate; modify; combine

Aquests mateixos autors, basant-se en el treball de les **intel·ligències múltiples** de Gardner (1993), han relacionat els processos cognitius que es treballen amb els deures escolars amb les set intel·ligències múltiples (vegeu Taula 3).

Taula 3. Matriu dels deures escolars en comparació amb els processos cognitius i les intel·ligències múltiples.

(Czerniawski & Kidd, 2013, pp. 167–168).

	Linguistic	Logical-mathematical	Spatial	Bodily-Kinaesthetic	Musical	Interpersonal	Intrapersonal
Remembering	match the...						
Understanding		Identify trends in...					
Applying			Draw a diagram that...				Write a short story about...
Analysing							
Evaluating					Compose a song with lyrics that...		
Creating						Take part in a mini-election in which your party must...	

En aquesta taula, podem veure com, per exemple, el procés cognitiu de *recordar* és relacionat amb la intel·ligència múltiple lingüística, o *d'aplicar*, que té relació amb les intel·ligències intrapersonal i espacial.

A banda, una altra classificació per part de The Center for Public Education (2007) classifica els deures segons: (a) el propòsit; (b) el nivell d'interacció, i (c) la retroalimentació del docent. En primer lloc, en referència al **propòsit** de la tasca escolar, del qual es parlarà més endavant. En segon lloc, el **nivell d'interacció**, el qual pot ser classificat segons: tasques de forma independent, per a un grup d'estudiants, o amb l'ajuda de la família, un germà o altres individus (Cooper, 1989a). I en tercer lloc, pel que fa al **feedback** proporcionat pel docent en les tasques escolars, el qual pot desglossar-se segons: qualificació amb lletres que avaluen el seu rendiment, revisió que proporciona la manera de millorar la tasca, elogio o crítica verbal o escrita, o incentius no verbals com, per exemple, el temps d'esbarjo extra (Cooper, 1989a). Aquest autor considera que els deures s'haurien de recollir, corregir-los al complet, i retornar-los amb feedback periòdic.

Més simple és la classificació de Jha (2006), qui aporta que, "a grans trets, hi ha dues categories generals dels deures segons el seu **termini de presentació**: a curt termini (normalment es fa en un o dos dies) i a llarg termini" (p. 38). Aquest mateix autor, qui aporta i defineix altres tipus de deures: de rutina, d'estudi diari, de repàs nocturn, d'estudi, d'investigació, de lectura i/o escriptura, de projectes, recorda les paraules de Rich (1997) per afirmar que "els professors tenen la responsabilitat quan assignen els deures d'informar als infants què s'està explicant amb els deures i per què" (referenciat a Jha, 2006, p. 211). Similars són les paraules de Corno, qui sosté que "la tasca només és compatible amb l'aprenentatge escolar quan s'utilitza de forma explícita amb aquest propòsit en ment. És a dir, els mestres han de donar tasques tant per reforçar el que estan ensenyant a estudiants de l'escola, com per reorganitzar i estendre el seu aprenentatge en noves i més riques àrees" (Corno, 1996, p. 28). Corno concep els deures escolars des d'una visió àmplia, definint-los com un concepte que implica importants qüestions socials, culturals i educatives. Tenint en

compte que els deures es desenvolupen en diferents contextos (escola, família i comunitat), aquests són afavoridors de la comunicació social i el contacte entre iguals, al mateix temps que “es veuen influenciats per innumerables variables que els modifiquen i els transformen” (Corno, 1996, p. 28).

Doyle (1983, 1985 referenciat a Cañal de León, 2000, p. 6) realitza una proposta de tipologia de tasques en funció dels **processos cognitius** predominants en el tractament d'uns determinats continguts, classificant-les en quatre categories: (a) tasques de memòria (reconèixer o reproduir informació adquirida), (b) tasques de procediment o de rutina (aplicació de fórmules o algoritmes), (c) tasques de comprensió, i (d) tasques d'opinió. Bennett et al. (1984) també les classifiquen en quatre grups, aplicant com a criteri el **tipus de procediment** que n'exigeix la realització: (a) tasques incrementals (que impliquen la introducció d'una nova idea, procediment o destresa, exigint reconeixement o discriminació), (b) tasques de reestructuració (que exigeixen la invenció o descobriment d'una idea, procés o model), (c) tasques d'enriquiment (que requereixen l'aplicació de destreses familiars a nous problemes), i (d) tasques de pràctica (que exigeixen l'aplicació de les nostres destreses a problemes ja familiars).

Cebaquedas et al. (1999) proposen una distinció entre un model de deures tradicional o acadèmicista (Cooper, 1989a) i un model de deures innovador (Gallimore, & Tharp, 1991; Goodman, & Goodmann, 1990; Moll, 1990; Moll, & Kurland, 1996, referenciats a Luz, 2008). D'aquesta manera, distingeixen diferents funcions, segons aquests models. En primer lloc, el **model de deures tradicional** es desglossa en dues funcions: (a) Memoritzar i assegurar allò que s'ha impartit a classe. Els deures consisteixen en exercicis tancats que exigeixen la posada en pràctica d'estratègies de repàs i la simple recerca de respostes correctes. Els nens i les nenes treballen en solitari, sense necessitat de col·laborar amb altres persones de la seva família. (b) Ampliar els continguts escolars, però sense suggerir als alumnes recursos més enllà del llibre de text o l'enciclopèdia, dels quals poden copiar literalment noms i dades sense construir significat. Acostumen a ser tasques desmotivadores que es miren de realitzar de forma ràpida i fàcil, sense que hi intervingui en aquest procés la reflexió personal. En segon lloc, les funcions que atorguen al **model innovador de deures** estan classificades en funció de l'agent educador corresponent: (a) Per al professorat, els deures passen de ser una forma de descarregar la feina del context de la classe o d'assegurar memorísticament els continguts escolars, per esdevenir una situació privilegiada que permet a la família i als fills compartir valors i coneixements. Així doncs, s'entén que el professorat facilita les activitats adients i aporta estratègies oportunes, a la vegada que orienta els estudiants i també les famílies d'aquests. (b) Per als alumnes, els deures deixen de ser simples exercicis i esdevenen activitats obertes que els permeten connectar amb el seu món quotidià a partir dels seus propis interessos. Es considera que d'aquesta forma pot augmentar la motivació envers la tasca escolar. (c) Per a les famílies, els deures constitueixen una oportunitat de compartir valors i coneixements. La família pot recolzar els seus fills quan aquests ho necessiten mentre que alhora uns i altres poden esdevenir aprenents actius que manegen instruments i recursos en el procés de construcció conjunta del coneixement.

Cooper et al. (2001, 2006) considera que les tasques es poden classificar d'acord amb: (a) quantitat (càrrega/duració del treball), (b) àrea d'habilitat o competència, (c) objectiu, (d) grau d'elecció o d'opionalitat per a l'estudiant (voluntària o involuntària), (e) termini d'execució (curt o llarg termini), (f) grau d'individualització (adaptat a un alumne o generalitzat al grup-classe), i (g) context social (independent d'altres persones o participació

amb alguna altra persona o grup). A més, classifiquen l'objectiu segons (c.1) amb instrucció o (c.2) sense instrucció (cf. Epstein, 1988, 2001; Epstein & Van Voorhis, 2001a; Lee & Pruitt, 1979), tal com s'exposarà més endavant.

El treball de Trautwein et al. (2006) estableix dos indicadors per tal de tenir en compte la tipologia i la qualitat dels objectius proposats amb els deures escolars: els **exercicis repetitius** i els **exercicis desafiants**. L'estudi conclou que el professorat que acostuma a prescriure deures molt extensos, tendeix a desenvolupar exercicis cognitivament menys exigents, afectant, doncs, a l'aprofitament de la tasca en sí. D'altra banda, el seguiment o monitorització de la realització dels deures i el seu aprofitament van tenir correlació, però no significativa. Més endavant, Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter, & Baumert (2010) investiguen per a una comprensió més profunda de la qualitat dels deures escolars, i si es pot mesurar de manera fiable. Se centren en dos indicadors de la qualitat de la tasca: (a) la **selecció** de les tasques (*homework selection*), plantejant-se qüestions com: les tasques seleccionades pels mestres són per millorar la comprensió dels estudiants? Són interessants? La tasca està ben integrada a les lliçons? I (b) el **desafiament** de les tasques (*homework challenge*), referint-se a la percepció del desafiament cognitiu inherent als deures escolars, preguntant-se: són fàcils de resoldre o requereixen un esforç mental? Troben que el primer indicador s'associa positivament amb la motivació envers els deures (expectativa i creença de valor) i amb el comportament davant la tasca (temps i esforç); mentre que el segon indicador es relaciona negativament amb les creences d'esperança i l'esforç envers la tasca.

Fan, Xu, Cai, He, & Fan (2016, p. 9) també aporten i defineixen, en el seu recent treball, indicadors per investigar sobre els deures escolars: (a) temps dedicat a la tasca, (b) freqüència de la tasca, (c) finalització de la tasca, (d) esforç de la tasca i (e) grau d'exigència de tasca. En aquesta meta-anàlisi d'estudis des de 1986, en què s'examina la relació entre els deures i el rendiment en matemàtiques i ciències, es revela que existeix una relació petita i positiva global entre els dos elements. Aquesta relació és més forta per als estudiants de primària i secundària que per als estudiants de nivells superiors; més forta per als estudiants d'Estats Units, mentre que més feble als estudiants asiàtics.

1.4. Variables associades als deures escolars

Tenint present com la literatura ha classificat els tipus de deures escolars, es fa necessari l'estudi de les diverses variables que hi estan associades en funció de les recerques prèvies amb els deures escolars com a objecte d'estudi. En aquest epígraf, doncs, s'estudiaran quines són les variables associades que influeixen els deures escolars a partir de l'anàlisi documental de les evidències científiques dels autors següents: Cooper et al. (2015), Gimeno (1988) i Olympia, Sheridan & Jenson (1994).

A mode d'il·lustració, un dels autors que ha treballat en l'estudi dels deures escolars, Cooper et al. (2015), presenta un llistat de possibles factors i mesures d'interès que podrien ser el focus de la investigació sobre els deures escolars.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 4. Model temporal dels factors que influeixen en els efectes dels deures.

(Cooper et al., 2015, p. 10).

Exogenous factors	Assignment characteristics	Initial classroom factors	Home–community factors	Classroom follow-up	Outcomes or effects
Student characteristics	Amount	Provision of materials	Competitors for student time	Feedback	Assignment completion
Ability	Purpose	Facilitators	Home environment	Written comments	Assignment performance
Motivation	Skill area used	Suggested approaches	Space	Grading	Positive effects
Study habits	Degree of individualization	Links to curriculum	Light	Incentives	Immediate academic
Subject matter	Degree of student choice	Other rationales	Quiet	Testing of related content	Long-term academic
Grade level	Completion deadlines		Materials	Use in class discussion	Nonacademic
	Social context		Others' involvement		Parental and family
			Parents		Negative effects
			Siblings		Satiation
			Other students		Limited access to leisure and community activities
					Parental interference
					Cheating
					Increased student differences

En aquest model es veu com no només és necessari tenir present aquells factors exògens als deures o les seves pròpies característiques, sinó també quins són els factors de l'aula i la comunitat (com ara la previsió de materials i l'ambient a casa, respectivament), així com com és la retroalimentació i quins són els resultats o efectes que té l'assignació dels deures escolars.

En una línia similar, en la revisió que realitza Gimeno (1988, referenciat a Cañal de León, 2000, pp. 7–8), qui tracta d'aportar una síntesi de les dimensions que podrien considerar-se rellevants per a l'**anàlisi pedagògic** de les tasques, inclou en el seu llistat les següents variables, sense estar classificades en subapartats, com ho va fer Cooper et al. (2015) més endavant. Aquestes són les següents:

- a) Contingut que cobreix l'activitat (substantivitat epistemològica, valor cultural, rellevància vital i propedèutica, actualitat i vigència científica i cultural, etc.).
- b) Ordenació dels continguts, estructuració, interès dels alumnes al respecte, etc.
- c) Capacitat de la tasca o activitat per interrelacionar continguts de la mateixa o diferent àrea, etc.
- d) Paper que assigna l'alumne: processos d'aprenentatge estimulats, connexió amb les experiències prèvies, diversitat d'objectius, etc.
- e) Motivació que pot despertar en l'alumne.
- f) Adequació a la maduresa de l'alumne.
- g) Compatibilitat amb les tasques que habitualment realitzen els alumnes.
- h) Grau d'estructuració i definició o ambigüitat/apertura de la tasca.
- i) Mitjans d'expressió que permet o estimula la tasca.
- j) Criteris d'avaluació de la tasca (implícits o explícits).
- k) Paper que assigna al professor: abans, durant i després d'executar-la.
- l) Material que requereix el seu desenvolupament: viabilitat, varietat, participació en el disseny, ús del mateix, modalitats d'adquisició i consum, etc.
- m) Condicions organitzatives de la realització de la tasca: ubicació, horari, duració, disponibilitat de recursos.
- n) Clima escolar que genera: estimulació, monotonia, empobriment, etc.

Encara que la gran majoria de les recerques ha investigat variables quantitatives relacionades amb les tasques assignades (com ara, el temps dedicat als deures escolars o la seva

freqüència), Olympia, Sheridan & Jenson (1994) ressalten la importància de tenir en compte els **aspectes qualitius** (vegeu Imatge 6), i no només quantitius (com ho seria la quantitat de deures assignats o el temps requerit per completar-los), que intervenen en els deures. Avançar, doncs, que alguns d'aquests aspectes qualitius serien: la claredat del propòsit i de les instruccions dels deures, la filofosia dels deures per part del docent, l'estatus socioeconòmic de la família, entre d'altres.

Imatge 6. Variables qualitatives a tenir en compte amb els deures.

(Olympia et al., 1994, p. 72).

-
- I. Homework (Assignment) Variables
 - A. Clarity of purpose
 - B. Clarity of instructions
 - C. Amount of homework assigned
 - D. Time expected to complete homework
 - E. Variability in assignments
 - F. Regularity of assignments
 - G. Feedback on homework completion
 - II. School/Teacher/Classroom Variables
 - A. School policy and standards on homework
 - B. School history of homework practices
 - C. Teacher education and experience
 - D. Teacher philosophy of homework
 - E. Teacher philosophy and practices of parent involvement
 - F. Teacher planning time
 - G. Classroom ecology (e.g., behaviors, interruptions, etc.)
 - III. Family/Student Variables
 - A. Parent education
 - B. Family socioeconomic status indications (e.g., occupation, family size, etc.)
 - C. Home conditions supporting learning (e.g., place, time, supplies for homework; interruptions and competing responsibilities; resources for learning)
 - D. Student level of prior achievement
 - E. Student attitudes about school, homework
 - F. Student program/track
-

Amb les aportacions d'aquests autors, es pot comprovar que hi ha un considerable nombre de variables que estan associades als deures escolars i que, d'una manera o altra, poden condicionar-ne la seva tipologia i els efectes. De fet, la literatura avança que els deures escolars són definits com a "una cosa complicada" (Corno, 1996, p. 27) atenent que es veuen afectats per molts factors que qualssevol altres activitats d'instrucció (Cooper, 2007). És aquest el motiu pel qual a continuació es pretenen ampliar aquestes variables emergents associades als deures escolars que, en el seu conjunt, tenen present el que aquests autors inicials han aportat.

1.4.1. Els propòsits dels deures escolars

Una de les accions més importants per al disseny és tenir clars **els objectius, les finalitats o els propòsits dels deures**. Els propòsits dels deures han d'estar definits com a raons o objectius subjacents a cada tasca (Epstein & Van Voorhis, 2001; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Mourão, et al., 2015), la qual cosa ha de permetre a seleccionar-ne les més

adients. Tal com aporten Epstein & Van Voorhis (2001), quan els deures escolars són tasques consistents amb els propòsits establerts pels docents, els estudiants són més propensos d'entendre els objectius dels deures i és més probable que hi participin més profundament a les tasques. Tot i això, assignar els deures amb propòsits clars potser no és suficient com per promoure la implicació dels alumnes. Al respecte, la literatura ha destacat que la qualitat dels deures percebuda pels alumnes és un fort predictor dels comportaments dels alumnes davant dels deures (Dettmers et al., 2010; Trautwein, 2007; Trautwein & Lüdtke, 2009; Trautwein et al., 2006).

No obstant això, una variable a tenir present és l'etapa educativa de què es tracti o, específicament, l'edat dels estudiants. A respecte, diversos autors han indagat sobre l'efecte dels tipus de deures, segons el seu propòsit, i la relació amb l'**edat dels estudiants** (Bempechat, 2004; Cooper, 1989a; Cooper et al., 2006; Dufresne & Kobasigawa, 1989; Hoover-Dempsey et al., 2001; Leone & Richards, 1989; Muhlenbruck et al., 1999). En efecte, es categoritzen diferents propòsits, els quals canvien segons el grau o l'etapa educativa. Segons la literatura (Cooper, 1989b; Cooper & Nye, 1994; Keith & Benson, 1992; Rosenberg, 1989), a l'Educació Primària es persegueix desenvolupar habilitats, hàbits i actituds cap a l'aprenentatge, i permet a les famílies estar informades sobre l'aprenentatge dels seus fills; moment en què s'evidencia correlació positiva entre deures-rendiment si les tasques transcorren entre una i dues hores al dia. No obstant això, també s'aporta que no existeix correlació mesurable entre deures i èxit. Mentre que, a l'Educació Secundària, més deures no estan associats a un major rendiment acadèmic; i sembla òptim dues hores diàries, però més de dues no.

Per tot plegat, el propòsit dels deures escolars assignats als estudiants forma part d'una de les variables associades, donat que no tots els tipus de deures són igualment d'eficaços per **millorar el rendiment acadèmic** específic de la matèria o per donar resposta al propòsit que es persegueix; a banda que "la quantitat no és l'únic problema que ha de ser abordat" (Kohn, 2007, p. 2).

Cal tenir present, també, la diversitat d'opinions pel que fa a la rellevància dels propòsits segons els diferents agents educatius de què es tracti. Al respecte, segons Jianzhong Xu, "un component important del valor de la tasca és el valor de la utilitat, que està determinat per com es relaciona la tasca acadèmica amb les metes actuals i futures" (Xu, 2011b, p. 1). Aquest mateix autor, afegeix que algun dels propòsits pels quals s'assignen deures pot ser de poca prioritat per a les famílies i al professorat (Xu, 2010b) o, en efecte, d'escassa prioritat o rellevància per als estudiants (Warton, 2001).

A més, destacar que els deures escolars "rarament reflecteixen un únic propòsit" (Cooper et al., 2015, p. 2). Al contrari, una classificació dels deures ens aporta que hi ha **múltiples propòsits** (Suárez et al., 2016) i que la majoria dels deures serveixen per a diferents propòsits a la vegada i es veuen influenciats per diversos d'ells (Sánchez Vales, 2014). Per aquest motiu, el tipus de tasca assignada als estudiants segons els seus propòsits també ha de ser examinat, de la mateixa manera que diversos estudis han investigat la percepció dels estudiants sobre els propòsits dels deures escolars (per exemple, Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Xu & Corno, 1998).

A nivell cronològic, una primera classificació dels diversos propòsits que poden tenir els deures escolars seria la de Schwemmer (1980, referenciat a Dettmers, 2010) qui, de manera resumida, distingeix dues **funcions dels deures** escolars:

- a) La funció didàctic-metòdica. Es refereix a l'adquisició de coneixements i el contingut que inclou principalment aspectes com la preparació de les classes dels estudiants, així com la pràctica i consolidació de la matèria.
- b) La funció educativa. Fa referència al concepte de l'autoregulació, és a dir, al desenvolupament de l'autonomia, la satisfacció en el treball i el desenvolupament dels interessos o l'assoliment d'habilitats per organitzar els propis processos d'aprenentatge (Keck, 1978; Schwemmer, 1980, referenciats a Dettmers, 2010). Els alumnes poden decidir de forma autònoma les eines que empren per gestionar la seva tasca, quan i amb quina quantitat de temps és necessari per completar la tasca (Warton, 2001). En efecte, els deures requereixen una estructuració independent del temps extra-curricular a disposició dels estudiants (Cooper & Lindsay, 2000; J. Xu & Corno, 1998).

Al respecte, altres autors també parlen de la **funció social** (Keck, 2004; Keith, 1982; Nilshon, 2001; Schwemmer, 1980; Warton, 2001 referenciats a Dettmers, 2010) d'assignar deures, en particular, del paper de la família a casa. En conseqüència, la família és desinformada sobre la vida escolar actual i del comportament d'aprenentatge i les habilitats dels seus fills i, per tant, gràcies a l'assignació dels deures hi ha la possibilitat d'intervenir en qualsevol problema d'aprenentatge o tasques. Aquest aspecte serà desenvolupat a l'apartat 1.4.3 La participació de la família en els deures escolars.

Pel que fa a la literatura a nivell nacional, d'Espanya, sobre aquest tema, podem destacar la investigació dirigida per Lacasa, on González, Lacasa, & Albuquerque (1999) citen els següents set **objectius dels deures** a realitzar a casa: (a) reforçar habilitats, aprenentatges i actituds, (b) afermar coneixements a partir d'allò explicat a classe, (c) ajudar a investigar, proporcionant els antecedents informatius anteriors a l'exposició i explicació del tema de classe, (d) aprofundir i ampliar coneixements (vegeu també Lee & Pruitt, 1979), (e) fomentar hàbits de treball i responsabilitat, (f) desenvolupar la intel·ligència, imaginació i creativitat, i (g) potenciar i desenvolupar l'autoestima.

De manera anàloga, García García, Arias Redondo, & Latas Pérez (2006) afirmen que hi ha quatre tipus d'objectius: (a) memoritzar i afermar allò estudiat a classe, (b) ampliar els continguts escolars, (c) crear i fomentar hàbits, així com motivar i generar actituds positives cap a la tasca escolar, i (d) desenvolupar la responsabilitat i el valor de l'esforç en l'alumnat.

De manera anàloga, però a **nivell internacional**, Epstein (1997; 2001) enumera els objectius dels deures escolars d'una manera més detallada que Harris Cooper (2001), segons la percepció i definició dels adults derivades d'entrevistes i enquestes amb professors i educadors. Mitjançant una revisió de determinades investigacions sobre els deures de Harris Cooper (1989), Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay (1999) i Paschal, Weinstein, Walberg, & Paschal (1984), aquesta autora presenta 10 objectius per a la prescripció dels deures escolars: (a) la pràctica, (b) preparació de les matèries, (c) participació, (d) desenvolupament personal, (e) relacions amb famílies o encarregats de l'educació de l'alumne, (f) comunicació amb les famílies o encarregats de l'educació de l'alumne, (g) interaccions entre iguals (treball en grup), (h) polítiques sobre deures escolars, (i) relacions públiques, i (j) el càstig. Respecte a aquest darrer objectiu, segons els autors, actualment els docents neguen prescriure deures amb la intenció de castigar l'alumnat (Epstein & Van Voorhis, 2001).

També al Estats Units, Xu (2005, 2010, 2011) ha estudiat els propòsits de les tasques, tant a l'educació primària com a la secundària, en aquest cas interessant-se en les percepcions dels

alumnes, el professorat i les famílies. A continuació, s'exposa la versió recent de la declaració de propòsits dels deures, la qual consisteix en 15 ítems (vegeu Taula 5), que conserven els 8 elements del seu estudi inicial (2005): (a) entendre el que està passant a la classe, (b) aprendre com administrar el seu temps, (c) practicar les habilitats de les lliçons de classe, (d) desenvolupar un sentit de responsabilitat, (e) treballar de forma independent, (f) desenvolupar una bona disciplina, (g) aprendre tècniques d'estudi, (h) fer més conscients a la família del seu aprenentatge a l'escola, (i) aprovació del mestre, (j) aprovació de la família, (k) aprovació dels companys de classe, (l) obtenir una bona qualificació, (m) preparar-se per a la propera lliçó, (n) oportunitat de treballar amb els seus companys, i (o) oportunitat d'aprendre dels companys de classe.

Taula 5. Matriu dels propòsits dels deures.

(Jianzhong Xu, 2011b, p. 3).

Subscale/Item	Item Total ^a	α (CI) ^b	M	SD
Learning-Oriented Reasons		.891 (.881, .901)	2.80	.63
1. Doing homework helps you understand what's going on in class.	.670			
2. Doing homework helps you learn how to manage your time.	.644			
3. Doing homework gives you opportunities to practice skills from class lessons.	.701			
4. Doing homework helps you develop a sense of responsibility.	.694			
5. Doing homework helps you learn to work independently.	.668			
6. Doing homework helps you develop good discipline.	.562			
7. Doing homework helps you learn study skills.	.692			
8. Doing homework helps you get a good grade.	.542			
9. Doing homework helps you prepare for the next lesson.	.670			
Adult-Oriented Reasons		.793 (.771, .813)	2.76	.78
10. Doing homework makes your family more aware of your learning at school.	.567			
11. Doing homework brings you family approval.	.638			
12. Doing homework brings you teacher approval.	.706			
Peer-Oriented Reasons		.764 (.739, .787)	2.31	.76
13. Doing homework brings you approval from classmates.	.481			
14. Doing homework gives you opportunities to work with classmates.	.668			
15. Doing homework gives you opportunities to learn from classmates.	.649			

Notes: ^aItem-total correlations. ^bThe 95% confidence intervals for coefficient alpha were calculated using a method employing the central *F* distribution (see Fan & Thompson, 2001).

Els resultats de l'anàlisi factorial exploratori (Xu, 2011b) van indicar que els 15 ítems podrien reduir-se a una estructura de tres factors. Un dels factors, etiquetat com a raons orientades a l'aprenentatge, inclou nou ítems relacionats amb l'aprenentatge escolar (el progrés acadèmic o autoregulació). El segon factor, etiquetat com a raons orientades a adults, inclou tres ítems relatius a l'obtenció de l'aprovació dels seus éssers propers (família i professors). El tercer factor, etiquetat com a raons orientades pels iguals, inclou tres ítems relatius a la feina amb els seus companys.

Pel que fa a la següent classificació (The Center for Public Education, 2007), presentada anteriorment, el propòsit de la tasca escolar (Cooper, 2001, 2006; Epstein & Van Voorhis, 2001b; Lee & Pruitt, 1979) es divideix segons si es destina com a (a.1) instrucció o (a.2) sense instrucció. Si **el propòsit té instrucció**, contribueix a reforçar el material (Becker & Epstein, 1982); preparació (Muhlenbruck et al., 1999); extensió (J. F. Lee & Pruitt, 1979); i integració. Al respecte, Murphy & Decker (1989) van trobar que els mestres assignen deures amb més freqüència per **reforçar el material** de classe (55%) i per **preparar i dominar** els objectius i continguts (23%).

Cooper (1989) va arribar a la conclusió que existeix una considerable evidència que els resultats dels deures en milloren el rendiment si el material es distribueix a través de diverses tasques i no només concentra el material treballat a classe aquell dia. En concret, distingeix entre els deures que contenen tasques per al mateix dia i els deures que inclou elements de **la pràctica i de preparació**. El primer és cognitivament menys exigent, que consisteix principalment en exercicis repetitius; mentre que aquells que facilitats per practicar o preparar són cognitivament més exigents, amb la utilització de material que no ha estat presentat totalment a classe.

D'altra banda, si **el propòsit no té instrucció** (Epstein & Van Voorhis, 2001); s'inclou, en aquest sentit, el desenvolupament personal (conductes, habilitats, gestió del temps o confiança en un mateix), la millora de la comunicació fills-família² (Acock & Demo, 1994; Balli, Demo, & Wedman, 1998; Epstein et al., 1997; N. González, Andrade, Civil, & Moll, 2001; Scott-Jones, 1995; Van Voorhis, 2003), el deures com a càstig per a l'alumne (Epstein & Van Voorhis, 2001; J. Xu & Corno, 1998), la interacció entre famílies per informar el que està passant a l'escola (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982; Corno, 1996; Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979), les habilitats de treball en equip, i la tasca política -per complir mandats d'administració de l'escola o districte (Epstein & Van Voorhis, 2001; Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995; Xu & Corno, 1998)-.

Seguint el que aportava Cooper (1989) pel que fa als deures de pràctica o de preparació, la literatura (Jha, 2006, pp. 35–38) n'aporta més tipus:

- a) Pràctica (per reforçar les habilitats). Està destinat a reforçar l'aprenentatge i desenvolupar les habilitats específiques dels estudiants. En altres paraules, s'assignen per enfortir les habilitats recentment adquirides (augmentar la velocitat, demostrar el domini, retenir habilitats, treball de revisió, i estudiar per als exàmens, referenciats a J. L. Epstein & Van Voorhis, 2001b, p. 182). Per exemple, els estudiants que acaben d'aprendre un nou mètode per a la resolució d'un concepte matemàtic d'un problema s'han de donar problemes de mostra per completar pel seu compte. Per tant, promou a l'estudiant: (a) consolidar exercicis, incloent-hi memorització de taules, definicions, fórmules, etc., (b) revisar informació sobre un tema d'actualitat, (c) practicar per dominar per exemple l'ortografia, (d) practicar paraules o frases apreses en un llenguatge, (e) llegir per plaer, i (f) escriure un assaig, etc.
- b) Preparació (per estar a punt per a les activitats i/o pròximes lliçons). Introdueix material que serà presentat en futures lliçons, per tant, s'ajuda a l'alumne a preparar-se amb: lectures, recerca de temes, recollir objectes, etc.
- c) Extensió (assignacions a llarg termini sobre la base del que està succeint a la classe). És normalment presentat per a un termini llarg, continuat paral·lelament al treball de classe. S'anima als estudiants a perseguir l'aprenentatge de manera individual, incloent-hi lectures, fer o dissenyar quelcom, emprar l'ordinador per cercar material a Internet, etc.
- d) Aplicació (per aplicar en concret nou, així com situació abstracta) i creativa (per aplicar els coneixements d'una manera creativa o imaginativa). L'aplicació serveix per connectar les capacitats i els conceptes amb les noves situacions abstractes i concretes. La finalitat creativa dels deures permet als estudiants l'oportunitat

² Scott-Jones (1995) proposa que la interacció família-fills inclou quatre nivells: valoració, seguiment, ajuda i desenvolupament.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

d'aplicar coneixements previs d'una manera creativa o imaginativa; com ara la formulació de problemes o preguntes dirigides per un mateix.

- e) Cooperativa (per treballar i aprendre cooperativament). Presenta l'oportunitat per treballar i aprendre cooperativament, desenvolupant, així, habilitats socials necessàries.

Anys després, Diaz, Narvaez, & Villota (2012) aporten, de manera similar a Jha (2006), que segons la finalitat els deures poden ser (vegeu Taula 6): (a) tasques de pràctica, (b) tasques de preparació i (c) tasques d'extensió.

Taula 6. Classificació dels tipus de tasques segons la seva finalitat, amb exemples.

(Elaboració pròpia, segons Diaz et al., 2012, pp. 17–19).

Tipus	Finalitat	Exemples de tasques
DE PRÀCTICA	<p>Reforçar les habilitats o el coneixement adquirit recentment a classe de manera directa i personal.</p> <p>Estimular les habilitats i la informació prèvia de l'estudiant.</p>	<p>Guies d'exercicis</p> <p>Qüestionaris</p> <p>Complementació amb exemples</p> <p>Resum</p> <p>Preguntar intercalada</p> <p>Pistes tipogràfiques i discursives</p> <p>Resolució de problemes</p>
DE PREPARACIÓ	<p>Proveir informació del que es veurà en la següent classe.</p> <p>Activar esquemes mentals previs sobre temes a tractar.</p>	<p>Lectures</p> <p>Investigacions</p> <p>Buscar informació bibliogràfica</p> <p>Obtenir materials per fer alguna demostració a l'aula</p>
D'EXTENSIÓ	<p>Fomentar l'aprenentatge individualitzat i creatiu en emfatitzar la iniciativa i investigació de l'estudiant.</p> <p>Aplicar a noves situacions els coneixements o aptituds que ja es posseeixen.</p>	<p>Tasques a llarg termini</p> <p>Projectes continus paral·lels al treball a classe</p> <p>Redacció de comentaris sobre un llibre</p> <p>Investigació en les notícies de la zona</p> <p>Buscar articles a Internet</p>

Al llarg d'aquest apartat, s'han presentat la tipologia dels propòsits dels deures escolars segons diversos autors, en funció de les dimensions de classificació (vegeu Taula 7).

Taula 7. Classificacions dels propòsits dels deures escolars derivades de les evidències científiques.

Elaboració pròpia

Dimensió de classificació dels propòsits	Autor	Any
Dues funcions dels deures escolars	Schwemmer	1980
Llistat d'objectius dels deures escolars	<i>A nivell nacional:</i> González, Lacasa, & Albuquerque García García et al.	1999 2006
	<i>A nivell internacional:</i> Epstein Xu	1997, 2001 2005, 2010, 2011
Amb instrucció o sense instrucció	The Center for Public Educacion	2007
Pràctica, preparació o extensió	Cooper Jha Díaz et al.	1989 2006 2012

Tal com es veu a la taula, s'ha volgut presentar evidències científiques de diversos anys i no només a nivell nacional, sinó també internacional. Al llarg d'aquesta recerca, doncs, no només es contemplarà l'estudi dels deures escolars en funció dels tres propòsits darrers més emprats recentment (pràctica, preparació o extensió), sinó també s'estudiaran alguns dels objectius que diversos autors han llistat per tal de complementar aquesta investigació.

1.4.2. El temps dedicat als deures escolars

El temps dedicat als deures, és a dir, la quantitat d'hores dedicades, ha estat una de les variables que més s'ha tingut en compte a l'hora d'explicar els beneficis dels deures escolars. Aquesta variable ha estat estudiada per diversos autors (Cooper, 2007; Cooper & Valentine, 2001; Dettmers et al., 2009; Kralovec & Buell, 2001; Muhlenbruck et al., 1999; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo, et al., 2015; Trautwein, 2007; Trautwein & Köller, 2003; Valle, Pan López, et al., 2015a, 2015b; Wagner et al., 2008) i, malgrat que hi ha autors que afirmen que emprar temps en els deures té efectes positius en els assoliments acadèmics i que hi ha evidència empírica d'una relació significativa i positiva entre el temps dedicat als deures i el rendiment (Olympia et al., 1994), a l'actualitat hi ha encara tendència per estudiar-hi aquesta relació (Trautwein et al., 2006). L'esforç invertit en els deures sí que ha demostrat tenir major influència en el rendiment acadèmic que el temps dedicat als deures (Trautwein et al., 2006). D'aquesta manera, més que el temps invertit, l'important és el procés de realització i l'aprofitament real del temps dedicat, atès que quan major sigui aquest aprofitament, major

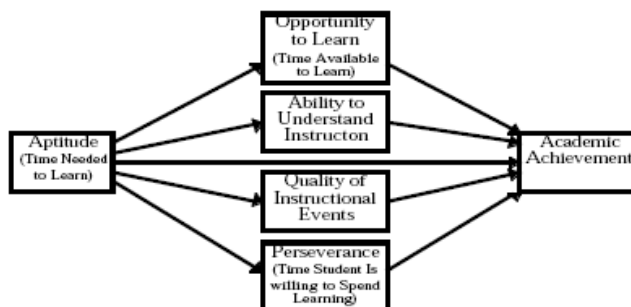
Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

serà el rendiment acadèmic, tal com aporta Carroll (1963) amb la denominació de *temps actiu*.

En concret, aquest autor destaca el paper exercit pels factors motivacionals i volitius (perseverança) en els deures escolars; plantejant un model (Carroll, 1963) amb sis elements (vegeu Imatge 7) amb una variable de sortida, una variable d'entrada i quatre variables intermèdies:

Imatge 7. Model de l'aprenentatge escolar.

(Carroll, 1963).



Com es veu, l'autor identifica les oportunitats d'aprenentatge com a resultat de la combinació de dues variables: distingeix la quantitat del temps necessari per aprendre, del *temps actiu o involucrat* i del *temps disposat a invertir* per a la tasca, matisant que tot tipus de distracció pot tenir efectes perjudicials en el rendiment acadèmic. Si es reporta que un estudiant inverteix molt de temps en la seva tasca, no és necessàriament un signe de gran escrupolositat, sinó que també pot reflectir problemes de motivació o la concentració. De fet, amb aquesta finalitat, el comportament davant la tasca es va desglossar en dos components a l'estudi de PISA 2000 (OECD, 2001): esforç de la tasca (és a dir, la pròpia execució conscient de la tasca) i temps de la tasca.

Al respecte, tal com aporta la literatura, es documenta que la distractibilitat disminueix notablement amb l'edat (Ruff & Rothbart, 1996). Tanmateix, els alumnes més petits (educació infantil i educació primària) sovint es presenten amb entorns d'aprenentatge que contenen quantitats més grans de fonts potencials de distracció visual, respecte als entorns d'aprenentatge dels estudiants més grans.

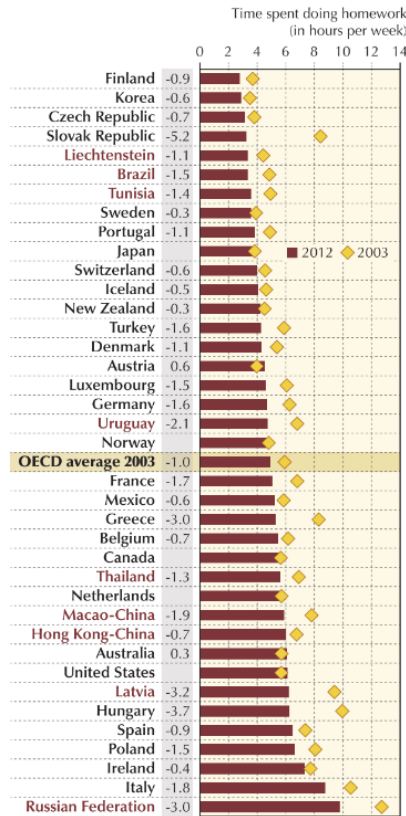
Respecte a la quantitat d'aquest temps dedicat, alguns d'ells afirmen ha augmentat en les darreres dècades. Així és com, de mitjana als països de l'OCDE el 2012, els estudiants de 15 anys d'edat van informar que passen gairebé 5 hores per setmana fent deures. De manera específica, tal com indica Abelló, referint-se a les hores dedicades al dia, "gairebé un terç dels alumnes de primària espanyols dediquen unes dues hores diàries als deures escolars, xifra que representa un augment que va d'un 40% a un 48% entre 1997 i 2007" (Abelló, 2013, p. 55); alhora que suposa més de 10 hores setmanals dedicades als deures escolars.

Trobem autors que afirmen que l'augment del temps destinat als deures escolars té un efecte positiu, sobretot en cursos superiors (Valle et al., 2016) i, fins i tot, obtenen millors resultats a l'informe PISA (Valle, Pan López, et al., 2015b). Destacar que a PISA 2000, l'escala per avaluar el temps en els deures escolars (en tres matèries: llengües, matemàtiques i ciència) es desglossa segons les següents categories: "no en dedica temps", "menys d'una hora per setmana", "entre una i tres hores per setmana" i "tres hores o més per setmana".

Segons el següent gràfic (vegeu Gràfic 1), d'una banda, la quantitat de temps que els estudiants va informar que la hi passen fent la tasca varia significativament d'un país a un altre. Però paradoxalment, un país com Finlàndia, referent en el sistema educatiu de qualitat, es distingeix per ser un dels països on menys hores dediquen els alumnes a realitzar deures.

Gràfic 1. Quantitat del temps dedicat a fer els deures escolars (hores per setmana) segons els països de l'OCDE, 2003 i 2012.

(OECD 2014, p. 2)

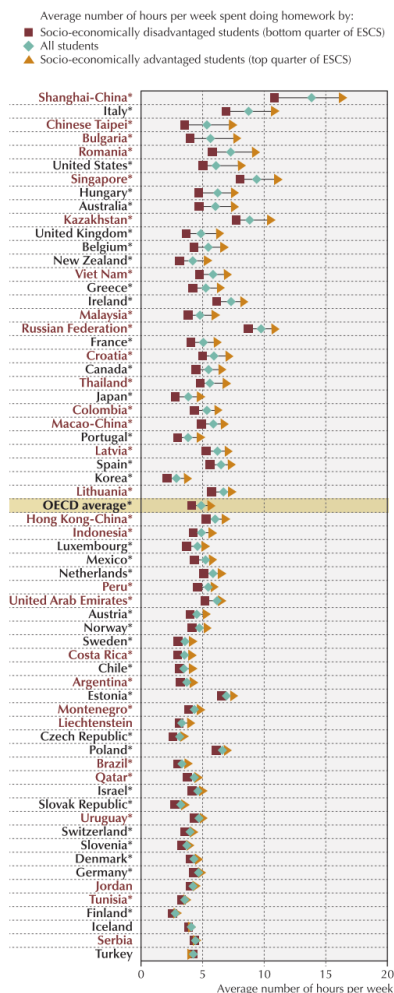


Així mateix, també es mostra una disminució pel que fa al nombre total d'hores per setmana dedicades als deures escolars entre el 2003 al 2012 a 31 països, on no s'hi inclou Japó, Àustria, Noruega, Canadà, Països Baixos, Austràlia i Estats Units. Al 2003, la mitjana de l'OCDE era de 5,9 hores setmanals per alumne, una hora més a la setmana que 9 anys després. Per tant, al 2012 ha disminuït una hora de mitjana, fet considerable en països, com ara: República Eslovaca, Grècia, Letònia, Hongria i Rússia. En el cas específic d'Espanya, els estudiants fan 6,5 hores setmanals de mitjana (2012), vers a les 4,9 hores de mitjana en la resta de països de l'OCDE.

De l'altra, es mostra que la situació socioeconòmica dels estudiants està relacionada amb la quantitat del temps que dediquen a fer els deures escolars (vegeu Gràfic 2). L'OCDE (2014) suggereix que més quantitat de deures suposa més desigualtat. Els alumnes socioeconòmicament afavorits passen més temps fent deures o altres tasques exigides pels seus professors que els desafavorits. I els primers tenen més probabilitats que els segons de comptar amb un lloc adequat per a l'estudi a casa i una família compromesa i capaç de transmetre missatges positius sobre l'educació i la importància de fer-los.

Gràfic 2. Temps dedicat als deures escolars segons l'estatut socioeconòmic dels països de l'OECD.

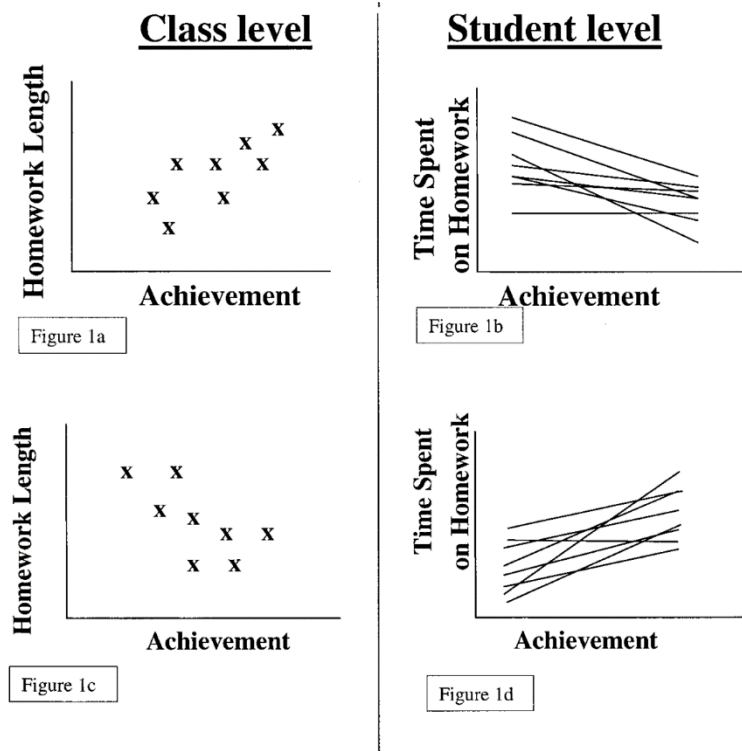
(OECD, 2014, p. 2)



No obstant això, hi ha autors que informen que la relació entre el temps i el rendiment escolar és feble o negativa (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, & Muñiz, 2015; García Rubio, 2017; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002, 2006; Trautwein & Lüdtke, 2009). Fins i tot, d'acord amb Pan López et al. (2013) i Valle, Regueiro, et al. (2015), cal senyalar igualment que els alumnes amb major rendiment acadèmic requereixen d'un temps menor a la realització de tasques que els de rendiment baix o mitjà, i major és el seu aprofitament. També s'estableix un efecte negatiu sobre el rendiment acadèmic, contraproductiu, quan el temps sobrepassa de les dues hores al dia (Cooper, 1989a, 1989b; Cooper et al., 2006) o les tres hores a Secundària; a banda que "treuen temps per estar amb la família" (Crawford, 2012, p. 8). Segons Cooper (1989a), el primer a explicitar en la seva recerca és l'efecte al conjunt de la classe separadament de l'efecte a l'alumne, considerant la mitjana de correlació de 0,25 entre el rendiment i el temps dedicat als deures; dades amb què proporciona la següent figura (vegeu Imatge 8) que il·lustra l'efecte de l'assoliment i la quantitat de temps dedicat, segons el nivell de classe (*class-level effect*) i el nivell de l'estudiant (*student-level effect*).

Imatge 8. Efecte dels deures escolars a nivell d'estudiants i a nivell de classe.

(Trautwein, et al., 2003, p. 123).



D'una banda, segons el nivell de classe, a la figura 1a s'il·lustra que hi ha més assoliment amb tasques més extenses, per tant, s'hi mostra una relació positiva entre la duració de les tasques i l'assoliment. Però, de manera oposada, es mostra a la figura 1c que els alumnes tenen un rendiment acadèmic més baix quan se'ls assigna deures d'una duració no tant extensa. D'altra banda, segons el nivell de l'estudiant, el patró emergent a la figura 1b suggereix que els membres d'una classe que diuen dedicar menys temps als seus deures tenen puntuacions de rendiment més altes. En canvi, a la figura 1d s'il·lustra el patró en què més temps dedicat als deures s'associa amb un major rendiment dins d'una classe. Això també ens aporta que, potser, hi dediquen més temps aquells qui els costa més, no es concentren, no hi estan tant motivats, entre d'altres motius. Teòricament, segons la correlació general de 0,25 entre el temps dedicat a la tasca i l'assoliment podria haver-se donat, tal com diu el propi autor de l'estudi, pel resultat d'una combinació dels patrons mostrats a la figura 1a i 1b o d'una combinació dels patrons mostrats a la figura 1c i 1d.

Xu (2007) explica una relació nul·la fet notar que quan els estudiants dediquen més temps a les tasques, pot ser per una gestió del temps manera no eficient. De fet, la gestió del temps en els deures escolars dels estudiants també determina la quantitat de tasques que fan els estudiants de les assignades pels seus professors (Regueiro, Suárez, Rodríguez, & Piñeiro, 2014). Estudis recents reforcen aquesta conclusió, per exemple, Núñez et al. (2014) van reportar que la gestió del temps en els deures era una variable crucial per determinar el rendiment acadèmic dels estudiants, més important que la quantitat de tasca completa o la quantitat de temps dedicat a fer deures. García Rubio aporta, fent referència a PISA 2012 (OECD, 2013), que "existeix la paradoxa que països que dediquen menys temps escolar a l'aprenentatge i menys hores fora de l'escola obtenen millors resultats educatius en el nostre

país” (2017, p. 9); qui també afegeix que “l’extensió del temps dedicar a aprendre no és el factor més important. El més transcendent és la qualitat del temps d’aprenentatge. Els continguts interessants i pròxims a l’alumne, el tipus d’activitats a realitzar, la varietat metodològica emprada pel professorat i la seva capacitat de motivació resulten fonamentals en l’aprenentatge” (2017, p. 11).

És possible que a aquells qui els agrada l’escola i siguin excel·lents hi dediquen més temps als deures; respecte a aquells qui no els agrada l’escola. Per tant, segons Suskind (2012) és una qüestió de deures i motivació. No obstant això, la tasca és sovint una font de fricció entre la llar i l’escola (Cooper et al., 2006). La família es queixa que els deures són massa llargs o massa curts, massa fàcils o massa difícils o massa ambigus (Kralovec & Buell, 2001; Warton, 2001). Els mestres es queixen de la manca de suport de la família, la manca de formació en la manera de construir bones tasques, i la manca de temps per preparar les tasques efectives (Cooper et al., 2006). Els estudiants protesten pel temps que la tasca s’allunya de les activitats d’oci (Coutts, 2004; Kralovec & Buell, 2001). Molts estudiants consideren la tasca com a font principal d’estrès en les seves vides. Per exemple, “més de la meitat dels estudiants a França i Japó informen que arriben a estar molt tensos quan han de fer els deures de matemàtiques, però només el 7% dels estudiants a Finlàndia i l’informe dels Països Baixos. És de destacar que Finlàndia i els Països Baixos són també dos dels països amb millor rendiment acadèmic” (OECD, 2004, p. 140).

Així mateix, hi ha investigacions que han indagat les raons o els factors pels quals els estudiants posposen els deures escolars o, en altres casos, no els finalitzen (Katz, Eilot, & Nevo, 2014; Solomon & Rothblum, 1988; Steel, 2007). En aquest sentit, han estudiat les relacions amb diversos trets de la personalitat (J. L. Johnson & Bloom, 1995; Lay, Kovacs, & Danto, 1998; Lubbers, Van Der Werf, Kuyper, & Hendricks, 2010) o, específicament, amb l’autoregulació, l’autoeficàcia³, l’autoestima i la motivació (Katz et al., 2014; Klassen et al., 2009; Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Steel, 2007).

1.4.3. La participació de la família en els deures escolars

Hi ha discrepàncies sobre si la participació de la família beneficia en els deures escolars, tot i que pot fer-ho si es fa adequadament (Cooper, 1989b; OECD, 2004). S’entén per participació de la família tot allò que fa referència a: les expectatives de la família per a l’assoliment educatiu dels infants, creació d’un lloc i ambient favorable per a la realització dels deures, orientació i seguiment pel que fa als deures dels seus fills, elogi i reconeixement per part de la família per a la realització dels deures, involucració de la família en la tasca i la seva freqüència, activitats d’estimulació cognitiva a la llar, la comunicació entre família i fills, i la participació en activitats escolars, extra-curriculars i comunitàries (X. Fan & Chen, 2001; K. V. Hoover-Dempsey et al., 1995; Keith & Benson, 1992; Walker, M. Horsley, Horsley, & Walker, 2013; M. Xu, Kushner, Mudrey-Camino, & Steiner, 2010). De manera sintètica, Scott-Jones (1995) proposa que la interacció família-fills, en el marc del procés d’ensenyament-aprenentatge, inclou quatre nivells: valoració, seguiment, ajuda i desenvolupament.

De fet, un dels propòsits pels quals també s’assignen deures escolars és buscar les **relacions entre família i l’escola**, el qual ha estat estudiat per la literatura (Becker & Epstein, 1982; Epstein, Simon, & Salinas, 1997; McGowan, 1996; Rich, 1994; Rich, 1995a; Rich, 1995b

³ Autoeficàcia, concepte definit com el sentit de la competència i la confiança en l’execució de conductes que permetin aconseguir un resultat desitjat (Bandura, 1977) d’una persona.

referenciats a González et al., 1999). Entre les propostes d'aquests autors, assignar deures per establir vincles familiars permet: (a) preguntar a les famílies el que desitgin, (b) fer explícites les metes per les quals s'ensenya a les aules, sense donar per suposat que aquestes coincideixen amb les d'altres persones que intervenen en l'educació, (c) fugir de deures estandarditzats que són iguals per a totes les nenes i els nens de classe, (d) evitar una relació unidireccional, que procedeix de l'escola i que acaba en la família, sense que hi hagi cap resposta des d'aquesta, i (e) emprar materials específics preparats pel propi docent. Els mestres poden assignar deures escolars perquè els estudiants puguin obtenir efectes a nivell acadèmic, però també poden tractar d'ajudar els estudiants a desenvolupar (amb efectes no-acadèmics) la seva responsabilitat, la perseverança i la gestió del temps (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Desafortunadament, la participació de la família sovint pot ser **inadequada o insuficient**. Per exemple, Cooper & Lindsay (2000) van concloure que els estudiants amb famílies que eren més involucrades en les seves tasques tenien menors nivells de puntuació (especialment a l'educació primària) i Balli, Wedman, & Demo (1997) aporten que els alts nivells de participació de la família no es van associar significativament amb alts nivells d'assoliment acadèmic. Cal recalcar que la literatura troba que les famílies amb més nivell educatiu passen més temps ajudant als seus fills amb la tasca, en contraposició de les famílies amb menor nivell educatiu (Eren & Henderson, 2011; Falch & Rønning, 2011; Rønning, 2011). Però, a banda, la literatura també ha demostrat que els nens que són susceptibles a la indefensió, és a dir, a la tendència a enfonsar-se davant la dificultat o el desafiament, tendeixen a creure que els errors són un senyal de baixa capacitat, una qualitat sobre la qual tenen cap control. No obstant això, quan es fan veure els errors com a possibilitats de millora o com a resultat de la manca d'esforç, els estudiants adopten formes més positives de fer front a dificultats acadèmiques, com ara prendre més temps per revisar el seu treball i demanar ajut quan sigui convenient (Diener & Dweck, 1978); aspectes que fan referència als components de l'autoregulació acadèmica.

Segons la literatura que ha indagat sobre la relació entre els deures escolars i la participació de la família (Balli et al., 1997; Cooper & Lindsay, 2000; Hoover-Dempsey et al., 2001; McDermott et al., 1984), alguns resultats aporten que els deures són un factor de desigualtat poden **augmentar l'escletxa** del rendiment entre estudiants de diferents antecedents socioeconòmics (McDermott et al., 1984; OECD, 2004, 2014; Rønning, 2011) i que, de mitjana, els estudiants de famílies d'immigrants es queden enrere d'altres estudiants en lectura, escriptura, matemàtiques, ciències i altres matèries (Bang, Suárez-Orozco, Pakes, & O'Connor, 2009). A més a més, "proporcionar i mantenir un entorn d'aquest tipus pot ser difícil quan els estudiants viuen en una família monoparental, on sovint els pares es veuen obligats a fer front a la doble responsabilitat de treball i l'educació dels seus fills" (OECD, 2004, p. 166).

Rønning (2011) realitza un estudi amb alumnes holandesos de l'etapa de primària per tal d'analitzar si l'assignació de tasques té impacte en el rendiment dels alumnes, en relació amb el **context familiar**. La investigació conclou que els alumnes pertanyents a la part superior de l'escala socioeconòmica es desenvolupen millor a l'hora de realitzar els deures i en milloren el rendiment, mentre que el rendiment dels alumnes pertanyents a famílies d'un nivell socioeconòmic més baix no es veu afectat amb la realització dels deures. A banda, n'extreu que els estudiants més desfavorits reben menys ajuda i menys seguiment per part de la seva

família en relació amb els deures escolars; per la qual cosa afirma que les tasques assignades poden amplificar les desigualtats existents. Tenint en compte aquesta conclusió,

“això pot significar que les polítiques escolars que tenen com a objectiu donar als pares una major responsabilitat en l'aprenentatge dels seus fills, contribueix involuntàriament a una situació en la qual la qualitat de l'educació difereix entre alumnes de diferents nivells socioeconòmics” (Rønning, 2011, p. 63)

Suárez et al. (2016) i Fernández-Alonso et al. (2015) senyalen la implicació familiar i la percepció dels estudiants en relació amb la implicació de la seva família com un aspecte fonamental pel que fa a l'**aprofitament dels deures**. Els resultats de la seva investigació mostren que els alumnes més motivats a realitzar deures escolars a casa perceben un major acompanyament familiar i, conclouen, per tant, que el feedback proporcionat per la família és fonamental.

Hoover-Dempsey et al. (2001) han treballat revisant la investigació actual sobre la participació de la família en els deures escolars, centrant-se en la comprensió de per què les famílies s'hi involucren, quines **estratègies** fan servir i com aquesta participació contribueix a l'aprenentatge dels seus fills (vegeu Imatge 9). La revisió suggereix com els professors poden involucrar la família en la tasca i com poden aprofitar el potencial de després de l'escola i de la seva participació; començant per la interacció amb els deures dels seus fills i acabant amb la participació que permeti a l'estudiant aprendre processos favorables per al seu rendiment acadèmic, tot passant per estratègies com: supervisar els deures escolars o participar en processos interactius que donin suport a la comprensió dels deures, entre d'altres.

Imatge 9. Què fan els pares quan s'involucren en els deures dels seus fills?

(Hoover-Dempsey et al., 2001, p. 3).

1. *Interact with the student's school or teacher about homework*
 - Communicate with the teacher about student performance, progress, homework
 - Meet school requests and suggestions related to homework (e.g., sign completed tasks, offer requested help, participate in homework intervention program)
2. *Establish physical and psychological structures for the child's homework performance*
 - Specify regular times for homework, establish structures for time use
 - Articulate and enforce expectations, rules, and standards for homework behavior
 - Help student structure time, space, and materials for homework
 - Structure homework within the flow of family life; ensure parental "availability on demand"
3. *Provide general oversight of the homework process*
 - Monitor, supervise, oversee the homework process
 - Attend to signs of student success or difficulty related to task or motivation
4. *Respond to the student's homework performance*
 - Reinforce and reward student's homework efforts, completion, correctness
 - Recognize and offer emotional support for student performance, ability, effort
 - Review, check, correct homework
5. *Engage in homework processes and tasks with the student*
 - Assist, help, tutor, "work with" student or "do" homework with student
 - Teach student in direct, structured, convergent ways (e.g., learn facts, derive answers, drill, practice, memorize)
 - Teach student using indirect, more informal methods (e.g., respond to questions, follow student lead)
6. *Engage in meta-strategies designed to create a fit between the task and student knowledge, skills, and abilities*
 - Break learning tasks into discrete, manageable parts
 - Observe, understand, "teach to" student's developmental level
7. *Engage in interactive processes supporting student's understanding of homework*
 - Model or demonstrate appropriate learning processes and strategies
 - Discuss problem-solving strategies
 - Help student understand concepts, check for understanding
8. *Engage in meta-strategies helping the student learn processes conducive to achievement*
 - Support student's self-regulation skills, strategies, personal responsibility for homework processes and outcomes
 - Help student organize personal thinking about assignments
 - Encourage student to self-monitor, focus attention
 - Teach and encourage the student to regulate emotional responses to homework

També els crítics posen a debat la possibilitat de la família a **dedicar temps** o no per ajudar els seus fills (Epstein et al., 1997) o el seu nivell socioeconòmic, la seva formació i/o el seu interès en fer-ho. Alguns argumenten que els deures poden augmentar la bretxa de rendiment entre els estudiants de famílies benestants i pobres, tal com s'ha indicat amb anterioritat. Més **nivell econòmic** potser implica més **recursos** des de casa, és a dir, més oportunitats per completar els deures i, sovint, obtenir ajuda amb les tasques. Els estudiants de baix rendiment, per contra, pateixen a causa de circumstàncies ocasionades per les privacions econòmiques (McDermott et al., 1984; Scott-Jones, 1995).

Així doncs, els deures escolars haurien de ser el resultat de la **coordinació entre docent, alumne i família**. Definits per la qualitat i no per la quantitat, no poden convertir-se mai en una càrrega extenuant per a qui ha de fer-los ni per a qui ha de “vigilar” que es facin. La família tutela, no resol, perquè és l'estudiant qui ha d'assumir les tasques. En cas contrari, no complirien la seva funció pedagògica. En aquest sentit, a l'estudiant se l'ha d'incentivar en perspectiva perquè esdevingui capaç i autònom de distribuir el seu temps entre l'estudi, la lectura, els jocs o pràctiques esportives, el consum de televisió o l'ús lúdic d'internet, si escau.

1.4.4. La motivació en els deures escolars

Tal com s'havia indicat més a dalt, és possible que a aquells qui els agrada l'escola i siguin excel·lents hi dediquen més temps als deures; respecte a aquells qui no els agrada l'escola. Per tant, segons Suskind (2012) és una qüestió de deures i motivació. Existeixen indicis que molts estudiants participen en els deures escolars no per l'interès o entusiasme que els produeix, sinó més aviat per altres raons, com ara, el sentit del deure, el desig d'agradar o, fins i tot, per l'evitació de càstigs (Valle, Pan López, et al., 2015b; J. Xu & Wu, 2013).

Tal com aporta la literatura, la **motivació extrínseca** acostuma a estar relacionada amb baixos nivells de persistència, escassos aprenentatges, baix rendiment acadèmic i un major risc d'abandonament escolars (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997), sobretot en comparació amb la motivació intrínseca, la qual s'ha associat amb una sèrie de resultats, tals com la persistència, la creativitat, el rendiment, les emocions positives i l'interès en l'escola (Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001). De fet, Kohn (2007, 2013) opina que els deures escolars

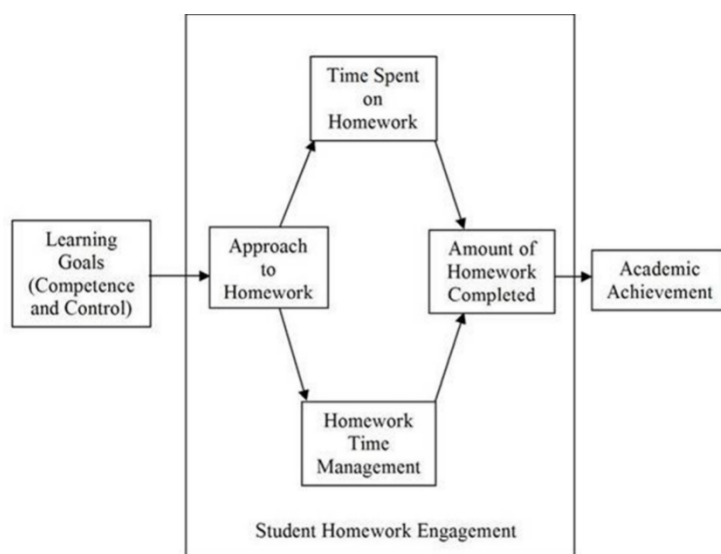
“inclouen la frustració dels nens i l'esgotament, la falta de temps per a altres activitats, i la possible pèrdua d'interès en l'aprenentatge. Molts pares lamenten l'impacte dels deures en la relació amb els seus fills, on potser n'han de jugar el paper d'executor i es preocupen tant que siguin criticats per no estar el suficientment involucrats amb la tasca, com perquè aquesta sigui massa complicada” (Kohn, 2007, referenciat a Diaz et al., 2012, p. 19)

Al respecte, diversos autors (González & Tourón, 1992; Pan et al., 2013; Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez, et al., 2015; Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire, et al., 2015; Sánchez Vales, 2014; Valle, Regueiro, et al., 2015) han treballat recentment sobre la motivació dels estudiants en els deures escolars. A trets generals, els resultats avancen que els nivells més alts de **motivació intrínseca** es troben associats amb una percepció més alta per part dels estudiants respecte a l'acompanyament, control i ajuda familiar en realitzar els deures (Regueiro, Suárez, Valle, Núñez, & Rosário, 2015); amb la qual cosa es conclou que la motivació dels alumnes constitueix un factor de gran importància per a la implicació de l'entorn familiar i, concretament, per a l'acompanyament i feedback proporcionat per la família respecte als deures escolars.

Els resultats obtinguts, esquematitzats a continuació (vegeu Imatge 1110), conclouen que el rendiment acadèmic es va associar positivament amb la quantitat de tasca completada; la quantitat de tasca completada estava relacionada amb la gestió del temps de la tasca; la gestió del temps de la tasca es va associar amb l'enfocament de la tasca; i l'enfocament de la tasca, igual que la resta de variables del model (excepte pel temps dedicat a la tasca), estava relacionat amb la motivació acadèmica de l'estudiant, és a dir, les metes acadèmiques (*learning goals*).

Imatge 10. Explicació del model segons les relacions entre la motivació acadèmica, la gestió acadèmica de l'estudiant, i l'assoliment acadèmic.

(Valle et al., 2016, p. 3)



Aquests autors fan referència que la clau per a l'èxit acadèmic no depèn només de la quantitat de deures fets, sinó més aviat en com els estudiants s'involucren en la tasca (Núñez et al., 2015; Trautwein, Niggli, Schnyder, & Lüdtke, 2009), i en com la tasca està relacionada amb la motivació de l'estudiant (Martín, 2012 referenciat a Valle et al., 2016).

En la mateixa línia, aporten que els alumnes amb major rendiment no només realitzen més quantitat de deures sinó que, a més, gestionen millor el temps que dediquen a fer-los, els perceben més útils i, fins i tot, hi estan més motivats intrínsecament (Valle, Regueiro, et al., 2015). Així mateix, conclouen que, respecte al curs, a mesura que els estudiants avancen en l'escolaritat, els resultats demostren que l'actitud cap als deures escolars empitjora i la motivació intrínseca i interès disminueix; aspecte que coincideix que, a mesura que avancen de curs, els estudiants dediquen més temps a la realització dels deures i la gestió d'aquest temps és cada cop pitjor.

A banda dels anteriors resultats comentats, també s'aporta que segons van avançant de curs, els estudiants adopten un enfocament més superficial en fer els deures escolars (Rodríguez-Pereiro et al., 2015). Al respecte, la investigació aproxima els enfocaments d'aprenentatge i estudi amb els deures escolars. Conclouen que els nivells més alts de rendiment s'associen a una utilització d'un **enfocament profund** en fer els deures. Fan referència als enfocaments d'aprenentatge segons Biggs, Kember & Leung (2001), estudiant-los segons com realitzen els alumnes els deures -i no com s'organitzen, ni on ni durant quant de temps els realitzen-.

Aporten que els estudiants amb un enfocament de “superfície” veuen la tasca com a preguntes a respondre amb respostes; mentre que els estudiants amb un enfocament “profund” volen comprendre-la i se centren en temes i idees principals. Per tant, aquests aspectes són de rellevància en l'estudi de les variables associades als deures escolars, motiu pel qual es tindran present en aquesta investigació.

1.4.5. El rendiment acadèmic relacionat amb els deures escolars

Tal com s'ha dit abans, segueix sense haver-hi suficient evidència sobre el **benefici acadèmic** relacionat amb els deures escolars, i les conclusions segueixen sent una qüestió a debat (Lyn Corno & Xu, 2004; Valle, Regueiro et al., 2015) perquè “pot ser difícil de mesurar el seu efecte en el rendiment” (OECD, 2004, p. 241). De la mateixa manera que tampoc hi ha estudis sobre si els deures construeixen caràcter i ensenyen bons hàbits d'estudi (Kohn, 2007; Kralovec & Buell, 2001). A mode d'exemple, a “The homework myth” Kohn (2006) argumenta que no hi ha proves concloents sobre si els deures escolars proporcionen algun benefici, ja sigui acadèmic o no acadèmic, als estudiants. En concret, afirma que “no hi ha lineal o constant relació curvilínia entre la quantitat de temps dedicat als deures i el nivell del nen de rendiment acadèmic” (Kohn, 2006, p. 15). Així mateix, Falch & Rønning (2011) ens recorden que Grove & Wasserman (2006) i Emerson & Mencken (2011) troben que els estudiants que estan exposats a la tasca gradual (com en contraposició a la tasca sense graus) augmenten el seu rendiment.

Per la seva banda, Kralovec & Buell (2001) aporten tres **mites sobre els deures escolars**: (a) els deures augmenten el rendiment acadèmic; (b) sense la tasca excessiva, les notes no seran competitives a nivell internacional (amb exemples com PISA, Finlàndia i Japó); (c) qui qüestiona els deures vol afeblir el pla d'estudis i complaure la mandra dels estudiants. De fet, segons els estudis de Harris Cooper (2001a) i Trautwein & Köller (2003), no existeix correlació mesurable entre tasques i èxits, atenent que no tots els deures són iguals.

Els aspectes relacionats amb el rendiment acadèmic en la investigació de Harris Cooper els resumeix amb:

“Les tasques tenen un efecte positiu en el rendiment, però l'efecte és variat de manera dràstica segons el **nivell de grau**. Per als estudiants de l'escola secundària (*high school*), la tasca té efectes positius substancials. Els estudiants de secundària (*junior high school*) també es beneficien de la tasca, però només al voltant de la meitat. Per als estudiants de l'escola primària, l'efecte de la tasca en el rendiment és insignificant. La quantitat òptima de la tasca també varia amb el nivell de grau. Per als estudiants de primària, cap quantitat -gran o petita- de la tasca afecta el rendiment. Per als estudiants de l'escola secundària (*junior high school*), el rendiment segueix millorant amb més tasca fins que les missions duren entre una i dues hores a la nit. Per als estudiants de l'escola secundària (*high school*), amb més tasca, millor serà el rendiment -dins del que és raonable, és clar-“ (Cooper, 1989b, p. 88)

Per la qual cosa, l'autor afegeix que:

“No he trobat cap patró clar el que indica que la tasca és més eficaç en algunes **assigatures** que en altres. Conclou, però, que la tasca probablement funciona millor quan el material no és massa complex o completament desconeguda. Els estudis que comparen les estratègies de

retroalimentació alternatives no van revelar cap enfocament clarament superior". (Cooper, 1989b, p. 88)

D'acord amb la investigació sobre els deures escolars d'aquest autor, Harris Cooper, hi ha hagut 20 estudis, des de 1962, dels quals va comparar el rendiment dels estudiants que reben deures amb els estudiants sense deures. D'aquests, 14 van mostrar un benefici per fer els deures, i 6 no ho van fer. De manera anàloga, el Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) va trobar poca correlació entre la **quantitat de tasques** i nivells d'assoliment en matemàtiques. Molts països amb els estudiants amb millors qualificacions en les proves de rendiment, com ara Japó, Dinamarca i la República Txeca, els mestres han assignat pocs deures (Moorman & Haller, 2012).

Destacant altres conclusions d'estudis representatius, segons correlacions, Paschal et al. (1984) van descobrir a través d'una meta-anàlisi de quinze estudis quantitius que la tasca va tenir un efecte positiu en el rendiment, diferenciant-se segons el grau o nivell educatiu. En concret, la tasca tradicional, tots els dies, i els deures graduals van tenir el major impacte positiu en l'assoliment dels estudiants en el quart i cinquè curs de Primària.

Un altre estudi, Valle et al. (2015a), analitza la realització dels deures escolars i el rendiment acadèmic en una mostra d'estudiants els tres últims cursos d'Educació Primària. Les variables vinculades amb la implicació dels alumnes van ser el nombre o la quantitat de deures realitzats, el temps dedicat i l'aprofitament d'aquest temps; mentre que el rendiment acadèmic va ser estimat en base a les notes a matemàtiques i llengua estrangera (anglès). A més, s'ha tingut present l'efecte del curs i del gènere. Els resultats obtinguts indiquen que la **quantitat de deures** realitzats i l'**aprofitament del temps** prediuen de manera positiva i significativa el rendiment acadèmic en ambdues assignatures, mentre que la **quantitat de temps dedicat** a la realització dels deures no és rellevant. Així mateix, el **gènere** no va resultar significatiu en la predicció del rendiment acadèmic, encara que les noies acostumen a emprar millors estratègies a l'hora de fer els deures, aspecte ja estudiat prèviament (J. Xu, 2007); dediquen més temps a realitzar-los, tal com la literatura ja aporta (Trautwein, 2007; Wagner et al., 2008); i mostren actituds més positives envers aquests, aspecte ja resultant en altres investigacions (Rosário, González-Pienda, Núñez, & Mourão, 2005). No obstant això, el **curs escolar** sí que va predir negativament el rendiment; a mesura que s'ascendeix de curs el rendiment a matemàtiques tendeix a disminuir.

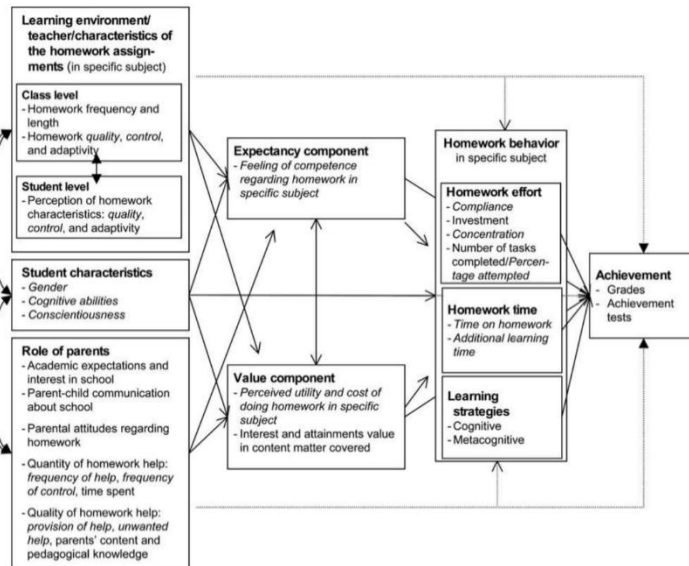
També hi ha discrepàncies amb l'eficàcia en els deures en algunes assignatures o en d'altres (Cooper, 1989b). A tall d'exemple, Townsend (1995 referenciat a The Center for Public Education, 2007) va examinar l'associació entre els deures i el rendiment en l'adquisició del **llenguatge** dels alumnes de tercer curs de primària. Els resultats del seu estudi indiquen que els estudiants que van fer les tasques van obtenir qualificacions més altes en les proves de vocabulari que els que no les havien fet. D'altra banda, tal com altres autors han estudiat (Corno & Xu, 2004; Kathleen V. Hoover-Dempsey et al., 2001; Keith, 1982; Trautwein & Köller, 2003; Van Voorhis, 2003), Swank (1999, referenciat a The Center for Public Education, 2007) va examinar les diferències en les puntuacions de les proves entre els estudiants de quart curs de primària que, d'una banda van fer deures i, de l'altra, no en van fer. Els seus resultats van indicar que no hi va haver diferències en les puntuacions de rendiment a **matemàtiques** entre les alumnes dels dos grups.

Per acabar, en un recent estudi Valle et al. (2016) examinen, seguint el model dels deures de Trautwein et al. (2006) (vegeu lmatge 11), el procés seguit per desenvolupar la tasca. En

aquest model es veuen diverses variables que s'han anat esmentant fins ara al llarg d'aquest epígraf i que tenen relació amb el rendiment acadèmic en el marc dels deures escolars.

Imatge 11. Model dels deures

(Trautwein et al., 2006, p. 440)



Amb aquest model, troben les variables que poden ajudar els estudiants a completar els deures que els són assignats, amb la hipòtesi que la forma en què els estudiants s'involucren en la tasca s'explica pel tipus d'objectius acadèmics establerts, i s'explica la quantitat de temps que passen en les tasques, la gestió del temps la tasca, i la quantitat de deures fets. Tot plegat sembla portar a la necessitat d'aconseguir per part dels alumnes involucrar-se i un fort **compromís** davant els deures, aspecte que pot ser possible amb una motivació intrínseca i amb l'enfocament de l'aprenentatge competencial i personalitzat, en el sentit que aquest pretén centrar-se en l'estudiant, els seus interessos, les seves motivacions i capacitats.

1.4.6. El feedback dels deures escolars

Per altra banda, en el procés dels deures els professors tenen dues grans tasques: dissenyar i configurar les activitats, aspectes que la literatura ha estudiat (Epstein & Van Voorhis, 2001; Trautwein et al., 2009; Van Voorhis, 2004), i corregir i/o **proporcionar feedback als estudiants** (Núñez et al., 2015). Diversos autors, com ara Costa, Cardoso, Lacerda, Lopes, & Gomes (2016) afirmen que la tasca ha de ser corregida, atès que això reforça la importància i la utilitat percebuda per part dels alumnes. No obstant això, Trahtemberg (2002) estudia el treball de "Homework and why" d'altres autors (England & Flatley, 1985), amb més de 500 investigacions publicades sobre els deures escolars en els 70 anys previs a l'article, i conclou, entre d'altres coses, que el 66% dels professors no corregeix ni **retornen** els deures escolars.

En relació amb la importància del feedback en els deures escolars (Cunha et al., 2018; Hattie & Timperley, 2007; Núñez, 2012; Rosário et al., 2005; J. Xu, 2008a, 2010a), entre d'altres, aquest és definit, per exemple, com "la clau per maximitzar el positiu impacte dels deures" (Walberg & Paik, 2000, p. 9), perquè els mestres aprofiten l'oportunitat per reforçar el treball dels alumnes o ensenyar alguna cosa nova que els ajudi a millorar el seu treball. D'altra

banda, Cooper (1989a, 2001a) sosté que la forma amb què els mestres gestionen les tasques dels estudiants que es presenten a l'aula pot influir en la quantitat d'estudiants que es beneficien de la realització dels deures.

De fet, la literatura ha evidenciat una relació positiva entre el feedback de la tasca i els resultats dels estudiants. Per exemple, Xu (2008; 2010b) va examinar els beneficis del feedback aplicat a la tasca amb les percepcions dels alumnes de Secundària, com ara: la discussió de la preparació, la recollida de les tasques, revisar la tasca, la tasca de classificació [és a dir, l'assignació de qualificacions numèriques per a les tasques], i finalització de la tasca per als estudiants de grau global. El mateix autor va trobar una relació directa i positiva entre el feedback proporcionat en les tasques (segons la percepció dels estudiants) i l'interès dels estudiants en la tasca (J. Xu, 2008a); la gestió de les tasques dels estudiants (J. Xu, 2012; J. Xu & Wu, 2013); i la finalització de la tasca (J. Xu, 2011a). Més recentment, Núñez et al. (2014) van analitzar la relació entre el feedback de la tasca realitzat pels mestres segons la percepció dels estudiants i el rendiment acadèmic, i van informar d'una relació indirecta entre aquesta retroalimentació i l'èxit acadèmic a través dels comportaments dels estudiants de tasca (per exemple, quantitat de tasca completa).

Aquest procés de feedback en els deures escolars és anomenat per Harris Cooper (1989) com a "classroom follow-up" (p. 87), el qual inclou el retorn provinent del professor (per exemple, comentaris escrits, marques als deures, i incentius, Cooper, 1989; Cooper, 2001). En la investigació feta per Rosário et al. (2015), on afirmen que "segons el seu coneixement, la investigació encara no ha analitzat els efectes dels diferents tipus de pràctiques *classroom follow-up* utilitzades pels professors", obtenen que dels cinc tipus, aquells que tenen un impacte positiu en la feina dels estudiants són: correcció oral de la tasca, correcció a la pissarra de la tasca, i recol·lecció i classificació de la tasca. Per tant, els altres dos, comprovació d'acabament de la tasca i respondre a preguntes sobre la tasca, no mostren un favorable impacte.

En aquest epígraf, doncs, és rellevant aportar el tipus d'anàlisi que se'n fa, dels deures. Tal com s'ha comentat amb anterioritat, els deures fets per l'alumnat varien segons la concepció del professor. Cooper (2001) estableix que els docents poden corregir els deures d'una manera global, per a tota la classe, apreciar i/o classificar el treball de manera quantitativa i qualitativa, tenint aquests resultats en compte per a l'avaluació o no, i que poden utilitzar els deures com a reforç positiu als alumnes de manera escrita o oralment, reforçant aquells ben fets i corregint altres. El feedback és de gran importància en l'aprenentatge i els deures poden ser una bona tasca per aquest mateix motiu.

Altres estudis sobre la tasca han examinat els **efectes del feedback** escrit en els resultats acadèmics dels estudiants. En particular, tal com es fa referència a continuació, el feedback és important no només pel seu efecte positiu en la tasca, sinó també pel fet de proporcionar als estudiants informació sobre com millorar la seva feina:

"Cardelle i Corno (1981) i Elawar i Corno (1985) van examinar els efectes de tres tipus de feedbacks escrits (el que ells van classificar com la lloança, la crítica constructiva, crítica constructiva amb elogis) usant un disseny

experimental, i van arribar a la conclusió que el rendiment de l'estudiant quan se'ls dóna la crítica constructiva amb elogis va ser més gran que quan se'ls dóna als altres dos tipus de feedback en l'ensenyament primari (Elawar i Corno, 1985) o en l'educació superior (Cardelle i Corno, 1981)". (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez, et al., 2015, p. 2)

Per aquest motiu, se suggereix que els futurs estudis han de contemplar altres dimensions relacionades amb els deures, com ara la comprovació d'haver finalitzat la tasca o la seva avaluació (Trautwein et al., 2006) i, segons la investigació qualitativa, analitzar les concepcions del seguiment que se'n fa amb els deures, sobretot pel que fa al feedback (Rosário et al., 2015). En aquest sentit, és rellevant apuntar que, des d'un enfocament competencial de l'aprenentatge, i des d'una visió constructivista de l'aprenentatge, el feedback és vist com un **procés dialògic** i no com un producte final, que pretén provocar la implicació de l'estudiant amb el propòsit que actua en funció de la informació que se li ha proporcionat. En efecte, per tal que sigui sostenible el feedback no pot recaure única o principalment en el professor, sinó que es necessiten de noves formes, estratègies perquè l'estudiant pugui desenvolupar la seva pròpia capacitat per fer judicis fonamentats (Carless, 2016).

Davant d'una visió d'un feedback unidireccional, finalista i genèric diversos autors parlen del feedforward, entès també com un procés de feedback en espiral, sostenible i autorregulador; el qual contempla l'ús de la retroalimentació per a la millora del desenvolupament o de l'aprenentatge en futures ocasions. Es tracta, doncs, que l'estudiant es qüestioni cap a on va, com hi està anant i cap a on ha d'anar perquè el feedback es converteixi en feedforward (Cabrera & Mayordomo, 2016). Tal com es deia, des d'un enfocament competencial de l'aprenentatge és rellevant "la responsabilitat per part dels estudiants tant de demanar la informació sobre les seves fortaleses i debilitats, com d'interpretar-la i dissenyar, de manera col·laborativa, les accions que permetin millorar els seus processos d'aprenentatge i dels productes que generen" (Cabrera & Mayordomo, 2016, p. 17).

Així doncs, des d'un enfocament de l'avaluació formativa i contínua, i en el marc d'un aprenentatge profund, situat, competencial i autèntic dels estudiants, és de suma importància analitzar i estudiar les múltiples possibilitats dels deures escolars com a activitats d'aprenentatge i activitats d'avaluació. En concret, la naturalesa i el contingut dels **critèris d'avaluació** són considerats elements clau i determinants en el rendiment acadèmic i en la millora de la competència d'aprendre a aprendre (Poulos & Mahony, 2008).

Tanmateix, el **rol que assumeix l'estudiant** al llarg del procés de representar-se els criteris d'avaluació (Sadler, 2010) dels deures és clau per al seu aprenentatge. La literatura sobre els processos d'avaluació i de feedback de la darrera dècada assenyala la necessitat que els estudiants participin dels processos d'avaluació per tal que aquests s'impliquin més en l'aprenentatge (Boud & Molloy, 2015; Carless, 2015). En tant que l'estudiant és un agent actiu en l'avaluació i pren decisions sobre aquest procés (per exemple, sobre quin seran els criteris d'avaluació, com i quan es farà el feedback, etc.), es compromet i s'involucra en l'aprenentatge.

En aquesta línia, es troba l'enfocament conegut com a "learning oriented-assessment" proposat, en el camp de l'educació superior, per en David Carless (2007, 2015), amb tres dimensions clau:

- L'avaluació de la tasca. Fa referència a com el disseny i les característiques de la tasca promou un aprenentatge profund.
- L'expertesa avaluativa. Fa referència a la capacitat d'autoregular l'aprenentatge com a base de la competència d'aprendre a aprendre.
- La implicació de l'estudiant amb el feedback rebut. Fa referència a la necessitat d'emprar, per part de l'estudiant, el feedback rebut, prengui decisions a partir d'aquest i el converteixi en millores per a l'aprenentatge en la línia del feedforward que comentàvem amb anterioritat.

És important, doncs, que l'alumnat desenvolupi la **capacitat de prendre decisions** sobre la qualitat del treball d'un mateix i de la resta (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson, & Panadero, 2017). Això és, que desenvolupi el judici avaluatiu per ser capaç de valorar-ne la qualitat, no únicament pel que fa a la tasca o activitat, sinó en qualsevol procés d'aprenentatge. D'aquí la importància, també, d'emprar pràctiques d'avaluació entre iguals o autoavaluació i, especialment, de dur a terme, potser, a partir dels deures escolars, pràctiques reflexives profundes i autèntiques.

Finalment, doncs, tal com s'ha recalcat més amunt, és de suma importància analitzar i estudiar les múltiples possibilitats de l'avaluació (no només com s'avalua, sinó quan i qui), i específicament també sobre el feedback, dels deures escolars per tal que aquests puguin esdevenir pràctiques d'avaluació autèntica, d'aprenentatge significatiu i de desenvolupament de competències.

1.5. Posicionaments a favor o en contra dels deures escolars

Els deures escolars, tal com s'ha indicat, es veuen afectats per molts factors que qualssevol altres activitats d'instrucció (Cooper, 2007). En efecte, tal com indica Fan et al. (2016) a la meta-anàlisi, les actituds respecte als deures s'han desplaçat periòdicament de manera cíclica en l'últim segle, a partir, per exemple, dels mitjans de comunicació i dels polítics; els quals tenen tendència a fer declaracions generalitzades (sovint polèmiques, anecdòtiques) (Gill & Schlossman, 1996; Warton, 2001). Per aquest motiu, no és sorprenent que els deures escolars s'hagin convertit en un **tema de controvèrsia i perenne d'interès i debat públic** i una àrea activa d'investigació entre els investigadors (Cooper, 1989a, 1989b; Cooper et al., 2006; Gill & Schlossman, 2004; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez, et al., 2015; Suárez et al., 2016; Valle, Regueiro, et al., 2015; J. Xu, 2012); i "encara no es té molt clar com, quan i quants deures escolars han de ser assignats als estudiants amb l'objectiu que provoquin en ells els millors beneficis des del punt de vista educatiu" (Valle, Regueiro, et al., 2015, p. 346).

La presència dels deures escolars al llarg del temps, malgrat les crítiques i els moments de major o menor presència en el debat educatiu i investigador, és àmplia i consistent (Cooper & Valentine, 2001; Gill & Schlossman, 2004). De fet, segons han estat definits per Cooper (2001), els deures són tasques assignades als estudiants pels professors per ser fetes en hores no escolars, i assumeix que la seva finalitat és proporcionar-los l'oportunitat de treball addicional sobre els continguts adquirits a l'aula, perseguint-ne la millora acadèmica. No obstant això, la realització dels deures escolars és un dels aspectes amb més controvèrsia de la vida escolar, no només per als estudiants, sinó també, en ocasions, per a les famílies i

docents. Realitzar els deures suposa treball i esforç per als estudiants, qui prefereixen dedicar-ne a altres activitats d'oci.

En aquest sentit, hi ha diverses raons per les quals es veu necessari l'estudi dels posicionaments a favor o en contra dels deures escolars. A mode d'il·lustració, en primer lloc, sembla que milloren el rendiment escolar, encara que les dades de les investigacions no són concloents (González et al., 1999, p. 26).

En segon lloc, les idees de famílies i professorat no semblen ser coincidents i, fins i tot en les pròpies famílies, no existeix un acord generalitzat del que s'entén per deures ni de quins són els seus efectes.

“Les famílies protesten perquè els deures són molts o pocs, massa difícils o massa fàcils, o que requereixen del seu temps i no el tenen. Els professors es queixen de la falta d'ajut de les famílies, de la falta de capacitació per construir bones tasques, i de la falta de temps per preparar els deures de manera efectiva. Els estudiants protesten pel temps que els deures els allunyen de les activitats d'oci. Molts estudiants consideren als deures escolars com la principal font d'estrès en les seves vides” (Núñez, 2012, p. 5)

En tercer lloc, també cal destacar que en els últims anys el professorat comença a ser conscient de la necessitat d'introduir un canvi profund en aquest panorama de discrepàncies, de forma que els deures tradicionals treguin l'aprenentatge de les aules i l'aproximin a la vida quotidiana, cap a un aprenentatge competencial. Finalment, una raó important es deu al fet que fins a la data hi **manca investigació empírica** prou sistemàtica sobre el paper de la qualitat dels deures, basada en la teoria del model dels deures escolars de Trautwein et al. (2006) (Cooper, 1989a, 1989b; Corno, 1996; Trautwein et al., 2003; Wagner et al., 2008; Warton, 2001); o, fins i tot, els **resultats contradictoris** que ofereixen. Pel fet que els deures escolars han estat una variable difícil d'estudiar directament, no contaminada per altres variables, la investigació ha produït resultats mixtes, no concloents i, fins i tot, “en ocasions, contenen errors de tipus metodològic arriscant la validesa dels resultats” (Sánchez Vales, 2014, p. 42).

1.5.1. L'actitud cap als deures escolars

De fet, es diu que l'actitud cap als deures escolars, sobretot en països pioners sobre la investigació en aquest tema, com ara Estats Units, ha estat cíclica (Cooper, 2001; Cooper et al., 1998; Cooper i Valentine, 2001; Gill i Schlossman, 2004) des de finals de 1800 (Cooper et al., 2006). No obstant les **profundes diferències entre les opinions** d'investigadors, professorat, famílies i alumnat (Lorenzo, Aguilar-Parra, Fernández, & Alcaraz-Ibañez, 2016; Sánchez Vales, 2014; Valle, Pan López, et al., 2015b; Valle, Regueiro, et al., 2015), no es tracta només d'estudiar un simple debat de pros i contres, sinó dels criteris sobre quants, quan i com han de ser prescrits els deures escolars. Destacar, també, que segons Cooper et al. (2006) convé preveure que alguns estudis consulten i reforcen arguments d'alguna posició (a favor o en contra); però l'altra posició s'ignora.

Per exemple, els punts de vista de les tasques s'han desplaçat d'una valoració menys positiva en la dècada de 1940 i mitjans dels anys 1960 (per exemple, com una intrusió en altres activitats per a la llar i la col·locació de la pressió excessiva i innecessària sobre els estudiants), cap a una valoració més positiva a finals de 1950 i a mitjans dels anys 1980 (per exemple, com un mitjà per accelerar el ritme d'adquisició de coneixements i ajudar els estudiants a

competir en un mercat global). Convé tenir en compte, doncs, que “l'any de publicació potencialment pot correlacionar amb les mides de l'efecte de la tasca en el rendiment” (Xu, 2016: 38) o altres variables influents en els deures escolars.

Tal com indica Sánchez, “a la dècada dels anys 40 sorgeix una corrent contrària als deures, els quals són concebuts com a una intrusió sobre altres formes i activitats d'aprenentatge que es desenvolupen en l'ambient familiar i extern a l'escola” (Sánchez Vales, 2014, p. 37), moment en què es comencen a qüestionar els exercicis repetitius i tenien més èxit els deures centrats en la resolució de problemes (Pan, 2015). Mentre que Dettmers (2010) indica que els anys 60 van ser marcats per la preocupació de nou perquè la tasca portaria a una sobrecàrrega dels estudiants amb efectes nocius per a la salut mental (Cooper, 1989a; Schwemmer, 1980). Els oponents dels deures escolars van argumentar això amb referència a raons mèdiques (com ara, l'esforç físic, el dany físic i nerviós que comportaria) i a raons psicològiques (per exemple, l'excés de treball mental i sobrecàrrega, l'avorriment de la tasca, el desig de l'estudiant per la llibertat i l'espontaneïtat; Wittmann, 1964, referenciat a Dettmers, 2010). Alguns crítics també subratllen que l'aprenentatge dels estudiants es veu influenciat per l'**estatus socio-econòmic de les famílies** (per exemple, Eigler & Krumm, 1979; Hoos, 1998, referenciats a Dettmers, 2010). Gill & Schlossman (2004) aporten que, a partir de 1960, les famílies es trobaven preocupades per no tenir suficients deures; valorant-los com a essencials per l'excel·lència acadèmica.

Més endavant, al 2006, una mare nord-americana va publicar un llibre titulat *The Case Against Homework*, una **protesta contra els deures escolars** per a casa a l'Educació Primària que fa al·lusió als escassos beneficis que segons algunes investigacions conclouen en funció del rendiment acadèmic. Aquest va ser un dels primers signes de rebuig cap als deures per part de les famílies al segle XXI. Però no només als Estats Units s'hi han manifestat en contra durant els darrers anys. A Europa, a partir del 2012, es va despertar un cert rebuig entre el col·lectiu de famílies dels alumnes. Tot va començar el març de 2012, quan la *Federación de Consejos de Padres de Alumnos de Francia* va convocar una vaga de dues setmanes sense deures per protestar contra els treballs forçosos dels seus fills fora de l'horari lectiu; atenent que des de 1956 existeix la prohibició a França d'assignar deures a cada a l'alumnat entre 6 i 11 anys, però no es compleix. Arrel de la polèmica generada a França, la *Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de España* (CEAPA) y la *Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos* (CONCAPA) van reprendre la paraula, mantenint-ne posicions discordants, encara que contraposades.

Taula 8. Efectes dels deures. Efectes potencials positius i efectes potencials negatius.

(Cooper et al., 2015, p. 9).

Potential positive effects
Immediate achievement and learning
Better retention of factual knowledge
Increased understanding
Better critical thinking, concept formation, information processing
Curriculum enrichment
Long-term academic benefits
More learning during leisure time
Improved attitude toward school
Better study habits and skills
Nonacademic benefits
Greater self-direction
Greater self-discipline
Better time organization
More inquisitiveness
More independent problem-solving
Parental and family benefits
Greater parental appreciation of and involvement in schooling
Parental demonstrations of interest in child's academic progress
Student awareness of connection between home and school
Potential negative effects
Satiation
Loss of interest in academic material
Physical and emotional fatigue
Denial of access to leisure time and community activities
Parental interference
Pressure to complete homework and perform well
Confusion of instructional techniques
Cheating
Copying from other students
Help beyond tutoring
Increased differences between high and low achievers

Note. Adapted from Cooper (1989). Copyright 2005 by American Psychological Association. Reprinted with permission.

Tal com sintetitza Pan (2015), de la història dels deures escolars se'n pot extreure que, al llarg del temps, els deures escolars han estat més sensibles a les pressions socials i econòmiques, que als resultats de la investigació sobre la seva eficàcia i les seves implicacions en l'àmbit escolar dels alumnes. De fet, Cooper et al. (2006) senyalen que els educadors reclamen una llarg llista de conseqüències positives i negatives de la tasca, com la presentada més amunt (vegeu Taula 8), adaptada de Cooper (1989a); la qual cosa suggereix la necessitat de continuar investigant en l'objecte d'estudi.

1.5.2. Els beneficis i els inconvenients dels deures escolars

Segons la literatura estudiada (Austin, 1979; Barber, 1986; Cooper & Lindsay, 2000; Cooper et al., 2006; Cooper & Valentine, 2001; Corno & Xu, 2004; Coutts, 2004; Foyle & Bailey, 1985; P. González et al., 1999; Kathleen V. Hoover-Dempsey et al., 2001; Jha, 2006; Lorenzo et al., 2016; OECD, 2014; Pan, 2015; Sánchez Vales, 2014; Terada Youki, 2015; J. Xu & Corno, 1998), recollint els efectes positius o beneficis que s'hi exposen i es relacionen amb els deures escolars, trobem els següents:

1. Assoliments i beneficis **acadèmics**: comprensió i retenció del coneixement, capacitats de pensament crític i reflexiu, formació de conceptes, processament d'informació, enriquiment curricular, millora de la lectura, pràctica d'allò après, millora de competències i d'hàbits d'estudi i de treball, millora de la disciplina;

2. Assoliments a **llarg termini**: aprenentatge estimulat durant el temps lliure, ensenyar que l'aprenentatge pot tenir lloc fora de l'aula, afavoreixen la formació complementària i la relació amb l'entorn (p. e. visita a museus i biblioteques), millora de l'actitud envers l'escola i l'aprenentatge, millora tècniques d'estudi, especialment la gestió del temps -és a dir, establir rutines amb la capacitat de gestionar l'aprenentatge fent front a dificultats i distraccions-, aprenentatge i solució de problemes de manera independent, autònoma i responsable, i treball compartit i col·laboratiu;
3. Beneficis **no-acadèmics**: major autodirecció i autocontrol, augment de la motivació, promoure i assumir responsabilitat, independència i autodisciplina, desenvolupament d'habilitats per a la vida, millor organització del temps, estimulen l'ús de les tecnologies de la informació, més curiositat (inquietud i raonament), establir vincles entre el que s'aprèn al centre educatiu i el que s'aprèn amb la família;
4. Participació i **implicació de la família**, i major consciència per part de la família de la vida acadèmica dels fills;
5. Permet un **seguiment del progrés** de l'alumne per part dels professors;

Al contrari, respecte a les associacions negatives o als efectes negatius exposats en investigacions anteriors, es parla de:

- a) Estrès que pot produir en l'alumne i la família, per suposar veritables **conflictes familiars** (poden atemptar amb l'agenda familiar). Camp de batalla entre família-fills, segons Cooper (2001a), per generar conflictes i càstigs;
- b) Pèrdua d'interès i/o **desmotivació**, a causa de l'esgotament, la saturació, l'ansietat, l'avorriment o el cansament físic i emocional, i baixos nivells de persistència;
- c) Manca de **temps lliure** per a activitats d'oci en família, entre iguals, amb la comunitat o en activitats extraescolars no acadèmiques;
- d) **Interferència** de la família o d'altres persones, com ara, l'augment en la pressió i càstigs per a un bon i eficaç compliment;
- e) Confusió i **inadequació** creada en la família segons els mètodes, les rutines i els rols emprats pels professors, cosa que pot provocar conflictes familiars i/o ajuda familiar inadequada, i fins i tot manca de supervisió;
- f) Perjudica de manera desproporcionada als estudiants, pel que fa a les **desigualtats socioeconòmiques i culturals** existents i als problemes de justícia social, per la disparitat en els recursos, i pel que fa a les disparitats entre els nivells acadèmics;
- g) L'alumne pot arribar a adquirir **hàbits negatius**, com la còpia de les tasques, l'engany o, fins i tot, que la pròpia família sigui qui realitzi les tasques;
- h) No es té en compte les **necessitats específiques** de cada alumne;

Amb dues excepcions (Austin, 1979; Marshall, 1983), les síntesis anteriors de la investigació dels deures escolars (per exemple, Cooper, 1989a, 1989b; Cooper & Nye, 1994; Keith, 1982; Keith, Diamond-Hallam, & Fine, 2004; Kohn, 2007, 2013) s'han centrat en gran mesura amb la tasca en general, és a dir, la tasca a través de diferents matèries escolars; sense tenir en compte la influència de la tasca en temes específics (per exemple, matemàtiques i ciències, com ho ha fet recentment Fan et al., 2016).

Així mateix, investigacions prèvies se centren principalment en l'anàlisi de la relació entre el **temps dedicat a la tasca i el rendiment** (o altres variables predictoras quantitatives); però aquestes anàlisis, segons Dettmers (2010), porten alguns problemes metodològics, que limiten considerablement la interpretació dels resultats d'estudis anteriors. Per exemple,

aquest darrer autor citat afegeix que no està clar si els resultats d'aquests estudis es generalitzen a altres països i recomana examinar la relació entre la qualitat de la tasca, la motivació, l'esforç en l'acabament de la tasca i el rendiment; a més de dedicar atenció a les **emocions**, donat que els resultats trobats són associats negativament (vegeu Benett & Kalish, 2006; Buell, 2004; Chen & Stevenson, 1989; Leone & Richards, 1989; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Warton, 2001, referenciats a Dettmers, 2010).

Finalment, recalcar el treball de García Rubio (2017), qui aporta la reflexió que en tots els països participants en l'informe PISA 2012 els alumnes expressen que es realitzen deures, però el que respecta al **sistema educatiu espanyol** és la gran quantitat d'activitats escolars que s'estableixen per treballar-los a casa. Segons l'opinió d'aquest autor, hi ha diverses raons que acaben determinant que Espanya sigui "un país líder en la realització dels deures dins de la Unió Europea" (2017, p. 12), i aquestes són les següents:

- a) Un **currículum excessiu**. Fa referència a la sobrecàrrega de continguts, en moltes ocasions massa abstractes i allunyats dels alumnes, que s'estableixen en el currículum espanyol i que nombrosos autors denuncien pels seus nivells d'exigència desmesurats i a on predomina allò memorístic i l'extensió en contra de la profunditat). Per tant, tal com afegeix l'autor, "el professorat, per no disposar de suficient temps per acabar els continguts del currículum durant l'horari escolar, opta per posar tasques a casa" (García Rubio, 2017, p. 12).
- b) La **metodologia** emprada a l'aula. En aquest sentit es fa menció que, malgrat els canvis que s'estan produint a la didàctica, continua predominant la classe magistral amb l'explicació de la teoria, per després acabar fent exercicis, i, fins i tot, l'ús exhaustiu del llibre de text escollit.
- c) Una avaluació basada majoritàriament en els **exàmens**. Tal com s'ha comentat més amunt, "al nostre país existeix una excessiva propensió a avaluar gairebé tot de manera exclusiva a través dels exàmens en què sobresurt allò memorístic sobre la reflexió i la no-relació entre els coneixements apresos en les diferents matèries" (García Rubio, 2017, p. 13). L'autor comenta que la realització de continus controls i exàmens, com la tendència que estableix la LOMCE, afegeix, contribueix que els alumnes dediquin més temps fora de l'escola a la memorització dels continguts, deixant de banda processos més rellevants d'aprenentatge.
- d) La **coordinació** del professorat. "El professor no pot portar a terme la seva comensal esqueses del que succeeix a la resta de les aules. És precís dedicar temps al diàleg i la reflexió entre tot l'equip docent d'un curs determinat" (García Rubio, 2017, p. 13).

Per tant, en la present investigació es tindrà present el que les evidències científiques han aportat pel que fa als beneficis i inconvenients envers els deures escolars, en tant que han variat de manera cíclica segons l'actitud, les opinions i les experiències dels diferents agents de la comunitat educativa.

1.6. Reptes de futur en els deures escolars

Segons aquest panorama de discrepàncies entre la literatura, la qual "tampoc ofereix una única resposta als **múltiples interrogants** que sorgeixen [...] sobretot hi ha absència de resultats coherents que ofereixin amb claredat quin és el camí a seguir en el futur (Dettmers et al., 2009; Trautwein & Köller, 2003; Trautwein et al., 2002)" (Valle, Pan López, et al., 2015a,

p. 562). A més, “existeixen poques anàlisis sobre els deures emprant dades fora dels Estats Units” (Falch & Rønning, 2011, p. 5).

Tenint en compte que “alguns estudis utilitzen dissenys d’investigació pobres” (Cooper, 1989a, p. 89) i amb defectes de disseny (Cooper et al., 2006), aquest autor suggereix la necessitat d’estudis ben realitzats i amb un disseny longitudinal, igual que Trautwein & Köller (2003). Aquests darrers autors citats aporten que la manca de dades longitudinals i el fet que alguns dels estudis són duts a terme pel professorat, enlloc d’investigadors imparcials, pot portar a exagerar els efectes de deures. De fet, s’ha reconegut “la dificultat de dur a terme estudis experimentals en ambients d’ensenyament-aprenentatge autèntics” (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez, et al., 2015, p. 8) i, a més, els estudis que han inclòs dades longitudinals o altres controls i equilibris en el disseny de la investigació; han trobat que la tasca té un efecte negatiu en el rendiment (Cooper et al., 2006; Trautwein & Köller, 2003). Per la seva banda, Kralovec & Buell (2000) atribueixen la falta de proves concloents a la diversitat de preguntes d’investigació i dissenys emprats en la investigació dels deures escolars, mentre que Dettmers et al. (2010) fan referència a la manca de control d’altres predictors, la dependència de les dades de tall transversal, la incertesa sobre la fiabilitat de les mesures utilitzades.

A més, el **tipus de tasca** assignada als estudiants també ha de ser examinat, donat que no tots els tipus de deures són igualment d’eficaços per millorar el rendiment acadèmic específic de la matèria o per donar resposta al propòsit que es persegueix; a banda que “la quantitat no és l’únic problema que ha de ser abordat” (Kohn, 2007, p. 2). Segons Perrenoud (2012), els deures escolars haurien de ser motivadors i allunyats dels que es fan habitualment a l’aula, seguint el llibre de text de la matèria; i García Rubio afegeix que “haurien de ser tasques relacionades amb el seu entorn més pròxim, amb un marcat caràcter pragmàtic i on la investigació jugués un paper fonamental; si resulten interessants per a l’alumne, el treball deixa de ser-ho per convertir-se en quelcom divertit i estimulants” (2017, p. 14).

Per tant, la naturalesa contradictòria dels resultats de les investigacions assenyalades reflecteix el **continu debat**, amb controvèrsies i sentiments, que envolta el valor dels deures trobat tant a la comunitat educativa com a l’entorn familiar de l’alumnat (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Mourão, et al., 2015; Suárez et al., 2016; Valle, Regueiro, et al., 2015). Així mateix, també es desprèn de la literatura que “no tots els mestres assignen tasques i/o no tots els estudiants completen les que els són assignades” (Cooper et al., 2015, p. 6).

Puntualitzar, també, que Trautwein & Köller (2003) recomanen que aquesta nova literatura hauria de distingir entre els **efectes produïts** a nivell de classe (*class-level effect*) i a nivell d’estudiant (*student-level effect*). D’una banda, el nivell d’aula ha de permetre l’estudi de les variables dels deures escolars (per exemple, la freqüència, la duració, el nombre, la correcció i la classificació) juntament amb altres variables influents, com ara l’estil d’aprenentatge (Trautwein et al., 2002) i variables moderadores, com ara la matèria i el grau o curs (Cooper & Valentine, 2001). Les dades sobre aquestes variables han de ser recollides per diferents agents i mitjans, com ara externs, professors i estudiants, i qüestionaris i observacions de vídeo; amb una posterior combinació de dades. En essència, “aquest enfocament ofereix una visió més exhaustiva sobre el paper de la tasca en el procés d’ensenyament general” (Trautwein et al., 2003, p. 141). D’altra banda, pel que fa a l’estudi de l’efecte al nivell del discent, aquests autors recomanen parar més atenció al procés dels deures escolars en sí, per exemple, la motivació i les estratègies d’autoregulació (Corno & Xu, 2004; J. Xu & Corno, 1998). El temps dedicat als deures hauria de ser distingit del temps dedicat a altres activitats

d'aprenentatge relacionades amb l'escola; però no s'ha d'obviar, segons les recomanacions de Trautwein et al. (2002).

Amb aquest escenari, es veu necessària una nova síntesi de la literatura sobre els deures, algunes raons de les quals podrien ser: (a) posar al dia les proves en les conclusions anteriors sobre l'efecte de la tasca i determinar si les conclusions de la investigació requereixen una modificació; (b) determinar si algunes de les preguntes que han quedat sense resposta per part de les síntesis anteriors ara poden ser respostes; i (c) aplicar noves tècniques de síntesi de la investigació.

1.6.1. La normativa dels deures escolars a Catalunya: oportunitat o obstacle pel futur de la consideració dels deures

Tenint present el marc en què es desenvolupa la present tesi doctoral, es considera necessari el següent epígraf per tal d'evidenciar la normativa dels deures escolars a Catalunya. Recentment en aquesta comunitat autònoma i arreu d'Espanya s'ha posat en marxa diverses campanyes sobre la qüestió de posar deures o no. Per exemple, al llarg del mes de novembre del 2016, la Confederació Espanyola d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes (CEAPA) promulgava la realització d'una "vaga de deures", considerant-los com a perjudicials per a tothom, duent a terme una campanya de sensibilització per discutir-los i debatre'ls.

En el context català, al mateix temps, la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) considerava que abans del debat sobre els deures escolars hi ha qüestions primordials, com ara la llei educativa o les revàlides; deixant-hi, doncs, aquesta protesta sobre els deures com a un tema secundari. A mode d'il·lustració, també, tenint present l'escletxa que poden arribar a crear els deures escolars pel que fa a l'ajut per part de les famílies el portaveu de la Unió de Sindicats de Treballadors de l'Ensenyament de Catalunya (USTEC), Ramon Font, defensa que en cap cas s'hauria d'aprovar una legislació taxativa respecte a la prohibició o obligatorietat de fer deures. Concretament, ho matisa atenent que: "Cada professor, que coneix els seus alumnes, les seves capacitats i el seu entorn social, ha de ser qui determini qui pot fer els deures" (Ara.cat, 2016). Per aquest mateix motiu, considera que tampoc s'han d'eliminar.

Per començar, s'analitza l'Article núm. 22 (Deures dels alumnes) de l'actual **lleï educativa** catalana, Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, en el qual es planteja que:

1. Estudiar per aprendre és el deure principal dels alumnes i comporta els deures següents:
 - a) Assistir a classe.
 - b) Participar en les activitats educatives del centre.
 - c) Esforçar-se en l'aprenentatge i en el desenvolupament de les capacitats personals.
 - d) Respectar els altres alumnes i l'autoritat del professorat.
2. Els alumnes, a més dels deures que especifica l'apartat 1, i sens perjudici de les obligacions que els imposa la normativa vigent, tenen els deures següents:
 - a) Respectar i no discriminar els membres de la comunitat educativa.
 - b) Complir les normes de convivència del centre.
 - c) Contribuir al desenvolupament correcte de les activitats del centre.
 - d) Respectar el projecte educatiu i, si escau, el caràcter propi del centre.
 - e) Fer un bon ús de les instal·lacions i el material didàctic del centre.

Veiem, doncs, que el Departament d'Educació no té la competència sobre els deures escolars, atenent que no se n'esmenta explícitament; sinó que només estableix el marc curricular a partir del qual cada centre decideix què cal fer segons la situació i, per tant, quin rerefons hi ha, per exemple, a l'apartat c) Participar en les activitats educatives del centre.

Analitzant el que aporta la darrera ordre ENS/56/2019, per la qual s'estableix el **calendari escolar** per als centres educatius no universitaris de Catalunya (així com les anteriors, ENS/77/2016, ENS/108/2017 i ENS/60/2018), en referència a l'Article 3, Horari a l'educació infantil i primària s'hi especifica el següent;

4.1 Per a l'alumnat dels ensenyaments reglats de segon cicle d'educació infantil i d'educació primària, inclòs el d'educació especial, de tots els centres educatius de Catalunya, públics i privats, l'horari escolar comprèn normalment horari de matí i tarda i s'ha de desenvolupar entre les 8.30 i les 18 hores.

4.2 L'alumnat dels ensenyaments reglats de segon cicle d'educació infantil i d'educació primària, inclòs el d'educació especial, dels centres educatius de Catalunya, públics i privats, farà un total de 5 h lectives diàries, de les quals 3 o 3,5 seran al matí i 1,5 o 2 a la tarda. L'horari lectiu no acabarà abans de les 16.00 h. Així mateix, s'ha de respectar un marge mínim de dues hores de descans al migdia per als alumnes, que garanteixi el bon funcionament del servei de menjador escolar i la coordinació del professorat. En el cas dels alumnes que reben el suport escolar personalitzat aquest mínim pot ser d'una hora i mitja. Amb caràcter general, als centres públics de segon cicle d'educació infantil i primària, inclosos els d'educació especial, l'horari lectiu és de 9 h a 12.30 h i de 15 h a 16.30 h. Els centres públics d'altres titularitats s'han d'ajustar al que estableixin els convenis signats entre el Departament d'Ensenyament i la titularitat.

Segons la Resolució de 20 de juny de 2018, per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2018-2019, s'assenyala en el punt 3, *Horari dels alumnes*, que:

“L'horari de classes dels alumnes és el corresponent a l'horari propi del procés d'ensenyament i aprenentatge, que en el cas de l'educació primària està regulat pel Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, i en el cas de l'educació secundària pel Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria”

Fent referència al Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, l'article 9 amplia els següents aspectes pel que fa a la distribució horària:

1. La gestió del temps escolar i lectiu per part del centre s'ha de fonamentar en el projecte educatiu de centre o en el projecte educatiu de ZER i, anualment s'ha de concretar en la programació general. Les decisions en relació amb l'organització i la distribució del temps escolar han de ser coherents amb l'acció educativa i han d'estar orientades a l'èxit escolar de tots els alumnes.

2. En l'annex 4 s'estableixen els horaris lectius mínims i globals de l'etapa⁴, per a cadascuna de les àrees del currículum, computant 35 setmanes lectives per curs a raó de 25 hores setmanals. Correspon als centres determinar l'horari per a les diferents àrees curriculars establertes, sens perjudici del caràcter global i integrador de l'etapa i garantir els mínims establerts.

3. En el marc horari establert en l'apartat anterior els centres han d'assegurar, a cada nivell, una dedicació diària mínima de 30' dedicats a la promoció de l'hàbit lector.

4. Els centres poden adaptar el currículum a les característiques dels alumnes, la seva realitat socioeconòmica i lingüística i al seu entorn social. Si s'escau, s'ha de preveure l'organització per projectes de treball interdisciplinaris, en funció de l'edat i dels interessos dels alumnes. Aquesta flexibilització ha de garantir l'assoliment dels objectius de l'etapa i de les competències bàsiques que aquest Decret estableix i ha de respectar els horaris lectius mínims establerts a l'annex 4.

5. En aquells centres públics que el Departament determini, s'ampliarà l'horari lectiu en una hora diària per a tots els alumnes, a fi de desenvolupar les habilitats que afavoreixen l'assoliment de les competències bàsiques.

6. L'esbarjo és una activitat educativa integrada en l'horari de tots els alumnes i, per tant, s'hi han de respectar també els principis del projecte educatiu de centre o del projecte educatiu de ZER.

Tal com s'ha dit amb anterioritat en aquest epígraf, es reitera que el Departament d'Educació no té la competència sobre la normativitat dels deures escolars, atenent que no se n'esmenta explícitament. S'entreu, doncs, que cada centre, o fins i tot cada docent, decideix què cal fer segons la situació; aspecte diferent a governs regionals, com ara Madrid, Canàries, Cantàbria o Múrcia, on sí que han aprovat recomanacions als seus parlaments per racionalitzar el temps dedicat als deures.

Fent un incís en aquesta qüestió, sí que durant el curs 1984-1985, José María Maravall, ministre socialista d'Educació, va intentar prohibir els deures de manera generalitzada a Espanya. La circular que va emetre el Ministeri aquell any especificava la prohibició de fer deures "amb caràcter general, regular i periòdic" fora dels centres educatius. El decret llei recollia el dret dels pares, alumnes i mestres a reclamar davant les direccions provincials del ministeri si consideraven que "es vulnerava aquest principi". No obstant això, aquesta intenció del ministre no va tenir èxit, ja que els mestres en van seguir posant. A més, la normativa no afectava sis comunitats autònomes, entre les quals Catalunya, que tenien la competència plena en aquesta matèria.

Però, tal com dèiem, i malgrat haver arribat aquesta qüestió al Congrés del Diputats (finals de 2016), a l'actualitat no hi ha cap **normativa en l'àmbit català** que aporti recomanacions respecte a la regularització dels deures escolars; aspecte que posaria límits a la llibertat

⁴ Seguint aquest annex, s'hi presenta que l'etapa de l'educació primària disposa de 5.250 hores lectives, de les quals, 4.725 són destinades al desenvolupament del currículum dels àmbits i àrees de coneixement, i les 525 hores restants són destinades a l'esbarjo, què té la consideració d'activitat educativa. La distribució de les hores lectives curriculars entre les diferents àrees és competència dels centres i ha de garantir la distribució mínima següent al llarg de l'etapa.

d'ensenyament del professorat, a l'autonomia pedagògica i organitzativa i, sobretot, a la personalització de l'aprenentatge.

Finalment, conclou que, mentre en països com França la tasca fora de l'horari escolar està fins i tot regulada per llei, a Espanya ni el Govern central ni la Generalitat han dictat cap mena de normativa reguladora sobre la matèria. Per tant, no hi ha cap document normatiu, de caràcter general, que esmenti el concepte "deures a casa". De fet, són els mateixos centres educatius de Catalunya els que la planifiquen de forma autònoma a través del claustre de professors; en un panorama en què es torna a posar sobre la taula el paper dels deures escolars en la formació acadèmica, després de publicar l'informe de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), que recomana realitzar-los de mitjana amb 4 hores setmanals, quan la realitat a Espanya és que els estudiants hi dediquen de mitjana 6,5 hores als deures.

En efecte, no hi ha establert que totes les activitats curriculars s'hagin o no de fer en el temps comprès en la franja horària diària que senyala l'ordre corresponent; motiu pel qual sovint s'observen incoherències importants a l'interior d'un mateix centre.

1.6.2. La política dels deures escolars a nivell de centre

En qualsevol cas, també és necessari aportar-hi conclusions, recomanacions i reptes de futur, malgrat les profundes diferències entre les opinions d'investigadors, professorat, famílies i alumnat; preguntant-s'hi "Com poden els deures escolars ser una eina eficaç, una estratègia de comunicació útil, i una experiència d'aprenentatge beneficiós?" (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Seguint una revisió molt citada de Harris Cooper, suggereix que cada escola hauria d'infondre una **política dels deures** que dirigís les necessitats dels seus estudiants i de la comunitat com un tot. Aquest autor, entre d'altres (Kohn, 2007; Rieger, Reinsberg, & Wieman, n.d.; Tymms, Merrell, & Henderson, 2000; Walberg et al., 1985; Walker, M. Horsley et al., 2013; Warton, 2001), emfatitza la necessitat de polítiques caracteritzades amb claredat que, alhora, permetin comunicació i flexibilitat; motiu pel qual proposa directrius (*Recommended homework policy for schools*, vegeu Taula 9) per augmentar la claredat dels deures escolars i controlar-ne la quantitat.

Taula 9. Recomanació en la política dels deures

(Cooper, 1989b, p. 90)

For Districts
<p>Homework is a cost-effective instructional technique. It can have positive effects on achievement and character development and can serve as a vital link between the school and family.</p> <p>Homework should have different purposes at different grades. For younger students, it should foster positive attitudes, habits, and character traits. For older students, it should facilitate knowledge acquisition in specific topics.</p> <p>Homework should be required at all grade levels, but a mixture of mandatory and voluntary homework is most beneficial.</p> <p>The frequency and duration of mandatory assignments should be:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grades 1 to 3—one to three assignments a week, each lasting no more than 15 minutes 2. Grades 4 to 6—two to four assignments a week, each lasting 15 to 45 minutes 3. Grades 7 to 9—three to five assignments a week, each lasting 45 to 75 minutes 4. Grades 10 to 12—four to five assignments a week, each lasting 75 to 120 minutes
For Schools
<p>The frequency and duration of homework assignments should be further specified to reflect local school and community circumstances.</p> <p>In schools where different subjects are taught by different teachers, teachers should know:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What days of the week are available to them for assignments 2. How much daily homework time should be spent on their subject <p>Administrators should:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Communicate the district and school homework policies to parents 2. Monitor the implementation of the policy 3. Coordinate the scheduling of homework among different subjects, if needed <p>Teachers should state clearly:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How the assignment is related to the topic under study 2. The purpose of the assignment 3. How the assignment might best be carried out 4. What the student needs to do to demonstrate that the assignment has been completed
For Teachers
<p>All students in a class will be responsible for the same assignments, with only rare exceptions.</p> <p>Homework will include mandatory assignments. Failure to turn in mandatory assignments will necessitate remedial activities.</p> <p>Homework will also include voluntary assignments meant to meet the needs of individual students or groups of students.</p> <p>All homework assignments will <i>not</i> be formally evaluated. They will be used to locate problems in student progress and to individualize instruction.</p> <p>Topics will appear in assignments before and after they are covered in class, not just on the day they are discussed.</p> <p>Homework will not be used to teach complex skills. It will generally focus on simple skills and material or on the integration of skills already possessed by the student.</p> <p>Parents will rarely be asked to play a formal instructional role in homework. Instead, they should be asked to create a home environment that facilitates student self-study.</p>
<p>Reprinted by permission of Longman Publications.</p>

Es pot veure que aquestes recomanacions es focalitzen pel que fa al temps de dedicació i als propòsits dels deures, en funció de l'etapa en què se centri. També aporta suggeriments, entre d'altres, pel que fa al que haurien d'esmentar les administracions i els professors, així com a la necessitat d'haver-hi no només deures de manera obligatòria, sinó també opcionals.

Aquest mateix autor, (Cooper, 2001a) continua expandint la seva proposta amb directrius per polítiques sobre els deures escolars efectives definint adicionalment la quantitat de deures que cada estudiant hauria de fer segons aquest: "La quantitat i el tipus de deures que els estudiants han de fer depèn del seu nivell de desenvolupament i de la qualitat del seu suport a casa".

No obstant això, a Espanya no existeix aquest nivell de recomanacions a nivell d'escola, tal com recull José Francisco Amiama (Amiama, 2013); qui recorda que el 1996 es va portar a

terme una consulta de la OCDE a equips directius d'escoles en què no apareixen els deures escolars en les seves anàlisis ni reflexions en la seva pràctica educativa. Amb això, aporta que "és probable que aquesta falta de documents i recomanacions sobre els deures en els centres del nostre entorn sigui conseqüència d'una falta de directrius a nivell legal o de Departament d'Educació" (Amiama, 2013, p. 12). Potser, a les Normes d'Organització i Funcionament del Centre (NOFC) de cada escola s'hi podria indicar l'atenció deguda a la política sobre els deures escolars de cada centre. Un exemple pot ser el de l'Escola la Maquinista del barri de Sant Andreu de Barcelona (vegeu Imatge 12), en què al capítol 7 de les NOFC s'hi especifiquen els deures o feines per fer a casa:

Imatge 12. Deures o feines per fer a casa segons les NOFC de l'Escola La Maquinista.

(Escola La Maquinista, 2019 p. 24)



Capítol 7. Altres. Deures o feines per fer a casa.

L'alumnat pot dur feines per a fer a casa seguint aquests criteris:

- Sempre que no hagi acabat la feina prevista a la classe o sigui una feina d'ampliació o recerca (biblioteca, internet, experimentacions,...).
- Sempre que, atenent la diversitat, la mestra o mestre cregui necessari un reforç en algun aspecte acadèmic.
- La feina de casa mai tindrà com objectiu un avenç del programa escolar, sinó un reforçament dels aspectes treballats a classe.

García Rubio també aporta que "els deures haurien d'estar consensuats entre els diferents professors. Tots haurien de ser coneixedors del temps que implica cada tasca diària per tal que no resulti excessiva en el seu conjunt" (2017, p. 11) tot i recalcar que la qualitat del procés d'aprenentatge és fonamental i no tant una excessiva quantitat d'hores dedicades al mateix. Segons aquest autor, en la línia de racionalitzar els deures que realitza l'alumne fora de l'escola, es necessita introduir canvis importants en el sistema educatiu espanyol, tal com, d'una banda, prescriure un currículum que no sigui excessiu -més intens que extens-, però que presti més atenció a aprofundir i a reflexionar que a memoritzar i crea les condicions per tal que el professorat pugui atendre adequadament la diversitat present a les aules; un currículum suficientment obert, flexible, pròxim i interessant com per adaptar-lo a les necessitats i els interessos dels estudiants.

D'altra banda, recomana la utilització i creació d'altres eines, estratègies i mètodes pedagògics que s'ajustin més a la realitat dels alumnes -idea compartida també per Gimeno (2008)-, distanciant-se, doncs, del llibre de text. I finalment, també aconsella recomanacions quant a l'avaluació, com és el fet que a Espanya encara cal millorar la mirada cap al procés d'aprenentatge i no pas tant a les qualificacions.

Al llarg d'aquest epígraf, s'ha vist que no hi ha cap normativa en l'àmbit català que aporti recomanacions respecte a la regularització dels deures escolars; aspecte que contempla, doncs, la llibertat d'ensenyament del professorat, l'autonomia pedagògica i organitzativa i, sobretot, la personalització de l'aprenentatge. Aquesta idea va molt enllaçada amb les

pedagogies que, amb l'onada de reflexió pedagògica i canvi educatiu, estan emergent a les escoles del nostre país i que en el següent capítol se'n parlaran.

Per acabar, seguint el que la literatura diu, els deures no s'haurien de veure com una oportunitat per mesurar; sinó que s'haurien de completar per gairebé tots els estudiants, sense discriminar diferents nivells de rendiment. Tal com apunta Cooper (1989b), els deures s'haurien de recollir, corregir-los al complet, i retornar-los amb el feedback intermitent. A banda, han de servir per a diferents objectius i diferents graus.

SEGON CAPÍTOL:
El procés cap a un
aprenentatge
competencial

2. SEGON CAPÍTOL: El procés cap a un aprenentatge competencial

2.1. El context de reflexió pedagògica, canvi i transformació educativa

En les darreres dècades han estat grans transformacions a nivell social, cultural i econòmic que s'han produït en la nostra societat, canvis que, en efecte, han afectat l'àmbit educatiu. Amb la introducció d'un enfocament d'aprenentatge basat en competències, s'imprimeix un nou rumb en la pràctica educativa.

En aquest escenari de canvi, on també s'investiga quines competències i coneixements són necessaris per a la societat del coneixement i per a l'aprenentatge permanent (*lifelong learning*), alhora que es busquen maneres de monitoritzar com aquestes habilitats i coneixements es desenvolupen a través de l'educació, un dels debats més fructífers s'ha centrat en la reflexió sobre la renovació metodològica. De fet,

“els canvis socials, cada cop més profunds i extensos, segueixen posant en qüestió el model clàssic d'institució escolar; sent aquesta sotmesa a un procés complex de reorientació dels seus fins i mitjans per intentar adaptar-se a les demandes i desafiaments de la societat actual” (Robles Gómez, Alfageme González, & Vallejo, 2011, p. 50)

i és aquest el motiu pel qual,

“A la llum de les creixents demandes d'aprenentatge del segle XXI, els estudiants han de participar de manera proactiva i estratègica en la seva trajectòria acadèmica. [...] El desenvolupament i l'adaptació de la motivació, el comportament i les noves competències són cada vegada més importants per als estudiants que dirigeixen un aprenentatge flexible i autònom” (Costa Ferreira et al., 2015, p. 201)

A tall d'exemple, l'expert en processos de transformació profunda en educació, Pepe Menéndez (2019), aporta que la tradició pedagògica ha mantingut en la pràctica els dos elements que es consideraven inalterables: el paper del professorat i la tasca. Fins ara, l'única opció de l'alumne per millorar els seus resultats ha estat dedicar més temps a la memorització o a l'exercici de problemes, sota un esquema inalterable i preestablert pel docent. No obstant això, segons afirma, els infants i joves que estan a les aules actualment hauran de fer front a preguntes fonamentals a propòsits de reptes que a dia d'avui encara ens semblen imaginables. De manera anàloga, “des de fa almenys una dècada, són nombroses les evidències científiques que ens mostren la importància de l'educació del tradicional esquema de l'aprenentatge basat en les 3 R (Reading, wRiting i aRithmetic) al proposat per la professora del MIT Idit Harel, basat en les 3 X (eXplore, eXpression, eXchange)” (Menéndez, 2019).

A l'hora d'establir quines són les **competències** que hauria de proporcionar l'escola amb aquest enfocament integral de l'educació, “els quatre pilars de l'aprenentatge”, un dels conceptes més influents de l'informe Delors (UNESCO, 1996), continuen oferint una referència significativa per al desenvolupament del currículum, tal com també han establert, successivament, les administracions educatives.

Tenint present l'actual escenari en l'àmbit educatiu, és rellevant fer referència a les metodologies didàctiques, la caracterització de les quals permetrà donar resposta a l'objectiu general d'aquesta investigació. Entenem per *metodologia didàctica* com la forma d'ensenyar i aprendre, és a dir, l'actuació del professorat i de l'alumnat durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Així mateix, s'entén per *estratègia didàctica* com "un conjunt d'accions que es realitzen per obtenir un objectiu d'aprenentatge" (Monereo, 2000, p. 24) i són sempre conscients i intencionals. La posada en marxa d'una estratègia comporta planificació, regulació i avaluació de la tècnica o tècniques que s'empren.

Aquestes accions es corresponen amb una sèrie de processos cognitius en què, segons l'autor, seria possible identificar capacitats i habilitats cognitives, però també tècniques i mètodes per a l'estudi. Al respecte, Monereo aporta que les *tècniques d'estudi* són accions i activitats concretes que realitzen els alumnes quan estudien, com ara repetir, subratllar, esquematitzar, resumir, entre d'altres. Aquestes tècniques poden esdevenir en un hàbit en formar part de la rutina; per aquest motiu, una tècnica és convertida en una estratègia d'aprenentatge quan s'és conscient del seu ús per assolir un objectiu.

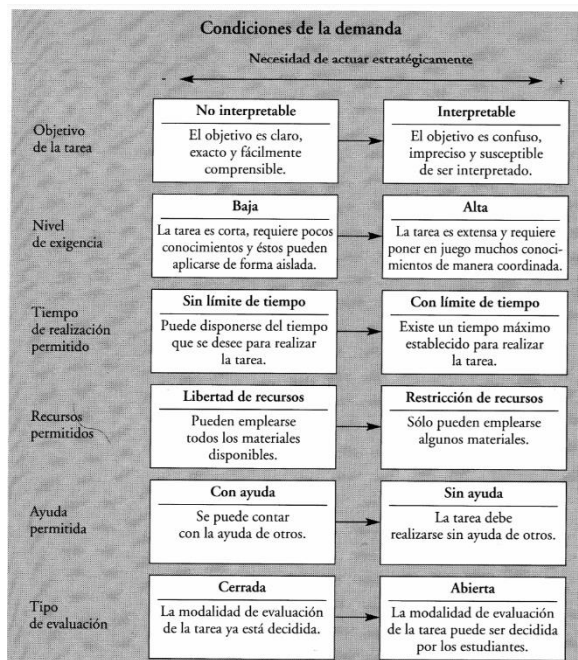
Segons Monereo (2000), *capacitat* ha de ser entesa com una disposició genètica que permet executar diverses conductes, i *habilitat* com una capacitat desplegada en actuacions desenvolupades a través de la pràctica. Aquest mateix autor afegeix que comptar amb la capacitat (innata) i amb el coneixement d'alguns procediments que assegurin l'èxit en realitzar l'activitat són condicions per desenvolupar una habilitat. Algunes habilitats cognitives a les quals seria aplicable certes estratègies podrien ser: observació, anàlisi i síntesi, ordenació, classificació, representació de dades, retenció, recuperació, interpretació inductiva i interpretació deductiva, transferència, avaluació i autoavaluació. Aquest autor afirma que:

"segons la literatura especialitzada se solen identificar tres grans grups de condicions que poden afectar les decisions estratègiques que pren l'estudiant en un context d'aprenentatge determinat: condicions personals, relatives a la tasca, i vinculades a les característiques específiques de cada situació instruccional" (2000, p. 34)

Aquest autor considera les tasques com el principal instrument amb què el docent compta per orientar l'esforç cognitiu i les estratègies d'aprenentatge dels seus alumnes; encara que explícitament no parla dels deures escolars a realitzar-se a casa, com la tradicional definició. Modificant-ne l'exigència, l'extensió, els recursos, l'agrupament, entre d'altres aspectes que en variïn les condicions, es modificaran indirectament els processos mentals que l'estudiantat haurà de posar en joc. La taula que es presenta a continuació (vegeu Imatge 13) exposa cada una de les variables o factors amb què aquest autor relaciona que condicionen les tasques:

Imatge 13. Condicionants de la tasca.

(Monereo, 2000, p. 42)



Veiem, doncs, que els factors més influents de les tasques són els seus objectius, el nivell d'exigència, el temps màxim autoritzat, els materials i recursos que es poden o no emprar, el tipus d'agrupació, i el tipus de demostració per comprovar el resultat assolit i l'aprenentatge adquirit. A la banda dreta, hi ha les variables que suposen una major exigència; i les que en major grau requereixen la participació d'estratègies d'aprenentatge.

S'espera que els estudiants i professors d'avui en dia fomentin la **creació de coneixements** i la creació de coneixement a l'aula, mentre que, en el passat, l'objectiu d'ensenyament i aprenentatge més àmpliament adoptat va ser l'adquisició de coneixements i habilitats. Un altre exemple és l'aparició del concepte d'aprenentatge dels mestres (*teacher learning*) (Lee, 2014). Mentre que el paper tradicional del mestre era ensenyar, avui dia, s'espera que els mestres aprenguin.

La manera com els professors ensenyen i els estudiants aprenen té una forta influència en els resultats de l'estudiant. Segons la meta-anàlisi de Hattie (2009), diverses intervencions relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge, com ara proporcionar una avaluació formativa i feedback, un ensenyament recíproc i estratègies metacognitives, tenen un impacte significatiu en el rendiment dels estudiants. En el seu marc analític (OECD, 2013), PISA defineix les tres dimensions del bon ensenyament com: gestió de la classe clara i ben estructurada (centrat en el professorat); suport, clima de l'aula centrat en l'estudiant; i l'activació cognitiva amb el contingut desafiant (Klieme et al., 2009; Baumert et al., 2010; Lipowsky et al., 2009; Kunter et al. 2008, referenciats a Echazarra et al., 2016, p. 33). Segons aquest paradigma, doncs, s'atorga **protagonisme a l'estudiant**, tal com senyala Teixidó:

“La clau de l'aprenentatge dels nens i nenes està en ells mateixos; en la curiositat, en l'interès en saber, en plantejar-se interrogants i reptes, en la generació de respostes als problemes que es presenten... en definitiva, a l'assumpció d'un paper actiu en l'aprenentatge” (Teixidó, 2010b, p. 1)

Amb la naturalesa canviant de la societat del segle XXI i la rellevància de l'assumpció d'un actiu paper en l'aprenentatge, és important subratllar el sorgiment del concepte d'**aprenentatge permanent**, un discurs emergent força complex (W. O. Lee, 2014). El seu origen es remunta a l'informe Delors de la UNESCO, en què s'afegia que "per fer front als reptes del segle XXI, seria indispensable assignar nous objectius a l'educació i, per consegüent, modificar la idea que ens fem de la seva utilitat" (Delors, 1994, p. 91); d'aquesta idea sorgeixen els *quatre pilars de l'aprenentatge*: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. El canvi de paradigma que s'ha produït en educació està provocant modificacions en les concepcions sobre formació, docència i, de forma especial, als plantejaments respecte a l'avaluació; de manera que "és necessari plantejar l'avaluació, en tots els seus nivells, des d'un nou prisma que la situï com a part fonamental del propi procés d'aprenentatge orientat al desenvolupament competencial" (Mateo & Vlachopoulos, 2013, p. 187).

Segons Echazarra et al. (2016), viure i treballar al segle XXI requereix "les quatre C" - la creativitat, el pensament crític, la comunicació i la col·laboració-, però no només això, sinó també l'alfabetització digital, la proactivitat, la capacitat d'adaptació i l'obertura. "La pregunta és si les escoles d'avui poden fomentar aquestes habilitats creatives i socials perquè els estudiants estiguin degudament equipats per enfrontar aquests desafiaments" (Echazarra et al., 2016, p. 7).

Malgrat que s'han difuminat els límits entre "la corrent principal" i l'educació "alternativa" de l'aprenentatge (OECD, 2008), "la classe tradicional és sovint representada amb quatre parets on el mestre i els llibres de text són els únics proveïdors d'informació i els estudiants són esponges passives, absorbint el que llegeixen i se'ls diu", i on la memorització dels fets, regles i procediments són estratègies de l'estudi fragmentat. "La classe moderna, per contra, es presenta com un espai obert en el qual el professor proporciona l'oportunitat de descobrir, mitjançant un enfocament basat en tasques, un programa interdisciplinari que és rellevant per al món real" (Echazarra et al., 2016, p. 7).

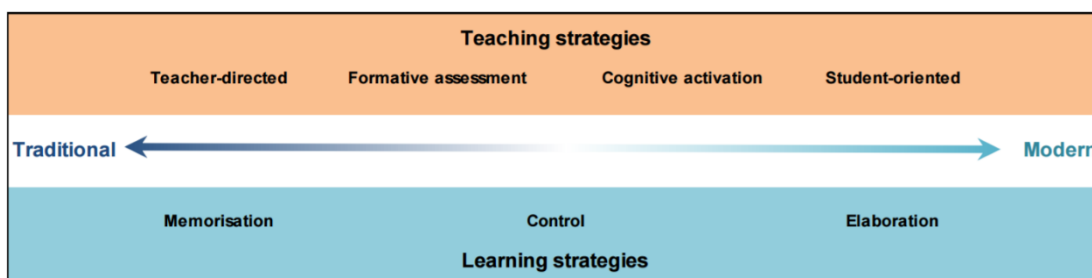
Segons Zabala i Arnau (2007), sovint s'han interpretat els diferents models o tendències educatives amb una "extrema simplicitat", sota el nom d'adjectius esquemàtics, fins al punt que, des d'aquesta tendència simple i simplificadora de l'ensenyament, la valoració de qualsevol dels seus components o característiques només és estat possible des de la confrontació. Ho exemplifiquen, aquests autors, amb l'escola anomenada *tradicional* i les diferents pedagogies alternatives que han anat sorgint al llarg del segle XX.

Aquesta simplificació i la corresponent polarització esquemàtica, actual i innegable -segons les paraules de Zabala i Arnau (2007)- han desenvolupat comportaments que, des de les crítiques a l'escola tradicional, se la ha caracteritzat com a un ensenyament expositiu i transmissor en què la memorització s'entén com mecànica, la disciplina es concep com a autoritària i el llibre de text es l'únic instrument per a la planificació de l'aula. Davant d'aquesta visió, es contraposa, a una resposta, també simplificada segons els mateixos autors, que conté estratègies d'ensenyament en què l'alumne ha d'estar en constant activitat i en què es desterra qualsevol tasca basada en la memorització i en l'ús del llibre de text.

En qualsevol cas, el personal docent té una àmplia gamma d'estratègies d'instrucció a la seva disposició, com ara les percepcions estereotipades que s'examinen a Echazarra et al. (2016) (vegeu Imatge 14), segons el mètode "tradicional" (també conegut com a "vertical") o mètode "modern" (també conegut com "horitzontal").

Imatge 14. Classificació d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge segons una tradicional-moderna escala.

(Echazarra et al., 2016, p. 7)



Note: The placement of the strategies on the scale is not based on empirical evidence.

Igual que en altres estratègies d'ensenyament, gran part de l'eficàcia de les pràctiques dirigides pel mestre depèn de com s'utilitzen aquestes pràctiques a l'aula. "Mentre que les lliçons de bona qualitat, ben estructurades i dinàmiques poden ser alhora inspiradores i difícils per als estudiants, la instrucció dirigida pels professors arriscarà deixar els estudiants en un paper passiu i desvinculat i realitzar tasques monòtones" (Echazarra et al., 2016, p. 34).

Es fa referència a l'**educació convencional o tradicional** al procés d'aprenentatge que contempla que el coneixement és vist com un objectiu, òrgan establert, amb autoritat dels fets fora de les experiències i preferències dels alumnes, i el paper de l'educador és el de transmetre aquest coneixement, juntament amb l'acompanyament de les habilitats i actituds acadèmiques. El model de transmissió indica un procés unidireccional, denota un sol sentit, per tant, consta d'un procés en gran mesura autoritari. En aquest sentit, l'establiment de les aules es contempla amb pupitres disposats en files i l'escriptori d'un professor exposat en la part davantera de l'aula.

En aquesta línia, Zabala i Arnau (2007) aporten que hi ha tendència a descriure l'escola tradicional mitjançant el valor que aquesta li atribueix a la memorització, la importància del saber enciclopèdic, el pes de la disciplina, la importància del llibre de text, les notes o els informes quantitativs.

D'acord amb la comprensió de l'educació com a transmissió de coneixements, "el mestre està recolzat per un sistema de demandes, incentius, càstigs, dispositius de mesurament: incloses les proves, qualificacions, normes, unitats curriculars, llibres de text, etiquetes psicològiques i mèdiques" (Miller, 2008, para. 6), entre d'altres. I ell n'és l'encarregat, es considera que és qui causa l'aprenentatge (Novak, 1998), i té l'autoritat per avaluar l'aprenentatge d'acord al compliment de les seves expectatives. En aquest sentit, l'aprenentatge està associat a l'aula amb un ritme determinat i sovint és competitiu. El contingut i l'explicació de la lliçó es consideren més importants, amb la qual cosa no cal aprendre el contingut en el context (Johnson & Johnson, 1991).

Un mestre que empra mètodes tradicionals d'instrucció tindrà com a objectiu oferir una classe magistral ben estructurada, clara i informativa sobre un tema determinat. L'ensenyament tradicional és típicament dirigit pel professor, qui decideix el que els estudiants han d'aprendre, els plans de les lliçons per endavant i lliura el contingut. Això pot implicar iniciar la classe resumint breument la lliçó anterior i establir clarament els objectius de la lliçó actual. S'espera que els estudiants romanguin en silenci i prenguin notes, o podria ser sol·licitat per participar, responent a preguntes dels professors o per plantejar les seves pròpies preguntes al mestre. Els professors poden plantejar preguntes als estudiants com una forma d'assegurar-se que comprenen el material, i per convidar els estudiants a presentar la seva forma de pensar o raonar amb certa extensió.

Actualment, són moltes les escoles que adopten una **visió competencial i holística** de l'educació. És rellevant, doncs, estudiar què s'entén per un enfocament competencial de l'aprenentatge, fonamentat en la comprensió dels coneixements, en la importància dels processos, en les formes d'organització de l'alumnat, en les avaluacions qualitatives (Zabala i Arnau, 2007), entre d'altres aspectes. Això no vol dir que en els enfocaments alternatius d'educació no hi hagi una certa transmissió objectiva de més o menys coneixements sobre el món.

Hi ha dos motius clau respecte a aquesta onada de canvi que moltes escoles han encetat a Catalunya, respecte a l'Escola Nova de fa cent anys. Aquests els detalla l'actual President del Centre UNESCO de Catalunya, Eduard Vallory, al document "Repensar l'educació", el qual planteja revisar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge: "Un, que els avenços científics ens permeten saber com aprenem les persones, i posen en evidència que els mètodes transmissors no produeixen aprenentatge significatiu. I l'altre —fonamental—, que l'aparició d'internet ha transformat la manera com les persones tenim accés a la informació i al coneixement, la manera com interactuem, i les pràctiques de la gestió pública i de les empreses" (Centre UNESCO de Catalunya, 2015, p. 4). De fet, el procés tecnològic ens aporta una gran interconnectivitat, alhora que permet noves vies d'intercanvi, xarxa, cooperació i solidaritat; aspecte, entre d'altres canvis, assenyalen conseqüències vitals en l'educació.

Tot seguit, doncs, és rellevant definir el terme *competència*, per assegurar-se compartir el significat de l'enfocament d'un ensenyament competencial. Les orientacions de la Unió Europea insisteixen en la necessitat de l'adquisició de les competències clau per part de la ciutadania com a condició imprescindible per un ple desenvolupament personal, social i professional que s'ajusti a les demandes d'un món globalitzat i faci possible el desenvolupament econòmic. La OCDE (2013) senyala que existeix una gran varietat de **definicions de competència**. De fet, hi ha un conjunt de termes, com ara habilitats (*abilities*) o capacitats (*skills*), que s'entenen de diferents maneres en la literatura. El projecte de Definició i Selecció de Competències (DESECO - OCDE, 2002) defineix la competència com a:

"A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating". (OECD, 2005, p. 4)

En el seu cas, el Departament d'Educació contempla que (Departament d'Ensenyament, 2017a, p. 6):

“Les competències bàsiques són l'eix vertebrador del procés educatiu. El currículum orientat a l'adquisició de competències estableix que la finalitat de l'educació obligatòria és aconseguir que els nens i les nenes adquireixin les eines necessàries per entendre el món i esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu que ens ha tocat viure. Un currículum per competències significa ensenyar a aprendre i seguir aprenent al llarg de tota la vida.

La idea de competència se sustenta en els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i està relacionada amb la capacitat d'activar-los o mobilitzar-los per fer front a situacions diverses i actuar-hi de forma eficaç.

S'identifiquen dos grups de competències bàsiques: les **competències transversals**, que són la base del desenvolupament personal i de la construcció del coneixement (entre les quals cal considerar les comunicatives, que són per comprendre i expressar la realitat; les metodològiques, que activen l'aprenentatge, i les personals) i les **competències específiques**, centrades a conèixer i habitar el món i relacionades amb la cultura i la visió d'aquest”.

Tal com comenten Zabala i Arnau (2007), l'ús del terme *competència* és una conseqüència de la necessitat de superar un ensenyament que, en la major part dels casos, s'ha reduït a l'aprenentatge memorístic de coneixements, fet que comporta una dificultat perquè es puguin aplicar en la vida real. En efecte, aquests autors expressen que:

“La competència ha d'identificar quelcom que necessita qualsevol persona per donar resposta als problemes amb què farà front al llarg de la seva vida. Per tant, competència consistirà en al intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida mitjançant accions en què es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals” (p. 40).

En aquesta línia, els mateixos autors matisen els següents aspectes pel que fa a la definició elaborada:

- Que són accions eficaces davant de situacions i problemes de diferent tipus que obliguen a emprar els recursos que es disposen.
- Que per tal de donar resposta als problemes que plantegen aquestes situacions és necessari estar disposats a resoldre'ls amb una intenció definida, és a dir, amb unes actituds determinades
- Que una vegada mostrada la disposició i el sentit per a la resolució dels problemes plantejats, amb unes actituds determinades, és necessari dominar els procediments, habilitats i destreses que implica l'acció que s'ha de dur a terme.
- Però, per tal que aquestes habilitats arribin a un bon assoliment, han de realitzar-se sobre uns objectes de coneixement, és a dir, uns fets, uns conceptes i uns sistemes conceptuals.
- I que tot això es realitzi d'una manera interrelacionada, és a dir, l'acció implica una integració d'actituds, procediments i coneixements.

Així doncs, la competència suposa una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per assolir una acció eficaç. En altres paraules, s'entén per competències les capacitats per satisfer demandes complexes en un context definit, mitjançant una mobilització holística psicosocial de recursos (cognitius, funcionals, personals i actitudinals).

Les competències, per tant, es conceptualitzen com a una mobilització de manera integrada i coherent de coneixements (sabers), habilitats (saber fer) i actituds (formes de ser i estar) que s'adquireix a través de la participació activa en el context educatiu formal, com en els no formals o informal; i que s'aplica a una diversitat de contextos acadèmics, socials i professionals.

2.2. Els àmbits i els principis de l'aprenentatge del segle XXI

Les formes de concebre l'aprenentatge han canviat. Els estudis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge han evolucionat en el decurs del temps. Fent una mirada retrospectiva (Departament d'Ensenyament, 2017a), a la primera meitat de segle XX trobem educadors com John Dewey (1859-1952) a l'Amèrica del Nord; Maria Montessori (1870-1954), Ovide Décroly (1871-1932) i Célestin Freinet (1896-1966) a Europa; o Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), Rosa Sensat (1873-1961) i Alexandre Galí (1888- 1969) a Catalunya, que consoliden el model de l'Escola Nova.

Contemporània dels estudis psicològics de Jean Piaget (1896-1973) i Lev Vigotsky (1896-1934) i fonamentada en la llibertat i l'activitat, entre d'altres, l'Escola Nova cerca la formació i el desenvolupament integral de la persona partint de premisses com que el potencial d'aprenentatge està en cadascun de nosaltres i que tot coneixement passa per la pràctica.

En la segona meitat del segle XX i principis del XXI, trobem diversos estudis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge en què la complexitat de les societats i l'aparició omnipresent de la tecnologia fan que aquests prenguin un abordatge més holístic. Alguns dels estudis d'aquesta etapa són:

- Jerome Bruner (1915-2016). Aprenentatge per descobriment. Conceptes principals: format i bastida. Diàleg actiu. Currículum espiral.
- Howard Gardner (1943). Teoria de les intel·ligències múltiples.
- Mel Ainscow (1943). Desenvolupament d'escoles inclusives.
- David Goleman (1946). Intel·ligència emocional i intel·ligència social.
- Georges Siemens (1970) i Stephen Downes (1959). Teoria del connectivisme.
- Paul Howard-Jones (s/d). Neurociència i educació

Aquesta evolució educativa "altera radicalment la relació tradicional entre professor i alumne, donant un gir profund al sentit i propòsit de l'educació" (Menéndez, 2019). Així doncs, en els moments actuals, predomina "un procés orientat a crear altres contextos d'aprenentatge que afavoreixin la pràctica de resoldre problemes, experimentar, buscar solucions en equip, adquirir rutines de pensament, descobrir talents i aprendre, en definitiva, a trobar el seu propi camí a la vida" (Menéndez, 2019). Hi predomina, de manera anàloga, la base conceptual de la **concepció sòcio-constructivista de l'ensenyament-aprenentatge**, la

qual posa accent en el procés de construcció de coneixements i sustenta de manera preferent l'enfocament de l'ensenyament per competències, més que no pas en els productes o resultats.

Aquestes investigacions que defineixen l'aprenentatge des de la perspectiva de l'alumne exigeixen posar l'èmfasi no tant a com ensenyar, sinó sobretot, a com assegurar l'aprenentatge per tal que els alumnes tinguin un paper principal en el seu procés i provocar un canvi en la mirada d'aquest. En aquesta línia, entenem l'aprenentatge autèntic com l'enfocament pedagògic que ofereix a l'alumnat protagonisme a explorar, discutir i construir conceptes i relacions de manera significativa, en contextos que impliquen situacions problematitzades del món real, a partir de projectes que els són rellevants. Així, la pregunta clau no és tant què fer per ensenyar millor, sinó què fer per afavorir que tots els alumnes aprenguin millor. I, en aquest sentit, és rellevant tenir present que "la tecnologia no és el fi de l'educació sinó un mitjà per a assolir certs objectius pedagògics i una introducció i normalització a l'aula de realitats molt presents fora de l'escola", motiu pel qual les troballes de l'estudi d'en Manzano (2018) avancen que "introduir tecnologia al centre no és en si innovador sinó que l'important és l'ús que se li'n dona" (Manzano, 2011, p. 13).

Així doncs, el paper dels deures rau a l'objectiu d'afavorir que els aprenentatges escolars siguin útils per formar ciutadans demòcrates, amb opinió, crítics, autònoms i, a la vegada, conscients de la necessitat de respondre nous reptes en cooperació amb els altres; de manera que es fa necessari treballar els continguts de manera globalitzada i no fragmentada per disciplines, tot desenvolupant un **aprenentatge autèntic**. Sota aquest plantejament, els alumnes construeixen els coneixements i adquireixen les actituds que els prepararan per afrontar els reptes del seu futur (Departament d'Ensenyament, 2017a).

"Per fer front als reptes del segle XXI, seria indispensable assignar nous objectius a l'educació i, per consegüent, modificar la idea que ens fem de la seva utilitat", indica l'informe Delors (Delors, 1994, p. 91). D'aquesta idea sorgeixen els *quatre pilars de l'aprenentatge* que recull el mateix informe (UNESCO, 1996) el qual aporta que per complir amb la missió de l'educació, en general, i de qualsevol pedagogia emergent, en particular, l'aprenentatge s'ha d'organitzar integrant els **quatre àmbits d'aprenentatge** que seran els pilars del coneixement al llarg de la vida de cada persona:

1. **Aprendre a conèixer**, és a dir, adquirir els instruments per al domini del coneixement i la comprensió, més que no pas cap a l'adquisició de sabers classificats. Es tracta de proporcionar un coneixement general ampli, amb l'oportunitat de treballar en profunditat un petit nombre de temes, i fer-ho alhora que s'aprèn a aprendre autònomament, posant les bases que han de permetre continuar aprenent al llarg de la vida.
2. **Aprendre a fer**, això és, desenvolupar les habilitats necessàries per poder actuar sobre l'entorn. Es tracta d'adquirir capacitats que possibilitin la plena participació en la societat del coneixement i en un entorn laboral acceleradament canviant, la qual cosa també suposa saber afrontar situacions diverses i treballar en equip.
3. **Aprendre a viure junts** i, per a això, adquirir els valors dels drets humans, dels principis democràtics, de l'entesa intercultural, del desenvolupament sostenible i del respecte i la pau en tots els nivells de la societat, per aprendre a participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes. L'educació ha de seguir dues vies complementàries: la descoberta de l'altre i el compromís en projectes comuns al llarg de la vida.

4. **Aprendre a ser**, com a progressió essencial que participa dels tres aprenentatges anteriors i que ha de permetre desenvolupar la personalitat pròpia i ser capaç d'actuar cada dia amb més autonomia, més criteri i més responsabilitat personal. L'educació ha de permetre el desenvolupament del pensament autònom i crític i el criteri propi.

Tot i que l'educació s'ha d'entendre com un tot, per regla general, l'educació formal s'orienta, principalment o exclusivament, a aprendre a conèixer i, en menor grau, a aprendre a fer. Els altres dos tipus de coneixement depenen més aviat de circumstàncies aleatòries i sovint se les considera una prolongació natural dels dos primers; però, en una educació avançada, cada un dels quatre pilars de l'aprenentatge ha de merèixer la mateixa consideració, per tal que l'educació sigui per a la persona una experiència global i continuada al llarg de la vida.

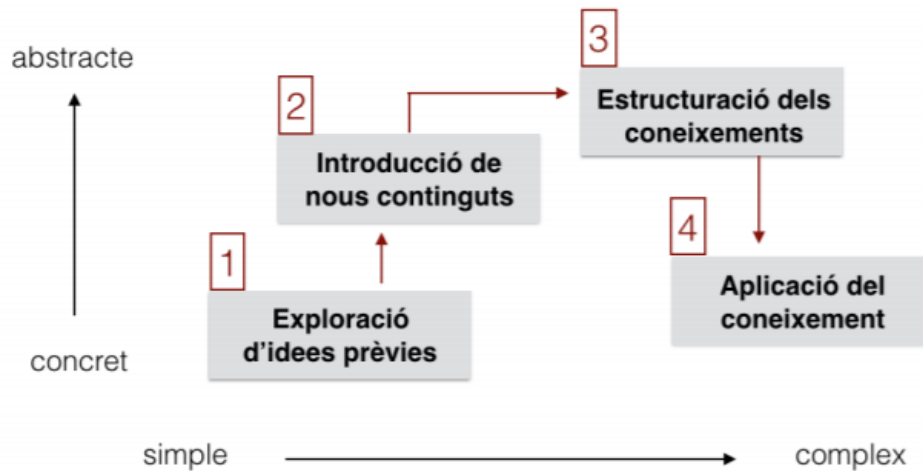
Des d'aquest marc, es concep l'aprenentatge com a un procés de **construcció de significats i d'atribució de sentit** mitjançant la modificació d'esquemes de coneixement. Aprendre, en situacions escolars educatives, es considera que consisteix a atribuir significat i sentit a les experiències i als continguts escolars (Coll, Mauri i Rochera, 2012). El significat i el sentit són indissociables en l'experiència de construcció de coneixement i això és possible si es donen determinades condicions.

L'aprenentatge de nous coneixements requereix que el subjecte que aprèn pugui establir relacions substantives, no arbitràries, entre el coneixement previ, és a dir, el coneixement disponible en la seva estructura cognoscitiva -conceptes, procediments i actituds, expectatives, motivacions, interessos, autoconcepte acadèmic, autoestima, etc.- i el nou coneixement (vegeu Imatge 15) (Departament d'Ensenyament, 2017c). Els coneixements previs són la base on pot fructificar-ne nou, només si existeix un *coneixement disponible* anterior, no bloquejat per cap altre factor, de tipus emocional, per exemple. Es fonamenta en l'establiment entre diverses informacions, per tal de construir connexions entre elles que vagin més enllà de la mera repetició. Per tant, l'aprenentatge es produeix quan es relaciona la informació nova amb les experiències i coneixements que ja posseeix l'alumne, la qual cosa pot suposar una modificació o el seu qüestionament amb el corresponent canvi o reestructuració.

En efecte, "perquè la construcció de coneixements sigui possible, cal que l'alumne compregui el que fa [...] és a dir, en conegui el significat. Per això parlem d'aprenentatge significatiu" (Teixidó, 2010b, p. 3), un concepte introduït per David Ausubel (1963, 1968). L'estructura mental de l'alumne és el conjunt d'esquemes de coneixement interrelacionats, la representació que té una persona en un moment determinat de la seva història sobre una parcel·la de la realitat. Aquest procés no es pot deslligar de la intervenció docent o de l'agent educatiu i de la seva ajuda pedagògica contingentment ajustada (Coll, 1988, 1990, 1995).

Imatge 15. Fases didàctiques de les activitats.

(Departament d'Ensenyament, 2017c, p. 34)



Font: La regulació i autoregulació dels aprenentatges ICE - UAB. Jorba i Caselles (1996)

De manera anàloga, “l’aprenentatge és constructiu més que reproductiu i, primàriament, és un procés social, cultural i interpersonal, governat tant per factors socials i situacionals com cognitius” (Bolívar, 2009, p. 80), idea sobre la qual es fonamenta l’aprenentatge per competències, que focalitza l’atenció a fer possible que l’alumnat tingui un paper actiu en l’ensenyament, compromès i interessat en la construcció de significat, treballant amb els iguals en la construcció social del coneixement. Des de l’òptica del constructivisme social, per Vygostky (1978), l’aprenentatge és una activitat vinculada necessàriament a un context. Suposa la participació en una comunitat i no s’ha de limitar, per tant, a l’adquisició del coneixement de manera aïllada i individualitzada, sinó a través de la participació social i gràcies a la mediació instrumental. D’aquesta manera, l’optimització dels processos d’ensenyament-aprenentatge recau a la qualitat i a la pertinència de la *mediació social*; concebant-la com a aquelles interaccions situades i ajustades de l’alumne amb una altra o altres persones expertes, en graus diversos, per a la realització de tasques (conceptuals, procedimentals, actitudinals). El procés d’ensenyament-aprenentatge mediat socialment requereix de constants **ajustaments de l’ajuda** pedagògica per situar-se de forma pertinent davant del que requereix qui està en procés d’aprendre. Per altra banda, aquest procés depèn de la qualitat i de la pertinència de la *mediació instrumental*, tal com sustenta Vygostky, és a dir, depèn de la mediació simbòlica, representada fonamentalment per l’ús del llenguatge verbal, oral i escrit, motor de la construcció dels processos mentals, processos psicològics superiors.

Per aquest propòsit d’aplicació operativa de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP), segons Vygostky, com a avaluació educativa i psicològica, i com a instrument per a l’optimització de l’aprenentatge i del desenvolupament, és necessari trobar mètodes adequats que reuneixin amb sentit la mediació social i la mediació instrumental. Es tracta, en aquest sentit, d’assolir que els processos socials inter-psicològics, externs, arribi a ser processos intra-psicològics, interns, que ajudin a la comprensió i al tractament extern del problema, y que ajudin, després, a la interiorització gradual d’aquesta comprensió i tractament, “perquè, com diu Emerson, (1983), una ZDP és un diàleg entre el nen i el seu futur, no un diàleg entre el nen i el seu passat” (Álvarez & del Rio, 1990, p. 119).

Altres autors, com Coll, Mauri i Rochera (2012), defineixen la **dimensió social** de l'aprenentatge com un conjunt de factors que fan referència a la recerca d'ajuda, al suport que poden prestar els iguals, grup i professorat, i al treball col·laboratiu amb altres; així com l'ús del llenguatge oral i escrit com a mediador de la configuració de tots aquests elements i de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge. En aquesta línia, i segons els supòsits de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar,

“l'ensenyament no és un procés que consisteix a transmetre coneixements d'una persona experta (professor) a un aprenent novell (alumne), sinó més aviat es tracta d'un procés de naturalesa social, lingüística i comunicativa, en què el paper del professor consisteix a guiar i orientar el procés de construcció de significats que fa l'alumne en relació amb els significats que vehiculen els continguts escolars. A través de la seva intervenció, de les ajudes i suports que ofereix als alumnes, el professor pretén ajustar la seva influència educativa i contribuir a la construcció significativa i amb sentit dels nous coneixements per part de l'alumne” (Gràcia & Segué, 2009)

L'adquisició d'aquest aprenentatge demana definir entorns de treball que facilitin els seus principis metodològics. La implicació dels alumnes, les experiències d'aprenentatge significatiu i la combinació de continguts (Departament d'Ensenyament, 2017a) ens ajudaran en la seva consecució, i són aquests tres elements que tot seguit es comenten breument per tal de contemplar-los, alhora, en la planificació, el disseny i l'avaluació dels deures des d'un enfocament de l'aprenentatge competencial.

- La **implicació dels alumnes**. Cal plantejar propostes actives i diverses que facilitin un major apoderament dels alumnes; que presentin amb claredat els objectius de les activitats que es proposen; que permetin l'experimentació, el treball cooperatiu, l'activitat motriu i la participació; que facin intervenir el joc i la tecnologia; propostes actives en què el mestre es mostri proper, assertiu i transmeti confiança.
- Les **experiències d'aprenentatge significatiu**. Experiències amb sentit que connectin tant amb la seva realitat personal com universal, que puguin ser transferibles tant ara com al llarg de la vida, que els serveixin per entendre més i millor el món en què viuen i, alhora, els facilitin eines i coneixements per incidir-hi d'una manera responsable. Cal assegurar la vinculació dels nous coneixements amb els que l'alumne ja té disponibles. L'abordatge del currículum des de perspectives globalitzadores i les situacions problematitzades facilitaran la identificació i la definició de contextos de treball més autèntics.
- La **combinació de continguts**. Continguts de naturalesa diversa, conceptuals, processuals i de valors. La realitat, que és global, aconsella el tractament simultani de continguts procedents de diferents àmbits i àrees de coneixement.

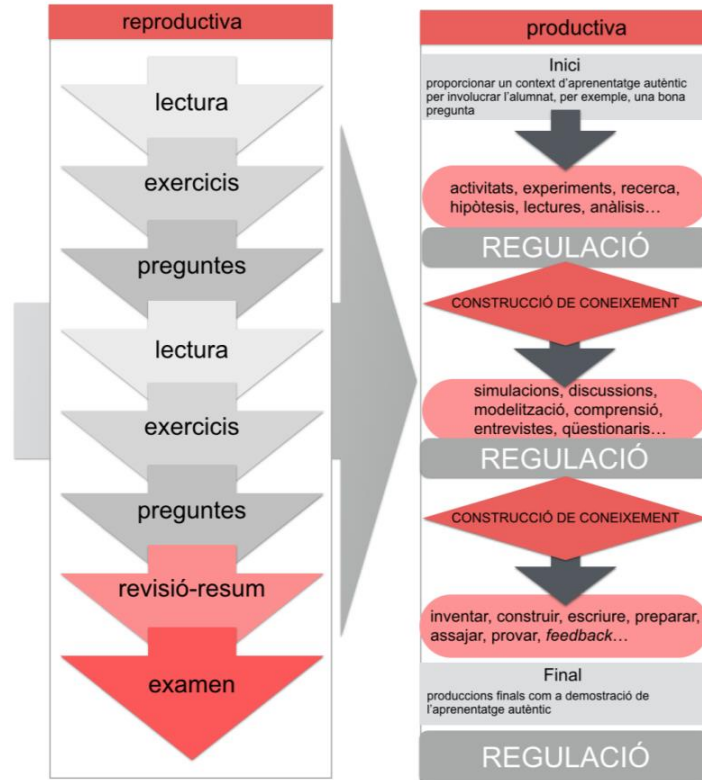
També és imprescindible un **treball en equip i xarxa** de tots els docents; qui han de fer una reflexió constant de la seva tasca i treballar de manera interactiva i coordinada per millorar la coherència i la cohesió del seu projecte educatiu; alhora que convé mantenir una escolta activa i desenvolupar un aprenentatge dialògic per planificar i crear experiències i contextos apropiats de relació entre els mestres, els alumnes i l'entorn.

L'aprenentatge per a l'adquisició de competències comporta un canvi de mirada i de rols dels agents educatius que fa que es preguntin: *Per a què han d'aprendre els alumnes? Què han d'aprendre els alumnes? Quines metodologies ajuden a consolidar les competències als alumnes? Com sabem si els alumnes han après?* En aquesta línia, és rellevant subratllar que els alumnes han de prendre consciència de què han après, com ho han après i per a què ho han après. Per tant, el conjunt d'acords metodològics que prengui l'equip docent ha de

garantir, o si més no facilitar, els aprenentatges competencials (vegeu Imatge 33Imatge 16); passant d'una metodologia reproductiva a una de productiva i contextualitzada.

Imatge 16. Metodologia reproductiva vs. Metodologia productiva/contextualitzada.

(Departament d'Ensenyament, 2017c, p. 34)



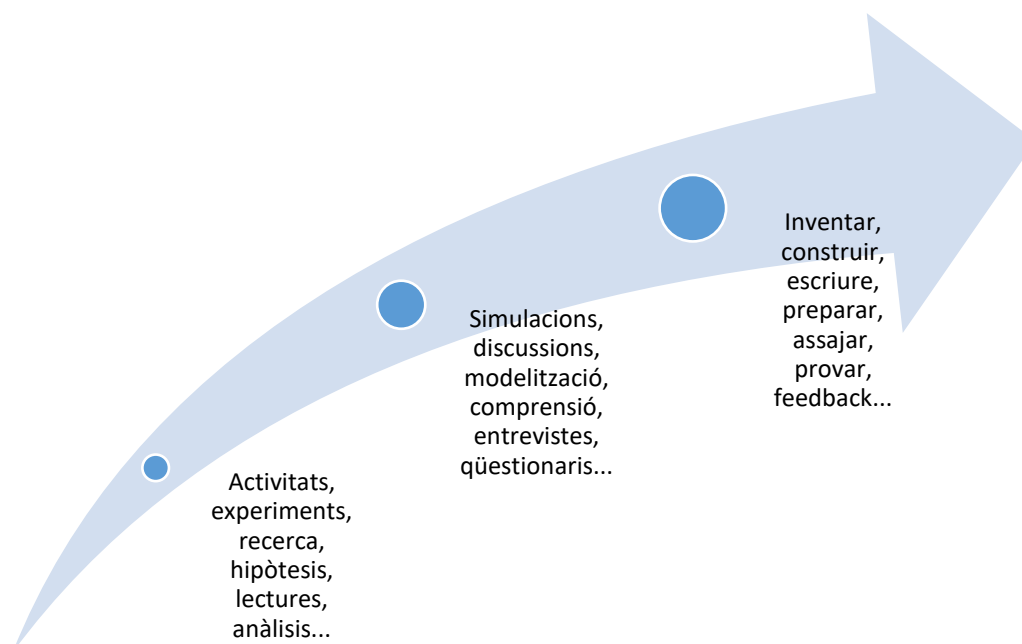
Segons Zabala i Arnau (2007), en el marc de l'educació tradicional, l'escola caracteritzada com a reproductiva s'acaba convertint en una veritable carrera d'obstacles en què allò substancial no és el contingut de l'aprenentatge, sinó aprovar els exàmens. Sota un visió d'una escola selectiva, les estratègies d'aprenentatge que es mobilitzen en una metodologia tradicional o reproductiva acaben focalitzant-se en la retenció mecànica i a curt termini d'enunciats o models per ser bolcats en els corresponents exàmens.

Així doncs, segons la **metodologia productiva o contextualitzada**, i en el marc d'un enfocament competencial de l'aprenentatge, els deures escolars podrien quedar palesos segons un procés com a continuació es presenta (vegeu Imatge 17):

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Imatge 17. Els deures escolars en el marc d'una metodologia productiva.

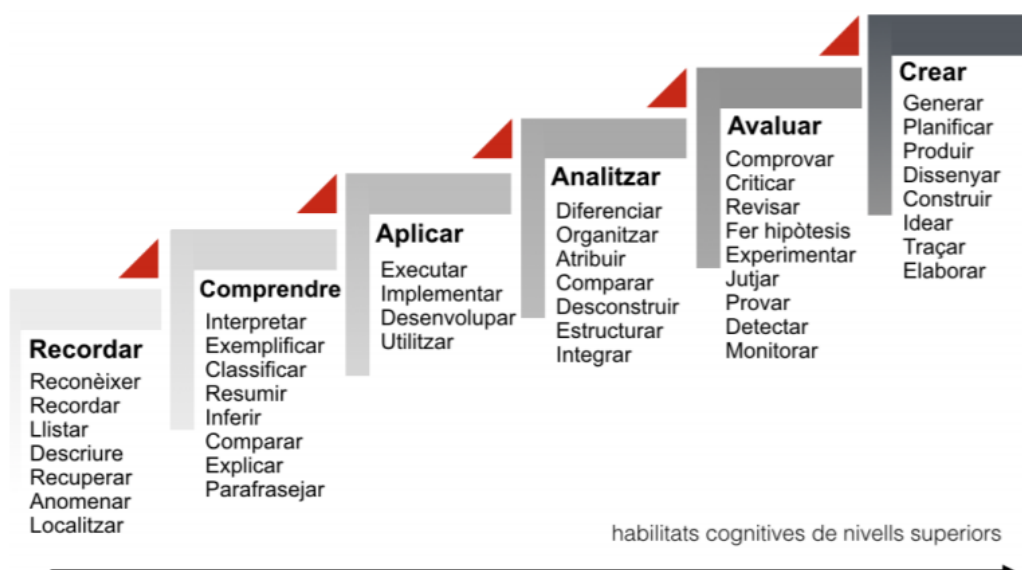
Elaboració pròpia.



Els tipus d'activitats que es proposen als alumnes tenen efectes diferents en el seu aprenentatge. En aquest punt, considerant la taxonomia cognitiva de Benjamin Bloom (1956) i la taxonomia de SOLO elaborada per Biggs i Collis (1982), es permet reconèixer el vincle estret que hi ha entre l'aprenentatge dels alumnes i el nivell d'habilitat cognitiva que precisen els alumnes per resoldre les activitats (vegeu Imatge 18).

Imatge 18. Aprenentatge dels alumnes i nivell d'habilitat cognitiva.

(Departament d'Ensenyament, 2017c, p. 35)



Font: adaptació de la piràmide de Bloom revisada (2001)

La recerca sobre “La naturalesa de l’aprenentatge” (OCDE, 2010) ha sintetitzat els **principis** que, en aquest sentit, haurien de fonamentar els entorns d’aprenentatge del segle XXI:

1. L’alumnat ha de ser el **centre de l’aprenentatge**. En aquest sentit, els entorns d’aprenentatge han d’atorgar als alumnes el protagonisme que els correspon, estimulant el seu compromís i una participació activa i autoregulada en la construcció del propi coneixement. La pràctica pedagògica disposa de metodologies diverses orientades a aquesta finalitat.
2. L’aprenentatge és un **procés de naturalesa social**. L’organització dels entorns d’aprenentatge no ho pot passar per alt i ha de treure partit de la potencialitat de l’aprenentatge cooperatiu. Aquesta metodologia, quan s’utilitza adequadament, permet posar en joc capacitats de naturalesa diversa i obtenir resultats en l’àmbit conductual i afectiu. D’altra banda, l’aprenentatge autònom i la recerca personal també han de disposar del seu espai en l’activitat quotidiana de l’alumne i han d’anar guanyant pes en la seva trajectòria.
3. Les **emocions** són part integral de l’aprenentatge. L’aprenentatge és un procés que resulta de la combinació inextricable entre motivació, cognició i emoció. L’assoliment de resultats exigeix que les experiències educatives siguin capaces de connectar amb els interessos i motivacions dels alumnes.
4. L’aprenentatge ha de tenir en compte les **diferències individuals**. L’organització dels entorns d’aprenentatge ha de contemplar necessàriament les diferències en coneixements previs, estils, estratègies, creences, interessos i motivacions.
5. L’**esforç** és clau per a l’aprenentatge. Els entorns d’aprenentatge han d’estimular els alumnes a posar en joc les seves capacitats per superar-se, evitant la ineficàcia de la pressió excessiva per a la qualitat dels resultats.
6. L’**avaluació continuada** afavoreix l’aprenentatge. Les experiències educatives han de permetre que els alumnes puguin identificar amb claredat quines són les expectatives en relació a l’activitat de cadascun d’ells. L’avaluació formativa és indispensable per retroalimentar el procés d’aprenentatge i el disseny de la pròpia acció educativa.
7. Aprendre consisteix a construir **connexions horitzontals** entre àrees de coneixement i matèries que promoguin la translació de les estructures de coneixement a situacions noves. Aquesta connectivitat horitzontal també s’ha poder desenvolupar per a la connexió entre l’entorn d’aprenentatge formal, la comunitat en el seu sentit més extens i la societat en general. Les situacions d’aprenentatge autèntic que promouen aquest tipus de connexions permeten obtenir nivells de comprensió més profunds.

La força i rellevància d’aquests principis no s’obté de considerar-los aïlladament. La seva potencialitat prové d’allò que sumen quan s’apliquen tots ells de manera combinada i flexible, d’acord amb les circumstàncies. En aquest sentit, l’eficàcia d’un entorn d’aprenentatge es produeix en la mesura que compleix els set principis, la qual cosa planteja una fita exigent per a l’organització de l’activitat quotidiana de les escoles.

La complexitat de tot centre educatiu, capaç de promoure el desenvolupament però també la sostenibilitat d’**entorns d’aprenentatge avançats**, ha de contemplar tres principis (Innovative Learning Environments, OCDE, 2013):

1. Una organització al servei de la naturalesa de l’aprenentatge i no pas a l’inrevés: les fórmules d’organització escolar, en aquest sentit, han d’estar subordinades a les

necessitats que planteja el disseny, desenvolupament i sostenibilitat del tipus d'experiències d'aprenentatge a què ens estem referint. Es tracta de posar l'atenció en els elements nuclears de la pràctica pedagògica per optimitzar-la, incorporant models avançats per a una avaluació formativa, fórmules versàtils d'organització del professorat i dels alumnes i estructures flexibles pel que fa a l'ús del temps i l'espai.

2. Un lideratge per a l'aprenentatge: l'escola ha "d'esdevenir una organització formativa amb un fort lideratge per a l'aprenentatge, amb visió, estratègies i disseny sustentats per l'evidència sobre l'aprenentatge i l'autoavaluació".
3. Una organització oberta: la tercera de les dimensions fa èmfasi en la necessitat d'una organització permeable, capaç de generar les sinergies necessàries "per al desenvolupament del seu capital professional, social i cultural, a través de la col·laboració amb famílies, universitats, institucions culturals, empreses i especialment altres escoles i entorns d'aprenentatge".

Potenciar aprenentatges actius i profunds permet als alumnes mobilitzar habilitats de pensament d'ordre superior i no quedar-se únicament en aprenentatges efímers; aspectes a tenir presents a l'hora de dissenyar i planificar els deures escolars als centres educatius. En aquesta línia, la qüestió clau no és *conèixer*, sinó *aprendre*. Així doncs, els docents han de potenciar estratègies metodològiques, com ara el treball cooperatiu, el treball per projectes, l'aprenentatge-servei (APS), l'aprenentatge basat en problemes (ABP), l'aprenentatge entre iguals, racons, tallers i ambients, ludificació (gamificació), *flipped classroom*... sense erradicar el treball individual del procés d'aprenentatge, per tal d'afavorir l'assoliment de les competències, la personalització de l'aprenentatge i el desenvolupament de les potencialitats individuals dels alumnes. Cal tenir present que aquestes estratègies metodològiques no són la finalitat de l'aprenentatge, sinó el mitjà que ajuda a assolir-lo.

2.3. L'aprenentatge competencial. Programar per competències

Atenent que l'aprenentatge competencial es caracteritza per la seva transferibilitat, dinamisme i caràcter integral, el procés d'ensenyament-aprenentatge competencial s'ha d'abordar des de totes les àrees de coneixement i per part de les diverses institucions que conformen la comunitat educativa, tant en els àmbits formals com en els no formals i informals (Departament d'Ensenyament, 2017c). Rellevant, també, subratllar que les competències no s'adquireixen en un determinat moment i semblen inalterables, sinó que impliquen un procés de desenvolupament mitjançant el qual els individus van adquirint majors nivells de desenvolupament en el seu ús (Zabala i Arnau, 2007).

A més a més, el desenvolupament competencial implica una **formació integral** de les persones que, en finalitzar l'etapa acadèmica, han de ser capaços de transferir aquells coneixements adquirits a les noves instàncies que apareguin en algun altre context o moment de la vida. És important, en aquest sentit, tenir present la importància de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, paradigma educatiu conegut per *lifelong learning*, això és, dotar els estudiants de capacitats per ser capaços de reorganitzar el seu pensament i adquirir nous coneixements, millorar les seves actuacions i descobrir noves formes d'acció i noves habilitats que els permetin executar eficientment tasques. En aquesta línia, segons el canvi de paradigma educatiu en què estem immersos, la professora Núria Alart proposa fer-se les següents preguntes: "Què necessita i què pot fer el professorat actual, per un bon canvi de paradigma? Per a una millor gestió del coneixement? Per a una pràctica docent

competencial? Com ho pot fer? Per què? Quines millores significatives hi trobarem? Per què ens costa tant canviar?” (Alart, 2011, p. 1).

Segons aquest enfocament, l'ensenyament passa de centrar-se en l'adquisició dels continguts curriculars per part dels alumnes, a desenvolupar i comprovar l'**ús competent del coneixement** que fan aquests sobre la realitat, tal com queda palès al marc estratègic Educació i Formació 2020 (Education and Training 2020); el qual insta els estats membres a prendre mesures per garantir que tots els joves desenvolupin les capacitats i competències necessàries per afavorir l'assoliment dels objectius personals i socials en matèria de creixement i ocupació, i la Declaració d'Incheon (Marc d'Acció Educació 2030, UNESCO) els exhorta a garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat, i a promoure oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom.

En el cas específic de Catalunya, els principis competencials i recomanacions queden constituïts al marc conceptual del Decret 181/2008, de 9 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments del segon cicle d'educació infantil, del Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, i del Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, que mantenen i garanteixen la coherència i la coordinació pedagògica per tal d'assegurar la transició adequada dels alumnes entre etapes i facilitar la continuïtat del seu procés educatiu.

La consideració de les competències bàsiques com a eix del procés educatiu implica canvis metodològics que afecten el rol del professorat i la manera com aprèn l'alumne (Grau, 2009); la qual cosa requereix la necessitat de fer algunes modificacions en les programacions dels centres, per tal que recullin com es treballen aquestes competències bàsiques per mitjà dels continguts de les àrees o matèries i d'altres espais i temps escolars (Departament d'Ensenyament, 2009). Aquesta presa de decisions comporta un replantejament del què, el com i el perquè s'ensenyava, però no vol dir desestimar tot allò que s'ha fet servir fins ara, sinó que s'ha de veure com una oportunitat per revisar el projecte educatiu i actualitzar el desplegament curricular del centre i, si cal, millorar les propostes, les activitats i les estratègies didàctiques que serveixen a l'alumnat per aprendre i gaudir amb aquests aprenentatges.

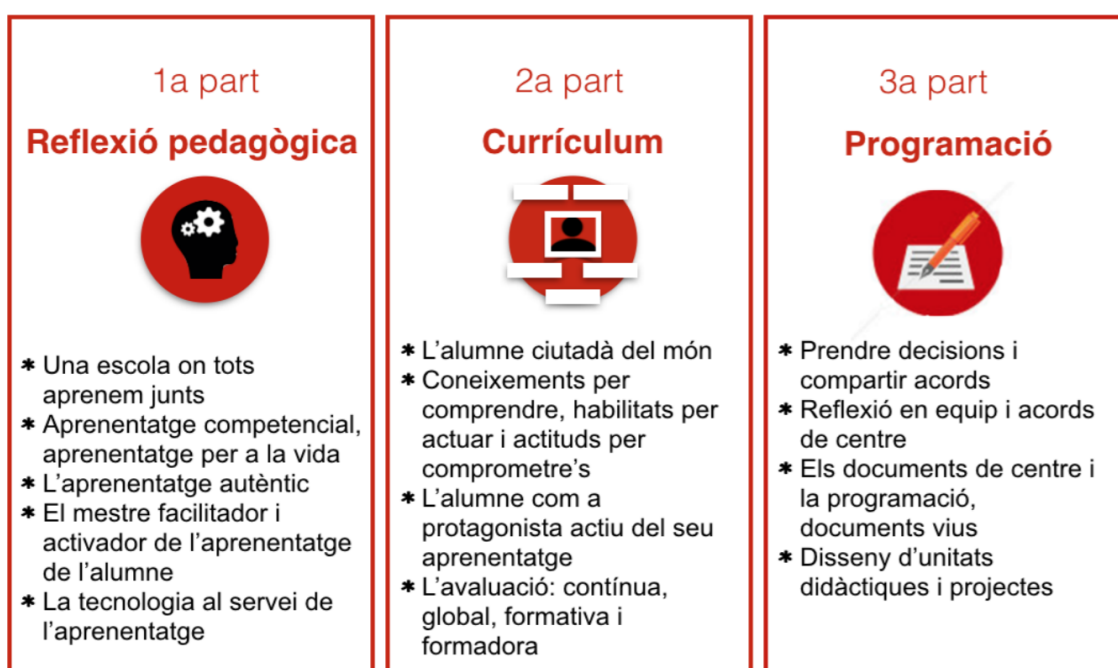
“Cada competència fa referència a coneixements diversos (conceptuals, procedimentals, actitudinals) i a processos que han de mobilitzar-se per fer front de manera eficaç a la resolució de problemes i situacions de diferent complexitat. Aquesta noció ultrapassa la concepció tradicional dels processos d'ensenyament i aprenentatge com a transmissió de sabers. Una educació basada únicament en la transmissió de sabers no garanteix que l'alumnat els apliqui per resoldre situacions reals o els utilitzi com a plataforma per consolidar el que ja ha après i així seguir aprenent. De la mateixa manera, l'èmfasi en la mobilització o aplicació dels sabers –que comporta el plantejament competencial– no ens ha de portar a oblidar-nos de la necessitat dels sabers. L'ensenyant, a més de dominar uns sabers, ha de conèixer l'ús d'aquests sabers en contextos reals i ha de construir activitats didàctiques que permetin que l'alumnat els mobilitzi davant de situacions de progressiva complexitat.” (Departament d'Ensenyament, 2009, p. 5)

Parlar de l'adquisició de competències no és una moda ni una simple qüestió de canvi terminològic respecte al que tradicionalment s'ha estat fent a l'escola, sinó una forma

diferent d'entendre la funció educativa d'aquesta (Departament d'Ensenyament, 2009). La novetat es troba en la seva incorporació en el sistema normatiu en relació amb les etapes obligatòries, com a element integrant del currículum: les competències apareixen com a un element d'enllaç entre els objectius educatius, els continguts i els criteris d'avaluació (Sanmartí, 2010). Aquestes permeten definir els objectius que es persegueixen, seleccionar els continguts i les metodologies didàctiques i concretar el grau d'assoliment dels objectius proposats. Aquest procés de formalització de les programacions ha d'anar acompanyat d'una reflexió pedagògica, tal com veiem més abaix, i una revisió contínua del procés de programació (vegeu Imatge 19), com a tasca inherent de la pràctica docent, en funció de les necessitats de l'alumnat i que s'adapta a les situacions canviants.

Imatge 19. Programar per competències.

(Departament d'Ensenyament, 2017c, p. 8)



Saber treballar en grup, tenir esperit crític, creativitat i gust per aprendre esdevé imprescindible són capacitats que l'alumnat ha d'anar desenvolupant al llarg de l'educació primària, per tal que aquest esdevingui cada cop més autònom, d'aquí la necessitat de revisar el paper i la tipologia dels deures escolars. En aquesta línia, també cal tenir present que programar per competències pretén:

“promoure les oportunitats educatives i les mesures i els suports necessaris per al progrés de cadascú, assegurant-ne no només la presència i la participació, sinó també facilitant-los uns aprenentatges competencials en un grau suficient que els permeti incorporar-se a la societat com a ciutadans actius i assegurar els fonaments sobre els quals han de construir els seus processos formatius al llarg de la vida” (Departament d'Ensenyament, 2017c, p. 13)

L'aprenentatge per competències recull tant aspectes ja coneguts en l'àmbit pedagògic del procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, com d'altres que suposen una novetat i un avenç. Aquests aspectes són:

- Insistència en l'activitat de l'alumne. Les competències emfatitzen l'activitat com a mesura per aprendre i posen de manifest la utilitat dels aprenentatges.
- Inclusió de coneixements, habilitats i actituds. Aprendre per competències no es tracta d'un simple saber fer sense comprensió, sinó d'un saber fer raonat i amb compromís per part de l'alumne.
- Globalització dels aprenentatges. Les competències demanen l'esforç d'integrar aprenentatges de diferents àrees perquè els problemes complexos necessiten la contribució interdisciplinària de les informacions i aplicacions.
- Demanda d'aprenentatges significatius. Aprenentatges integrats amb els que ja posseeix l'alumne com a garantia de comprensió dels nous.
- Necessitat de transferència. Un alumne competent resol situacions diverses i no es limita a repetir solucions rutinàries o simplement consolidades.
- Vinculació de l'escola amb la vida real. Vinculació de les activitats d'aprenentatge amb les situacions quotidianes dels alumnes.
- Determinació de mínims equitatius per a tots els alumnes. Superació de la simple classificació dels alumnes en funció dels aprenentatges acadèmics. Possibilitat que cada alumne pugui desenvolupar al màxim el seu potencial.
- Introducció de criteris d'eficàcia i d'eficiència. Les situacions o problemes als quals s'apliquen les competències es resolen mitjançant l'optimització dels recursos disponibles.
- Avaluacions interdisciplinàries. Avaluacions conjuntes, no estrictament vinculades a una sola àrea.
- Canvi del rol del mestre. El mestre ensenya a aprendre tenint les competències com a referent final del procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes.

Tots aquestes aspectes, doncs, haurien de ser contemplats en la planificació, el disseny i l'avaluació dels deures escolars. Des d'un enfocament competencial, Pasek de Pinto i Matos de Rojas (2007, referenciats a Diaz, Narvaez, & Villota, 2012, pp. 13–14) van trobar els següents tres components en els deures escolars:

- a) **Característiques dels moments de l'aprenentatge.** Durant el moment d'adquisició/construcció l'estudiant està aprenent nova informació. En el moment de retenció/repàs, l'alumne practica la nova informació adquirida o l'habilitat apresada per retenir-la. Per últim, el moment de transferència implica una capacitat per recuperar la informació o el coneixement adquirit/construït i utilitzar-lo en una nova o diferent situació.
- b) **Elements** que configuren la tasca. Tota tasca ha de ser eficaç, complint amb el seu propòsit; per això ha de reunir certes característiques. Per definició, estan conformades per un contingut i uns processos cognitius o habilitats de pensament, tals com memoritzar, classificar, comparar, inferir, aplicar, entre d'altres. Impliquen, també, implícitament altres aspectes com, per exemple, un objectiu en resposta a les competències planificades i a una o varies fases del procés d'aprenentatge; impliquen un paradigma educatiu i una teoria d'aprenentatge; contenen unes condicions d'aprenentatge, un estil de pensament. Per la seva banda, el material i contingut de la tasca ha d'oferir la possibilitat de relacionar-lo amb altres continguts i amb aspectes de la vida quotidiana.
- c) **Tasques apropiades** per a cada fase o moment de l'aprenentatge. A mode d'exemple, Pasek de Pinto i Matos de Rojas (2007) aporten algunes tasques recomanades per a cada moment de l'aprenentatge. Per adquirir coneixements:

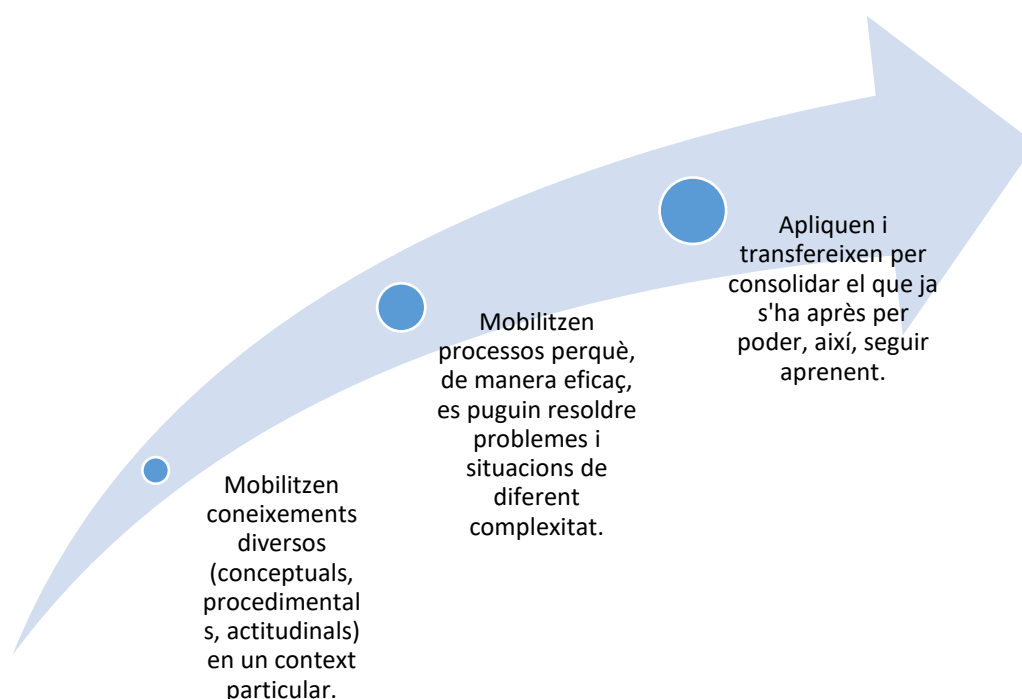
Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

repetir, copiar (aprenentatge memorístic). Per a l'aprenentatge significatiu, constructivista: llegir i parafrasejar (dir-ho o escriure-ho amb les pròpies paraules), resumir, elaborar inferències, xarxes semàntiques, mapes conceptuals, elaborar analogies. Per repassar/retenir: fer més exercicis iguals, elaborar novament un mapa conceptual. Se suggereix planificar estratègies diferents que involucrin un estil de pensament diferent. Les tasques requereixen que els coneixements adquirits en un context (classe) s'apliquen en un altre (vida quotidiana, una altra assignatura), per tant, per transferir: resoldre problemes i activitats per descobriment.

En aquest sentit, tenint present les definicions de competència que són recollides al llarg d'aquest segon capítol, els deures escolars ultrapassarien la concepció tradicional dels processos d'ensenyament i aprenentatge com a transmissió de saber, i tindrien present els següents aspectes en el marc de l'aprenentatge competencial (vegeu Imatge 20):

Imatge 20. Els deures escolars en el marc de l'aprenentatge basat en competències.

Elaboració pròpia.



Orientar l'aprenentatge des de la perspectiva de com aprenen els alumnes demana canvis en la funció docent. El mestre té un **rol actiu d'acompanyant, facilitador i activador** del procés d'aprenentatge de l'alumne. Deixa de ser només un transmissor de la informació per passar a ser una persona capaç de conèixer i reconèixer l'alumne, una persona facilitadora, activadora i planificadora d'experiències d'aprenentatge que faran que els alumnes esdevinguin els agents principals de la construcció del seu coneixement, a partir d'estratègies com ara:

- Fa més preguntes que dona respostes perquè sap que l'alumne percep millor l'objectiu d'una activitat quan el títol està formulat en forma de pregunta i no en enunciat.
- Fomenta l'autonomia dels alumnes; té en compte el procés i no només el resultat final; estimula la curiositat i la creativitat; té altes expectatives de tots els seus alumnes respecte a allò que poden fer; respecta els diferents ritmes de treball dels

alumnes; vetlla perquè cada alumne doni el màxim que pugui dins les seves possibilitats... En definitiva, té cura del benestar dels seus alumnes.

- Proposa activitats o projectes que parteixen de situacions properes a la realitat dels alumnes. Situacions que els posen en contacte amb el món natural, cultural i artístic, i emfatitzen la relació i la comunicació.

Abans d'acabar aquest epígraf, resulta interessant parlar sobre l'**avaluació en l'aprenentatge** competencial i el procés de programar per competències. Al respecte, Neus Sanmartí (2007) defensa que l'avaluació és un dels elements essencials per aprendre, la defineix com el motor de l'aprenentatge i entén l'error com a útil per regular l'aprenentatge. Aporta, a més, que l'alumnat pot constatar el seu procés i regular-per estar preparats i seguir avançant en els aprenentatges i per seguir aprenent. Per aquest motiu, recomana la recerca d'estratègies per compartir amb l'alumnat el procés avaluador i fer-lo participi i protagonista del seu propi procés d'aprenentatge. Segons aquesta visió reguladora de l'avaluació, aprendre a avaluar-se és una de les condicions bàsiques per aprendre a aprendre, i per ser més autònom aprenent (en qualsevol activitat). Tal com indica la Dra. Sanmartí,

"Quan s'inicia un procés d'aprenentatge, el més habitual és que es cometin errors, però uns estudiants són més capaços que d'altres per superar-los. La diferència bàsica entre ells és que uns saben avaluar-se (regular), mentre que els altres han desenvolupat sistemes per aprendre poc eficients" (2010, p. 5)

El Decret 119/2015, de 23 de juny, i l'Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, estableixen que l'avaluació dels aprenentatges ha de ser **contínua i global**; amb una observació sistemàtica de l'assoliment dels objectius educatius, integradora de les valoracions de totes les àrees, amb una visió globalitzada del procés d'aprenentatge al llarg de l'etapa i centrada en l'adquisició i la consolidació de les competències d'àmbit, que són la concreció de les competències bàsiques. A banda, l'avaluació segons una metodologia basada en el treball per competències ha de ser formativa (per al docent) i formadora (per al discent), de manera que permeti identificar les dificultats i els errors que sorgeixen al llarg del procés educatiu i prendre les decisions oportunes per assolir els objectius. És aquest el motiu pel qual els alumnes han de conèixer els objectius d'aprenentatge i els criteris i procediments amb els quals se'ls avaluarà.

Considerant l'avaluació com a procés, aquesta ha de tenir dues funcions. D'una banda, la de **regular el procés d'aprenentatge** per tal de prendre decisions i adaptar-ne les estratègies pedagògiques a les característiques dels alumnes i constatar-ne el progrés a mesura que avancen els aprenentatges. Mentre que, d'altra banda, l'avaluació ha de permetre **contrastar el grau d'assoliment** per part dels alumnes dels diferents aprenentatges i reconduir, si escau, els processos didàctics per part dels docents. En aquest sentit, es pot sintetitzar que l'avaluació de les competències promou la implicació de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge i l'ajuda a ser més autònom; i potser seria a partir dels deures que es podria treballar en la línia de la consecució d'aquesta autonomia. Així mateix, comporta reconèixer si l'alumne és capaç de mobilitzar els diferents tipus de sabers de manera interrelacionada en l'actuació.

De manera anàloga, veiem com l'avaluació des d'un enfocament de l'aprenentatge competencial, ha de permetre conèixer el **grau de domini** que l'alumne ha adquirit d'una competència. I aquesta tasca és complexa i implica, segons Zabala i Arnau (2007), partir de situacions-problemes que estimulin contextos reals i disposar dels medis d'avaluació

específics per a cada un dels components de la competència. Tots aquests aspectes comentats, doncs, són rellevants per estudiar el paper dels deures escolars en aquells centres educatius que pretenen aproximar l'aprenentatge des d'una visió competencial. Per tant, de cara a la planificació, el disseny i l'avaluació dels deures escolars és important valorar com aquests poden contribuir al desenvolupament competencial, permetent-hi que amb autonomia l'alumne pugui aplicar allò que sap en situacions reals.

Subratllar que l'avaluació de les competències no s'entén només com a un mitjà per conèixer la competència adquirida en la resolució de proves estandarditzades; sinó que l'avaluació de competències implica més enllà: reconèixer la capacitat que un alumne ha adquirit per donar resposta, d'una manera eficaç, a situacions més o menys reals, problemes o qüestions d'una manera similar en què han après (Zabala i Arnau, 2007). En aquesta línia, els deures escolars, entesos com a **activitats d'avaluació**, permetran evidenciar com l'estudiant reconeix si els esquemes d'actuació apresos poden ser útils per superar situacions reals en contextos concrets. És important, doncs, que els deures parteixin de situacions-problemes, fets o esdeveniments, texts periodístics o científics, successos o conflictes; atorgant-hi sentit i funcionalitat als continguts d'aprenentatge. En altres paraules, és rellevant, segons l'enfocament de l'aprenentatge competencial, que els deures plantegin preguntes contextualitzades que demanin transferir els coneixements a la resolució de situacions o problemes nous; que aquestes preguntes siguin complexes perquè demanin relacionar variables diverses; i que les preguntes interpel·lin directament a l'alumne, qui passarà a formar part de la situació o del problema i es predisposarà a l'acció (Canals, 2011, p. 11).

2.4. L'autoregulació acadèmica en els deures escolars en el marc d'un aprenentatge competencial

Tal com s'ha comentat a la introducció d'aquesta recerca, en l'escenari educatiu actual no predomina un únic model pedagògic, sinó més aviat una paleta de colors (Bernstein, 1998) de pràctiques i projectes educatius. Es parla que és necessari trencar aquest desfasament pel que fa a l'enfocament competencial, personalitzat, significatiu i aplicat de l'aprenentatge. En altres paraules, el fet que la societat actual es consideri com a *societat del coneixement* o *societat de l'aprenentatge* implica que l'educació s'ha de fonamentar dels quatre pilars de l'aprenentatge, quatre aprenentatges imprescindibles: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser (Informe Delors, 2010). Per tant, un dels reptes més complexos a què fa front el professorat d'escoles i instituts és aconseguir que el motor no recaigui principalment a les seves mans, sinó que cada cop més depengui de la motivació i interès dels estudiants per aprendre.

En efecte, es contempla a l'educació primària la **competència d'aprendre a aprendre**; la qual implica tots els àmbits del currículum, de manera que resulta transversal i no es vincula a un àmbit en concret. Tenint present el desplegament del Departament d'Educació (2018), l'àmbit d'aprendre a aprendre s'aplega en quatre dimensions i sis competències, les quals estan intrínsecament relacionats amb els deures escolars. Aquestes dimensions i competències són les següents (vegeu Taula 10):

Taula 10. Dimensions i competències de l'àmbit d'aprendre a aprendre.

(Elaboració pròpia segons Departament d'Educació, 2018)

Àmbit d'aprendre a aprendre		
Dimensió	Descripció	Competències
Dimensió d'autoconeixement respecte de l'aprenentatge	Fa referència al fet de prendre consciència tant de les fortalezes i febleses personals, com de les estratègies amb què cadascú aprèn.	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre consciència de les característiques personals respecte de l'aprenentatge. - Ser conscient del que se sap i del que cal aprendre.
Dimensió d'aprenentatge individual	Fa referència a la capacitat que l'alumne ha d'assolir per prendre decisions i organitzar el propi aprenentatge per fer-lo efectiu i durador.	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar el propi procés d'aprenentatge i aplicar-hi les tècniques adients. - Emprar tècniques de consolidació i recuperació dels aprenentatges.
Dimensió d'aprenentatge en grup	Fa referència a les habilitats d'aprendre amb els altres, de forma cooperativa perquè cadascun dels participant aconseguixi les fites.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitzar la interacció i les tècniques d'aprenentatge en grup.
Dimensió d'actitud positiva envers l'aprenentatge	Fa referència a la necessitat de trobar els aspectes satisfactoris que donen la motivació imprescindible per assolir els objectius plantejats i seguir aprenent de per vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir el gust per aprendre i continuar aprenent.

Així doncs, un element intrínsecament relacionat amb els principis de l'aprenentatge competencial i personalitzat, i amb els deures escolars és l'autoregulació acadèmica. Encara que l'ajuda en la realització dels deures es veu com un component crític per a l'autoregulació (Newman, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008), els deures són una activitat instruccional important (Cooper et al., 2006; Eilam, 2016; Epstein & Van Voorhis, 2001; Núñez et al., 2015) i inclouen elements importants de l'aprenentatge autoregulat (Trautwein & Köller, 2003); per la qual cosa "és sorprenent que poca recerca s'ha dirigit a l'ajuda que persegueixen els deures" (Du, Xu, & Fan, 2016, p. 29). Les habilitats d'autoregulació són indispensables no només en termes dels requisits de l'aprenentatge permanent, sinó també en la vida escolar per estructurar el procés d'aprenentatge de manera autònoma i reflexiva (Dettmers, 2010).

La investigació sobre l'autoregulació en l'aprenentatge ens mostra com els deures escolars poden afavorir l'adquisició i millora de les destreses autoreguladores (Corno & Xu, 2004),

atès que són eines i mètodes d'aprenentatge que ofereixen a l'alumnat importants coneixements sobre com perceben les seves experiències d'aprenentatge i, en última instància, poden ajudar a reflexionar sobre els coneixements adquirits. Tal com afegeix Costa Ferreira et al., “estudis recents han posat de manifest com l'aprenentatge de tasques de diari estimular els alumnes a reflexionar sobre, i preguntar sobre prendre consciència de les seves experiències d'aprenentatge” (2015, p. 202). Altres estudis han tractat d'entendre com l'aprenentatge a partir dels deures escolars diaris pot ser eficaç amb els estudiants de quart curs de primària, juntament amb la manera de regular l'aprenentatge, proporcionant així un millor desenvolupament dels processos d'autoregulació de l'aprenentatge i la millora de rendiment acadèmic (Stoeger & Ziegler, 2008, 2011).

De fet, la pràctica de les **habilitats d'autoregulació** mitjançant els deures assignats està subjecta a certes condicions relatives a la qualitat de mecanització de la tasca; en efecte, un aspecte important d'aprenentatge que s'associa amb resultats positius dels estudiants és l'autoregulació (Pintrich & De Groot, 1990; B. Zimmerman, 1990). Per tant, el mesurament de les aptituds dels estudiants per a l'autoregulació és de suma importància si es vol abordar i millorar els processos d'auto-regulació, i posteriorment, el rendiment acadèmic (Bembenutty, 2008; Boekaerts & Corno, 2005; Cleary & Zimmerman, 2004; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1990).

Tal com exposa Amiama en el capítol de la seva tesi dedicat als deures escolars com a estratègia per aprendre a aprendre (2013, pp. 19–25), hi ha dues maneres d'estudiar: (a) Activitat propositiva amb objectius repetitius com repetir, retenir i recuperar informació o amb objectius productius com analitzar, sintetitzar i valorar els materials d'estudi; per la qual és necessari l'ús de tècniques com: memorització, lectura ràpida, subratllat o esquemes. (b) Activitat automotivadora en què es controlen les pròpies raons (component motivacional de valors), creences (d'expectatives) i emocions (afectives). En altres paraules, tal com se cita al treball de Torrano Montalvo i González Torres (2004), “l'aprenentatge autoregulat es compon dels elements *skill* i *will*, els quan fan al·lusió a la destresa i a la voluntat” (referenciat a Sánchez, 2014, p. 13). En aquest instant, és precís el plantejament dels passos a seguir per fer front a la tasca (vegeu Taula 11), com ara:

Taula 11. Fases, passos i qüestions per completar una tasca.

(Elaboració pròpia, segons Capsada & Ferrer-Esteban, 2016, p. 27)

Fases:	Pas a seguir:	Qüestions a plantejar-se:
FASE DE PREVISIÓ (<i>forethought phase</i>)	1. Definició del problema	Què haig de fer? Quins plans puc provar? Per què es fa? Quin sentit té? Per què vull estudiar aquest tema? Per a què serveix? Em sento capaç d'estudiar aquest tema? O com m'hi sento?
FASE D'EXECUCIÓ (<i>performance phase</i>)	3. Focalització de l'atenció i guia de les respostes	Quines operacions hem de seguir? Com ho estem fent? Hem anat bé fins ara?

	4. Auto-reforç	Bé, ho estic fent bé
FASE D'AUTOREFLEXIÓ O AUTOAVALUACIÓ (<i>self-reflection phase</i>)	5. Habilitats de domini de l'autoavaluació i opcions de corregir els errors	He comés un error aquí, però el puc corregir. Què hem après? Com ho hem après?

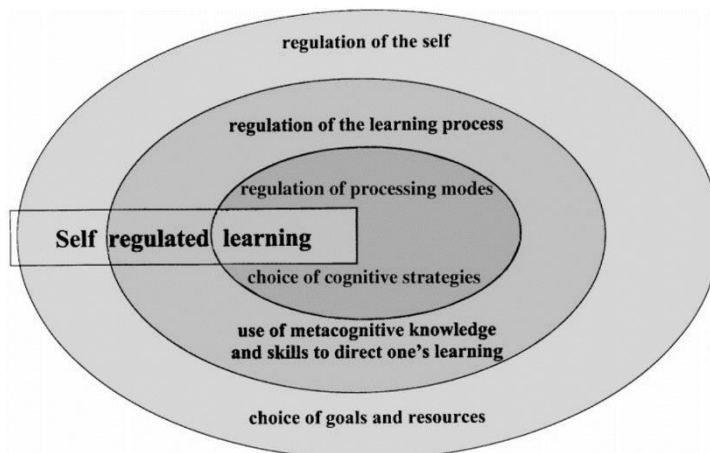
Així doncs, un tema d'interès per als investigadors ha estat conèixer les variables d'autoregulació que fan que un alumne realitzi els deures escolars. La investigació dels processos autoregulats, tal com recull Sánchez, "està conformada per tres pilars essencials implicats" (2014, p. 18). En primer lloc, per les estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge, definides per Zimmerman (Zimmerman, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) com accions i processos dirigits a l'adquisició d'informació o competències que impliquen activitat, propòsit i percepció d'instrumentalitat per part de l'alumnat. Aquestes estratègies inclouen mètodes com l'organització i la transformació dels continguts que seran apresos, la recerca d'informació, la repetició i l'ús de la memòria comprensiva. En segon lloc, per l'autoeficàcia, és a dir, per les percepcions que tenen els alumnes sobre les seves pròpies capacitats d'organització i empenedoria de les accions necessàries per assolir una determinada meta o objectiu, percebent-se capaços de desenvolupar una determinada competència o una tasca específica. En tercer lloc, pels objectius escolars entesos com l'obtenció d'un elevat aprofitament escolar, en què es pot incloure el reconeixement social.

És important senyalar que la literatura que parla sobre l'estil d'aprenentatge proporciona informació detallada sobre els tipus de processament de la informació que els estudiants creuen emprar. No obstant això, les correlacions reportades entre els estils d'aprenentatge reportades i la mitjana de qualificacions han estat baixes. Una raó òbvia podria ser que els instruments de mesurament no avaluen els estils d'aprenentatge dels estudiants d'una manera vàlida o, també, que la majoria dels estudiants no són conscients del seu estil d'aprenentatge.

Ara bé, un dels models teòrics desenvolupats sobre el procés de l'autoregulació és l'aportat per Boekaerts (1999). El model es basa en la informació obtinguda sobre la manera d'aprendre dels alumnes, corresponent a la capa interna del model, i a saber com perceben les alternatives d'elecció. Segons la seva autora, "només es pot adaptar un estil d'aprenentatge per adaptar-se a una tasca o problema específic quan un és conscient que hi ha camins d'acció alternatius" (Boekaerts, 1999). Aquesta representació (vegeu Imatge 21) postula tres diferents nivells de regulació, en el qual té lloc l'aprenentatge autoregulat com una interacció complexa entre els processos de regulació: metacognitius, cognitius i motivacionals.

Imatge 21. El model de les tres capes de l'autoregulació.

(Boekaerts, 1999, p. 449)



Una altra teoria explicativa de l'autoregulació és la del **control volitiu** (Corno & Xu, 2004; Pintrich, 1999a). Segons aquesta, s'entén que la força de voluntat necessària per emprendre els deures escolars prové del desig d'assolir un objectiu controlant distraccions o altres objectes per a la seva execució, com ara la televisió, el telèfon mòbil, els jocs, l'ordinador, els amics (Cooper & Lindsay, 2000). Aquest és un aspecte especialment important en aquelles tasques que es realitzen fora del context escolar, en un ambient familiar amb menor estructura per a l'aprenentatge formal (supervisió, explicacions de continguts, pressions presencials com la del professorat i tempos marcats i definits a l'aula) (Cooper et al., 2006; Wolters, 2003).

Xu i Corno (1998), la recerca dels quals s'ha focalitzat a identificar les diferències existents entre diversos grups d'edat pel que fa a la motivació i mecanismes d'autoregulació, en un estudi qualitatiu amb sis estudis de casos d'estudiants de tercer grau i la seva família, conclouen que la família que ofereix suport als seus fills en la tasca de fer els deures ho fan o bé suggerint o bé modelant diverses estratègies de (a) maneig del context on treballar, (b) d'organització del temps, (c) de centrar l'atenció i fer front a les distraccions, (d) de gestionar la motivació i (e) de control de les emocions –independentment de com se sentien els fills, en relació amb les seves capacitats i el nivell d'exigència de la tasca-.

Més endavant, Xu (2008b) ha desenvolupat l'escala de gestió dels deures (Homework Management Scale, HMS). En el procés de validació d'aquest instrument, realitza una investigació amb 681 alumnes de nivells alts de centres rurals i 306 de centres urbans. Els resultats amb els factors analítics revelen que l'escala es compon per cinc factors, encara que relacionats: organització de l'ambient, la gestió del temps, el maneig de les distraccions, el monitoratge de la motivació, i el control de les emocions. Els resultats conclouen, a més, que l'alumnat de ciutat gestiona millor les tasques, encara que a nivell de distraccions les puntuacions són similars. Segons aquest autor, l'explicació està en les expectatives; atès que els discentos urbans troben en els deures escolars un valor per assolir objectius per a metes futures, com ara accedir a estudis superiors i universitaris. El fet que les puntuacions en el factor del maneig de distraccions siguin similars, és explicat per una falta d'espais propis per al treball escolar en les cases urbanes o una falta de fiabilitat a l'instrument desenvolupat.

Posteriorment, aquest mateix autor analitza tres factors claus en l'orientació dels objectius dels estudiants joves (també segons centres rurals i centres urbans): l'aprenentatge, els adults i els iguals. Les diferències tornen a ser significatives entre ambdós grups, deixant constància que l'alumnat urbà té més present aquells objectius orientats cap als adults, potser com a conseqüència de les expectatives creades pel professorat i les famílies. De les seves investigacions, Xu (2007, 2008b, 2010, 2013, 2015) conclou que l'adequat ús d'estratègies de gestió dels deures escolars incideix en la quantitat de tasques completades per l'alumnat i es relaciona negativament amb la freqüència d'assistir a l'aula sense les tasques realitzades.

Rosário et al. (2005, 2009, 2015), d'una banda, han estudiat la **relació entre l'autoregulació de l'alumnat i els deures escolars** a partir del programa “(Des)ventures de Testas”, el qual consta de cinc llibres en què es narren les desventures de l'heroi Testas. Durant quatre o cinc setmanes l'alumnat treballa amb aquest material didàctic, a banda que també realitza deures escolars. Per la seva banda, el professorat, qui té una guia didàctica del programa, ajuda a l'alumne durant les tres fases amb què es basa; segons la presentació cíclica del model de Zimmerman. Així, durant la fase de planificació, s'analitza a tasca a realitzar, es reflexiona sobre els recursos personals i contextuals amb què es disposa i s'hi estableixen objectius segons un pla d'actuació. La segona fase, la fase d'execució, consisteix en la pròpia realització de la tasca. De manera que, finalment, durant la fase de l'avaluació, s'analitza el que ha realitzat l'alumne en relació amb la meta prefixada. Remarcant que, en les seves investigacions, conclouen que l'autoeficàcia, entenent-la com a “percepcions o creences personals sobre la capacitat de l'individu per aprendre o realitzar tasques en un determinat nivell d'acompliment” (Bandura, 1986 referenciat a Rosário et al., 2009, p. 182), és un gran predictor del rendiment escolar, tal com també es constata a Zimmerman (2000).

D'altra banda, també van estudiar sis variables dels deures escolars (Rosário et al., 2009): temps invertit, nombre de tasques realitzades, utilitat percebuda, esforç percebut, dificultat percebuda, i temps d'estudi de la llengua estrangera. D'aquesta investigació, extreuen que la variable de l'esforç percebut en la realització dels deures escolars és potenciadora en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, mentre que el factor de la dificultat percebuda pel discent és afeblidora en aquest procés.

Seguint la mateixa línia, Stoeger & Ziegler (2008, 2011), fonamentant-se també amb els marcs teòrics socio-cognitius de Bandura i els programes dissenyats per Zimmerman, realitzen un estudi, amb un disseny pre-test i post-test amb un grup control (109 alumnes) i un grup experimental (115 alumnes) sobre la formació presencial a alumnes de quart nivell d'escoles públiques alemanyes, en què l'objectiu principal és analitzar la influència de les variables (a) habilitats de gestió del temps, (b) autoeficàcia, i (c) orientació de meta d'aprenentatge en el rendiment acadèmic durant la realització dels deures escolars. El programa és estructurat segons cinc mòduls, cada un dels quals es desenvolupa al llarg de cinc setmanes.

Els resultats d'aquest estudi mostren certs beneficis, tant en les tres variables estudiades, com en les millores del rendiment acadèmic en un 50%, fins i tot dos mesos després de la seva aplicació. Conclouen, malgrat diferències individuals, que els alumnes són més reflexius i controlen millor els temps en les tasques que l'alumnat del grup control. També es perceben més auto-eficaços durant la realització dels deures i mostren una major implicació en l'aprenentatge amb millora a les puntuacions sobre la pròpia motivació.

Altres autors (per exemple, Rosário et al., 2012; Walshaw & Brown, 2012) van trobar que variables com la percepció de competència, la motivació o l'estrès condicionen el rendiment acadèmic posterior de l'alumne.

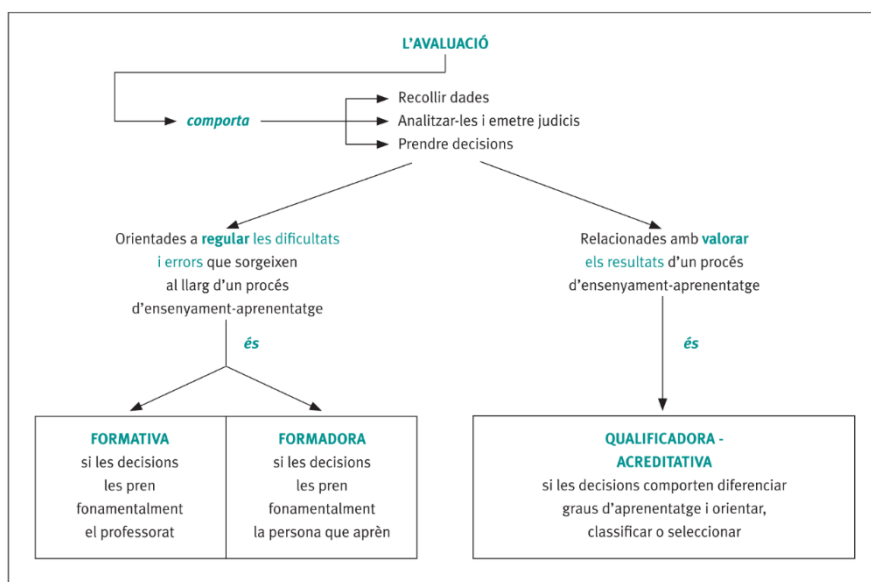
“La clau de l'aprenentatge dels nois i noies rau en ells mateixos; en la curiositat, en l'interès per saber, en plantejar-se interrogants i reptes, en la generació de respostes als problemes que es presenten... en definitiva, en l'assumpció d'un paper actiu en l'aprenentatge” (Teixidó, 2010b, p. 1).

Tal com exposa Teixidó en el seu treball, l'aprenentatge implica un canvi en la persona que és fruit de la interacció amb l'entorn, de la qual cosa es desprenen tres postulats: (a) Qui aprèn és l'alumne, per tant, només ell pot convertir les activitats en els aprenentatges esperats. (b) Per haver-hi aprenentatge és fonamental tenir-ne ganes. (c) Malgrat que la seva capacitat d'influir té limitacions, el professor pot ajudar l'alumne a aprendre.

Neus Sanmartí defensa que l'avaluació és un dels elements essencials per aprendre, de fet, la defineix com el **motor de l'aprenentatge** i entén l'error com a útil per regular l'aprenentatge (2007); i aporta que l'alumnat pot constatar el seu progrés i regular-se per estar preparats per seguir avançant en els aprenentatges i per seguir aprenent. Per aquest motiu, recomana cercar estratègies per compartir amb l'alumnat el procés avaluator i fer-lo partícip i protagonista del seu procés d'aprenentatge. A continuació s'exposen les finalitats per què es compona l'avaluació (vegeu Imatge 22):

Imatge 22. Les finalitats de l'avaluació.

(Sanmartí, 2010, p. 3)



Segons la visió reguladora de l'avaluació, **aprendre a avaluar-se** és una de les condicions bàsiques per aprendre a aprendre, i per ser més autònom aprenent (i fent qualsevol activitat). Tal com indica Sanmartí, “Quan s’inicia un procés d'aprenentatge, el més habitual és que es cometin errors, però uns estudiants són més capaços que d'altres per superar-los. La diferència bàsica entre ells és que uns saben avaluar-se (regular-se), mentre que altres

han desenvolupat sistemes per aprendre poc eficients” (Sanmartí, 2010, p. 5). En el treball de Joan Teixidó, s’hi exposa que:

“La introducció de l’aprendre a aprendre com una de les competències bàsiques que s’han d’assolir al llarg de l’escolarització obligatòria és coherent amb la idea de preparar l’individu per un món canviant, competitiu, globalitzat, tecnològic, on la informació flueix lliurement (tant que pot esdevenir un perill) i l’aprenentatge ha de ser una actitud vital que acompanyi la persona durant tota la vida (*lifelong learning*)” (Teixidó, 2010a, p. 143)

Des d’un enfocament de competències, **aprendre a aprendre** suposa ser capaç de mobilitzar coneixements de diferent tipus per fer front a les exigències i als reptes d’aprenentatge en un context específic. En concret, al context escolar, “les situacions d’avaluació constitueixen una oportunitat d’aprendre a aprendre. Però això és cert en les situacions d’avaluació que es caracteritzen per ser sistemes d’activitat continua, reguladora, autèntica i participada, i per una pràctica capaç d’implementar aquest tipus de sistemes d’activitat en diferents moments del procés d’avaluació” (Coll et al., 2012, p. 51). En el seu treball, conceptualitzen aprendre a aprendre com:

“el procés mitjançant el qual l'alumne construeix significats i atribueix sentit a la seva activitat d'aprendre i pot gestionar aquesta activitat de manera cada vegada més autònoma. Aprendre a aprendre significa comprometre a construir coneixement de diferents tipus (idees, actituds, actuacions, etc.) sobre l'aprenentatge per tal d'esdevenir un aprenent més competent en una àmplia varietat de contextos com, per exemple, la família, l'escola, les activitats extraescolars, les xarxes socials i altres característics de la societat actual” (Coll et al., 2012, p. 50)

A banda, subratllen que la competència d’aprendre a aprendre no és un procés que es desenvolupa només per participar com a aprenents en situacions educatives varies, ni tampoc al marge d’unes característiques específiques, sinó que aquest procés és constructiu personal i social, i que comporta la intervenció de diferents factors psicològics i interpsicològics (cognitius, metacognitius, motivacionals, afectius i relacionals) (Schunk, 2005).

Per González & Tourón (1992), un alumne aprèn a aprendre quan se n’adona del que fa, quan sotmet els propis processos mentals a un examen conscient per tal de controlar-los més eficaçment. Més àmpliament,

“Aprendre a aprendre suposa adquirir habilitats per conduir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d’acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d’alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques” (Generalitat de Catalunya, 2009)”

Específicament, el treball de Jorret, García-Bellido i Goonzález-Such (2012) recull una taula amb definicions de diversos autors que tot seguit es mostra (vegeu Taula 12).

Taula 12. Algunes definicions de la competència d'aprendre a aprendre.

(Jornet, García-Bellido, & González-Such, 2012, p. 113)

Autor/a	Definición de Aprender a Aprender
Hautamaki (2002)	"La habilidad y la disposición para adaptarse a nuevas tareas, mediante la actividad del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva y de la actividad de aprender".
Hargreaves (2005)	"Aprender a aprender no es una sola entidad o una habilidad, sino una familia de prácticas de aprendizaje que mejoran la propia capacidad de aprender"
Teixidó (2005)	"Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades".
Moreno (2006)	"Aprender a aprender significa que los estudiantes aprendan a conocerse, a hablarse, escucharse, intercambiar puntos de vista diferentes con los réditos que se obtendrían no sólo dentro del ambiente educativo sino en todos los espacios en que éstos deberán ejercer después como adultos en su papel de ciudadanos y ciudadanas". (p.5)
Higgins et al. (2007)	"Proceso de descubrimiento sobre el aprendizaje. Se trata de un conjunto de principios y habilidades que, si se entienden y se utilizan, ayudan a los alumnos a aprender con mayor eficacia y así convertirse en aprendices de por vida. En su corazón está la creencia de que el aprendizaje es aprender". (p.11)
Bolívar (2009)	"Aprender a aprender es la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Igualmente, es learningtolearnes la disposición o habilidad para organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo". (p.71)

Aquesta competència, *meta-competència* o *meta-aprenentatge* segons Moreno & Martín (2014), té dues dimensions fonamentals: d'una banda, l'**adquisició de la consciència** de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per desenvolupar-les, així com del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos. En altres paraules, per desenvolupar aquesta competència cal ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge per tal d'optimitzar-los i orientar-los a satisfer objectius personals.

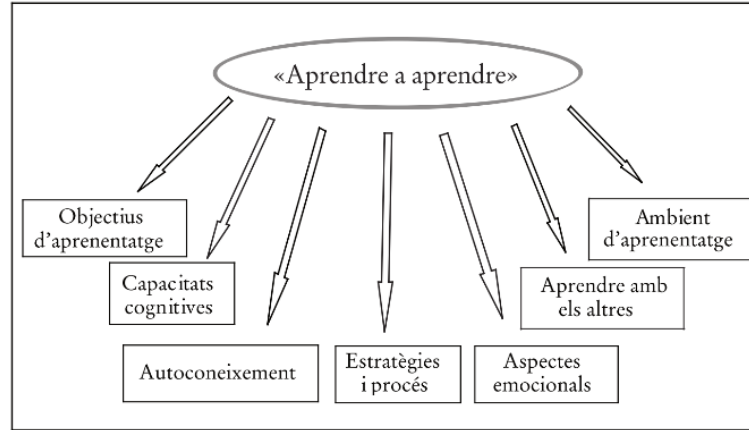
D'una altra banda, disposar d'un **sentiment de competència personal** redunda en el desenvolupament de la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre. Per tant, aquesta competència també requereix conèixer les pròpies potencialitats i carències; treure profit de les primeres i tenir motivació i voluntat per superar les segones des d'una expectativa d'èxit, fet que augmentarà progressivament la seguretat per afrontar nous reptes d'aprenentatge (Generalitat de Catalunya, 2009; Teixidó, 2010a).

Els **factors que condicionen la competència d'aprendre** a aprendre segons Teixidó (2010a) són: (a) El context: el lloc i el temps en el qual es duu a terme l'aprenentatge incideixen, positivament o negativa, en allò que s'aprèn. (b) El comportament, és a dir, allò que l'estudiant fa (accions, activitats...) per aprendre alguna cosa. Les accions poden dirigir-se al context, al contingut, al docent, al grup, a ell mateix... (c) Les capacitats, és a dir, les possibilitats de cadascú derivades de les característiques personals o del domini d'habilitats o estratègies. (d) Els aspectes cognitius relacionats amb l'activitat d'aprendre: percepcions, motivacions, creences, interès, percepció d'utilitat i/o dificultat... (e) Finalment, atès que és la persona qui ha d'assumir la responsabilitat d'aprendre, cal considerar la influència de les autopercepcions i de les expectatives, les quals repercuteixen en la motivació i, en definitiva,

en els resultats. Aquest autor proposa la següent esquematització (vegeu Imatge 23) dels components de la competència d'aprendre a aprendre:

Imatge 23. Components de l'aprendre a aprendre.

(Teixidó, 2010a, p. 146)



Segons aquest esquema, l'autor conclou que:

“Si l'alumnat té clar què espera aprendre, li serà més fàcil prendre consciència dels resultats, és a dir, tenir constància dels avenços i, també, de les dificultats: en quin grau ha assolit allò que s'havia proposat?, quan li falta per arribar-hi?, per què no ha avançat tant com havia previst?, què ha fallat?, què pot fer per compensar-ho o per atrapar els altres?” (Teixidó, 2010b, pp. 7–8)

Per tant, aprendre a aprendre implica ser conscient, gestionar i controlar les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o d'eficàcia personal; inclou, doncs, tant el pensament estratègic com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual. Tot això es desenvolupa per mitjà d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives (Generalitat de Catalunya, 2009); però “des de totes les àrees i matèries del currículum, d'una manera transversal” (Teixidó, 2010b, p. 19).

Coll, Mauri, & Rochera (2012) introdueixen al seu treball un dels **problemes claus** de l'enfocament competencial de l'aprenentatge: la identificació de contextos d'activitat rellevants, educatius i culturals, que potenciïn la seva adquisició, el seu desenvolupament i el seu ús en una situació de la vida real. No obstant això, seguint a Díaz Barriga, una “*situació de la vida real* no es refereix tan sols a *saber fer alguna cosa al carrer, fora de l'escola*; més aviat es refereix a mostrar un acompliment significatiu en el món real, en situacions i escenaris que permetin capturar la riquesa de que els alumnes han aconseguit comprendre, solucionar o intervenir en relació amb assumptes de pertinència i transcendència tant personal com social” (Díaz Barriga, 2005, p. 127).

La investigació recent vincula l'autoregulació amb el funcionament de l'escorça prefrontal i una sèrie de trastorns de la salut social i mental (Heatheron & Wagner, 2011), com ara el trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat. Segons les conclusions de Dunn, Lo, Mulvenon, & Sutcliffe, indiquen que “l'autoregulació no és simplement una cosa que els estudiants necessiten per tenir èxit a l'escola; sinó que, les habilitats d'autoregulació també

faciliten la felicitat i l'èxit en la vida més enllà de l'aula" (2012, p. 313). Per això, hi ha una necessitat d'identificar aquelles estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge o habilitats que ajudarien a definir els individus com a aprenents autoregulats (Erdogan & Senemoglu, 2016).

L'**aprenentatge autoregulat**, d'acord amb Zimmerman, es refereix a "aquells pensaments generats, sentiments i accions que es planifiquen i s'adapten cíclicament per a la consecució dels objectius personals" (2000a, p. 14). És important saber que Zimmerman atribueix explícitament aquesta definició com una definició de *procés*, tal com s'evidencia més endavant. Per tant, durant aquest aprenentatge rau importància a la supervisió i la coordinació de les activitats cognitives (Zimmerman, 1986). Més específicament, l'autoregulació acadèmica es refereix no només a la consciència i l'esforç per a la coordinació dels processos de pensament cognitiu i metacognitiu i estratègies d'aprenentatge, sinó també a la selecció i aplicació d'estratègies apropiades dirigides a la consecució dels objectius d'aprenentatge (Duncan & McKeachie, 2005).

Segons altres autors, s'entén aquest concepte com a "un procés actiu i constructiu mitjançant el qual els estudiants estableixen metes per al seu aprenentatge i després supervisar, regular i controlar la seva cognició, la motivació i el comportament, guiat i limitat pels seus objectius i característiques del context en el medi ambient" (Pintrich, 2000, p. 453). Aquest procés està condicionat "pels objectius d'aprenentatge i per les característiques de l'entorn" (Capsada & Ferrer-Esteban, 2016, p. 26). Amb similars paraules, com a "un procés actiu en què els subjectes estableixen els objectius que dirigeixen el seu aprenentatge intentant monitoritzar, regular i controlar les seves cognicions, motivació i comportaments amb la intenció d'assolir-los" (Rosário et al., 2005, p. 52), o com a "regulació del procés d'aprenentatge realitzat pel propi estudiant a través del qual va construint un sistema personal d'aprendre i el va millorant progressivament amb la finalitat de ser més autònom aprenent. És l'objectiu prioritari de l'avaluació formadora" (Sanmartí, 2010, p. 35).

Per la seva banda, Stoeger & Ziegler aporten en la seva definició la idea de l'hàbit d'estudi quan defineixen el procés d'autoregulació com "un procés cíclic en el qual els passos individuals són executats de manera repetida. Aquests passos individuals (autoavaluació, supervisió i control, marcar-se objectius, planificar les estratègies, implementació de les estratègies, control i supervisió dels resultats) se sistematitzen en un període llarg de temps" (Stoeger & Ziegler, 2008, p. 209).

Des d'una altra lògica similar, Sanmartí (2010) exposa que desenvolupar la **capacitat d'autoregular-se** comporta: (a) Identificar, reflexionar i compartir els objectius de l'activitat (o conjunt d'activitats), és a dir, saber per què es fa el que es fa i el sentit de l'activitat (per a què serveix). (b) Anticipar i planificar l'acció per realitzar la tasca, per la qual cosa es requereix temps. I (c) compartir els criteris d'avaluació per saber què és el més important a tenir en compte i per què ho és. D'aquesta manera, s'inclouen tant els criteris de realització, referint-se als aspectes o operacions que s'espera que apliqui l'alumnat en realitzar una determinada tasca, com els criteris de resultats, és a dir, la qualitat amb què s'apliquen els aspectes definits en els criteris de realització i en fixen el grau d'acceptabilitat a partir de valorar-ne la pertinència, completesa, precisió, volum de coneixements, originalitat, etc.

L'interès en l'autoregulació té les seves arrels en moltes teories de l'aprenentatge, i totes aquestes teories són complementàries per explicar el desenvolupament de l'autoregulació. Principalment, des d'una concepció sociocognitiva, la *Social Cognitive Theory* (Bandura, 1986,

1989, 2006) explica l'impacte de l'entorn social (aspectes externs i les seves creences) en el desenvolupament de l'autoregulació dels estudiants, concepte entès com la interacció de tres processos: auto-observació, autoavaluació i auto-reacció. Erdogan & Senemoglu (2016) afegeixen una taula comparativa (vegeu Taula 13) dels dos **models de l'autoregulació de l'aprenentatge**:

Taula 13. Comparació de les dimensions dels dos models de l'autoregulació de l'aprenentatge

(Erdogan & Senemoglu, 2016, p. 2).

Zimmerman and Martinez-Pons (1986)	Pintrich and De Groot (1990)
Self-evaluation	<i>Cognitive learning strategies</i>
Organizing and transforming	Rehearsal
Goal setting and planning	Elaboration
Seeking information	Organization
Keeping records and self-monitoring	<i>Metacognitive learning strategies</i>
Environmental structuring	Planning
Self-consequences	Monitoring
Rehearsing and memorizing	Regulation
Seeking social assistance (peers, teachers, and adults)	<i>Resource management strategies</i>
Reviewing records (tests, notes, and textbooks)	Control and management of environment

D'acord amb la teoria sociocognitiva, l'autoregulació es defineix en termes dels processos d'auto-direcció pels quals els estudiants controlen els seus pensaments, sentiments i accions, per tal d'assolir els objectius (Schunk & Zimmerman, 1998). Els dos models destacats de l'autoregulació de l'aprenentatge derivats d'aquesta teoria inclouen: el model de Zimmerman (*Social Cognitive Model of Self-Regulation*) i el *General Framework for Self-Regulated Learning* (Pintrich, 2000). Aquests dos models s'assemblen entre sí i són alhora influents.

2.4.1. Els components de l'autoregulació

Segons la literatura, es discuteixen habitualment tres components de l'autoregulació (Boekaerts, 1999; Pintrich, 1999a) que tot seguit es desenvolupen i que possiblement tenen estreta relació amb el desenvolupament dels deures escolars per part dels alumnes. En primer lloc, els **components cognitius**, com ara, l'aprenentatge de les estratègies i els estils d'aprenentatge. En aquest sentit, s'inclou la planificació, l'organització, l'auto-instrucció, l'autocontrol i l'autoavaluació al llarg del procés d'aprenentatge. Altres autors (Boekaerts, 1999; Capsada & Ferrer-Esteban, 2016; Schraw, Crippen, & Hartley, 2006) aporten que aquestes inclouen les habilitats necessàries per codificar, relacionar, jerarquitzar, memoritzar i recuperar informació.

Hi ha diversos tipus d'estratègies cognitives, amb diferents nivells de complexitat: de repetició, d'elaboració, organitzatives i de resolució de problemes. Estan en un nivell més baix respecte de les estratègies metacognitives. Boekaerts (1999) distingeix entre el processament a nivell de superfície, el processament de nivell profund, i el processament de formigó. Per regla general, les correlacions entre els estils d'aprenentatge i l'assoliment són

baixos i hi ha desacord sobre la validesa de les mesures d'estil d'aprenentatge (Boekaerts, 1999). No obstant això, segons aquest autor, els **estils d'aprenentatge** dels estudiants han de ser avaluats perquè pot haver-hi interaccions amb el tipus de tasca assignada.

En segon lloc, els **components metacognitius**. Aquests fan referència, per exemple, l'especificació dels objectius i la seva revisió, reflectida en l'orientació, la planificació, l'execució, el seguiment, l'avaluació i la correcció. Es poden trobar, com a conseqüències que desencadenen aquests components, des de l'abandonament de la tasca fins a prendre un enfocament diferent per a un problema. En aquest sentit, podem trobar estudiants que no tenen aquestes habilitats metacognitives apropiades o, fins i tot, aquells que no acaben de completar la tasca ja que, erròniament, creuen que no se'n beneficiaran.

En altres investigacions (Boekaerts, 1999; Capsada & Ferrer-Esteban, 2016; Schraw et al., 2006) aporten que la metacognició integra estratègies que permeten als estudiants comprendre i controlar els propis processos cognitius, així com monitorar i regular l'aprenentatge. Constitueix la base del procés d'autoregulació. Així, l'anomenat coneixement metacognitiu es refereix als coneixements o creences sobre com diferents variables actuen i interactuen per afectar el curs i els resultats d'un esforç cognitiu. Aquest tipus de coneixement és un prerrequisit per a l'ús autònom de les estratègies d'aprenentatge. Els estudiants als quals els manqui aquest coneixement difícilment entendran per què i quan s'han d'utilitzar les estratègies d'aprenentatge.

I, finalment, en tercer lloc, els **components motivacionals o afectius**. En aquest sentit, s'entenen per components motivacionals o afectius la motivació intrínseca i extrínseca, les atribucions, les creences de control, l'autoconcepte positiu, la persistència, les percepcions sobre l'autoeficàcia, la competència i l'autonomia. En aquests components es barreja la teoria de l'expectativa-valor (Eccles, Adler, & Meece, 1984; Eccles & Wigfield, 2002), la qual indica que el comportament en la tasca és probable que depengui de les expectatives d'èxit dels estudiants, amb la teoria de l'autoregulació (Pintrich, 1999a, 1999b). En suma, les expectatives i els valors de les tasques associades amb els deures escolars, encara que poden variar en funció de la matèria, poden condicionar el temps dedicat a la tasca i la qualitat de la conducta tasca (Trautwein & Köller, 2003, p. 138).

Altres referents (Boekaerts, 1999; Capsada & Ferrer-Esteban, 2016; Schraw et al., 2006) aporten, pel que fa a les estratègies motivacionals, que la motivació inclou les creences i les actituds que afecten l'ús i el desenvolupament de les habilitats cognitives i metacognitives. Per exemple, podem parlar dels motius pels quals s'inicia una activitat, el valor percebut d'aquesta activitat –quan es considera que és rellevant i útil– o l'autoeficàcia. Cal pensar que els estudiants que posseeixin les habilitats cognitives però que no estiguin motivats per utilitzar-les, tindran menys possibilitats d'aconseguir un mateix nivell de rendiment que les persones més motivades.

2.4.2. Les fases de l'autoregulació

Zimmerman identifica com el "circuit de retroalimentació" o cicle d'autoregulació obert, el qual és dinàmic i fluït, enlloc d'estàtic (Cleary, 2011) a les **fases de l'autoregulació**. Aquestes són cícliques perquè l'auto-reflexió sobre les accions actuals afecta l'esforç posterior (Schnoll & Zimmerman, 2001; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000c, 2002; Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005), i aquestes són les següents, cadascuna de les quals inclou diversos processos de regulació:

1. La **previsió** (*forethought phase*) és la fase en què els estudiants són els que valoren la tasca a realitzar, de forma proactiva a establir metes, determinar un pla d'acció. Precedeix a l'acció i l'esforç, preparant, doncs, l'escenari per a l'aprenentatge (Cleary & Zimmerman, 2004). En aquests processos s'inclouen la fixació d'objectius i de processos estratègics, i es veuen afectats per les construccions de la motivació (atès que es projecten les pròpies expectatives i motivacions): autoeficàcia, l'orientació de meta, les creences de control, i el valor de la tasca. Ens preguntem: *Per què es fa? Quin sentiment té? Per a què serveix?*
2. La fase d'**execució** (*performance phase*) conté els processos d'auto-observació i autocontrol. Aquests dos processos de control de rendiment es produeixen amb esforços durant l'aprenentatge, que afecta tant a l'atenció i l'acció. L'auto-observació implica l'aplicació d'habilitats com ara el plantejament de preguntes, l'autoavaluació, l'autoregistre i el monitoratge metacognitiu; mentre que l'autocontrol implica, per exemple, l'autoaprenentatge, la focalització de l'atenció i altres estratègies relacionades amb les tasques (com ara llegir, subratllar, prendre notes, assajar i interrogar-se a un mateix). Aquesta fase és crítica per a l'autoregulació i l'aprenentatge, atès que recull la informació que s'emprarà per avaluar l'eficàcia del pla d'acció determinat inicialment i per avançar en futurs esforços d'aprenentatge. Ens preguntem: *Quines operacions hem de seguir? Per què? Com ho estem fent?*
3. L'**auto-reflexió** (*self-reflection phase*) es compon dels processos d'auto-judici i l'auto-reacció. Aquesta és la fase final en què els processos d'auto-reflexió es produeixen després dels esforços de rendiment i impliquen l'emissió de judicis i d'auto-reaccions. En aquest cas, es valora el propi rendiment respecte a patrons d'auto-orientació, a l'atribució d'un rendiment inferior al desitjable, i s'hi fan modificacions tàctiques a les estratègies anteriors per a la següent tasca d'aprenentatge. Per tant, els resultats de la fase d'auto-reflexió són importants perquè alimenten de nou la fase de previsió, per a futurs esforços d'aprenentatge, i influeixen en el següent cicle d'autoregulació. Ens preguntem: *Què hem après? Com ho hem après?*

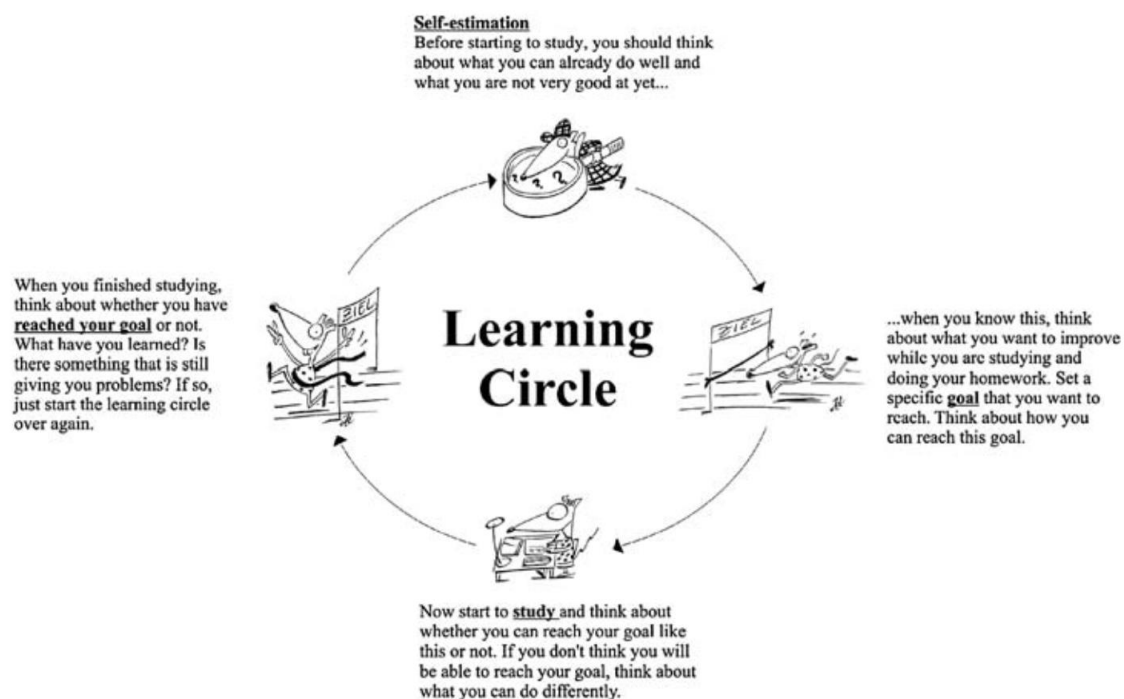
DiBenedetto & Zimmerman (2013) aporten que l'autosatisfacció és un sub-procés important en el model de les tres fases de Zimmerman, atès que vincula les reaccions d'auto-reflexió prèvia als processos per a nous cicles d'aprenentatge; i hi ha proves que la percepció de la pròpia satisfacció dels estudiants pot sostenir esforços per aprendre, el que proporciona retroalimentació a la fase de previsió (Kitsantas & Zimmerman, 2009). Per exemple, els estudiants que estan satisfets amb el seu rendiment és més probable que reflexionin sobre les estratègies anteriors i les adaptin a arribar millor als seus objectius. Per contra, els estudiants que atribueixen el fracàs a factors diferents de les necessitats i de l'esforç, com la capacitat, la sort, la dificultat de la tasca, i l'estat d'ànim, estan menys satisfets i menys motivats per aprendre.

Tal com exposa la literatura, l'autoregulació és el producte acumulat d'aquest cicle de tres fases i processos relacionats; per tant l'aspecte clau de la definició d'autoregulació és la seva naturalesa cíclica. Una representació del cicle de l'aprenentatge autoregulat l'aporten Stoeger & Ziegler (vegeu Imatge 24):

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Imatge 24. El cicle de l'aprenentatge autoregulat.

(Stoeger & Ziegler, 2008, p. 227)



Els resultats acadèmics positius són el resultat de la pròpia capacitat per gestionar amb èxit l'aprenentatge i el rendiment acadèmic a través d'aquests processos d'autoregulació (Bembenutty, 2008; Cleary & Zimmerman, 2004; Pintrich & De Groot, 1990; B. Zimmerman, 1990); i caldrà estudiar-ne, doncs, com aquestes fases es relacionen amb els propòsits dels deures, per exemple, pel que fa a la preparació, pràctica i extensió. Ressaltar, també, que l'autoregulació acadèmica es pot desenvolupar (Boekaerts & Corno, 2005; Cleary & Zimmerman, 2004; Perels, Gürtler, & Schmitz, 2005; Schunk, 1996; B. Zimmerman, 1989), és “mal·leable i essencial per aconseguir resultats exitosos d'aprenentatge” (Dunn et al., 2012, p. 316).

2.4.3. Progressió de l'autoregulació acadèmica al llarg de les etapes educatives

Fins ara s'han estudiat en el primer capítol diverses variables associades als deures escolars. S'ha parlat sobre l'edat de l'estudiant en els deures escolars, que la literatura ja n'ha estudiat la seva relació amb l'efecte i el propòsit dels deures (Bempechat, 2004; Cooper, 1989a; Cooper et al., 2006; Dufresne & Kobasigawa, 1989; Kathleen V. Hoover-Dempsey et al., 2001; Leone & Richards, 1989; Muhlenbruck et al., 1999). Així doncs, en el marc de l'autoregulació acadèmica, també hi ha estudis que parlen i relacionen la capacitat d'autoregulació acadèmica amb el factor edat dels estudiants.

“L'objectiu de tot procés d'ensenyament és que l'alumnat sigui capaç, quan es trobi davant d'un problema que exigeixi aplicar els coneixements apresos, d'anticipar i planificar les operacions necessàries per resoldre'l” (Sanmartí, 2010, p. 11). En efecte, els **alumnes autoregulats** són aquells estudiants perseverants, estratègics i persistents en la tasca i en el seu aprenentatge que, a la vegada, són capaços d'autoavaluar els progressos en relació amb els objectius traçats i adequar el seu comportament a les avaluacions realitzades (Rosário et al., 2009). A més a més, aquests alumnes monitoritzen l'eficàcia dels seus mètodes i

estratègies d'aprenentatge, implementant canvis de millora en ells mateix per optimitzar el seu rendiment acadèmic (Zimmerman, 2002).

En paraules d'aquest darrer autor citat, els estudiants són participants metacognitivament, motivacional, i conductualment actius en el seu propi aprenentatge (Zimmerman, 1986). En particular, els estudiants són conscients metacognitiva i motivacionalment en funció a com regulen el seu aprenentatge de forma activa mitjançant l'adaptació de les estratègies per a executar tasques específiques d'aprenentatge. En l'autoregulació de l'aprenentatge, els estudiants s'involucren activament en l'auto-consciència, l'auto-motivació, i la competència de comportament per tal de desenvolupar la capacitat de construir i fer servir adequadament el coneixement (Wolters, Pintrich, & Karabenick, 2003). En última instància, l'aprenentatge significatiu depèn en gran mesura de la construcció deliberada de coneixement i l'ús d'estratègies efectives d'aprenentatge en qualsevol context (McNamara, 2011). Artelt, Demmrich & Baumert ho descriuen amb la següent definició de l'aprenentatge autoregulat:

"Els estudiants que regulen el seu propi aprenentatge són capaços d'establir metes, seleccionar de manera independent el contingut i l'objectiu, les tècniques i estratègies adequades i també com utilitzar-les. D'altra banda, mantenen la seva motivació, avaluen l'assoliment dels objectius durant i després de la finalització del procés d'aprenentatge i corregeixen, si cal, l'estratègia d'aprenentatge" (2001, referenciat a Dettmers, 2010, p. 271)

De fet, els investigadors en l'autoregulació de l'aprenentatge fan èmfasi que els estudiants són més eficaços quan es prenen un rol de plantejar-se objectius en el seu procés d'aprenentatge (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Martinez-Pons, 2002; B. Zimmerman, 2002; B. Zimmerman & Martinez-Pons, 1988), tenen altes creences d'autoeficàcia o competència, altes expectatives d'èxit, alta motivació intrínseca i, a més, valoren la tasca, i persegueixen metes d'aprenentatge (M. González & Tourón, 1992). Atès que "aquests estudiants són reflexius i eficients, han desenvolupat una actitud positiva sobre el seu procés d'aprenentatge" (M. Xu et al., 2010, p. 238). S'ha trobat que els estudiants que fan deures escolars promouen l'autoregulació i el rendiment acadèmic (Corno & Xu, 2004; Kathleen V. Hoover-Dempsey et al., 2001; Martinez-Pons, 2002; B. Zimmerman et al., 2005). Tot i això, més ajuda amb els deures, s'associa amb un rendiment més baix (Bembenutty, 2006). A més a més, no tots els estudiants adquireixen un alt grau d'autoregulació, potser a causa de pràctiques d'ensenyament tradicionals que contribueixen poc a encoratjar aquests comportaments autodirigits (Zimmerman, 2002; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

No obstant això, "els alumnes són autoreguladors en la mesura en què són capaços d'influenciar de manera metacognitiva, motivacional i comportamental en el seu propi procés d'aprenentatge", atenent que "són capaços d'autodirigir les seves experiències d'aprenentatge i no respondre únicament al control educatiu extern" (Sánchez Vales, 2014, p. 13). Per aquest motiu, l'alumne autoregulat se sent agent de la seva conducta, creu en l'aprenentatge com a procés proactiu, està automotivat i empra aquelles estratègies que li permeten assolir els resultats acadèmics desitjats.

Tal com s'expressa Trautwein & Köller, "la principal diferència entre l'aprenentatge a l'escola i el treball a partir dels deures és l'absència del professor. A l'escola, els mestres regulen una gran part del procés d'aprenentatge. S'assignen temps per diferents formes d'aprenentatge (la instrucció del mestre, el treball individual, treball en grup), supervisar els progressos realitzats, i corregir els errors" (2003, p. 136). Zimmerman (2001) senyala que l'aprenentatge

autoregulat no és quelcom que succeeix en els estudiants, sinó quelcom que succeeix pels estudiants. De fet, quan es tracta de deures escolars, els estudiants són els responsables per regular el seu comportament. Això fa que els deures siguin una clàssica manera d'autoregular el propi aprenentatge (Boekaerts, 1999; B. Zimmerman et al., 1996).

Zimmerman & Martinez-Pons al 1986 (vegeu Martinez-Pons, 2002; B. J. Zimmerman, 1990, 2000, B. J. Zimmerman & Martinez-Pons, 1988, 1990) identifiquen 14 tipus d'estratègies d'aprenentatge que els estudiants empen, dins i fora de l'aula, per autoregular l'aprenentatge, emprant *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SLRIS). Les catorze estratègies mesurades per aquest instrument són: autoavaluació, organització i transformació de la informació, planificació i establiment de metes i sub-metes (*goal setting*), recerca d'informació, recollida de dades (*keeping records*), autodirecció (*self-monitoring*), estructuració de l'ambient, auto-assignació d'assistència acadèmica (companys, professorat, altres adults), i revisió o repàs (*reviewing*) de notes, llibres o tests.

S'entén per **estratègies d'aprenentatge** els processos, plans d'acció generals i específics, que serveixen de base per facilitar l'aprenentatge i el coneixement quan realitzem diferents activitats intel·lectuals. Les estratègies són capacitats, destreses o accions que el subjecte selecciona i empra conscient i deliberadament per assolir unes fites particulars. Hi ha nombroses classificacions d'estratègies d'aprenentatge, però tal com aporten González & Tourón, hi ha acord en què aquestes es poden dividir en tres àmplies categories: (a) estratègies cognitives, (b) estratègies metacognitives i (c) estratègies de maneig de recursos que ajuden indirectament al domini d'una tasca d'aprenentatge. Resumidament, es pot dir que el desenvolupament d'activitats de control cognitiu, d'autoconsciència i d'auto-maneig de la pròpia activitat cognitiva permetrà als estudiants assumir la responsabilitat del seu propi aprenentatge i, en conseqüència, aprendre a aprendre.

Entre les característiques de l'alumne autoregulat (Schunk & Zimmerman, 1998; B. Zimmerman, 2001) destaquem: (a) Coneixen i fan ús d'una sèrie d'estratègies cognitives (de repetició, elaboració i organització), les quals ens ajuden a entendre a transformar, organitzar, elaborar i recuperar la informació. (b) Saben com planificar, controlar i dirigir els seus processos mentals cap a l'assoliment de les seves metes personals (metacognició). (c) Presenten un conjunt de creences motivacional i emocionals adaptatives, com ara un alt sentit d'autoeficàcia acadèmica, l'adopció de metes d'aprenentatge, el desenvolupament d'emocions positives envers les tasques, així com la capacitat per controlar-les, modificar-les i ajustar-les als requisits de la tasca i de la situació d'aprenentatge concreta. (d) Planifiquen i controlen el temps i l'esforç que serà necessari en les tasques, creen i structuren ambients favorables d'aprenentatge, com ara buscar un lloc adequat per estudiar i, quan sigui necessari, buscar ajuda acadèmica (*help-seeking*). (e) Mostren més intents per participar en el control i la regulació de les tasques acadèmiques, el clima i l'estructura de la classe, com ara per al disseny de treballs a classe i/o autoavaluació. (f) Són capaços de fer servir estratègies volitives, orientades a evitar les distraccions externes i internes, per tal de mantenir la seva concentració, esforç i motivació durant la realització de les tasques acadèmiques.

De fet, durant la realització dels deures escolars fora del control directe del professorat, el rol dels alumnes pren més importància; i d'aquesta manera ho exposen Rosário et al. (2009):

“Aquests (alumnes) poden prendre algunes decisions com, per exemple, fer les tasques o no, com i quan fer-les, i en cas de dubte en la resolució de

problemes, a quines estratègies i ajudes recórrer per solucionar-los. A l'hora de realitzar els deures és important el patró personal de treball de l'alumne mediat pel perfil motivacional que influeix en la forma de fer front i resoldre les tasques proposades (Hong & Milgram, 2000; Hong, Milgram & Rowell, 2004). Concloure amb èxit la realització de les tasques exigeix també capacitat i voluntat per seguir un procés durant el qual l'alumne haurà de mantenir un esforç continuat, la qual cosa implica mobilitzar les competències cognitives, però també les volitives, cap a objectius d'autoregulació i d'aprenentatge (Mourão, 2004; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Valle, 2006; Rosário, Mourão, Núñez y Solano, 2008)". (Rosário et al., 2009, p. 180)

Aquests aprenentatges poden requerir l'ús de tècniques, és a dir, procediments a emprar per estudiar, i estratègies, és a dir, destreses, capacitats i habilitats. De la mateixa manera que, tal com recorden Du et al.:

"Aquells estudiants que mostren més interès en les tasques i ho veuen amb valor, són més propensos a emprar estratègies d'autoregulació més adaptatives (Pintrich & Zusho, 2002); l'interès i el valor cap als deures poden afectar l'autoregulació (Schunk, 2005), en particular en la recerca de l'ajuda (Aleven et al., 2003). [...] Tant les diferències individuals com socials poden influenciar els esforços per a l'autoregulació (Pintrich, 2004), la recerca de l'ajuda pot estar condicionada per diverses variables de l'entorn (p. e. educació dels pares i gènere; Aleven et al., 2003; Calarco, 2011; Kessels & Steinmayr, 2013) i per influències socials (p. e. pares, professorat, i companys; Newman, 2000; Puustinen, Lyyra, Metsapelto, & Pulkkinen, 2008; Ryan, Hicks, & Midgley, 1997)". (Du et al., 2016, p. 30)

En resum, quan més estratègies d'autoregulació empra l'estudiant (Bustingorry & Mora, 2008; Gargurevich, 2008; Schunk, 2005), aquesta pot ser influenciada per creences i expectatives (*expectancy belief*) pel que fa a la seva competència per dur a terme la tasca amb èxit. Per contra, la manca d'experiència pel que fa a la volició i autoeficàcia inhibeix l'autoregulació (Bandura, 1977; Corno, 1986). D'aquesta manera, "els estudiants que se senten ineficaços o sense control sobre el que els succeeix difícilment poden regular el seu aprenentatge i activat la seva voluntat" (M. González & Tourón, 1992, p. 419).

Pel que fa a l'espectre d'edat, els participants en els estudis relatius a l'autoregulació acadèmica són sovint estudiants universitaris o d'educació superior (Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, 2002) en comparació amb la quantitat d'estudis publicats fins a la data i relacionats amb els alumnes d'educació primària (Stoeger & Ziegler, 2008). Contràriament, els resultats de les investigacions "mostren que els nens molt petits posseeixen un grau considerable de coneixement metacognitiu i que aquest es va desenvolupant gradualment amb l'edat" (M. González & Tourón, 1992, p. 396). Tanmateix, investigacions recents indiquen que la majoria de les funcions executives d'autoregulació estan en marxa durant edats de l'educació primària, i hi ha un augment notable en l'autoregulació entre els nens de 5 a 7 anys d'edat (Bronson, 2000). De fet, l'ús de determinats estils d'autoregulació s'incrementa a l'etapa dels 12 als 13 anys (altres autors, com ara González & Tourón (1992), aporten que és entre els 10 i els 14 anys) però es mantenen estables en alumnes de 14 a 17 anys, motiu pel qual, en el cinquè curs de Primària, els nens poden ser més efectivament participatius en l'aprenentatge autoregulat que els dels graus anteriors (Marsh, 1986; B. Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). En aquestes edats els estudiants ja manegen habilitats instrumentals suficients (lectura, escriptura, càlcul), tenen un major coneixement i accés ràpid a ell, tenen

desenvolupat notablement el raonament formal i augmenta la capacitat d'introspecció, per tant, es pren consciència d'un mateix.

Tal com afegeix Costa Ferreira et al. (2015), la investigació actual proposa que els nens de 8 a 10 anys tenen la capacitat de regular el seu aprenentatge, mentre empren processos metacognitius consistents i amb maduresa (per exemple, Bares, 2011). Tanmateix, la literatura també ha suggerit que els infants d'aquest grup d'edat també són capaços de fer judicis exactes i diferencials respecte a les seves competències d'autoregulació quan el mètode d'avaluació és apropiat per a la seva edat (Rizzo, Steinhausen, & Drechsler, 2010), i demostren millorar la competència en l'ús d'autocontrol (com a control de l'atenció) i en els processos o estratègies d'autoavaluació; i poden treballar en tasques curtes de forma independent. Altres processos, com ara l'automotivació, la planificació i l'establiment de metes de llarg termini, són processos altament metacognitius i emergeixen més endavant, a l'educació secundària; però poden sorgir abans a través de mètodes com ara la construcció de bastides (*scaffolding*) i l'aprenentatge guiat (*guided learning*). Per tant, els de cinquè grau semblen estar en una etapa de transició en la qual comencen a desenvolupar habilitats autoreguladores més sofisticades.

2.5. La personalització de l'aprenentatge

Situar l'alumne al centre del procés d'aprenentatge significa donar veu a l'aprenent, apoderar-lo, donant a cada persona el poder d'escollir, proposar i actuar sobre el seu propi aprenentatge. Així doncs, en el marc de l'aprenentatge competencial i de l'autoregulació acadèmica, és rellevant la personalització de l'aprenentatge; amb què, en primer lloc, l'alumne s'ha d'**implicar en el seu procés** pel que fa a l'aprenentatge, contingut, recursos, procés, productes i avaluació. Mentre que, en segon lloc, és rellevant tenir present el disseny, l'acompanyament, el seguiment, el suport i l'orientació que aquest entorn personalitzat d'aprenentatge requerirà.

A continuació, s'hi presenten tres definicions:

En The Glossary of Education Reform (2015), es "fa referència a una varietat de programes educatius, experiències d'aprenentatge, enfocaments d'ensenyament i estratègies de suport acadèmic pensats per poder ser aplicats en les diferents necessitats d'aprenentatge, interessos, aspiracions o rerefons cultural dels estudiants individuals".

D'altra banda, el US Department of Education (2010) aporta la concepció de la personalització de l'aprenentatge com "l'ensenyament que s'adapta a les necessitats d'aprenentatge, depenent de les preferències d'aprenentatge i dels interessos específics dels diferents alumnes. En un entorn completament personalitzat, els objectius d'aprenentatge i contingut, així com el mètode i el ritme, poden variar" (p. 10).

Finalment, en César Coll (2016) entén per personalització de l'aprenentatge com la "diversificació de les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge en funció de les necessitats i els interessos dels aprenents (...) la finalitat última de la personalització és que l'aprenent doni un sentit personal al que aprèn (...) implica donar veu als aprenents i oferir-los la possibilitat d'una elecció sobre el que aprenen, quan ho aprenen" (Coll, 2015, p. 47-52-55).

Tenint present aquesta darrera conceptualització, el mateix autor aporta quines són les **característiques de la personalització de l'aprenentatge** (Coll, 2016, p. 55) i aquestes són les següents:

- Parteix de les necessitats, característiques, interessos i objectius de l'aprenent.
- L'aprenent assumeix el control del procés d'aprenentatge amb l'orientació-feedback dels professors, mentors, companys/es.
- L'aprenent segueix itineraris d'aprenentatge personals en funció dels seus objectius, motivacions, interessos i progressos.
- Avaluació formativa com a mecanisme d'ajust.
- Metodologies didàctiques d'indagació (projectes, casos, problemes, servei) sota treball col·laboratiu al voltant de situacions autèntiques.
- Es promou l'accés a recursos i materials diversificats, dins i fora de l'aula.
- Es promou l'establiment de connexions entre les experiències d'aprenentatge.

Alguns dels recursos i estratègies que permeten la personalització dels aprenentatges podrien ser: diaris reflexius d'aprenentatge, fotografies, espiral d'aprenentatge, plans personalitzats d'aprenentatge, dibuixos identitaris⁵.

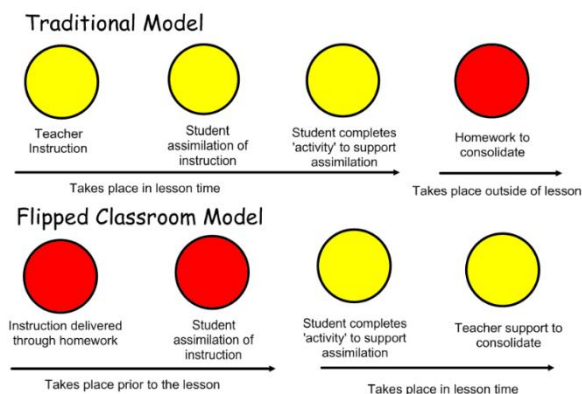
Al llarg d'aquest epígraf, s'han estudiat els trets característics de les metodologies associades a l'ensenyament competencial; i tenint en compte com a l'actualitat els deures escolars estan sent debatuts, és important destacar la llibertat d'ensenyament del professorat, l'autonomia pedagògica i organitzativa i, sobretot, la personalització de l'aprenentatge; aspectes estudiats a l'epígraf sobre la normativa i la política dels deures escolars.

En aquesta línia, doncs, i enllaçant l'onada de reflexió pedagògica i canvi educatiu que s'està vivint a Catalunya, és rellevant destacar que, a l'actualitat, estan emergent pedagogies a les escoles del nostre país que pretenen afavorir l'assoliment de les competències, la personalització de l'aprenentatge i el desenvolupament de les potencialitats individuals dels alumnes, des de models diferents als tradicionals. N'és el cas, per exemple, de la metodologia *flipped classroom*, anomenat també classe inversa o flip teaching.

Aquest model de classe inversa potencia l'elaboració de treballs i resolució dels deures a l'escola, tal com es presenta en comparació al model tradicional (vegeu Imatge 25), mentre que confia que els alumnes adquireixin la teoria a casa seva, sovint a través de tutorials de vídeo.

Imatge 25. Model tradicional i Model de Flipped Classroom.

(Anthony Steed, 2012)



⁵ Per a més informació sobre els recursos que permeten la personalització de l'aprenentatge, vegeu: <https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2018/06/Presentaci%C3%B3-Personalitzaci%C3%B3Aprenentatge.pdf>.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Aquesta metodologia canvia el concepte de docència que, segons The Flipped Learning Network (2014), els seus pilars bàsics es resumeixen en: un entorn flexible a l'hora d'adaptar les hores lectives a l'aula; un enfocament en l'alumne, que participa en la creació del coneixement; un contingut intencional, pensat per fer més fàcil la comprensió dels conceptes; i un educador professional, obert al canvi fruit de l'observació dels alumnes i de l'intercanvi de papers amb altres educadors.

El professor Ángel Fidalgo (2019), expert en el tema i en innovació educativa, gestió de coneixement i treball cooperatiu, ha elaborat de manera breu un llistat (vegeu Taula 14) dels **beneficis i els indicadors** que científicament han estat validats com a aportacions favorables de l'ús o aplicació de la metodologia Flip, a partir de diversos estudis propis. Aquests són els següents:

Taula 14. Indicadors de millora validats científicament sobre l'aplicació dels mètodes Flip.

(Fidalgo, 2019, p. 1)

FLIP TEACHING – AULA INVERTIDA – FLIPPED CLASSROOM Versión febrero 2019		
VENTAJAS	INDICADOR. VALIDADO CIENTÍFICAMENTE	FUENTE
Método	Sobre el método Flip. Lo que más valoró el alumnado fue la metodología (por encima de los contenidos concretos).	F1 , F2
Aprendizaje.	Mejora resultados académicos (exámenes tradicionales).	F1
	Aumenta aprendizaje Peer to Peer . Por interacción entre alumnado (síncrono) y trabajando con recursos generados por el alumnado (asíncrono).	F4
	Mejores resultados académicos . Competencia trabajo en equipo.	F3
Participación activa.	Generación de recursos . El alumnado crea contenidos durante todo el proceso Flip (lección aprendida y deberes en clase)	F2
	Alumnado crea, comparte y utiliza los recursos creados por el propio alumnado.	F2
	Alumnado genera lecciones a partir de la experiencia adquirida en el desarrollo de la asignatura.	F4
	Incremento de la interacción entre estudiantes . Intercambio de mensajes.	F1
	Utilización de capacidades cognitivas de nivel superior : análisis, síntesis, creación y toma de decisiones.	F1
	Aumenta la demanda de feedback por parte del profesorado (preguntan más)	F3
	Es necesaria la gestión de los recursos . Hay tantos que el alumnado no sabe identificar el adecuado para una determinada acción académica.	F5
Inteligencia colectiva. El alumnado y profesorado crea contenidos donde expresa su experiencia al realizar la asignatura. Por este motivo se debe gestionar dicha experiencia.	La utilización de una red social para gestionar contenidos da problemas si hay muchos.	
	Organización . El alumnado valora la organización de contenidos que facilite su identificación y acceso.	F1

En aquesta taula, com dèiem, es reflecteixen els indicadors de millora que es produeixen en aplicar la metodologia de classe invertida. La primera columna indica el benefici sobre la percepció del mètode, la incidència en l'aprenentatge, la participació activa i la disponibilitat dels recursos; atenent que en augmentar la participació activa augmenten, també, els recursos generats per l'alumnat. D'altra banda, la segona columna és l'indicador concret que avala aquest benefici i, finalment, la darrera columna és l'enllaç a una fitxa resum divulgativa de l'article científic concret en què s'ha obtingut com a resultat aquell benefici.

Aquesta metodologia de classe invertida permet personalitzar l'aprenentatge, millora els resultats d'aprenentatge, emprar capacitats cognitives d'ordre superior, generar coneixement per part de l'alumnat, entre d'altres beneficis, és un exemple de pedagogia

emergent que inverteix el model tradicional de l'aprenentatge, tot i poder-se considerar deures escolars; atenent la definició recollida en aquesta recerca: "tasques assignades als estudiants pels mestres que han de ser dutes a terme durant hores no escolars" (Cooper, 1989, p. 7). Per tant, l'horitzó de futur dels deures escolars ha de ser examinat tenint en compte el present canvi educatiu cap a un enfocament de l'aprenentatge competencial. Tota innovació educativa ha de seguir un procés, que en el següent epígraf és detallat, per tal d'examinar, doncs, com els deures escolars i la seva tipologia poden ser eficaços per millorar el rendiment acadèmic i el desenvolupament competencial de l'estudiantat.

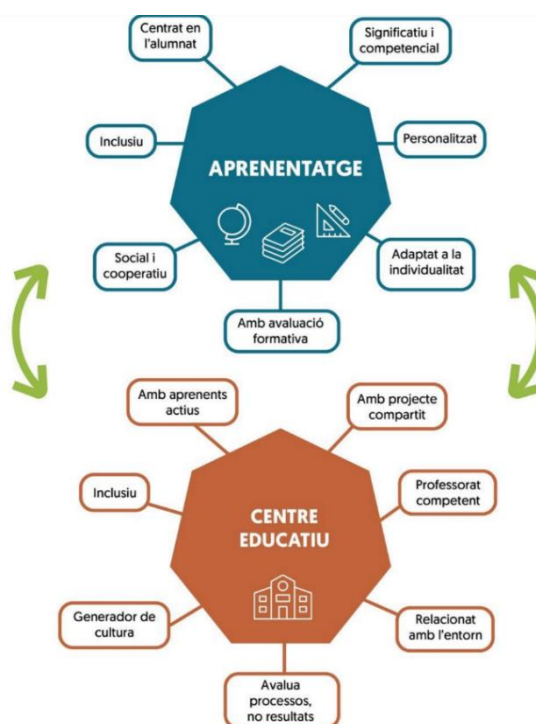
2.6. La innovació educativa

Amb la introducció d'un enfocament d'aprenentatge basat en competències, per les grans transformacions a nivell social, cultural i econòmic que s'han produït en la nostra societat, s'imprimeix un nou rumb en la innovació educativa. De manera concreta, el Departament d'Educació de Catalunya aporta que és necessari fer innovació pedagògica, entre d'altres motius, perquè cal que els alumnes estiguin preparats per donar resposta a les demandes de la societat del coneixement i la informació; això vol dir que l'educació ha d'oferir a les persones l'oportunitat de viure amb dignitat i benestar, de descobrir el seu potencial, de fomentar les seves capacitats, i, en un futur pròxim, de participar activa i responsablement en la societat per construir un món sostenible i en pau.

El centre educatiu ha de donar resposta a les necessitats del context actual, a partir d'una transformació que focalitzi el protagonisme a l'aprenent, i potenciar un aprenentatge actiu (vegeu Imatge 26). Potencia, a més, les relacions amb l'entorn, mitjançant la definició d'un projecte educatiu que el faci esdevenir un espai generador de cultura i riquesa intel·lectual.

Imatge 26. Elements de la innovació pedagògica.

(Departament d'Ensenyament, 2017b, p. 2)



El **concepte d'innovació** ha estat tradicionalment present en la literatura científica, tant en relació amb els processos de gestió o organització de les institucions educatives, com en relació amb el desenvolupament del currículum o d'aquells elements que el conformen. Les aportacions de Huberman (1973), Havelock i Huberman (1980) i UNESCO (1975) constitueixen bones mostres d'això.

És rellevant definir en aquesta recerca què entenem per *innovació pedagògica*, atenent el nombre de publicacions creixent i els referents a altres conceptes, com ara: *reforma, canvi, renovació, millora* (Tójar, 2012). El sentit etimològic del terme *innovare* entreveu implicar: canviar o alterar alguna cosa introduint novetats, variar alguna cosa introduint canvis, o introduir quelcom nou en alguna cosa.

En l'àmbit educatiu, **innovar en educació** implica un acció que comporta la introducció d'alguna cosa nova modificant-ne l'estructura i les seves operacions (Lluch, Fernández & Cano, 2017), de manera que resultin millorats els seus productes educatius (Marín & Rivas, 1984). Segons Tejada (1998), el terme innovació va associat amb els intents puntuals de millora, amb la pràctica educativa, amb l'assoliment de millor eficàcia, eficiència, efectivitat i comprensibilitat en un context donat. No obstant això, la innovació no és un simple canvi o no vol dir explícitament crear una cosa nova, sinó que també incorpora el sentit d'introduir elements nous o variacions en allò que existeix; és a dir, un conjunt d'accions permanentment realitzat mitjançant processos d'informació procedents de la investigació (Huberman, 1973) per buscar noves solucions als problemes plantejats en l'àmbit educatiu.

Segons el professor Ángel Figaldo (2007), la innovació educativa significa canviar el procés de formació. Canviar el procés de formació implica nous mètodes d'avaluació; encara que canviar el mètode d'avaluació no significa canviar el nivell exigible a l'alumnat. En la mateixa línia, Sanmartí (2007) exposa que els instruments i mètodes d'avaluació aplicats promoguin pràctiques d'aula innovadores i Tójar assenjala:

“L'equació és fàcil d'entendre: s'ha d'avaluar el que s'ensenya (i aprèn), el mateix que no s'ha d'avaluar el que no s'ensenya. Si a les classes ara es dedica temps a treballar les competències [...], això s'ha devaluar, s'ha de posar en valor. Per tant, el canvi cap a un model de competències necessàriament hauria de portar enllaçat un canvi en la manera d'avaluar” (Tójar, 2012, p. 9)

En un context normatiu, el Departament d'Educació emet l'ORDRE ENS/303/2015, de 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica, i defineix el concepte de la manera següent:

“S'entén per innovació pedagògica un procés planificat de canvi i renovació que es fonamenta en la recerca, que respon a l'evolució social, que condueix a obtenir una millora en la qualitat del sistema educatiu i que pot ser transferible a la resta de centres educatius” (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2015, p. 1)

La innovació “és, primordialment, una manera de donar llum a la manera de funcionar de les escoles i els seus professionals; de fer explícit l'implícit i compartir-ho, qüestionar-ho, adaptar-ho” tenint present tant les necessitats canviats dels alumnes, com dels reptes educatius en constant transformació, afirma l'Alejandro Paniagua (2019), consultor educatiu per a l'OCDE i Brookings Institute. Així doncs, seguint la definició citada del Departament d'Educació, és rellevant descriure que aquesta conceptualització integra els elements

essencials que ajuden els centres educatius a posar en acció processos de millora educativa (Departament d'Ensenyament, 2017a, pp. 8–10), atenent que la innovació per si mateixa no garanteix una millora de resultats, tal com tampoc ha de ser entesa com a un fet excepcional. Els elements per posar en acció la millora educativa són els següents:

Procés planificat

- Parteix de l'anàlisi d'una realitat educativa que es vol millorar.
- Fixa uns objectius assumibles.
- Es dissenya una proposta compartida a partir d'una fase de documentació i s'inclouen criteris per avaluar-la.
- Acompanya el procés un equip impulsor que el guia i el dinamitza.
- S'experimenta la proposta.
- S'avalua la proposta en relació amb el punt de partida.
- Es fa una projecció de futur que la faci sostenible en el temps.

Canvi i renovació

- El canvi ha de ser sostenible en el temps, la qual cosa vol dir que es disposen o es creen recursos interns que permeten que una actuació educativa es pugui mantenir el temps necessari per assolir el seu objectiu.
- La renovació s'incorpora a la cultura col·lectiva del centre i té impacte en la seva organització.
- Les estratègies de motivació per part del grup impulsor ajuden a dinamitzar i a fer avançar el procés.

Recerca

- El procés planificat ha d'estar fonamentat en la recerca: saber per què ho fem, guiats per la recerca científica, l'exemple d'altres experiències, la lectura de publicacions relacionades amb la temàtica dels objectius de millora, etc.
- La cerca d'experiències properes poden servir d'exemplificació.
- El procés parteix d'una pregunta i cerca respostes avalades per la recerca.
- L'avaluació com a recerca permet la recollida d'evidències que mostrin les millores assolides.
- La creació d'una comunitat de pràctica que es plantegi seguir un cicle de recerca acció per planificar, implementar i avaluar el procés de millora.

Evolució social

- Té en compte la complexitat de la realitat.
- S'adapta al context i al canvi constant.
- Respon a les necessitats socials i d'aprenentatge que requereix el moment social.
- S'implica amb l'entorn.

Millora de la qualitat

L'objectiu de tota innovació és la millora de la qualitat educativa, tot garantint l'equitat per tal d'aconseguir l'èxit de tots i cadascun dels alumnes potenciant al màxim les seves capacitats des d'una visió humanista.

Transferible

- Difusió de materials rigorosos.
- Intercanvi de coneixements concrets.
- Documentació del procés.

Tots aquests elements integrats en la definició demanen les **condicions** que a continuació es presenten (vegeu Taula 15):

Taula 15. Condicions del procés d'innovació pedagògica.

(Departament d'Ensenyament, 2017a, pp. 8–10)

- Un sistema educatiu que afavoreixi les iniciatives dels centres per al desenvolupament d'accions de millora, i que posi al seu abast els seus resultats de la recerca educativa.
- Un centre amb una organització capaç de liderar, estructurar i donar suport al procés de canvi.
- Un professorat amb una actitud compromesa amb el procés col·lectiu de canvi i millora.
- Un alumnat que ha de veure reflectida la millora de la qualitat en els seus resultats d'aprenentatges.

A finals del segle XIX, va aparèixer a Catalunya, com a resposta a la necessitat de canvi i de regeneració social provocada per la crisi econòmica i social, el moviment de renovació pedagògica. Pedagogs coneguts de l'Escola Nova i que van tenir una influència en l'educació de diversos països, entre ells Catalunya, van ser l'estatunidenc John Dewey (1859-1952), la italiana Maria Montessori (1870-1952), el belga Ovide Decroly (1871-1932) i el francès Célestin Freinet (1896-1966). La regeneració d'inici de segle va oferir una nova mirada per donar resposta a les necessitats de canvi i de progrés. En efecte, l'educació a Catalunya:

“té una llarga tradició de renovació pedagògica i d'esperit innovador. Les converses pedagògiques dels inicis del segle XX, els moviments de renovació pedagògica vinculats als plantejaments de l'escola nova o l'escola activa, l'aparició d'escoles renovadores, les escoles d'estiu..., són alguns exemples d'aquest esperit de mestres i professors que fa ja més de cent anys es plantejaven una manera diferent d'ensenyar i de concebre l'escola” (Departament d'Ensenyament, 2017b, pp. 2–3)

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya té a la disposició un **marc normatiu i documents de suport** a la innovació pedagògica (Departament d'Ensenyament, 2017a), que incorporen elements de millora que promouen les estratègies europees, com ho és ara la proposta de la Unió Europea “Re-Thinking Education”(Centre UNESCO de Catalunya, 2015). Aquests són:

- Marc de la innovació pedagògica a Catalunya.
- Llei d'educació de Catalunya (LEC) (Llei 12/2009).
- Ordre de reconeixement de la innovació pedagògica (Ens/303/2015).

Actualment, hi ha tot un conjunt de centres educatius que han encetat processos de reflexió pel que fa a la millora de l'educació. I ho fan promulgant pedagogies emergents, les quals, malgrat la seva definició i desenvolupament està en constant canvi, són enteses com “el

conjunt d'enfocaments i idees pedagògiques, encara no sistematitzades, que sorgeixen al voltant de l'ús de les TIC en educació i que intenten aprofitar tot el seu potencial comunicatiu, informacional, col·laboratiu, interactiu, creatiu i innovador en el marc d'una nova cultura de l'aprenentatge i que "posseeixen una visió de l'educació que va més enllà de l'adquisició de coneixements o d'habilitats concretes" (Adell & Castañeda, 2012, p. 15).

En aquest capítol s'ha parlat sobre el **context actual** del sistema educatiu català en què hi ha emergent una onada de reflexió pedagògica en el marc d'un procés cap a un aprenentatge competencial. Finalment, és rellevant puntualitzar que "les pedagogies emergents no tenen perquè referir-se a noves pedagogies" (Prats, 2016, p. 11). Sinó que poden suposar "visions inèdites dels principis didàctics o, com sol ser més habitual, poden beure de fons pedagògiques ben conegudes" (Adell & Castañeda, 2012, p. 17), com ara: "moltes de les estratègies d'ensenyament definides fa un segle per autors com Dewey, Montessori o Freinet, estan començant a emergir i a afermar en les escoles actuals" (Prats, 2016, p. 11).

Aquestes iniciatives que recentment han encetat processos de reflexió pedagògica a Catalunya contempen aspectes estructurals, organitzatius, curriculars, metodològics o didàctics, d'avaluació; i queden palesos en Programes d'innovació, Projectes d'innovació pedagògica i Pràctiques educatives de referència⁶. Totes aquestes bones pràctiques educatives persegueixen les finalitats bàsiques de qualsevol innovació: millorar l'èxit escolar de tot l'alumnat, i promoure l'esforç de tots per aconseguir l'excel·lència educativa i garantir l'equitat.

2.7. El programa Escola Nova 21. Marc comú d'escola avançada

Una de les iniciatives que ha sorgit a Catalunya, el 2016, és el Programa Escola Nova 21. Aquest programa ha estat impulsat i recolzat per entitats promotores: una associació -el Centre UNESCO Catalunya-, dues fundacions -la Fundació Bofill i l'Obra Social "La Caixa", una universitat -la Universitat Oberta de Catalunya-, i una administració pública -la Diputació de Barcelona-. El proper apartat està dedicat a ampliar-ne informació respecte a aquesta iniciativa.

Escola Nova 21 és una **aliança de centres educatius i entitats** per un sistema educatiu avançat, que respon a la crida de la UNESCO per la participació de tots els sectors en un procés inclusiu de millora de l'educació. Es va crear el gener de 2016 per conveni entre el Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya, al que s'hi van sumar l'Obra Social "la Caixa" i la Diputació de Barcelona. El programa va néixer amb el suport de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, la Federació d'Associacions de Mares i Pares de Catalunya (FAPaC), i la Fundació FemCAT, i compta també amb el suport de la Fundació PuntCAT pel desenvolupament de l'estratègia digital.

El programa té signat des dels seus inicis un conveni de col·laboració amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, amb qui treballa conjuntament en la planificació de les accions de transformació educativa per tal que sumin esforços amb el treball que fan els professionals del Departament. Així mateix, el programa contempla com a **objectiu** final "que tot infant, independentment del seu context i condicions, pugui gaudir a qualsevol centre

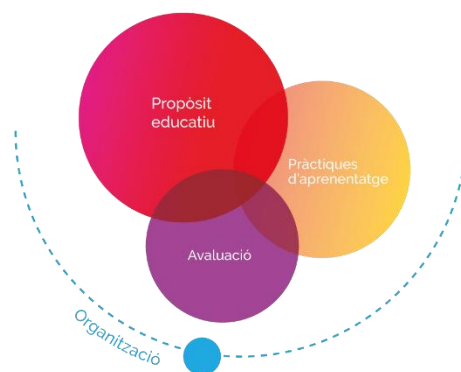
⁶ Vegeu més informació sobre les modalitats d'innovació, segons la XTEC – Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya: <http://xtec.gencat.cat/ca/innovacio/modalitats/>.

educatiu del Servei Educatiu de Catalunya d'experiències d'aprenentatge empoderadores i rellevants que li permetin desenvolupar el seu projecte de vida amb dignitat, sentit i benestar" (Escola Nova 21, 2016).

Aquest horitzó comú d'actualització es concreta en el que s'ha anomenat "marc d'escola avançada", una referència que possibilita molts models i projectes diferents però que tenen en comú quatre eixos interconnectats i interdependents: un propòsit educatiu que doni resposta als reptes actuals, unes pràctiques basades en el coneixement existent, i una avaluació i organització al servei de l'aprenentatge. Per això, proposen el "marc d'escola avançada", que agrupa **quatre eixos que en el seu conjunt descriuen l'horitzó comú** (vegeu Imatge 27) pels centres educatius compromesos amb la transformació educativa (Escola Nova 21, 2016) i que a continuació es detallen.

Imatge 27. Quatre eixos del marc d'escola avançada.

(Escola Nova 21, 2016)



- **Un propòsit educatiu orientat a proporcionar competències per a la vida.**

El propòsit que guia l'escola és promoure un desenvolupament integral de les persones amb una visió humanista de l'educació (Repensar l'educació, UNESCO, 2015) capaç de superar la dicotomia tradicional entre els aspectes cognitius, emocionals, motrius i ètics i, d'aquesta manera, proporcionar les competències amb què les persones poden arribar a ser autònomes i tenir una vida plena.

L'educació ha de proporcionar la capacitat d'adaptació indispensable per poder participar activament en la societat del coneixement i actuar amb responsabilitat en un món globalitzat. Aquesta concepció sobre la finalitat de l'educació escolar pren com a referent la contribució actual d'UNESCO al debat mundial sobre la necessitat de tornar a imaginar l'educació davant els nous graus de complexitat d'un món tan canviant com el nostre, interconnectat, interdependent i atent als nous horitzons del coneixement. Es tracta d'una visió humanista de l'educació, compromesa amb el desenvolupament social sostenible, amb els principis de respecte a la vida i la dignitat humanes, la igualtat de drets i la justícia social, el respecte a la diversitat cultural, la solidaritat internacional i la responsabilitat compartida (Repensar l'educació, UNESCO, 2015).

Amb aquesta concepció holística i humanista de l'educació, el coneixement, entès com el significat que les persones donen a l'experiència, es nodreix d'informació, però sobretot consisteix a saber aprofundir en la comprensió i a desenvolupar habilitats, adquirint, a la vegada, valors i actituds. Allò que cal aprendre, en definitiva, és la capacitat de combinar aquest coneixement i saber-lo utilitzar per respondre a demandes concretes, en contextos específics de complexitat i incertesa. L'educació, d'aquesta manera, esdevé un procés orientat al desenvolupament d'aquestes competències i, de manera indissociable, a l'adquisició del coneixement necessari per a poder-les aplicar a situacions rellevants. En aquest sentit, els deures escolars, dins d'aquesta concepció de l'educació, poden prendre un rol diferent.

- **Pràctiques d'aprenentatge fonamentades en el coneixement de com les persones aprenen.**

L'aprenentatge, entès com un procés personalitzat i inclusiu, ha de poder-se orientar d'acord amb els resultats de la recerca sobre la seva pròpia naturalesa. La sistematització d'aquest coneixement ha de servir de base per al disseny de les experiències educatives avançades. En aquest sentit, és interessant recordar els 7 principis pels quals s'haurien de fonamentar els entorns d'aprenentatge del segle XXI (OCDE, 2010) que s'han detallat més amunt.

- **Mecanismes d'avaluació per a l'orientació de l'aprenentatge amb capacitat de mesurar tot el ventall de competències implicades en una concepció holística de l'educació.**

L'escola prioritza les formes d'avaluació formativa que donen protagonisme als alumnes i serveixen per millorar l'aprenentatge, però també els processos d'ensenyament. L'avaluació de l'aprenentatge abasta la mesura de competències tant en el desenvolupament cognitiu com en el físic, el social i l'emocional.

L'escola avançada disposa de mecanismes per a una avaluació personalitzada que contempla totes les competències que es posen en joc en experiències d'aprenentatge rellevants. L'avaluació, en aquestes experiències, facilita l'autoregulació i permet mesurar l'adquisició de les habilitats, els valors, les actituds i els coneixements amb què els ciutadans han de poder gaudir d'una vida saludable i plena, prenent decisions informades i actuant responsablement i amb esperit crític davant els desafiaments d'un desenvolupament global i local sostenible.

Les experiències d'aprenentatge rellevants són precisament aquelles que, més enllà del coneixement de fets i conceptes en què s'ha centrat l'escola tradicional, incorporen altres components de tipus "no cognitiu" que acaben sent fonamentals per a una educació de qualitat. La discussió sobre la pertinència del terme "no cognitiu" a l'hora de definir la naturalesa d'aquestes competències no impedeix un acord substancial en l'enorme limitació que suposa passar per alt aquests altres aspectes, referits a destreses de l'esfera interpersonal, emocions, actituds i valors que són consubstancials a l'aprenentatge. Amb aquesta convicció, l'escola avançada incorpora aquest vessant i eixampla la seva concepció de l'avaluació.

L'escola avançada dissenya processos d'avaluació formativa per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge amb aquesta visió expansiva de la competència i el benestar personal. D'altra banda, tot i la constatació de la dificultat que encara suposa, en la situació actual, la mesura d'aquest tipus de competències, disposa de mecanismes que els permeten obtenir evidències sobre el progrés i indicadors sobre els resultats que s'obtenen en aquest àmbit.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

- **Una organització escolar autònoma i oberta, amb capacitat d'actualitzar la seva acció educativa.**

L'escola complementa el propòsit de l'educació ja esmentat amb una organització versàtil que li permet actualitzar la seva pràctica educativa, entenent aquest procés com una empresa social col·lectiva.

Aquests són els quatre eixos que en el seu conjunt descriuen l'horitzó comú pel centres educatius compromesos amb la transformació educativa amb què es concreta en el que s'ha anomenat "marc d'escola avançada" i que forma part de l'horitzó comú del programa que s'està duent a terme amb gairebé 500 centres educatius de tot Catalunya que inclouen centres impulsors, el conjunt de centres en xarxa, i els centres de la mostra representativa. Per tant, aquesta iniciativa pot portar que un dels aspectes a replantejar-se sigui els deures escolars.

2.7.1. Objectius i cronograma del programa Escola Nova 21

El programa Escola Nova 21 contempla el seu desenvolupament al llarg de tres anys (2016-2019). Es té per objectiu (Escola Nova 21, 2018b) -entenent per *qualitat* una educació per la formació integral de la persona (Educació 2030), que repercuteix a l'*equitat*- fer possible aquesta **educació de qualitat per a tothom**. Amb aquest objectiu general, se n'estableixen específics (Escola Nova 21, 2018a, p. 1):

- Actualitzar què entén la nostra societat per "educació de qualitat", i crear una presa de consciència social i un consens ampli sobre la necessitat, la urgència i la direcció de la transformació educativa, perquè esdevingui política pública.
- Posar en marxa accions de transformació educativa d'un ampli nombre d'escoles i instituts, de la mà de centres educatius que ja hi estan treballant i que contribueixen a fer-la possible.
- Posar en valor el treball de moltes escoles i docents que estan duent a terme aquesta actualització, i generalitzar i desenvolupar cooperativament procediments i eines que facin possible la transformació de totes les escoles i instituts.

Aquest programa pretén promoure el canvi amb quatre accions complementàries (Escola Nova 21, 2018a, p. 1), segons el cronograma detallat més a baix:

- Identifica escoles amb **pràctiques educatives de referència**, enfocades a la formació integral de la persona, i treballa amb elles per generalitzar el canvi al conjunt del sistema: tant els 25 centres educatius impulsors, com d'altres que s'hi estan sumant.
- Promou l'actualització de l'educació des d'un **treball cooperatiu en xarxa** vinculat a l'entorn local, amb el mig miler de centres que voluntàriament s'han sumat a la iniciativa i que formen part de més de 60 xarxes a tot Catalunya.
- Suma esforços i coneixements per generar procediments que permetin una **actualització sistemàtica dels centres educatius**, amb la Mostra representativa de 30 centres.
- **Genera acords** amb administracions públiques i amb altres actors educatius per a generalitzar el procés de canvi: les xarxes vinculades a municipis amb la Diputació de Barcelona; programa "Xarxes per al canvi" amb el Consorci d'Educació de Barcelona; treball amb el Departament d'Ensenyament per promoure les altres xarxes i generar la Rúbrica de canvi.

Fins ara s'han detallat l'objectiu general i els objectius específics a què pretén donar resposta el programa Escola Nova 21. Tot seguit es presenta de manera resumida el seu cronograma d'entre el 2016 i el 2018 (vegeu Taula 16):

Taula 16. Cronograma dels primers anys del programa Escola Nova 21 (2016-2018).

Elaboració pròpia, segons Escola Nova 21, 2018.

2016	Maig	Presentació pública de l'aliança Escola Nova 21 ⁷ . Convocatòria oberta. Es rebren 487 sol·licituds de centres que manifesten el seu interès en participar-hi ⁸ .
	Juny	Conveni de col·laboració amb el Departament d'Ensenyament ⁹ , per planificar conjuntament les accions de transformació educativa.
	Setembre	Acord amb la Diputació de Barcelona per crear xarxes locals d'Escola Nova 21 a la província de Barcelona liderades pels municipis ¹⁰ .
	Novembre	Simposi sobre canvi educatiu organitzat per UNESCO i OCDE ¹¹ .
2017	Gener	Creació de la Mostra representativa d'Escola Nova 21 i inici.
	Febrer	Acord amb el Consorci d'Educació de Barcelona per crear el programa Xarxes per al canvi a la ciutat de Barcelona ¹² .
	Març	Les xarxes locals estan constituïdes i té lloc la primera trobada de la xarxa.
	Abril	Els grups del Parlament fan la demanda que el Departament d'Ensenyament lideri el procés de canvi educatiu impulsat pel programa. ¹³
2018	Abril	S'inicien les residències formatives de docents de la Mostra.
	Maig	Es publica la Rúbrica de Canvi, una eina validada pel Departament d'Educació per l'autoavaluació i orientació dels centres en base als criteris de l'educació de qualitat.
	Desembre	Acord entre el Departament d'Educació i Entitats Municipalistes perquè el canvi educatiu esdevingui política educativa a Catalunya ¹⁴ .

⁷ Vegeu notícia de la presentació pública de l'aliança Escola Nova 21: <http://diarieducacio.cat/escola-nova-21-aplega-centenars-de-docents-amb-voluntat-de-transformar-els-seus-centres/>.

⁸ Vegeu notícia de la convocatòria oberta del programa Escola Nova 21: <https://www.fbofill.cat/noticies/crida-oberta-escola-nova-s21>.

⁹ Vegeu notícia de l'esdeveniment del conveni de col·laboració entre Escola Nova 21 i el Departament d'Educació: https://www.ara.cat/societat/savorreixin-endavant-escoles-segle-XXI_0_1562843851.html.

¹⁰ Vegeu notícia de l'esdeveniment de l'acord entre Escola Nova 21 i la Diputació de Barcelona: https://www.ara.cat/societat/Mig-miler-centres-dEscola-Nova_0_1658834166.html.

¹¹ Vegeu simposi sobre el canvi educatiu organitzat per UNESCO i OCDE: <https://www.youtube.com/watch?v=hxYgxe4RI8>.

¹² Vegeu notícia de l'esdeveniment de l'acord entre Escola Nova 21 i el Consorci d'Educació de Barcelona: <https://www.edubcn.cat/ca/noticies/detall?48560>.

¹³ Vegeu la demanda perquè el Departament d'Educació lideri el procés de canvi educatiu impulsat per Escola Nova 21: https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=zRTw8Queiug.

¹⁴ Vegeu notícia de l'esdeveniment de l'acord entre el Departament d'Educació i Entitats municipalistes: <https://www.escolanova21.cat/generalitat-municipis-acorden-que-proces-dactualitzacio-educativa-impulsat-escola-nova-21-esdevingui-politica-publica/>

Fent-hi una **valoració dels dos primers anys** del funcionament del programa (2016-2018), es conclou que des del llançament d'Escola Nova 21 s'ha assolit (Escola Nova 21, 2018a, p. 2):

- El canvi educatiu ja no es percep com una “moda” o un caprici, sinó com una necessitat per a un aprenentatge que doni resposta al món d'avui
- S'ha generat consens sobre l'horitzó comú d'educació de qualitat i s'ha vinculat amb les línies de canvi internacionals: Simposi sobre Canvi Educatiu (amb UNESCO i OCDE, 11/16); i Jornada “Del currículum competencial a la transformació educativa” (amb l'International Bureau of Education de la UNESCO i els principals promotors de les xarxes educatives, 3/18).

Al respecte, segons l'article 3 de la Llei d'Educació de Catalunya, s'ha arribat al consens que s'entén per **educació de qualitat**: “Els alumnes tenen dret a rebre una educació integral, orientada al ple desenvolupament de la personalitat, amb respecte als principis democràtics de convivència i als drets i les llibertats fonamentals”. Així mateix,

“L'educació de qualitat afavoreix la creativitat i el coneixement i assegura l'adquisició de les competències bàsiques d'alfabetització i numèriques, així com de competències analítiques, de resolució de problemes, i altres competències cognitives, interpersonals i socials d'alt nivell. També desenvolupa les competències que capaciten els ciutadans per dur vides sanes i plenes, prendre decisions informades, i respondre als reptes locals i globals a través de l'educació per al desenvolupament sostenible i per a la ciutadania global”. Declaració d'Incheon “Educació 2030”, Fòrum Mundial d'Educació, Nacions Unides (2015).

Altres aspectes que s'han assolit d'ençà dels dos primers anys del funcionament del programa són els que es detallen a continuació:

- Molts municipis han fet seu l'objectiu de canvi educatiu vinculant qualitat i equitat, des de la corresponsabilització amb el desplegament de desenes de xarxes locals amb el suport de la Diputació de Barcelona.
- El Consorci d'Educació de Barcelona (Ajuntament de Barcelona i Generalitat) ha pres el lideratge del canvi educatiu, que ha esdevingut política pública a la ciutat (“Xarxes per al canvi”).
- Hi ha hagut una amplíssima mobilització de docents, famílies i centres treballant cooperativament per la transformació educativa: a banda del prop de mig miler d'escoles i instituts i més de 18.000 docents que participen a Escola Nova 21, moltes altres iniciatives per al canvi han crescut significativament –com ara Xarxa de Competències Bàsiques, Escola d'Estiu de Rosa Sensat,...
- S'han establert conjuntament amb el Departament d'Ensenyament criteris que determinen el perfil de qualitat que hauria de tenir tot centre educatiu, a través de la Rúbrica de canvi, que dona un marc per a tot procés de canvi.

Fins ara, els centres han debatut si la finalitat de la seva tasca educativa s'enfoca a la **formació integral** de cadascun dels infants, per tal de poder formular, amb la comunitat educativa, una visió de quin centre que s'imaginem, cap a la qual avançar. Els centres amb pràctiques educatives de referència han ajudat a visualitzar-la i els instruments de metodologia de canvi i d'orientació els capacita progressivament a avançar-hi. Per tant, a partir d'ara, el propi programa Escola Nova 21 es planteja que en perspectives de futur:

- El debat sobre la visió, les metodologies per generar el canvi que el programa ha aportat, la Rúbrica de canvi com a instrument d'orientació, i el treball cooperatiu en xarxa, han de generar un grau creixent de capacitat i d'autonomia per tal que els centres i la seva comunitat educativa puguin pilotar del seu procés de canvi.
- La nova cultura de treball cooperatiu per a la qualitat i equitat educatives, vinculada i implicada amb l'entorn, que les xarxes han aportat, ha d'arrelar-se a la normalitat del treball de docents, centres, municipis i administració educativa.
- El coneixement metodològic que es creï sobre com canviar de manera sistemàtica un centre educatiu s'ha de posar a disposició de la societat perquè es pugui generalitzar.
- Un cop assentats els criteris de qualitat educativa per al conjunt dels centres (Rúbrica de canvi), caldrà establir les característiques de què és un centre de referència educativa, identificar els existents i generar-ne de nous, i poder-los emprar tant per a la formació de docents com perquè ajudin a fer possible el canvi del conjunt del sistema.
- La transformació dels centres amb l'objectiu que una educació de qualitat arribi a tots i cadascun dels infants, ha d'esdevenir una política pública, que vinculi administració educativa, administracions locals, centres educatius, comunitat educativa i societat civil.

En concret, a l'actualitat (2019) la iniciativa es constitueix per 481 centres, 17347 educadors, 227498 infants i joves, 15% de centres d'alta complexitat i 68% centres públics. Aquest moviment important de canvi educatiu iniciat amb el programa Escola Nova 21, que ha aplegat el 15% del sistema educatiu català, compta amb una mostra representativa de centres que han deliberat, acordat i compromès la seva participació, el que els exemplifica com a centres que s'han plantejat la necessitat de canviar cap a un aprenentatge competencial i personalitzat, i que han iniciat el procés amb un acompanyament extern i un treball sistemàtic que inclou formació; centres educatius que més endavant es detallaran.

És objecte d'aquesta investigació analitzar els tipus de deures en un context de canvi cap a un aprenentatge competencial i, per tant, s'espera que amb el disseny empíric de la investigació que més endavant es presenta es pugui fer una descripció respecte als tipus de deures que assigna la Mostra del programa Escola Nova 21; tot analitzant-ne si al llarg dels tres anys del procés de transformació s'han modificat els deures escolars, a fi de contribuir a un millor coneixement sobre el procés de canvi i les seves implicacions.

2.7.2. La transformació educativa dels centres per a una educació de qualitat

En la convocatòria oberta (maig de 2016), s'hi van establir 25 centres impulsors, els quals són exemples per estar enfocats a desenvolupar competències per a la vida, i que adopten pràctiques fonamentades en com les persones aprenem. En aquest sentit, després d'un coneixement exhaustiu dels mateixos, s'han constituït centres de referència principal per als centres de la mostra representativa, a més de la seu de la formació en residència dels docents d'aquests centres. Alhora, el programa Escola Nova 21 pretèn contribuir a consolidar la seva sostenibilitat, de manera que puguin continuar avançant cap a l'horitzó comú que comparteixen.

També van ser 481 centres que a partir de la convocatòria oberta van acordar incorporar-se a Escola Nova 21 i, gràcies a acords amb la Diputació de Barcelona, amb el Consorci d'Educació de Barcelona i amb el Departament d'Ensenyament, s'han desenvolupat més de

seixanta xarxes territorials on grups d'entre quatre i setze centres cooperen en el procés per a l'actualització i el canvi, a través d'una metodologia anomenada "espirals d'indagació". Es pretén, doncs, que la interacció dels milers de docents implicats en aquests centres esdevingui la manera més horitzontal i sostenible de contribuir a l'actualització educativa cooperativament.

Finalment, 30 centres (vegeu Imatge 28) són els que accepten voluntàriament formar part de la **mostra representativa** del programa Escola Nova 21, segons la combinació dels següents diversos criteris de selecció que a continuació es presenten. L'objectiu és que els procediments que es generin a través d'aquesta interacció de tres anys puguin ser emprats per generalitzar accions de transformació de centres per part de les institucions corresponents, un cop el programa finalitzi.

1. En primer lloc, els centres que es van incorporar a Escola Nova 21 havien de dir si volien participar o no en la mostra de manera voluntària.

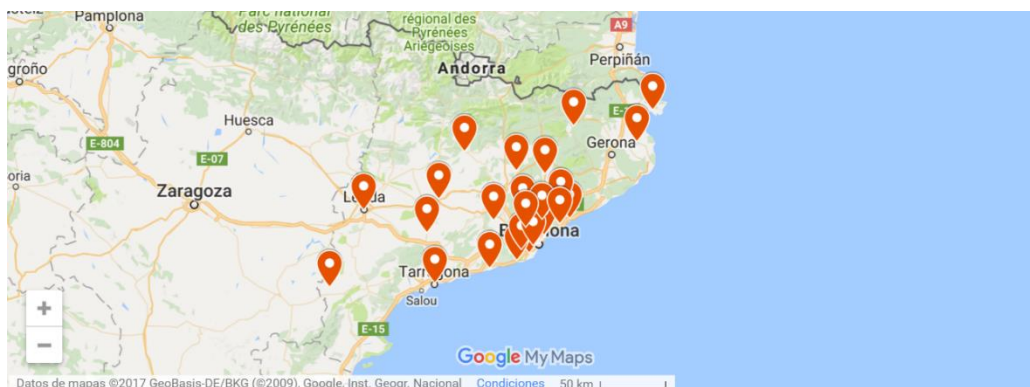
En segon lloc, el grau de compromís del claustre amb el procés de canvi i les garanties de lideratge. Per formar part de la Mostra, el centre havia d'haver votat a Claustre i Consell Escolar tant la seva participació al programa d'Escola Nova 21, com la voluntat i compromís de dur a terme un procés de canvi intensiu acompanyat (vegeu

Annex 4. Document de compromís entre el programa Escola Nova 21 i el centre educatiu).

2. En tercer lloc, la representativitat (en percentatges) quant a escoles públiques o escoles concertades, quant a distribució geogràfica (vegeu Gràfic 4), quant a perfil socioeconòmic i grau de complexitat, quan a primària/secundària, quant a mida i quant a centres urbans o rurals.

Imatge 28. Distribució geogràfica dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018), i que formen part de la mostra representativa del programa Escola Nova 21.

(Escola Nova 21, 2016)



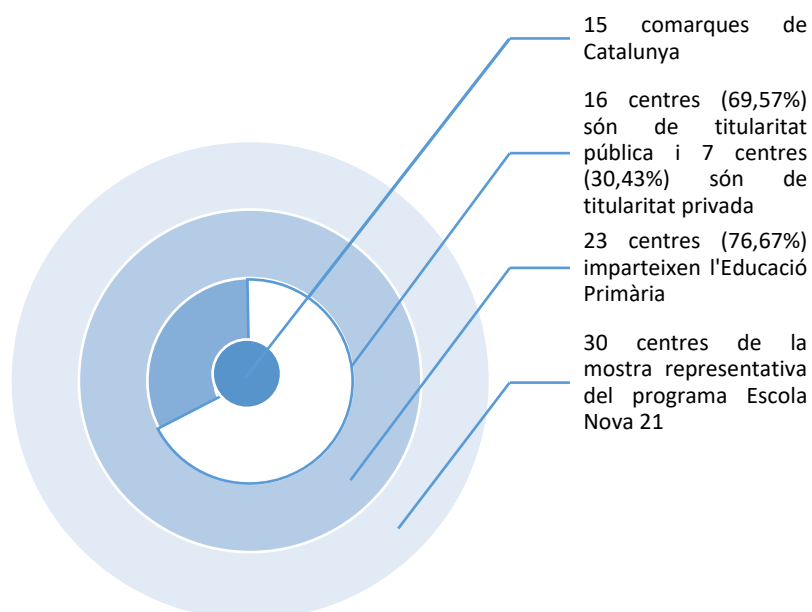
Per analitzar els centres educatius que en formen part de la mostra representativa del programa, s'han tingut present les dades públiques del Departament d'Educació dels centres educatius per al curs 2017-2018¹⁵ (vegeu Imatge 29), que formen part com a font d'informació del Registre de Centres Docents, i que gestiona la Direcció General de Centres Públics. Aquestes es detallen a un document d'Excel que aporta la següent informació: a) codi de centre, b) denominació completa, c) codi naturalesa, d) nom naturalesa, e) codi titularitat, f) nom titularitat, g) adreça, h) codi postal, i) telèfon, j) FAX, k) codi delegació, l) nom delegació, m) codi comarca, n) nom comarca, o) codi municipi, p) nom municipi, q) codi districte municipal, r) nom DM, s) codi localitat, t) nom localitat, u) zona educativa, v) coordenades UTM X, UTM Y, GEO X, GEO Y, w) nivells educatius, x) e-mail centre.

¹⁵ Vegeu *Directori de centres educatius* del Departament d'Educació: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/>

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Imatge 29. Caracterització de la mostra representativa del programa Escola Nova 21.

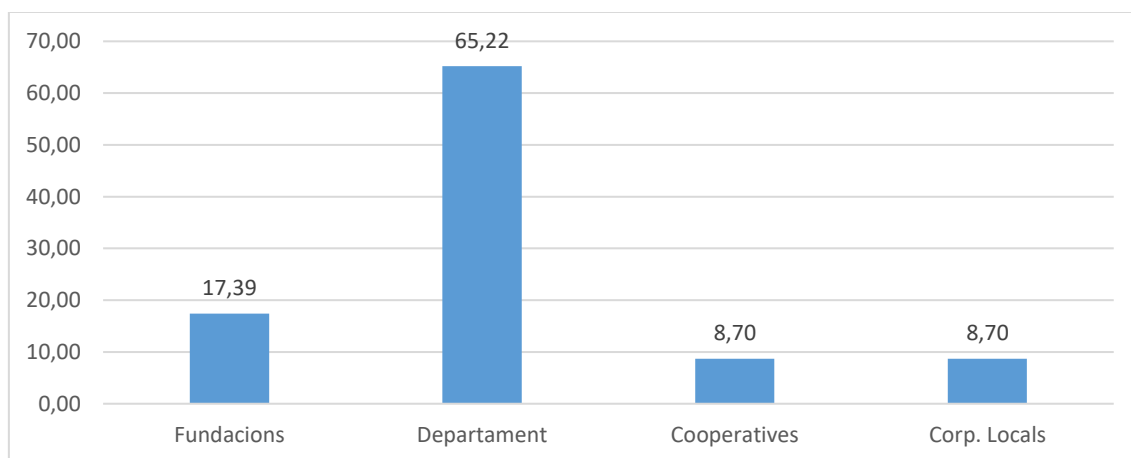
Elaboració pròpia



Tenint present que la recerca es desenvolupa en el marc de l'educació primària, tot seguit, s'hi representen gràficament les dades exposades en la imatge anterior (vegeu Imatge 29) que corresponen als centres de la mostra representativa del programa Escola Nova 21 i que imparteixen l'etapa d'educació primària. Segons es mostra (vegeu Gràfic 3), els centres educatius pertanyen a la **titularitat** per part del Departament, en un 65,22%, seguida de la titularitat de Fundacions, amb un 17,39%. Així mateix, també hi ha un 8,70% que correspon a la titularitat de Cooperatives i el mateix percentatge per a la titularitat de Corporacions Locals.

Gràfic 3. Nom titularitat dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018), i que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21.

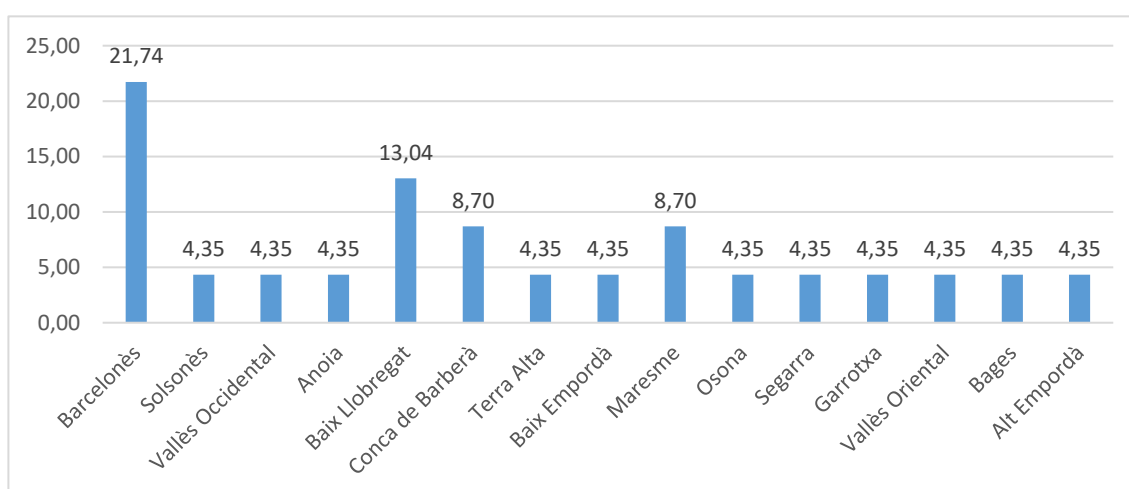
Elaboració pròpia



En el següent gràfic (vegeu Gràfic 4) es presenta la distribució dels centres educatius que imparteixen primària i que pertanyen a la mostra representativa del programa en funció de la **comarca** a la qual s'ubiquen. Així és com predomina, amb un 21,74%, la comarca del Barcelonès, seguida d'un 13,04% del Baix Llobregat. Així mateix, hi ha representativitat de les comarques de la Conca de Barberà i del Maresme amb un 8,70%, i de les següents 11 comarques catalanes: Solsonès, Vallès Occidental, Anoia, Terra Alta, Baix Empordà, Osona, Segarra, Garrotxa, Vallès Oriental, Bages i Alt Empordà amb un 4,35%.

Gràfic 4. Comarca dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018), i que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21.

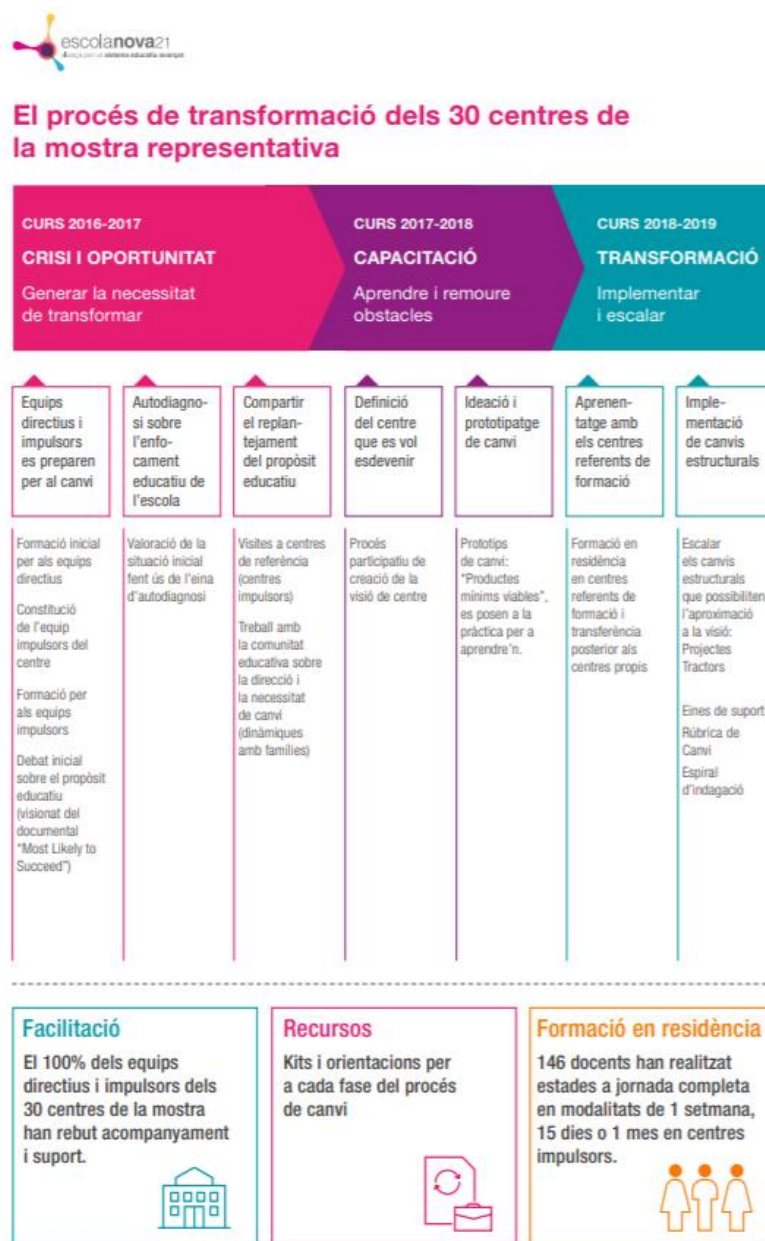
Elaboració pròpia



Específicament, el **procés de transformació** d'aquests 30 centres de la mostra representativa és representat gràficament a continuació (vegeu Imatge 30):

Imatge 30. El procés de transformació dels 30 centres de la mostra representativa.

(Escola Nova 21, 2018b, p. 6)



A l'actualitat, curs 2018-2019, s'està duent a terme la darrera fase del procés intensiu de canvi acompanyat per part del programa Escola Nova 21, *Transformació. Implementar i escalar*. En aquesta fase, concretament a l'abril de 2018, es desenvolupa la formació i transferència; és a dir, es duen a terme estades de formació en residència en centres referents de formació i la transferència posterior en els propis centres. Concretament, 146 docents han realitzat estades a jornada completa en modalitat d'1 setmana, 15 dies o 1 mes en centres impulsors.

Aquestes residències són un conjunt d'accions per capacitar els centres pel canvi que comprèn tres moments: preparació, estada en centre i transferència del coneixement al centre d'origen. D'aquests tres moments, l'estada, en concret consisteix en una experiència per la qual un docent d'un centre fa una estada d'un període mínim d'una setmana a un altre centre que és referent per les seves pràctiques educatives. El docent resident adquireix uns

coneixements de la seva observació i participació en el centre acollidor i després en fa una transferència al claustre del seu centre d'origen per poder implementar canvis.

L'objectiu de les **residències de docents** és que els centres aprenguin d'altres centres i els docents d'altres docents per aprofundir en les qüestions clau que han de possibilitar una educació de qualitat per a tothom: és a dir, en el propòsit competencial de l'educació, en pràctiques d'aprenentatge avançades, significatives per l'alumne i que s'ajusten a aquest propòsit, i en l'avaluació i organització del centre. I això, fer-ho en centres que ja fa anys que estan ben orientats en relació a aquestes qüestions.

Les residències són una acció vinculada al procés de transformació i millora del centre de procedència. Tot i que comporten un enriquiment professional per tots els docents que participen a les estades (residents), no es tracta d'una acció únicament orientada al desenvolupament professional dels i les mestres sinó que la importància se centra en la transferència d'aprenentatges al centre de procedència. En conseqüència, tan important és la qualitat dels aprenentatges realitzats com el grau de transferència que es pugui aportar al centre un cop acabada l'estada.

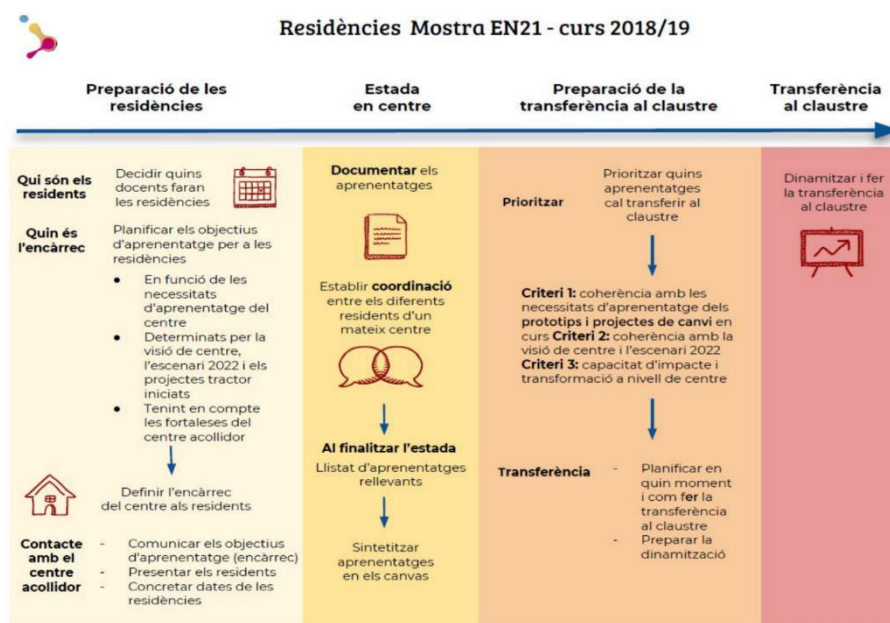
Durant el curs 2017-2018, va tenir lloc la primera prova pilot on docents de diversos centres de la Mostra representativa van fer una estada a centres referents impulsors d'Escola Nova 21. Per al curs 2018-2019, altres docents són els qui realitzen una residència a les etapes educatives d'infantil, primària i secundària; per, així, multiplicar la força del moviment de transformació educativa (vegeu Imatge 31)¹⁶.

¹⁶ Per conèixer més sobre Actors, Objectius generals de les residències, Valoració de les residències (prova pilot curs 2016-2017 i curs 2017-2018) i detallada informació sobre les fases del procés, vegeu: <https://www.escolanova21.cat/wp-content/uploads/2019/02/RESID%C3%88NCIES-2018-2019-premsa-2.pdf>.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Imatge 31. Procés seguit en les residències de la mostra representativa del programa Escola Nova 21 (curs 2018-2019).

(Escola Nova 21, 2019, p. 3)



Durant aquesta darrera fase del curs 2018-2019, anomenada Transformació. Implementar i escalar, hi ha dues eines de suport: en primer lloc, la Rúbrica de Canvi i, en segon lloc, l'Espirall d'indagació (The Spiral of Inquiry) que trobem imprescindibles comentar, atenent que en algun dels seus aspectes possiblement es contempli el replantejament dels deures escolars.

Respecte a la **Rúbrica de Canvi**¹⁷, aquesta és una eina, validada pel Departament d'Ensenyament, que vol contribuir a l'orientació del vostre centre en el procés de canvi educatiu a través de l'autoavaluació. Aquesta eina es complementa amb el *Manual per a Entorns d'Aprenentatge Innovadors*, el qual ajuda a la fonamentació reflexiva per a l'acció als centres que comencen un procés de canvi. Mitjançant la reflexió compartida al voltant dels 4 eixos a través de cadascun dels 18 criteris vinculats (vegeu Taula 17), permet situar la realitat del centre, analitzar els objectius de canvi i prioritzar-los per fer el canvi possible. Els eixos i criteris vinculats que s'hi mostren són els següents:

¹⁷ Vegeu Rúbrica de Canvi: <https://rubricadecanvi.cat/visitant>

Taula 17. Eixos i criteris de la Rúbrica de Canvi.

(Elaboració pròpia, segons Escola Nova 21, 2019)

Eix 1. Propòsit i plantejaments institucionals.

- Criteri 1. Orientació com a escola inclusiva i orientadora.
- Criteri 2. Orientació a desenvolupar competències per ser.
- Criteri 3. Orientació a desenvolupar competències per conviure.
- Criteri 4. Orientació a desenvolupar competències per fer i per conèixer.

Eix 2. Procés de l'aprenentatge competencial: metodologia.

- Criteri 5. Les seqüències d'experiències d'aprenentatge.
- Criteri 6. Les relacions interactives.
- Criteri 7. La gestió social dels entorns d'aprenentatge.
- Criteri 8. La utilització dels espais i el temps.
- Criteri 9. L'organització dels continguts.
- Criteri 10. L'ús dels materials curriculars i altres recursos didàctics.
- Criteri 11. La funció de l'avaluació.

Eix 3. Procés de l'aprenentatge competencial: avaluació.

- Criteri 12. L'objecte i el propòsit de l'avaluació.
- Criteri 13. La recollida d'evidències.
- Criteri 14. La valoració de les evidències.

Eix 4. Gestió de l'organització.

- Criteri 15. Processos d'actualització dels elements del nucli pedagògic.
- Criteri 16. Processos d'actualització de les dinàmiques dins l'entorn d'aprenentatge.
- Criteri 17. Lideratge i organització formativa.
- Criteri 18. Organització oberta.

Pel que fa a l'**Espiral d'indagació**, aquesta és una metodologia d'indagació en equip que té per objectiu la millora dels aprenentatges de tots els alumnes. Es proposa com a eina de millora per a la transformació dels centres educatius que formen part de les xarxes locals de transformació educativa.

La publicació d'aquestes autores, Kaser & Halbert (2017), ofereix un marc de treball per a la indagació col·laborativa que posa l'evidència sobre com els està anant als infants i joves de l'escola al centre de la presa de decisions. L'espiral d'indagació, dissenyat per al context canadenc, permet transformar com aprendre i liderar el canvi. Partint de les tres preguntes clau: *Com els està anant als nostres infants/joves? Com ho sabem? Per què és important, això?* el manual aporta una manera provada sobre el terreny de provocar la curiositat professional i inspirar l'acció fonamentada, per canviar la manera com aprenen els infants i joves en el seu entorn, en el marc d'un sistema més coherent i innovador.

Els professors d'un mateix nivell educatiu o equip docent practiquen l'*Espiral d'indagació* per abordar junts les dificultats dels seus alumnes i per consensuar què marcarà la diferència i on cal fer un esforç i implementar noves accions que portin a alguns canvis. Aquests canvis fan referència a la millora que es busca, i afecten els 4 eixos de l'horitzó comú de canvi: aprenentatge competencial, pràctiques d'aprenentatge fonamentades, avaluació i organització.

La metodologia de l'*Espiral d'indagació* fa passar per diferents fases: "analitzar, enfocar, desenvolupar una intuïció, involucrar-se en el nou aprenentatge professional, adaptar noves mesures professionals, comprovar que s'ha marcat prou la diferència" (Kaser & Halbert, 2017, p. 22). Així doncs, els centres educatius de la Mostra han passat pel procés de fer-se preguntes, recollir dades, enfocar sobre què marcaria la diferència, avançar una hipòtesi, aprendre plegats per dissenyar els canvis, aplicar-los junts i per a tots els alumnes i finalment comprovar si han marcat la diferència, això és, observar els canvis, valorar-ne els resultats. , Potser, doncs, al llarg d'aquest procés de reflexió pedagògica es contempla el replantejament dels deures escolars en les escoles de la Mostra.

II. SEGONA PART. MARC METODOLÒGIC

**TERCER CAPÍTULO:
El disseny empíric de la
investigació**

3. TERCER CAPÍTOL: El disseny empíric de la investigació

3.1. Justificació del disseny i l'enfocament metodològic

En aquest epígraf es recullen les decisions ontològiques, epistemològiques i metodològiques de la investigació. S'entén que la investigació és una activitat generadora de saber didàctic, creadora de línies de reflexió i base de la creació d'escenaris d'innovació en les institucions de formació. En aquest sentit, investigar en educació consta d'un procés amb l'objectiu bàsic de desenvolupar coneixement científic sobre educació, així com de resoldre els problemes i millorar la pràctica i les institucions educatives. Així mateix, la principal significació de la investigació és l'adquisició d'una profunda actitud d'indagació, recerca i comprensió del procés d'ensenyament-aprenentatge en les institucions formatives; és, doncs, "un procés de descobriment i recerca de problemes, estimats pel que fa a la seva rellevància i paper transformador i millora contínua per a l'avanç del saber didàctic" (Medina & Domínguez Garrido, 2003, p. 23). Per aquest motiu, la investigació ha de ser organitzada i sistemàtica per garantir-ne la qualitat del coneixement obtingut.

Thomas S. Kuhn (1962) definia paradigma com a conjunt de realitzacions científiques universalment reconegudes que durant un cert temps proporcionen models de problemes i llurs solucions a la comunitat científica. Qualsevol paradigma, segons coincideixen diversos autors (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1994; Bisquerra, 2004), compleix les següents característiques:

- Conjunt de descobriments compartits i reconeguts.
- En un espai de temps proporcionen: preguntes-tipus i solucions-tipus.
- Conjunt de creences i valors reconeguts.
- Conjunt de tècniques i procediments comuns.

El terme *paradigma* fa referència al conjunt de creences, principis o normes d'investigació, que condiciona l'actitud científica que pren l'investigador. Per tant, segons les qüestions ontològiques, es contempla que la realitat social existeix fora de la ment dels subjectes sense que pugui ser completament adherida.

En definitiva, un paradigma és un sistema axiològic i funcional compartit per una comunitat científica. En la recerca pedagògica es determinen tres paradigmes científics o perspectives que clàssicament ofereixen la consistència per ser representatius de fites científiques en educació. Aquests són els següents:

- La perspectiva empíric-analítica, de base positivista-racionalista, o paradigma positivista lògic, comporta preferentment una metodologia quantitativa; i té la finalitat d'explicar, controlar, preveure fenòmens, verificar lleis i/o teories. Des d'un punt de vista epistemològic, doncs, la relació amb el subjecte de coneixement és neutral i lliure de valors; amb la qual cosa, hi ha objectivitat en el sentit que hi ha independència entre l'objecte i el subjecte investigador.
- La perspectiva humanístic-interpretativa, de base naturalista-fenomenològica, o paradigma interpretatiu, comporta preferentment una metodologia qualitativa; i té la finalitat de comprendre i interpretar la realitat educativa, els significats de les persones, percepcions, intencions i accions.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

- La perspectiva crítica, de base en la tradició filosòfica de la teoria crítica, o paradigma sociocrític, comporta preferentment una metodologia qualitativa; i té per finalitat d'analitzar la realitat, emancipar, conscienciar i identificar el potencial de cada canvi.

Tot seguit es mostren (vegeu Taula 18) diversos criteris o dimensions en funció dels plantejaments i posicions de cada un dels paradigmes d'investigació:

Taula 18. Característiques principals dels paradigmes d'investigació.

(Latorre, Del Rincón, & Arnal, 1996)

		Paradigma o perspectiva		
		Positivista	Interpretativa	Sociocrítica
Dimensió	Fonaments teòrics	Positivisme lògic. Empirisme.	Fenomenologia. Teoria interpretativa.	Teoria crítica.
	Naturalesa de la realitat	Objectiva, estàtica, única, dada, fragmentada, convergent.	Subjectiva, dinàmica, múltiple, holística, construïda, divergent.	Compartida, històrica, construïda, dinàmica, divergent, dialèctica.
	Finalitat de la investigació	Explicar, predir, controlar els fenòmens, verificar teories i lleis per regular els fenòmens.	Comprendre i interpretar la realitat educativa, els significats de les persones, percepcions, intencions i accions.	Analitzar la realitat, emancipar, conscienciar i identificar el potencial per al canvi.
	Relació subjecte-objecte	Independència. Neutralitat. No s'afecten. Investigador extern. Subjecte com a "objecte d'investigació".	Dependència. S'afecten. Implicació investigador i interrelació amb la realitat o objecte d'investigació.	Relació influenciada pel compromís per al canvi. L'investigador és un subjecte més.
	Coneixement	Nomotètic: generalitzacions lliures de context i de temps. Quantitatiu i deductiu.	Idiogràfic: explicacions en un context i en un temps donat. Qualitatiu, inductiu.	Idiogràfic: explicacions en un context i en un temps donat. Qualitatiu, inductiu.
	Metodologia	Experimental / manipulativa: orientada a la verificació d'hipòtesis.	Hermenèutica i dialèctica.	Participativa, sociocrítica, orientada a l'acció.
	Criteris de qualitat	Validesa, fiabilitat i objectivitat.	Credibilitat, transferibilitat i confirmació.	Intersubjectivitat, validesa consensuada.
	Valors	Neutres. Investigador lliure de valors. El mètode és garantia d'objectivitat.	Explícits. Influencien en la investigació.	Compartits. Ideologia compartida.
	Tècniques per a l'obtenció de la informació	Instruments: tests, qüestionaris, observació sistemàtica. Experimentació.	Estratègies: entrevista en profunditat, observació participant, anàlisi documental.	Tècniques dialèctiques.
	Anàlisi de dades	Quantitatiu: estadística descriptiva i inferencial.	Qualitatiu: anàlisi de contingut, inducció analítica, triangulació.	Intersubjectiu i dialèctic.
	Aportacions en l'àmbit educatiu	Satisfacció de certs criteris de rigor metodològic. Creació d'un cos de coneixement teòric com a base de la pràctica educativa.	Èmfasi en la comprensió i interpretació de la realitat educativa. Incapacitat d'elaborar i prescriure generalitzacions de la realitat suficientment objectives per ser considerades científiques.	Aporta la ideologia de forma explícita i la autoreflexió crítica en els processos de coneixement.
	Limitacions de l'aplicació en l'àmbit educatiu	Reduccionisme i sacrifici de l'estudi de dimensions, tals com la realitat humana, sociocultural, política i ideològica. Es qüestiona la seva incidència i utilitzar per millorar la qualitat de l'ensenyament i la pràctica educativa.	Subjectivitat en ser l'investigador l'instrument de mesura.	Falta d'objectivitat per el partidisme que s'hi pot prendre. És més una acció política que investigadora.

La recerca s'emmarca en un **paradigma o perspectiva positivista**, quantitatiu, empíric-analista, racionalista (Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995), atès que es pretén donar resposta als objectius corresponents segons hipòtesis directrius (Coombs & Smith, 2003) des d'una perspectiva teòrica i a partir d'observar la realitat i, a partir d'aquí, d'una anàlisi de dades sistemàtica.

En el coneixement pedagògic, Arnal, Del Rincón, & Latorre (1994, pp. 84–85) aporten els principis del paradigma positivista en la investigació educativa:

- L'objectivitat és una constant del procés d'investigació, des del seu disseny, la planificació, la recollida de dades, el seu anàlisi i interpretació, etcètera, i dels procediments d'investigació, que han de ser públics i fiables, és a dir, replicables i no subjectes a contextos o investigadors diferents.
- L'evidència empírica replicable i fiable substitueix les fonts d'autoritat, el sentit comú o el raonament especulatiu.
- Es pretén mesurar i traduir quantitativament, per tal de generalitzar les dades mitjançant models estadístics, en termes de probabilitat.

Tradicionalment, la investigació en educació ha seguit els fonaments i preceptes sorgits del corrent positivista. Aquest corrent es relaciona amb les idees empiristes i positivistes d'autors com Comte, Mill i Durkheim. Els seus supòsits bàsics són que el món natural té existència pròpia i que està regit per lleis que l'investigador ha de descobrir objectivament i amb procediments científics, per tal de poder explicar, predir i, per tant, controlar tots els fenòmens. D'aquesta manera, seguint Guba (1987) i Rodríguez Sosa (2003), s'exposa en termes resumits (vegeu Taula 19) les característiques centrals del paradigma positivista en què se situa la recerca:

Taula 19. Característiques del paradigma positivista.

(Guba, 1987, pp. 23–43; Rodríguez Sosa, 2003, p. 26)

<i>En què consisteix la realitat?</i>	<p>Ontologia realista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La realitat posseeix existència objectiva i està subjecta a lleis i un ordre propi, doncs la realitat consisteix en la representació fidel d'aquest realitat.
<i>Com es relaciona el subjecte i l'objecte en la investigació?</i>	<p>Epistemologia objectivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La legalitat constitutiva de la realitat és susceptible de ser descoberta i descrita de manera objectiva i lliure de valors. Es pot conèixer la realitat amb independència de l'observador. • L'investigador adopta una posició distant respecte a l'objecte que investiga.
<i>Com es procedeix per generar coneixement?</i>	<p>Metodologia experimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientació hipotètica-deductiva. • Les hipòtesis s'estableixen <i>a priori</i> i, després, són contrastades empíricament en condicions de control experimental. • Dissenys definits i tancats.

Centrant-se en l'enfocament metodològic que pot ser adoptat en el disseny empíric i que es pren com a referent, en la investigació educativa i segons la naturalesa de les dades, l'enfocament d'una investigació pot ser quantitatiu o qualitatiu:

- L'enfocament quantitatiu inclou estudis mitjançant la tècnica d'enquestes extensives, experiments d'ensenyament i aprenentatge, i la utilització de proves

estandarditzades per avaluar els efectes dels programes escolars, la intervenció docent o el currículum. Treballen amb variables quantificables i s'expressen en valors numèrics. Interessa la fiabilitat, validesa i objectivitat de mostres amb la pretensió d'explicar, predir, controlar els fenòmens, verificar teories i lleis per regular els fenòmens, generalitzar-ne els resultats. S'empra l'estadística per a l'anàlisi de les dades.

- L'enfocament qualitatiu intenta comprendre la realitat i transformar-la. Dona cobertura a la subjectivitat i implicació personal de l'investigador en el context on es desenvolupa la investigació, a través d'estratègies de recollida de dades com l'anàlisi documental, l'observació, l'entrevista en profunditat. Proporciona dades qualitatives al llarg d'un procés cíclic entre l'observació i l'anàlisi qualitativa de la informació.

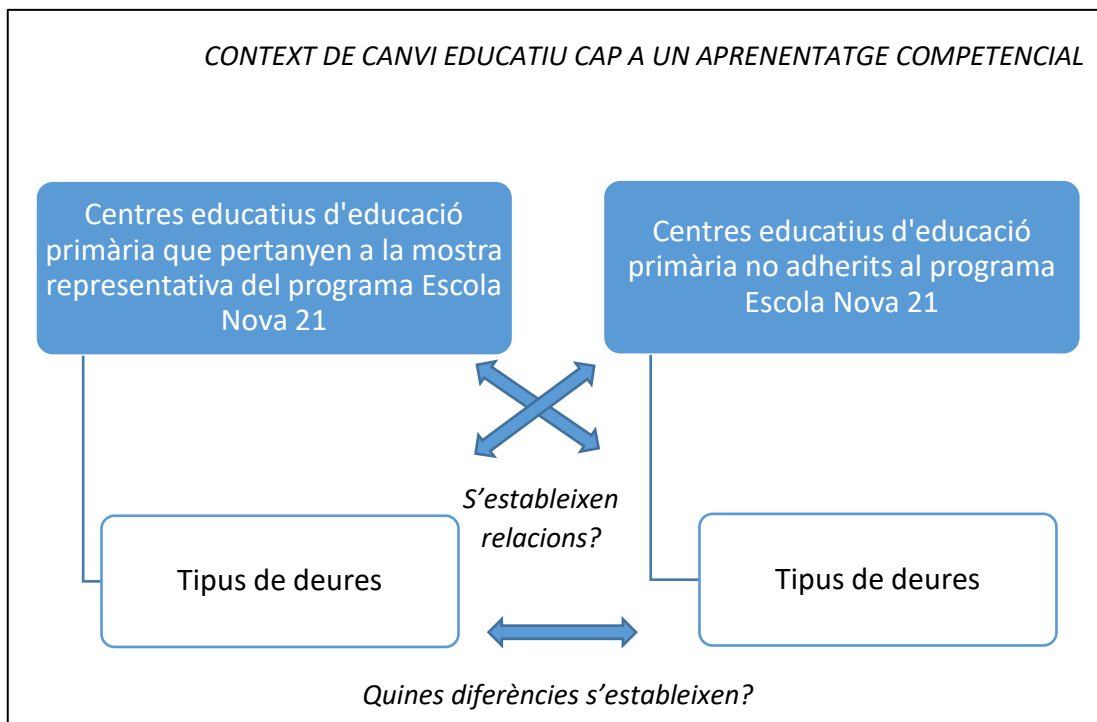
Per a aquesta recerca, sota el marc del paradigma positivista, es considera necessari seguir l'**enfocament quantitatiu**. Les característiques distintives de la investigació quantitativa són les següents, segons Rodríguez Sosa (2003, p. 32):

- Situa el seu interès principal en l'explicació, la predicció i el control de la realitat.
- Tendeix a reduir els seus àmbits d'estudi a fenòmens observables i susceptibles de mesura.
- Busca la formulació de generalitzacions, lliures de temps i context.
- Prioritza els anàlisis de causa-efecte i de correlació estadística.
- Empra tècniques estadístiques per a la definició de la mostra, anàlisi de dades i generalització de resultats.
- Empra instruments molt estructurats i estandarditzats, com qüestionaris, escales, test, etc.
- Atorga una importància central als criteris de validesa i confiabilitat en relació amb els instruments que empra.
- Empra dissenys d'investigació pre-definits en detall i rígids durant el procés, com ara els experimentals i l'ex-post-facto.
- Emfatitza l'observació de resultats.

En relació amb el mètode en el que es concretarà la recerca, l'*ex post facto* (*després del fet*) (Arnal et al., 1994; Bisquerra, 2004) és el mètode més pertinent per a l'objectiu general d'aquesta investigació, on es pretén analitzar els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi cap a un aprenentatge competencial (vegeu Imatge 32). És a dir, es tracta d'establir algun nivell de significació estadística en la relació amb dos o més variables que, *a priori*, es presumeix que posseeixen una dependència mútua i més o menys simètrica. Per tant, les dades es reuneixen després d'haver ocorregut els fets, les hipòtesis plantejades són directives, no estrictes, no es té control sobre la variable independent i, a més, el nivell de significació estadística en la relació es fa mitjançant un coeficient de correlació.

Imatge 32. Eixos principals de la investigació.

Elaboració pròpia



A diferència de la investigació experimental, en la investigació *ex post facto* no és usual referir-se a les diferents estratègies que s'empren en la investigació d'aquesta naturalesa mitjançant el terme *disseny*, sinó que és més comú aplicar el nom d'*estudi*. Segons la classificació dels diferents estudis *ex post facto* (Bisquerra, 2004), on qui investiga no té control sobre les variables, ni pot influenciar sobre elles, perquè ja han succeït, l'estudi emprat en aquesta investigació és l'**estudi descriptiu i correlacional** (vegeu Taula 20).

Taula 20. Atributs de la investigació descriptiva i de la investigació correlacional.

Elaboració pròpia.

	Investigació descriptiva	Investigació correlacional
Propòsit	La investigació descriptiva s'empra per descobrir nous fets i significats d'una investigació.	La investigació correlacional es desenvolupa per mesurar dues variables.
Naturalesa	És de naturalesa analítica, en què els estudis en profunditat ajuden a recopilar informació durant la investigació.	És de naturalesa matemàtica. Empra el coeficient de correlació per mesurar estadísticament la relació entre dues variables.

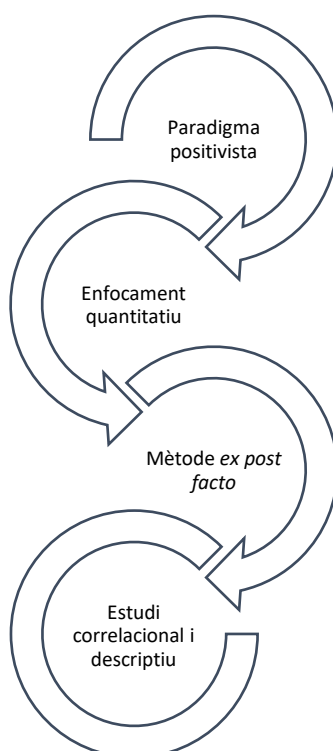
Objectiu	Proporciona una base de coneixement per dur a terme una altra investigació quantitativa.	Explora fins a quin punt es relacionen dues variables d'un estudi.
-----------------	--	--

Segons el tipus d'investigació descriptiva, el propòsit de l'investigador consta de descriure, això és dir com és i com es manifesta un determinat fenomen o objecte d'estudi (Dankhe, 1986). Es mesuren o s'avaluen diversos aspectes, dimensions o components del fenomen o fenòmens a investigar on, en aquest cas, des del punt de vista científic, descriure es mesurar. Per tant, en un estudi descriptiu se selecciona un seguit de qüestions i se'n mesuren cada una d'elles de manera independent a fi de descriure-ho.

Així mateix, per l'interès a descobrir o aclarir les relacions existents entre les variables més significatives d'un fenomen (Cancela, Cea, Galindo, & Valilla, 2010), mitjançant l'ús dels coeficients de correlació, l'estudi també consisteix en el tipus correlacional. Es pretén, doncs, respondre a les hipòtesis directives de la investigació per tal de mesurar el grau de relació que existeix entre ambdues mostres en funció dels conceptes o variables estudiades; on el coeficient de correlació consta d'un indicador matemàtic que aporta informació sobre el grau, intensitat i direcció de la relació entre variables. Les hipòtesis per a aquest tipus d'estudi han de ser directives, malgrat que el tipus d'investigació correlacional no estableix de forma directa relacions causals, encara que en pot aportar indicis sobre les possibles causes d'un fenomen. D'aquesta manera, el disseny empíric de la investigació contemplarà els següents aspectes:

Imatge 33. Disseny empíric de la investigació.

Elaboració pròpia



A banda, es contempla la recollida d'informació des d'un enfocament qualitatiu, atenent que els diferents enfocaments tenen dissemblants capacitats i restriccions i, justament, aquestes diferències que posseeixen permeten complementar-se la investigació pel que fa als objectius, àrees i objecte d'estudi (Bisquerra, 2004). Tal com la literatura ha evidenciat, l'objectiu de la investigació qualitativa rau a proporcionar una metodologia d'investigació que permeti comprendre el complex món de l'experiència viscuda des del punt de vista de les persones que la viuen, de manera que l'investigador pretén comprendre el que la gent diu (Taylor & Bogdan, 1986). Pel que fa a la investigació qualitativa, i a mode de resum, tot seguit presentem algunes de les seves principals característiques (Sandín, 2003):

- Té lloc en un context natural, al que sovint s'ha de desplaçar l'investigador.
- Empra múltiples mètodes participatius, interactius i humanístics.
- És emergent.
- És fonamentalment interpretativa.
- Aborda fenòmens socials de forma holística.
- L'investigador condiona i determina la investigació.
- L'investigador empra raonaments complexos, múltiples, iteratius i simultanis.
- L'investigador empra una o més estratègies d'investigació com a guia del procés.

De fet, "el debat epistemològic quantitativ-qualitativ apareix entre finals del segle XIX i principis del segle XX, quan les corrents naturalistes van començar a introduir-se a la investigació social com a reacció davant les limitacions que el positivisme expressava en aquest camp" (Rodríguez Sosa, 2003, p. 34). Al respecte, tot seguit presentem una taula (vegeu Taula 21) que contextualitza ambdues metodologies atenent a quatre criteris o dimensions (Goetz & LeCompte, 1988):

Taula 21. Característiques de la investigació quantitativa i la investigació qualitativa.

Elaboració pròpia.

	Investigació quantitativa	Investigació qualitativa
Inducció-Dedució Fa referència al lloc de la teoria en la investigació	Dedució Comença amb un sistema teòric, desenvolupa definicions operacionals de les proposicions i conceptes de la teoria i les aplica empíricament en algun conjunt de dades. Pretén trobar dades que ratifiquin una teoria.	Inducció Comença amb la recollida mitjançant l'observació empírica o mides d'algun tipus, i a continuació construeix, a partir de les relacions establertes, les seves categories teòriques. Pretén descobrir una teoria que justifiqui les dades. Mitjançant l'estudi dels fenòmens semblants i diferents analitzats, desenvolupa una teoria explicativa.

<p>Generació – Verificació</p> <p>Es refereix al lloc de l'evidència de la investigació, així com a la mesura amb què els resultats de l'estudi són aplicables a altres grups</p>	<p>Verificació</p> <p>No només intenta determinar la mida en què es compleix una proposició, provar empíricament que una hipòtesi donada és aplicable a diversos conjunts de dades, sinó que també pretén establir generalitzacions en relació amb l'univers de poblacions al que aquesta és aplicable.</p>	<p>Generació</p> <p>Se centra en el descobriment de constructes i proposicions a partir de base de dades o fonts d'evidència (observacions, entrevista, documents escrits...). A partir d'aquestes dades, que s'ordenen i es classifiquen, es generen constructes i categories. Busca la transferibilitat, no la generalització científica (Walker, 1983).</p>
<p>Construcció – Enumeració</p> <p>Fa referència a les maneres de formulació i disseny de les unitats d'anàlisi d'un estudi</p>	<p>Enumeració</p> <p>És un procés en què les unitats d'anàlisi, prèviament derivades o definides, són sotmeses a un còmput o enumeració sistemàtiques.</p>	<p>Construcció</p> <p>S'orienta al descobriment dels constructes analítics o categories que poden obtenir-se a partir del continu comportamental; és un procés d'abstracció en què les unitats d'anàlisi es revelen en el transcurs de l'observació i descripció.</p>
<p>Subjectivitat – Objectivitat</p> <p>Es refereix al tipus de dades que s'obtenen i s'analitzen en la investigació</p>	<p>Objectivitat</p> <p>Aplica categories conceptuais i relacions explicatives aportades per observadors externs a l'anàlisi específic de les poblacions concretes.</p> <p>Determina la mida en què la conducta real dels participants es correspon amb les categories i relacions explicatives aportades pels observadors externs.</p>	<p>Subjectivitat</p> <p>Mitjançant estratègies adequades, es pretén obtenir i analitzar dades de tipus subjectiu. El seu propòsit és reconstruir les categories específiques que els participants han emprat en la conceptualització de les seves experiències i en les seves concepcions.</p>

D'aquesta manera, la investigació s'acull a la posició que sosté la diversitat complementària d'enfocaments; sostenint que els enfocaments són compatibles, no competitius, podent-se integrar les seves aportacions. Pel que fa a la metodologia d'investigació qualitativa, es farà ús de mètodes orientats a la comprensió i descripció, per aconseguir una major aproximació i significat de la realitat específica. La *mixed methods research*, segons Johnson,

Onwuegbuzie, & Turner (2007), permet enriquir el procés d'investigació, tant en la recollida d'informació com en el seu anàlisi i, per tant, proporcionar una millor comprensió dels problemes d'investigació i fenòmens complexos (Creswell & Plano Clark, 2007). “Aquesta **complementarietat metodològica** defensada per nombrosos autors ens porta a enriquir la nostra investigació, sempre que s'empri amb fiabilitat i validesa oportuna en l'aplicació de diversos mètodes per obtenir informació i el seu anàlisi, ens permet obtenir unes conclusions en funció d'aquests” (Sánchez, 2003, p. 255).

Tenint present com aquesta complementarietat metodològica pot donar-se (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007), permet proporcionar un coneixement més profund de les relacions entre els deures escolars i l'adherència d'un procés de canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial, i altres elements relatius als processos d'aprenentatge, l'organització del centre educatiu o qualsevol altre variable relativa al sistema educatiu. Com a reflexió final sobre la complementarietat metodològica en els projectes d'investigació, es pot afegir que l'ús de diferents metodologies enriquirà el maneig de diverses tècniques per a l'obtenció de dades i en millorarà l'anàlisi, servint de base per a futures investigacions. De fet, es pretén conèixer no fragmentàriament l'*elefant* i d'adaptar l'instrument a l'objecte i a l'objectiu, i no al revés. Fent referència al conte originari de l'Índia “Els cecs i l'elefant”, que narra la següent situació: Un mestre cec va preguntar als altres tres com era l'elefant: un, que palpava la trompa, va dir: cilíndric i de lent moviment. Un altre, que tocava la pota, va dir: dur, quiet i vertical. Un altre, pròxim a la cua, va expressar: pelut i mòbil. Veritablement, tots havien encertat, però desconeixien la veritat. Aquesta paràbola ha estat emprada per il·lustrar la incapacitat de l'home per conèixer la totalitat de la realitat.

Al llarg d'aquest estudi, totes les dades personals utilitzades compleixen la **deontologia de tota recerca educativa** (Latorre et al., 1996): s'investiga amb el consentiment imprescindible informat (vegeu Annex 1.4. Consentiment informat i Annex 2.4.3. Consentiment informat) ; la informació obtinguda només és emprada per als fins previstos i coneguts pels subjectes que han participat en la investigació; i s'ajusta a les normes ètiques de conducta. Per tant, hi ha compromís a garantir i protegir les dades personals, les llibertats públiques i els drets fonamentals de les persones físiques, i especialment la seva intimitat i privadesa personal i familiar (Llei orgànica 15/1999, de protecció de dades de caràcter personal).

De la mateixa manera, seguint un dels objectius prioritaris de la Universitat de Barcelona, es pretén portar a terme la investigació amb el màxim nivell que pugui contribuir com a factor de qualitat, a l'avenç del coneixement en tots els seus àmbits, a la millora de la qualitat de vida, a la preservació i la millora del medi ambient, al foment de la pau, a la desaparició de les desigualtats socials i econòmiques entre les persones i entre els pobles, i, en general, al progrés de la ciència i a la creació artística, respectant la igualtat d'oportunitats entre homes i dones (Universitat de Barcelona, 2010). I, respectant, l'enfocament de fomentar el disseny d'una **recerca i innovació responsable** (RRI) de què parla Horizon 2020, the EU Framework Programme for Research and Innovation (European Commission, n.d.).

3.2. Objectius i hipòtesis directrius de la investigació

El disseny d'investigació es constitueix entorn a la següent pregunta: *Quins tipus de deures escolars predominen en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial?*

D'acord amb l'enfocament metodològic que s'ha exposat, ens proposem ara a definir els objectius i les hipòtesis d'investigació que orienten la perspectiva empírica. La finalitat última de la tesi que presentem és:

3.2.1. Objectiu general

- Analitzar els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial.

Exposarem a continuació els objectius específics i, finalment, les hipòtesis directrius que guien aquest estudi.

3.2.2. Objectius específics

1. Descriure el paper dels deures escolars en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya.
2. Identificar les variables associades als deures escolars.
3. Descriure els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial.
4. Indagar les variables associades amb què el professorat de diferents centres educatius d'Educació Primària de Catalunya estableix deures escolars.
5. Contrastar els tipus de deures escolars en funció de les escoles que han adoptat un procés intensiu de canvi educatiu acompanyat amb el programa Escola Nova 21 i de les escoles que no l'han adoptat.
6. Valorar si hi ha relació entre les variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21.

3.2.3. Hipòtesis

- a. El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 proposa deures amb finalitats acadèmiques i per a la pràctica (repetició) de la matèria; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa amb finalitats de preparació, pràctica i extensió, a fi de desenvolupar als estudiants un paper més actiu en el seu procés d'aprenentatge integral.
- b. El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 planteja deures en funció d'una assignatura o matèria; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en planteja de manera interdisciplinària.
- c. El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 proposa deures majoritàriament per ser desenvolupats de manera individual; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa de manera que altres agents hi participin (iguals, família, comunitat...).
- d. El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 planteja deures que tenen control i registre pel que fa a la seva realització o no

(associat a l'avaluació sumativa o final); mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en planteja de manera que se'n produeix un feedback qualitatiu i constructiu (associat a l'avaluació formativa).

- e. El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 assigna deures en què predomina el llibre de text com a recurs a emprar; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa de manera que es realitzen amb una diversitat de recursos o materials.
- f. El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 assigna deures en què predomina un termini de presentació curt; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa de manera que hi predomina un termini de presentació més extens.
- g. El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 assigna deures que poden ser realitzats amb un temps reduït; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa que requereixen més temps de realització.
- h. El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 assigna deures en què predomina un baix percentatge d'alumnat que els duu a terme i/o finalitza; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa amb un elevat percentatge d'alumnes compromesos que els realitzen i/o acaben.

3.3. Selecció i identificació de la població i mostra

3.3.1. Descripció general del context de la recollida de dades

Tenint en compte que l'objectiu general d'aquesta recerca és analitzar els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial. Tal com s'ha comentat inicialment, durant el curs 2016-2017 s'ha iniciat el projecte "Ara és demà", un debat articulat per part del Consell Escolar de Catalunya (CEC) sobre el futur sobre l'educació de Catalunya, així com també s'ha iniciat un procés intensiu de canvi educatiu amb un treball sistemàtic i acompanyament extern per part del programa Escola Nova 21. És aquest el motiu pel qual a Catalunya s'ha viscut un moviment important de canvi educatiu i, en conseqüència, aquesta recerca es desenvolupa durant el curs escolar 2017-2018 amb el professorat de centres educatius de Catalunya que imparteixen l'etapa d'Educació Primària.

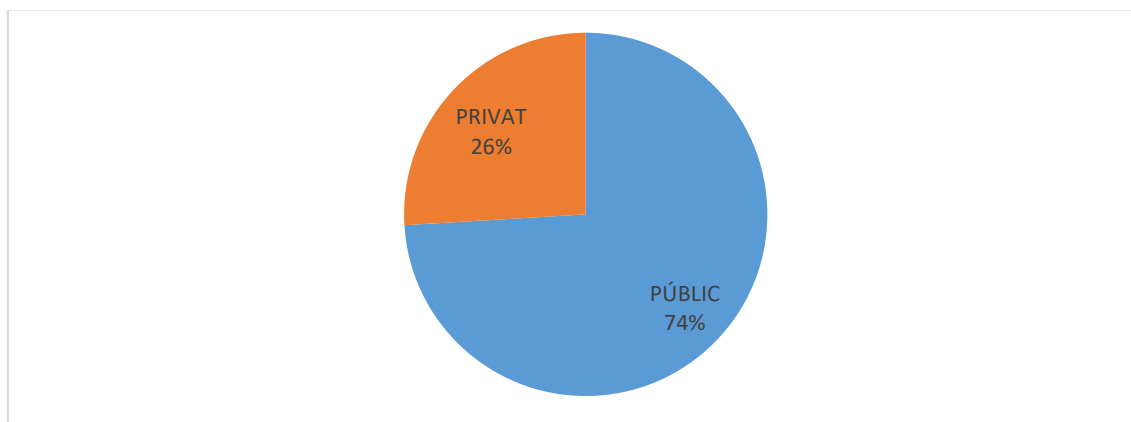
Segons les dades presentades pel Departament d'Educació per al curs 2017-2018, tot seguit es mostren -en percentatges- dades rellevants dels centres educatius que imparteixen Primària arreu de la Catalunya en funció de: la titularitat, el nom de la titularitat, la comarca i el gènere.

En primer lloc, podem veure amb el següent gràfic (vegeu Gràfic 5) que a Catalunya hi predominen els centres educatius de Primària de **titularitat pública** amb un 74%, envers un 26% que correspon a una **titularitat privada**.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Gràfic 5. Titularitat dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018).

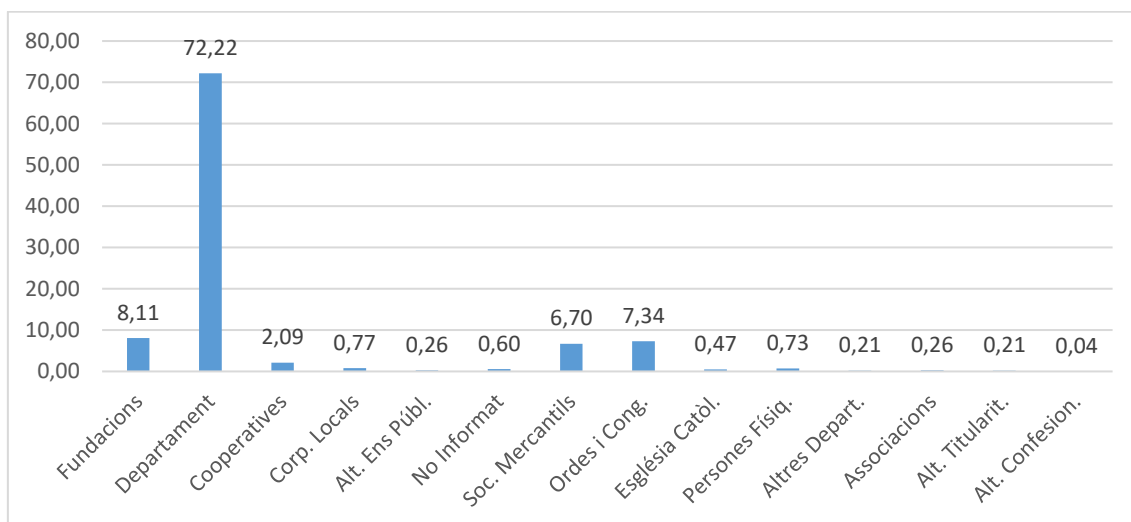
Elaboració pròpia.



En segon lloc, destacar que un 72,22% de totes les escoles que imparteixen l'**etapa educativa d'Educació Primària** durant el curs 2017-2018 pertanyen a la titularitat del Departament d'Educació. En menys mesura, hi ha centres que pertanyen a la **titularitat** de Fundacions, amb un 8,11%, a Ordes i Congregacions, amb un 7,34%, a Societats Mercantils, amb un 6,70%, i a Cooperatives, amb un 2,09%. També hi ha evidència d'altres tipus de titularitat, però en percentatges inferiors, tal com es pot observar al gràfic següent (vegeu Gràfic 6).

Gràfic 6. Nom titularitat dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018).

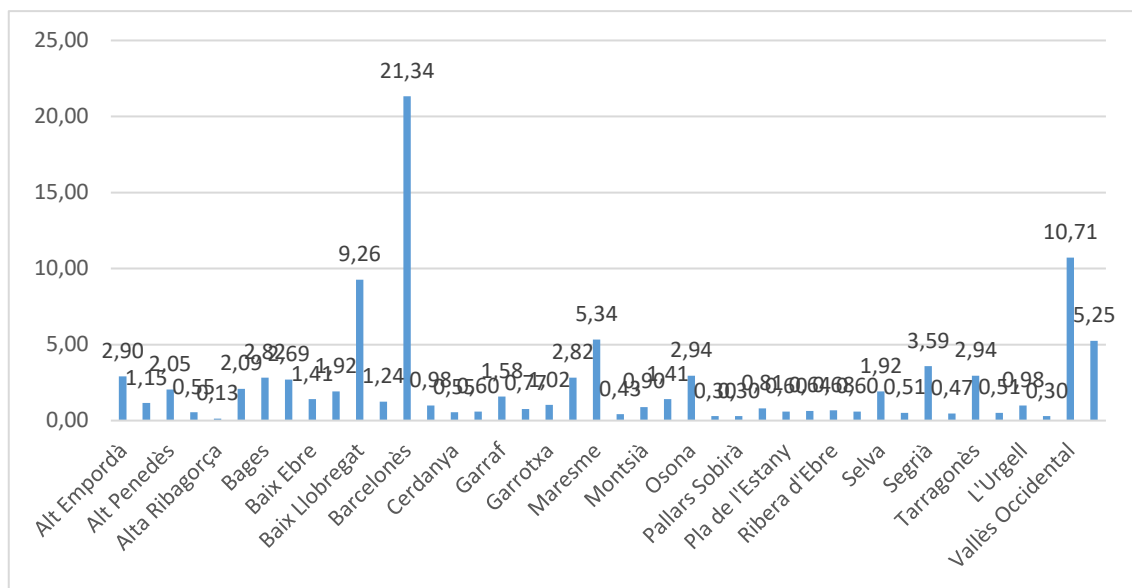
Elaboració pròpia.



En tercer lloc, se n'ha estudiat la **distribució geogràfica** d'aquests centres, en funció de la comarca a la qual pertanyen. Veiem, a trets generals, que hi ha representativitat a totes les comarques de Catalunya. Segons el gràfic següent (vegeu gràfic 7), hi predomina un 21,34% de centres educatius que imparteixen educació primària ubicats al Barcelonès, seguits d'un 10,71% de centres ubicats al Vallès Occidental i d'un 9,26% al Baix Llobregat.

Gràfic 7. Comarca dels centres educatius que imparteixen Primària a Catalunya (curs 2017-2018).

Elaboració pròpia



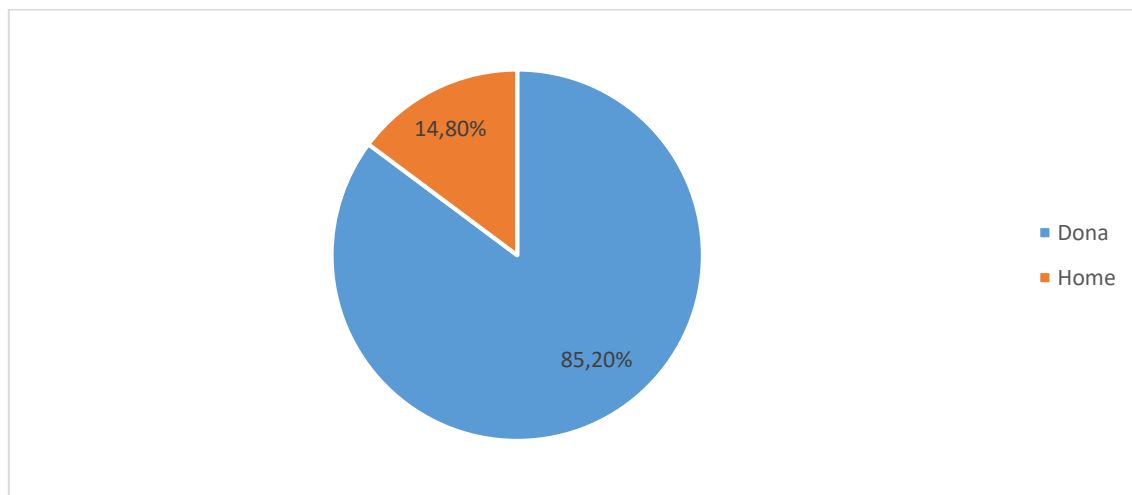
En menys mesura, hi ha representativitat d'un 5,34% dels centres que imparteixen l'etapa educativa d'educació primària de Catalunya que són ubicats al Maresme, i d'un 5,25% al Vallès Oriental.

Aquests resultats distribuïts segons els percentatges detallats corresponen a les primeres cinc comarques de Catalunya classificades segons les seves xifres de població del padró municipal d'habitants del 2017, segons l'IDESCAT: Barcelonès (2.248.227 hab.), Vallès Occidental (910.031 hab.), Baix Llobregat (813.996 hab.), Maresme (444.046 hab.), Vallès Oriental (403.259 hab.).

En quart lloc, també s'han obtingut dades pel que fa al **gènere del personal docent** de les escoles d'educació primària de Catalunya, en concret, d'aquells centres de titularitat pública.

Gràfic 8. Gènere del personal docent dels centres públics de Catalunya, mestres d'educació infantil i primària (curs 2017-2018).

Elaboració pròpia.



Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Tal com podem veure en el gràfic 8, hi predomina el gènere femení amb un 85,20% envers un 14,80% corresponent al gènere masculí.

3.3.2. Accés i selecció dels experts

S'han seleccionat com a informants les cinc **persones expertes** (vegeu Taula 22) que han elaborat una ponència¹⁸ marc en el procés de debat "Ara és demà" encetat pel Consell Escolar de Catalunya (CEC), considerant que la seva visió sistèmica del sistema educatiu resultarà especialment rellevant i valuosa per al present estudi.

Taula 22. Temàtica de les ponències marc del debat "Ara és demà" segons els experts.

Elaboració pròpia

Experts que han elaborat una ponència en el procés de debat "Ara és demà"	Temàtiques principals tractades a la ponència
Dr. Font	Educació inclusiva, equitat, plurilingüisme, família i entorn digital
Dr. Mateo	Igualtat d'oportunitats, etapes educatives, formació professional, passarel·les que es podrien establir
Dr. Pedró	Autonomia de centre, lideratge pedagògic, avaluació, centres de major complexitat, paper dels centres educatius com a comunitats d'aprenentatge.
Dr. Martínez	Professió docent, formació inicial, continuada, accés a la funció docent, carrera professional, motivació i elements de la identitat d'un mestre
Dr. Sanmartí	Alumne com a protagonista, la família, les estructures socials i la tecnologia.

Els currículums d'aquests experts participants són els que es presenten a continuació:

a) Dr. Lluís Font

És el president del Consell Escolar de Catalunya. Nascut a Barcelona el 1958, és llicenciat en Filosofia i Lletres per la Universitat Autònoma de Barcelona i doctorat en Ciències de l'Educació a la mateixa universitat.

Va exercir el càrrec de Secretari de Polítiques Educatives al Departament d'Ensenyament els anys 2011 i 2012.

És professor titular de la URL a la Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals Blanquerna, on imparteix assignatures de caire filosòfic i antropològic. Des de l'any 1994 fins al 2010 exercí la responsabilitat de director general de la Fundació Blanquerna.

¹⁸ Vegeu les ponències del Consell Escolar de Catalunya a continuació: <http://consellescolarcatal.gencat.cat/ca/actuacions/jornades/araesdema/ponencies/>

Lluís Font també ha estat relacionat amb la docència no universitària; ha estat professor i director de l'Institut Politècnic de Formació Professional Sant Ignasi i director de secundària al Col·legi Sant Ignasi.

b) Dr. Joan Mateo

Llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació, en Psicologia i doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona

Va ser secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament entre 2012 i 2015 i president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, en l'especialitat Medició i Avaluació Educativa, de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha estat degà de la Facultat de Pedagogia de la UB entre els anys 2004 i 2009, cap del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (1993-1999), director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UB (1999-2004) i director del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la UB (2004-2009).

Ha dirigit quinze tesis doctorals i és autor de més de cinquanta articles i de deu llibres, la majoria dels quals dedicats a la metodologia de la recerca i al mesurament i l'avaluació educativa.

Llibres més recents:

— *La nueva naturaleza del aprendizaje y la evaluación en el contexto del desarrollo competencial. Retos europeos en la educación del siglo XXI* (2011)

— "Evaluación de competencias" a A. Bolívar *Competencias básicas* (2010)

— *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas* (2009) amb A. Escofet, F. Martínez i J. Ventura

— *Medición y evaluación educativa* (2008) amb F. Martínez

Articles:

— "Claus de la transició a l'Espai Europeu d'Educació Superior" a *Temps d'Educació* 38, p.73-88 (2010)

— "La nueva naturaleza del aprendizaje y de la evaluación en el contexto del desarrollo competencial, retos europeos en la educación del siglo XXI" a *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, V.3, núm. 3, p. 44-61 (2010) amb D. Vlachopoulos

— "Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis" a *Revista Fuentes*, núm. 9, p.53-74 (2009) amb A. Escofet, F. Martínez i J. Ventura

— "Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación" a *Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, 2, p. 513-531 (2007)

— "Designing online learning assessment through alternative approaches: facing the concerns" a *European Journal of Open, Distance and e-Learning* (EURODL), p. 3-14 (2007) amb A. Sangrá

c) Dr. Francesc Pedró

Nascut a Barcelona el 1960, és llicenciat en Filosofia i Lletres a la Universitat Autònoma de Barcelona i doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació per la UNED (Madrid) amb una tesi sobre educació comparada. Va obtenir els premis extraordinaris de llicenciatura i de doctorat. Posteriorment, va realitzar estudis postdoctorals en Polítiques Públiques Comparades a l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres (Regne Unit) i successives estades de recerca a l'Oficina Internacional d'Educació, a Ginebra, i a l'Institut Internacional de Planificació de l'Educació, a París.

Va ser catedràtic del Departament de Ciències Polítiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra, de la qual també va ser director del Programa de Qualitat, coordinador de les proves d'accés a la universitat a Catalunya i vicerector de Recerca i Metodologia Educativa de la Universitat Oberta de Catalunya, en la fundació de la qual participà activament.

Actualment és cap de la Secció d'Assessorament en Polítiques Sectorials i TIC en l'Educació de la Divisió de Planificació i Desenvolupament dels Sistemes Educatius de la Unesco, a París, des de 2010. Dirigeix treballs d'assessorament sobre polítiques educatives, de recerca comparativa i de polítiques sobre tecnologies en l'educació, incloses les revisions de les polítiques nacionals, com també estudis comparatius internacionals i activitats de desenvolupament de capacitats i polítiques docents.

Anteriorment, va treballar al Centre de Recerca i Innovació Educatives (CERI) de l'OCDE on, com a analista polític sènior, va ser responsable de projectes com Teaching and Learning International Survey (TALIS) i New Millennium Learners Project. També va dirigir les revisions de la investigació educativa als països de l'OCDE i el projecte sobre Innovació Sistèmica en Educació.

Llibres més recents:

- *Tecnología para la mejora de la educación* (2015)
- *Le numérique: une chance pour l'école* (2013)
- *Connected Minds. Technology and Today's Learners* (2012)
- *Tecnología y educación: lo que funciona y por qué* (2011)
- *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy* (2010)
- *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA* (2010)

Articles:

- "La tecnología y la transformación de la escuela" a *El País*, 23.2.2015
- "La tecnología y la educación: una dosis de realismo" a *El País*, 21.11.2011

d) Miquel Martínez, catedràtic de teoria de l'educació a la Universitat de Barcelona.

És doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació, catedràtic de Teoria de l'Educació i membre del Grup de Recerca d'Educació en Valors i Desenvolupament Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona. La seva activitat docent i investigadora se centra en: educació en valors,

formació del professorat, prospectiva de l'educació i aprenentatge ètic i universitat. Té experiència en política universitària.

Ha estat professor convidat en diverses universitats espanyoles i estrangeres. Participa com a consultor i avaluador en diferents projectes, agències, institucions, administracions de caràcter educatiu i universitats a Espanya i a nivell internacional.

Ha estat director de l'Institut de Ciències de l'Educació (2002-2009), degà de la Facultat de Pedagogia (1986-1991) i vicerector de la Universitat de Barcelona (1994-2001).

És membre de la Comissió d'Avaluació de la Recerca de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) i codirector de L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari, de la Fundació Jaume Bofill.

Algunes publicacions:

— *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la educación secundaria* (2012)

— "Aprenentatge servei: de l'educació d'avui" *Temps d'Educació*, núm. extraordinari, p. 95-114 (2011) amb J. M. Puig

— "Educar per una ciutadania activa a l'escola" a Prats, E., Tey, A. y Martínez, M. (ed.). *Educar per una ciutadania activa a l'escola* (2011)

— "Educación, valores y democracia" *Revista Educación*, núm. extraordinari (2011)

— "Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa" a Toro i Tallone *Educación, valores y ciudadanía* (2010)

— *Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización* (2006) amb G. Hoyos

— *La formación en valores en sociedades democráticas*(2006) amb G. Hoyos

e) Neus Sanmartí, catedràtica emèrita de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Nascuda a Barcelona el 1943, es doctorà en Ciències Químiques a la Universitat de Barcelona i s'especialitzà en Didàctica de les Ciències. Va ser professora de l'Escola de Mestres de Sant Cugat i actualment és catedràtica i professora emèrita del Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Del 2002 al 2008 va dirigir l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.

Ha treballat especialment en recerca sobre l'avaluació formativa, el llenguatge en relació a l'aprenentatge científic i l'educació ambiental, com també en la formació permanent del professorat de ciències. Ha col·laborat en obres col·lectives, ha dirigit diverses tesis doctorals sobre l'ensenyament de les ciències i ha publicat articles a les revistes *Guix*, *Escola Catalana*, *Cuadernos de Pedagogía* i *Perspectiva Escolar*. El 2009 va rebre la Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya.

Publicacions:

- *Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física* (2016) amb J. Hinojosa
- *La educación científica del siglo XXI: retos y propuestas* (2015)
- *Students' inquiry works: Assessment tools and identification of difficulties* (2015) amb C. F. Gurt i A. M. Tallada
- *Science Education. Strategies of teaching and learning in Science Education* (2014) amb diversos autors
- *Evaluar para aprender. 10 ideas clave* (2007)
- "Luces y sombras en la evaluación de competencias: el caso PISA" *Cuadernos de Pedagogía* núm. 370, p. 60-63 (2007) amb A. Sardà
- *Avaluar per aprendre* (2010)

La cita amb els informants es va gestionar per correu electrònic, amb un missatge marc convidant-los a col·laborar-hi (vegeu Annex 1.3. Sol·licitud de participació) i, abans del desenvolupament de l'entrevista (vegeu Annex 1.4. Consentiment informat), se'ls va facilitar el full de consentiment informat.

3.3.3. Accés i selecció de la mostra

La selecció de la població i mostra per aquesta investigació té en compte la classificació en funció de **dues mostres independents**. Això és, quan se suposa que els individus d'un grup han estat extrets independentment de l'altre; és a dir, quan les observacions d'una d'aquestes no condicionen les observacions de l'altra. En aquest sentit, els contrastos que es realitzin amb ambdues mostres independents contemplaran que la hipòtesi nul·la (H_0) aportarà que els valors obtinguts en una i una altra mostra són similars, en contraposició a la hipòtesi alternativa (H_1) que aportarà que són diferents. El valor obtingut en la significació permetrà decidir si es rebutja o no la hipòtesi nul·la. Així doncs, es té present, d'una banda, la mostra A representada per escoles d'educació primària de la mostra representativa del programa Escola Nova 21 i, d'altra banda, la mostra B, representada per centres educatius d'educació primària de Catalunya que no estan adherits al programa Escola Nova 21.

3.3.3.1. Mostra A

Per a l'accés a aquesta primera mostra, es van accedir a les dades en obert del programa Escola Nova 21 amb la seva mostra representativa¹⁹ ja creada, atès que un dels seus objectius és generar i sistematitzar coneixement i procediments que facin possible la transformació sistèmica d'escoles i instituts cap al marc de l'escola avançada (vegeu 2.7.2 La transformació educativa).

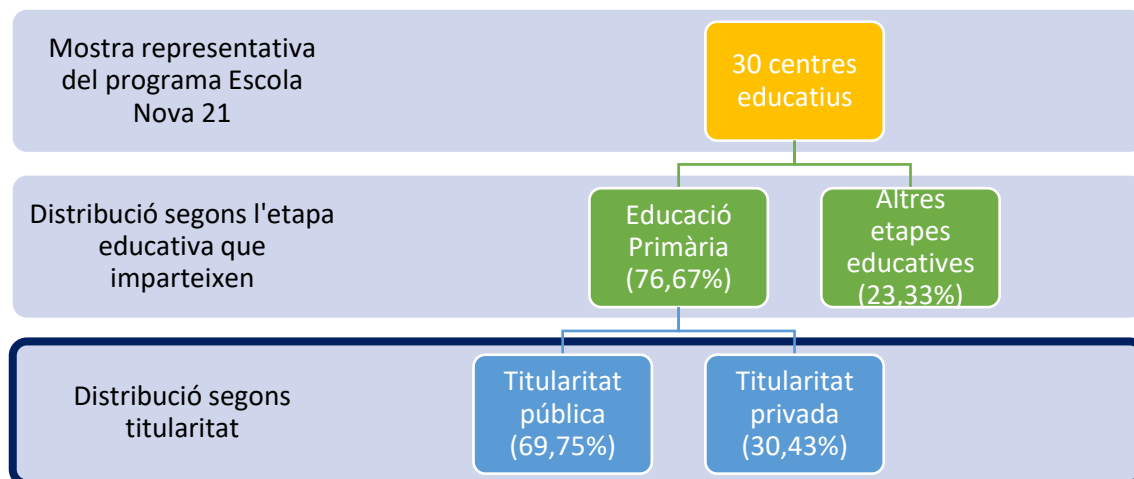
De totes aquestes dades prèvies, i tenint en compte que la investigació se centra en aquells centres que imparteixen l'etapa d'Educació Primària, es contempla establir contacte amb els

¹⁹ Vegeu *Centres de la mostra representativa* del programa Escola Nova 21: <https://www.escolanova21.cat/centres/#mostra>

centres educatius esmentats que participen al programa d'Escola Nova 21, tal com es pot veure en la següent imatge (vegeu Imatge 34).

Imatge 34. Selecció de la mostra segons el programa Escola Nova 21.

Elaboració pròpia.



El resultat d'aquesta selecció forma un total de **23 escoles (mostra A)**, les quals estan adherides al programa Escola Nova 21, tal com s'ha parlat al llarg del segon capítol d'aquesta investigació, i imparteixen l'etapa d'Educació Primària.

3.3.3.2. Mostra B

En segon lloc, s'han analitzat les dades públiques del Departament d'Educació dels centres educatius per al curs 2017-2018, que formen part com a font d'informació del Registre de Centres Docents, que gestiona la Direcció General de Centres Públics, a fi de seleccionar 23 centres més que tinguin semblances pel que fa a algunes característiques (titularitat, comarca, municipi), però algunes diferències, tal com es presenta a continuació.

Segons el mostreig probabilístic estratificat es van seleccionar **23 escoles (mostra B)** més, segons els següents criteris d'inclusió i exclusió (vegeu Taula 23):

- a) Criteris d'inclusió:
 - a. Correspondre a centres educatius de Catalunya.
 - b. Impartir l'etapa d'Educació Primària.
 - c. Coincidir pel que fa a Comarca (amb la mostra A).
 - d. Coincidir pel que fa a Titularitat (amb la mostra A).
- b) Criteris d'exclusió:
 - a. Vinculació al programa d'Escola Nova 21.

La selecció de la mostra s'ha portat a terme segons el **mostreig probabilístic estratificat**, el qual consisteix a dividir tota la població objecte d'estudi en diferents subgrups o estrats disjunts de manera que un individu només pot pertànyer a un estrat. Un cop definits els estrats, per obtenir una major precisió en les estimacions, s'ha de perseguir que els estrats compleixin la condició que la variància intra-estrat sigui mínima i la variància entre-estrat màxima, amb la idea de reduir l'error mostral o aconseguir major eficàcia.

Per seleccionar una **mostra aleatòria** estratificada és convenient especificar clarament els estrats. Aquests estrats solen ser grups homogenis d'individus, que al seu torn són heterogenis entre diferents grups. Si l'anterior condició es compleix (estrats homogenis internament, heterogenis entre si) l'ús del mostreig aleatori estratificat redueix l'error mostral, millorant la precisió dels nostres resultats en realitzar un estudi sobre la mostra. És relativament habitual definir estrats d'acord a algunes variables característiques de la població, atenent que aquestes variables permeten dividir fàcilment la mostra en grups mútuament excloents i, amb força freqüència, permeten discriminar comportaments diferents dins de la població. Concretament, els estrats seleccionats són els següents:

Taula 23. Criteris de selecció dels estrats de la mostra per a aquesta recerca.

Elaboració pròpia

Estrat A.

- Centre educatiu de Catalunya.
- Centre educatiu que imparteix l'etapa d'Educació Primària.
- Pertànyer al programa Escola Nova 21 com a mostra representativa.

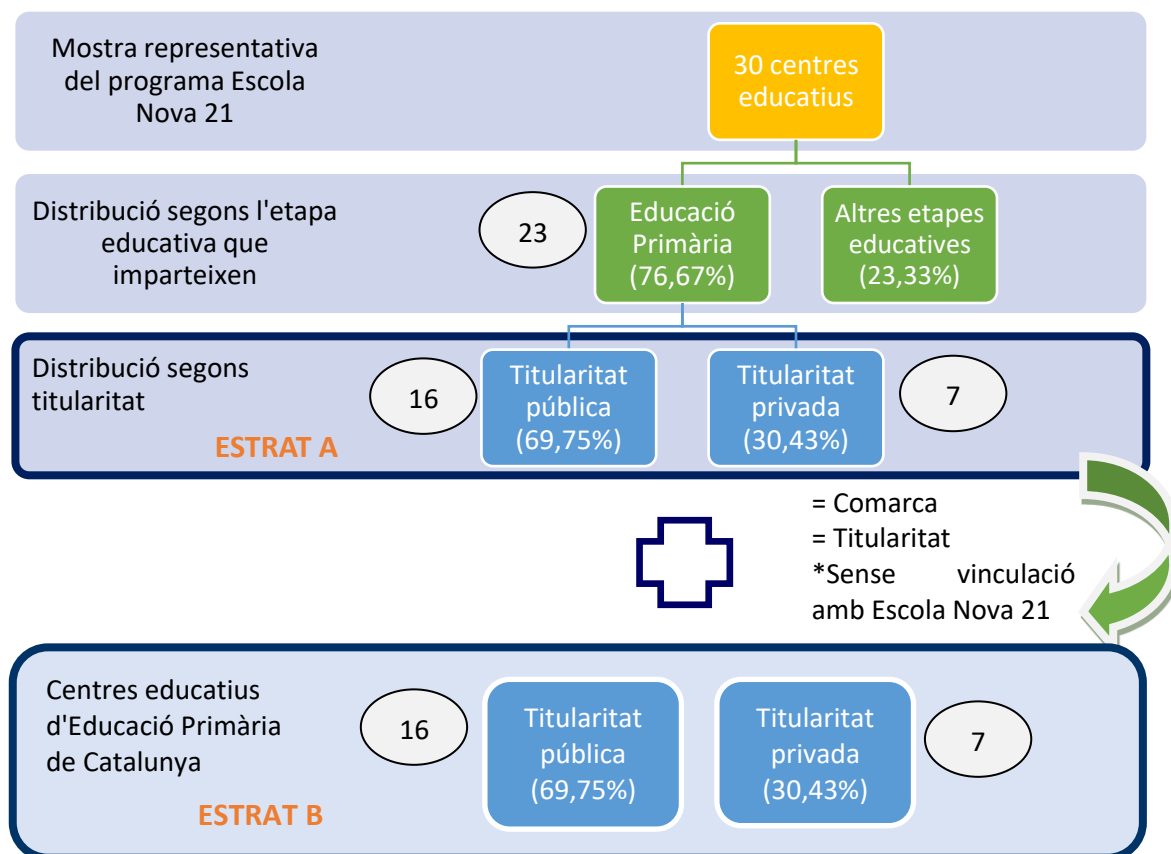
Estrat B.

- Centre educatiu de Catalunya.
- Centre educatiu que imparteix l'etapa d'Educació Primària.
- Sense vinculació amb el programa Escola Nova 21.
- Coincidència pel que fa a *comarca* amb estrat A.
- Coincidència pel que fa a *titularitat* amb estrat A.

Tenint en compte la selecció de la mostra detallada, a continuació (vegeu Imatge 35) es representa de manera visual amb quina participació de centres educatius es contempla realitzar la recerca.

Imatge 35. Representació dels participants en la recerca.

Elaboració pròpia



No obstant això, els informants claus de la recerca són els docents tutors d'aquestes escoles. En concret, s'ha tingut en compte que aquest professorat és **mestre-tutor del sisè curs d'Educació Primària**; atenent que la literatura posa de relleu que els deures escolars exerceixen una major influència sobre el rendiment acadèmic en els cursos més avançats que en els inferiors (Cooper et al., 1998), donat que hi ha una relació positiva entre la quantitat de deures realitzats i el rendiment acadèmic en estudiants de quart, cinquè i sisè curs d'Educació (Pan et al., 2013). Alhora, la recerca troba que l'augment del temps destinat als deures escolars té un efecte positiu, sobretot en cursos superiors (Valle et al., 2016, 2017).

Per a l'accés a la mostra, es contemplen les següents accions a seguir:

1. Escriure a l'equip directiu de cada centre (via correu electrònic) sol·licitant-ne la vinculació de la participació al professorat mestre-tutor del 6è curs d'Educació Primària.
2. Reescriure un correu electrònic / Trucar al centre educatiu (en cas de no rebre'n resposta al cap de 15 dies).
3. Establir contacte amb el professorat mestre-tutor del 6è curs d'Educació Primària.
4. Administrar el qüestionari de manera oral.
5. Sistematitzar les dades com a respostes del qüestionari administrat.

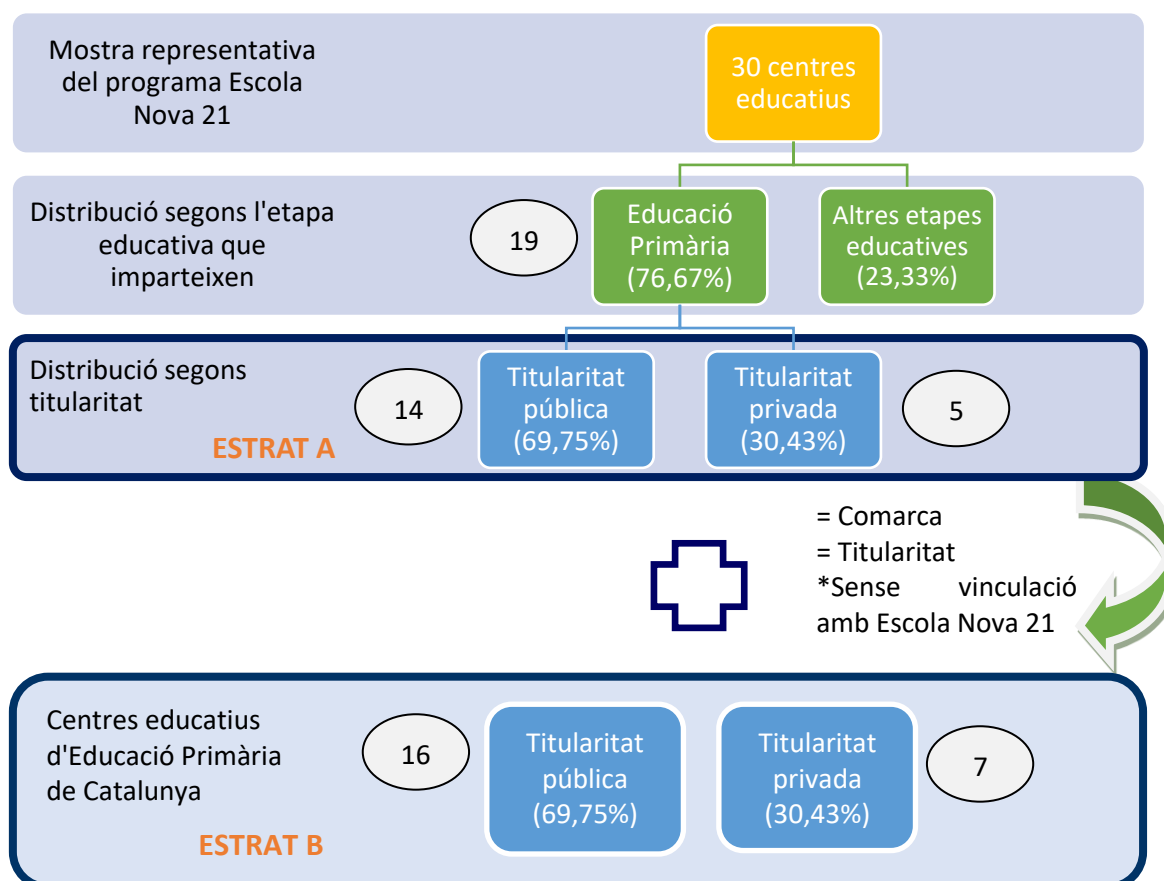
En aquest sentit, subratllar, també, que la quantitat total de professorat depèn de les línies de cada centre. Al respecte, es té present que de totes les respostes obtingudes dels qüestionaris administrats es filtraran per obtenir, només, una resposta per centre. Per tant, en aquells casos en què l'escola té més d'una línia, se'n seleccionarà la resposta d'aquell mestre-tutor que compleixi més anys d'experiència, segons els següents criteris següents aplicats (en ordre): 1. Anys d'antiguitat al curs; 2. Anys d'antiguitat al cicle; 3. Anys d'antiguitat al centre.

3.3.3.3. Caracterització de la mostra participant

Tot seguit es mostra quina va ser la mostra participant en la recerca, un cop es va contactar amb el centre educatiu via correu electrònic a mode de sol·licitud de participació (vegeu Annex 1.3. Sol·licitud de participació). Dels 46 centres educatius de Catalunya que imparteixen Educació Primària amb què es comptava la seva participació (vegeu Imatge 35), van acceptar-hi un total de 42 centres educatius (dada que representa un 91,30% de la mostra seleccionada prèviament) (vegeu Imatge 36).

Imatge 36. Representació de la mostra definitiva participant en aquesta recerca.

Elaboració pròpia



En el seu conjunt, la mostra es caracteritza per, d'una banda, 19 centres educatius que imparteixen l'etapa d'educació primària i que estan adherits al programa Escola Nova 21, 14 dels quals són de titularitat pública i 5 de titularitat privada. I, d'altra banda, 23 centres que imparteixen l'etapa d'educació primària però no estan adherits al programa Escola Nova 21,

16 dels quals corresponen a la titularitat pública i 7 a la titularitat privada. Avançar, a més, que 9 centres dels que corresponen a a mostra A van acceptar la participació com a equip directiu en aquesta recerca.

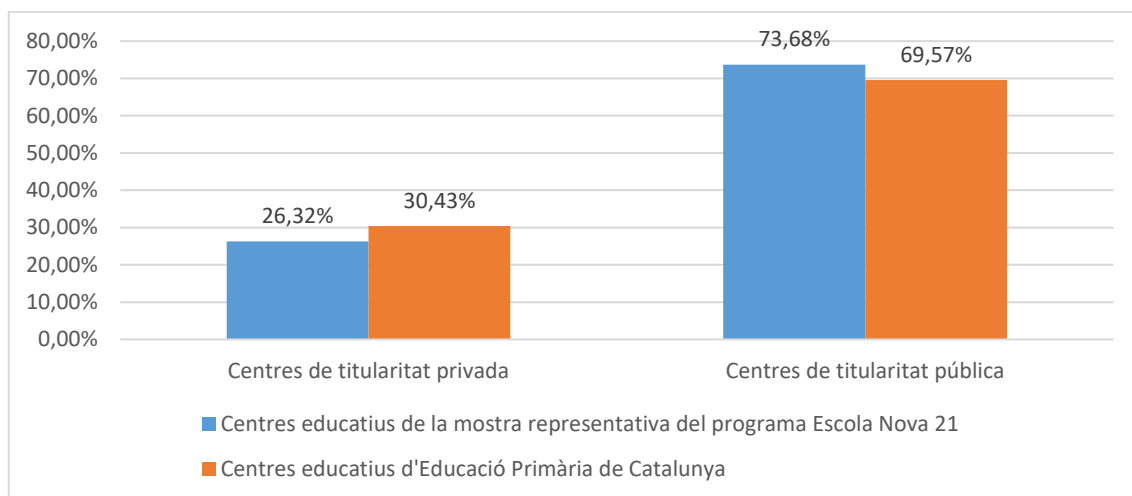
3.3.3.3.1. Caracterització de les dades d'identificació dels centres

En aquest epígraf es presenten les dades d'identificació dels centres participants en la recerca pel que fa a la titularitat, nom de titularitat, comarca i línies del sisè curs d'Educació Primària. Recordar que al llarg d'aquest epígraf es farà referència a la mostra A per aquells centres participants en la recerca que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21; mentre que la mostra B representa aquells centres educatius d'educació primària de Catalunya que també han participat en aquesta investigació però que no es troben adscrits explícitament a cap programa o proposta formalitzada de renovació pedagògica.

Tenint en compte els centres educatius participants, segons la seva **titularitat**²⁰ (vegeu Gràfic 9), hi predomina la titularitat pública pel que fa a les dues mostres. La mostra A té representació d'un 26,32% d'escoles de titularitat privada i d'un 73,68% d'escoles de titularitat pública; mentre que la mostra B té una representació d'un 30,43% d'escoles de titularitat privada, envers un 69,57% d'escoles públiques.

Gràfic 9. Titularitat dels centres participants.

Elaboració pròpia



Comparant les dades d'identificació pel que fa només a les titularitats, en relació amb la titularitat privada: hi ha representat un 4,11% més de la mostra B, en comparació amb la mostra A. D'altra banda, pel que fa a la titularitat pública: hi ha representat el mateix percentatge, un 4,11%, més de la mostra A en contrast amb la mostra B.

Així mateix, és rellevant recalcar que aquestes dades es corresponen amb els percentatges pel que fa a la titularitat del conjunt de centres educatius de Catalunya (curs 2017-2018); on, tal com s'ha vist (vegeu Gràfic 5), hi ha un 74% d'escoles de titularitat pública i un 26% d'escoles de titularitat privada. De manera específica, pel que fa a tots els centres de la

²⁰ Titularitat, segons el Departament d'Educació: titularitat pública o titularitat privada (incloent-hi, en aquest darrer tipus la titularitat concertada).

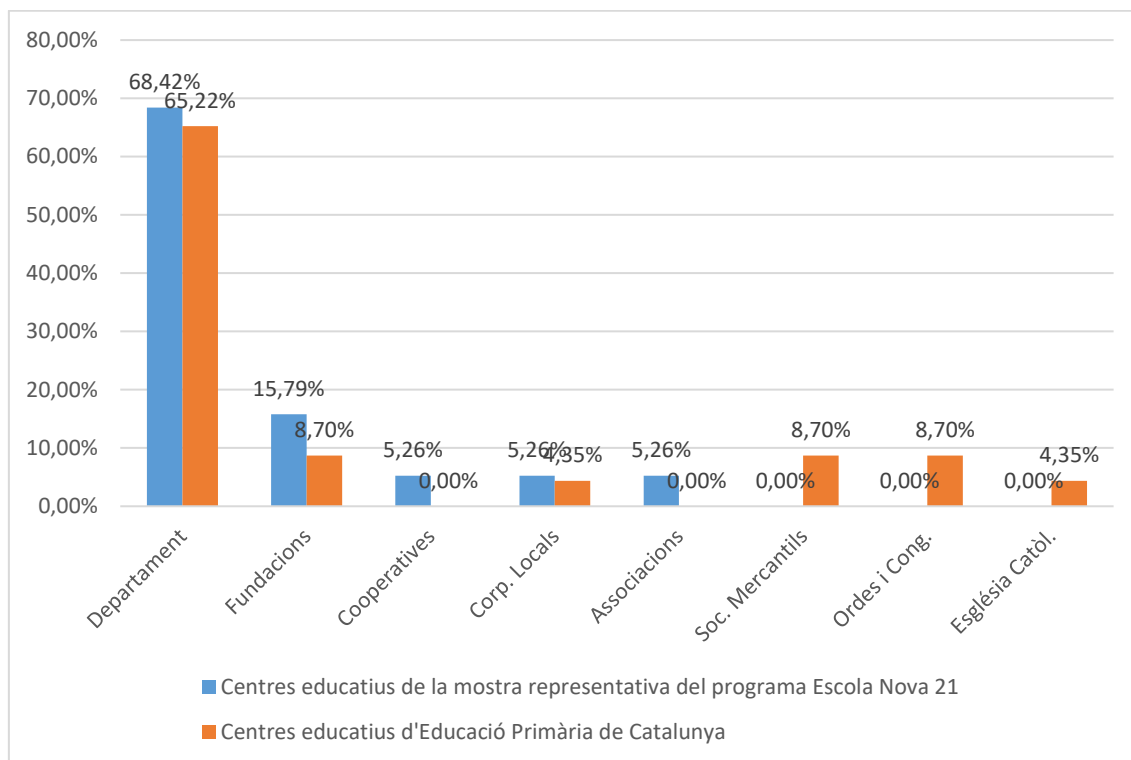
Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

mostra representativa del programa Escola Nova 21, els percentatges es distribuïen segons un 70% de centres de titularitat pública i un 30% de titularitat privada.

Segons el **nom de titularitat**²¹ (vegeu gràfic 10), podem veure que hi predominen els centres que pertanyen al Departament d'Educació, amb un 68,42% pel que fa a la mostra A i un 65,22% pel que fa a la mostra B. En segona posició, hi ha el nom de titularitat de Fundacions, amb un 15,79% en referència a la mostra A i un 8,70% la mostra B.

Gràfic 10. Nom de titularitat dels centres participants.

Elaboració pròpia



Destacar, també, que hi ha un 15,78% dels centres de la mostra A que estan distribuïts segons: Cooperatives (5,26%), Corp. Locals (5,26%) i Associacions (5,26%). Mentre que hi ha 26,1% dels centres de la mostra B que estan distribuïts segons: Soc. Mercantils (8,70%), Ordres i Cong. (8,70%), Corp. Locals (4,35%) i Església Catòlica (4,35%).

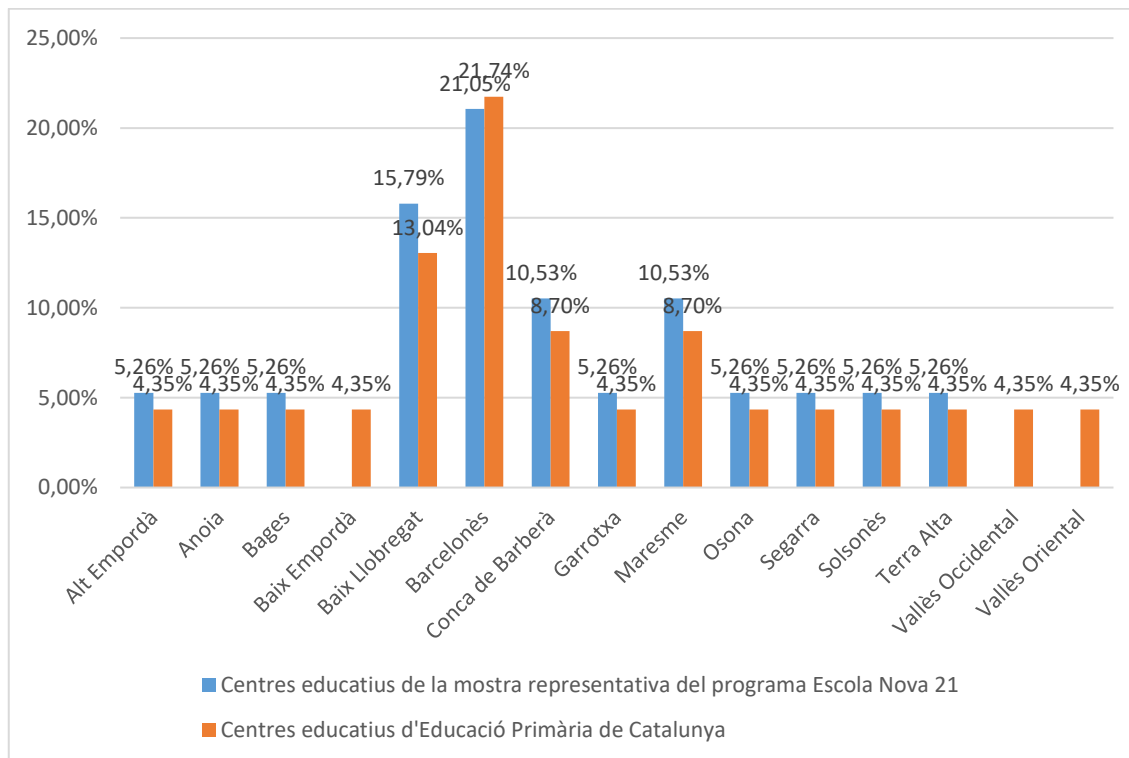
En la mateixa línia, és rellevant recalcar que aquestes dades es corresponen amb els percentatges pel que fa a la titularitat del conjunt de centres educatius de Catalunya (curs 2017-2018); on, tal com s'ha vist (vegeu Gràfic 6), hi ha un 72,22% de centres amb titularitat del Departament d'Educació i un 8,11% pel que fa a les Fundacions. Així mateix, concretament, pel que fa a tots els centres de la mostra representativa del programa Escola Nova 21, els percentatges es distribuïen segons un 65,22% amb titularitat del Departament d'Educació i un 17,39% amb titularitat de Fundacions.

²¹ Nom de titularitat, segons el Departament d'Educació: Fundacions, Departament, Cooperatives, Corp. Locals, Alt. Ens Públ., No Informat, Soc. Mercantils, Ordres i Cong., Església Catòl., Persones Físic., Altres Depart., Associacions, Alt. Titularit., Alt. Confesion.

Segons la **comarca**²² (vegeu Gràfic 11), les distribucions hi predominen especialment a centres educatius de la comarca del Barcelonès (mostra A = 21,05% i mostra B = 21,74%). En segon lloc, hi ha predominança de la comarca del Baix Llobregat (mostra A = 15,79% i mostra B = 13,04%). Mentre que, en tercer lloc, hi predominen les comarques de la Conca de Barberà i del Maresme, amb els mateixos percentatges (mostra A = 10,53% i mostra B = 8,70%).

Gràfic 11. Comarca dels centres participants.

Elaboració pròpia



És rellevant puntualitzar que les comarques del Baix Empordà, Vallès Occidental i Vallès Oriental només tenen representació per part de la mostra B, amb un 4,35% a cada comarca. Aquesta dada sorgeix atenent el nombre d'escoles que pertanyen a la mostra A, i que s'hi esperava la seva col·laboració en aquesta recerca, però que finament no hi han pogut participar.

Les següents comarques de Catalunya que se citen no corresponen a les comarques en què els centres participants hi pertanyen: Alt Camp, Alt Penedès, Alt Urgell, Alta Ribagorça, Baix Camp, Baix Ebre, Baix Penedès, Berguedà, Cerdanya, Garraf, Garrigues, Gironès, Moianès, Montsià, Noguera, Pallars Jussà, Pallars Sobirà, Pla de l'Urgell, Pla de l'Estany, Priorat, Ribera d'Ebre, Ripollès, Selva, Tarragonès, L'Urgell i La Vall d'Aran.

Així mateix, és rellevant recalcar que aquestes dades es corresponen amb els percentatges pel que fa a la titularitat del conjunt de centres educatius de Catalunya (curs 2017-2018); on,

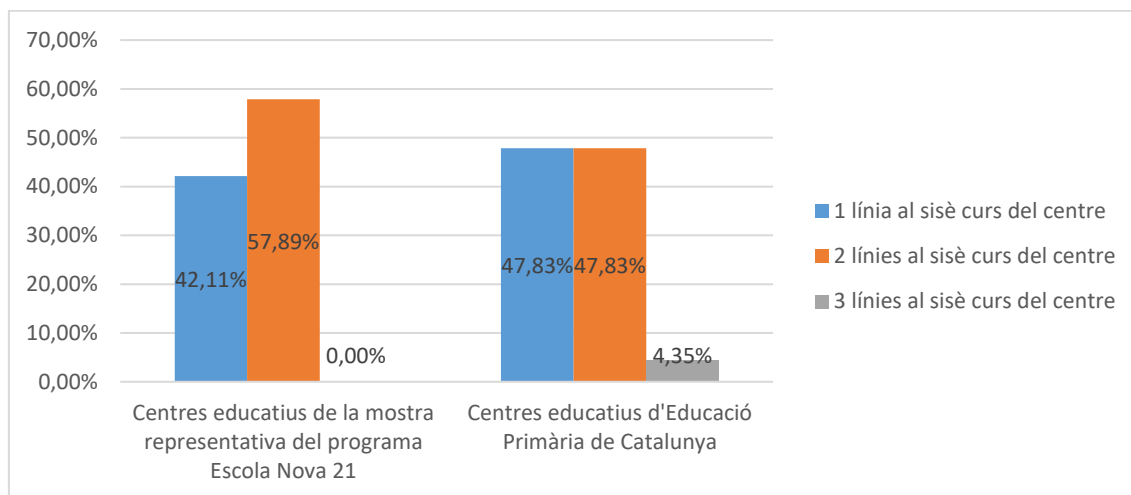
²² Comarca, segons el Departament d'Educació: Alt Empordà, Alt Camp, Alt Penedès, Alt Urgell, Alta Ribagorça, Anoia, Bages, Baix Camp, Baix Ebre, Baix Empordà, Baix Llobregat, Baix Penedès, Barcelonès, Berguedà, Cerdanya, Conca de Barberà, Garraf, Garrigues, Garrotxa, Gironès, Maresme, Moianès, Montsià, Noguera, Osona, Pallars Jussà, Pallars Sobirà, Pla de l'Urgell, Pla de l'Estany, Priorat, Ribera d'Ebre, Ripollès, Selva, Segarra, Segrià, Solsonès, Tarragonès, Terra Alta, L'Urgell, La Vall d'Aran, Vallès Occidental, Vallès Oriental.

tal com s'ha vist (vegeu Gràfic 7), hi ha un 21,34% de centres del Barcelonès i un 9,26% en representació del Baix Llobregat. De manera específica, pel que fa a tots els centres de la mostra representativa del programa Escola Nova 21, els percentatges es distribuïen segons un 21,74% de centres del Barcelonès i un 13,04% del Baix Llobregat.

A continuació es representen les dades d'identificació segons el nombre de **línies del sisè curs de Primària** (vegeu Gràfic 12).

Gràfic 12. Nombre de línies de sisè curs de Primària dels centres participants.

Elaboració pròpia



Tal com veiem, pel que fa a la mostra A participant en aquesta investigació, hi predominen els centres amb dues línies al sisè curs d'educació primària, amb un 57,89% i, en segon lloc, els centres amb una única línia per curs, amb un 42,11%. D'altra banda, la mostra B té representació no només d'una o dues línies per curs (47,83% en ambdós casos), sinó que també hi ha un 4,35% de centres que tenen tres línies al sisè curs d'educació primària.

Així mateix, analitzant les dades obtingudes en relació amb les línies, i tenint present els centres d'una única línia al sisè curs d'educació primària: hi ha representat un 5,75% més de la mostra B en comparació amb la mostra A. D'altra banda, tenint present els centres de dues línies al sisè curs d'educació primària: hi ha representat un 10,06% més de la mostra A en comparació amb la mostra B.

3.3.3.3.2. Caracterització de les dades d'identificació dels mestres-tutors

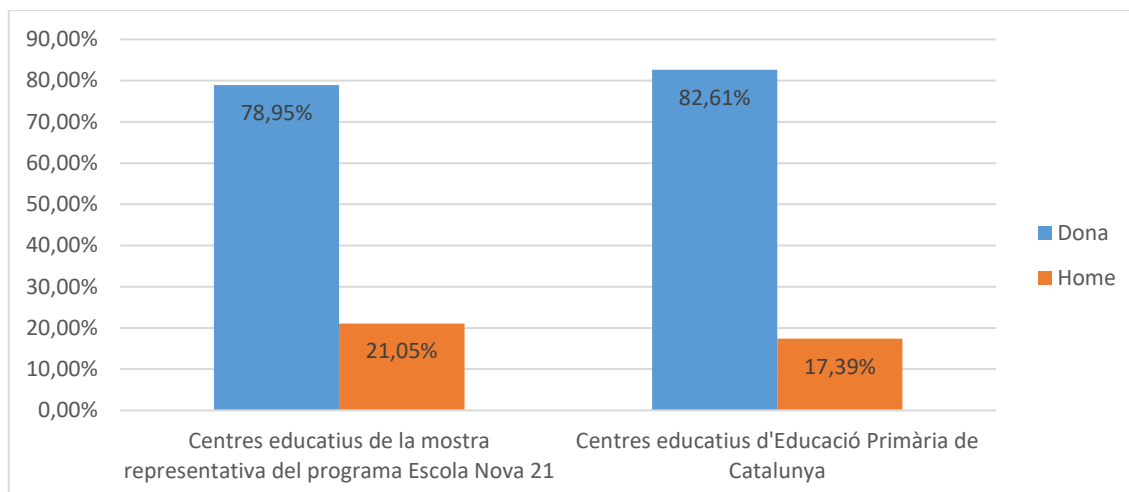
En aquest epígraf es presenten les dades d'identificació dels mestres-tutors del sisè curs d'Educació Primària dels centres que han participat en aquesta tesi, pel que fa al gènere, l'edat, els anys d'experiència (al centre, al cicle i al sisè curs) i als dies per setmana en què tenen docència amb el grup en què és tutor/a. Aquest conjunt de professors ha estat el participant i, alhora, representant de la unitat d'anàlisi escola. En efecte, la caracterització de les dades corresponen a les individualitats dels participants i no al conjunt de l'escola.

Recordar que al llarg d'aquest epígraf es farà referència a la mostra A per aquells centres participants en la recerca que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21; mentre que la mostra B representa aquells centres educatius d'educació primària de Catalunya que també han participat en aquesta investigació però que no es troben adscrits explícitament a cap programa o proposta formalitzada de renovació pedagògica.

Tenint en compte els centres educatius participants, segons el **gènere dels mestres-tutors participants** (vegeu Gràfic 13), pel que fa a la mostra A participant en aquesta investigació, hi predominen les mestres, de gènere femení, amb un 78,95%, envers el gènere masculí, amb un 21,05%. D'altra banda, pel que fa a la mostra B participant, hi predominen les mestres amb un 82,61% respecte a un 17,39% de mestres de gènere masculí. Per tant, la diferència entre un gènere o un altre pel que fa a la mostra A és d'un 57,9%, mentre que aquesta diferència és més elevada a la mostra B, representada amb un 65,22%.

Gràfic 13. Gènere dels mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia

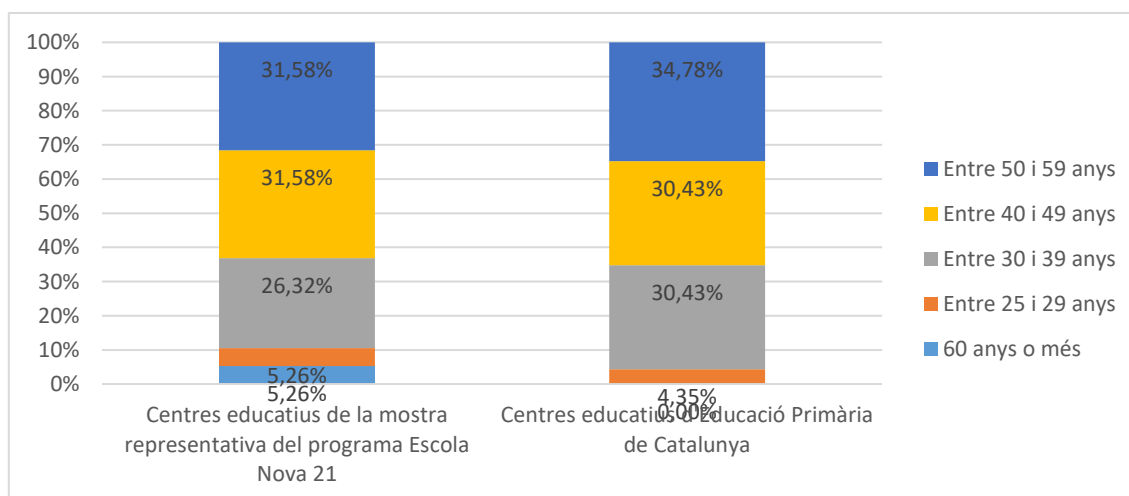


Així mateix, és rellevant recalcar que aquestes dades es corresponen amb els percentatges pel que fa al gènere del conjunt de centres educatius públics de Catalunya (curs 2017-2018); on, tal com s'ha vist (vegeu Gràfic 8), hi ha un 85,20% de dones i un 14,80% d'homes com a personal docent, mestres d'educació infantil i primària.

A continuació es representen les dades identificatives segons l'**edat dels mestres-tutors del sisè curs** (vegeu Gràfic 14) d'educació primària participants en aquesta investigació:

Gràfic 14. Edat dels mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

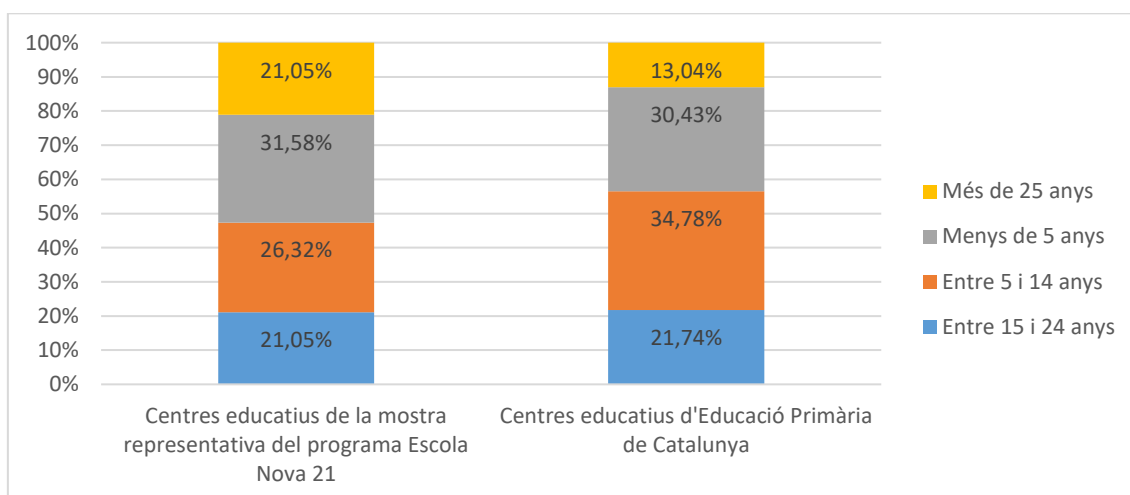
Analitzant-ne les dades, hi predomina la franja d'edat d'entre 50 i 59 anys, amb un 31,58% de representativitat a la mostra A i un 34,78% a la mostra B; seguida de la franja compresa entre els 40 i 49 anys d'edat, on de la mostra A hi ha representat un 31,58% dels mestres participants i de la mostra B hi ha un 30,43%.

D'altra banda, és rellevant destacar que hi ha una representació d'un 5,26% de mestres participants corresponents a la mostra A que té 60 anys o més; en contraposició a cap representativitat de la mateixa franja d'edat pel que fa a la mostra B.

En relació amb els **anys d'experiència al centre educatiu** com a mestre d'educació primària (vegeu Gràfic 15), aquells mestres que duen menys de 5 anys a l'escola representen un 31,58% a la mostra A i un 30,43% a la mostra B. Tenint present la franja d'edat compresa entre 5 i 14 anys, hi ha un 26,32% pel que fa a la mostra A i un 34,78% a la mostra B. Entre 15 i 24 anys, hi ha un 21,05% a la mostra A i un 21,74% a la mostra B. I, finalment, la representativitat d'aquells mestres que fa més de 25 anys que treballen al centre educatiu participant es distribueix segons un 21,05% a la mostra A i un 13,04% a la mostra B.

Gràfic 15. Anys d'experiència al centre educatiu dels mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



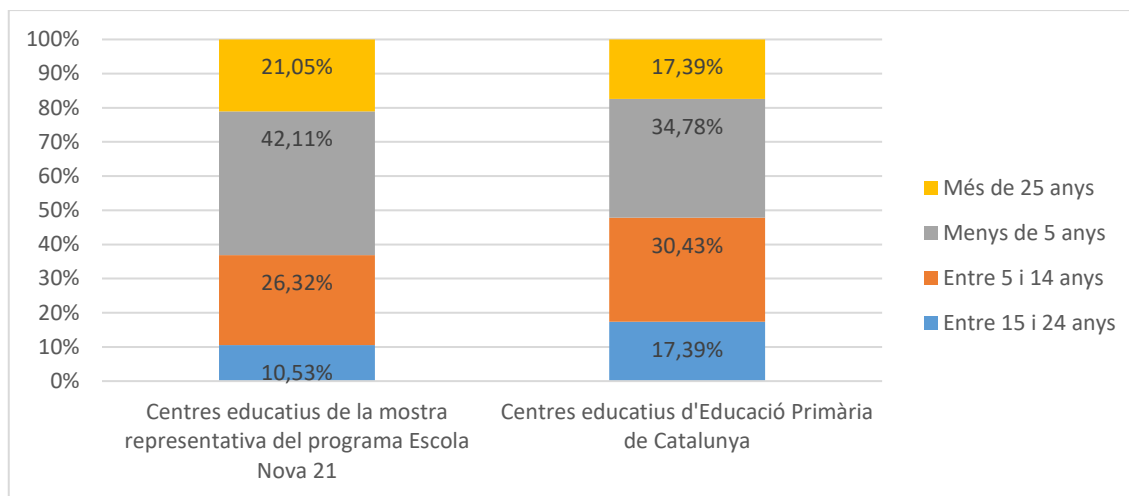
Si tinguéssim present el sumatori d'aquells mestres participants que fa 14 anys o menys que treballen al centre educatiu (és a dir, sumant-hi l'ítem de menys de 5 anys, i entre 5 i 14 anys), tindríem una representativitat d'un 57,9% pel que fa a la mostra A i un 65,21% pel que fa a la mostra B.

Així mateix, si tinguéssim present el sumatori d'aquells mestres que fa 15 anys o més que treballen al centre educatiu actual i participant en aquesta investigació (és a dir, sumant-hi l'ítem d'entre 15 i 24 anys, i més de 25 anys), tindríem una representativitat d'un 42,10% pel que fa a la mostra A i un 34,78% pel que fa a la mostra B.

A continuació es presenten gràficament les dades d'identificació segons els **anys d'experiència en el cicle superior** com a mestre (vegeu Gràfic 16).

Gràfic 16. Anys d'experiència al cicle superior d'educació primària dels mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



En referència amb la mostra A, hi ha una representativitat d'un 42,11% de mestres que duen menys de 5 anys treballant en el cicle superior d'educació primària, seguit d'un 26,32% de representació, d'aquells mestres que en duen entre 5 i 14 anys. D'altra banda, la representativitat menor en aquesta mostra és d'un 10,53%, la qual correspon a entre 15 i 24 anys d'experiència al cicle superior; seguida d'un 21,05% de mestres que duen més de 25 anys d'experiència al cicle superior d'educació primària.

Tenint en compte la mostra B, hi ha un 34,78% de mestres que tenen menys de 5 anys d'experiència al cicle superior d'educació primària, seguit d'un 30,43% de mestres que en duen entre 5 i 14 anys. No obstant això, hi ha una representativitat menor distribuïda diferent en relació amb la primera mostra comentada. En aquesta mostra hi correspon un 17,39% a més de 25 anys d'experiència al cicle superior com a entre, i un altre 17,39% a la franja d'entre 15 i 24 anys d'experiència.

En relació amb els **anys d'experiència al sisè curs d'educació primària** com a mestre-tutor (vegeu Gràfic 17), hi ha un 47,37% de mestres que pertanyen a la mostra A que tenen una experiència inferior a 5 anys en aquest curs d'educació primària, seguit d'un 26,32% de l'interval d'entre 5 i 14 anys d'experiència.

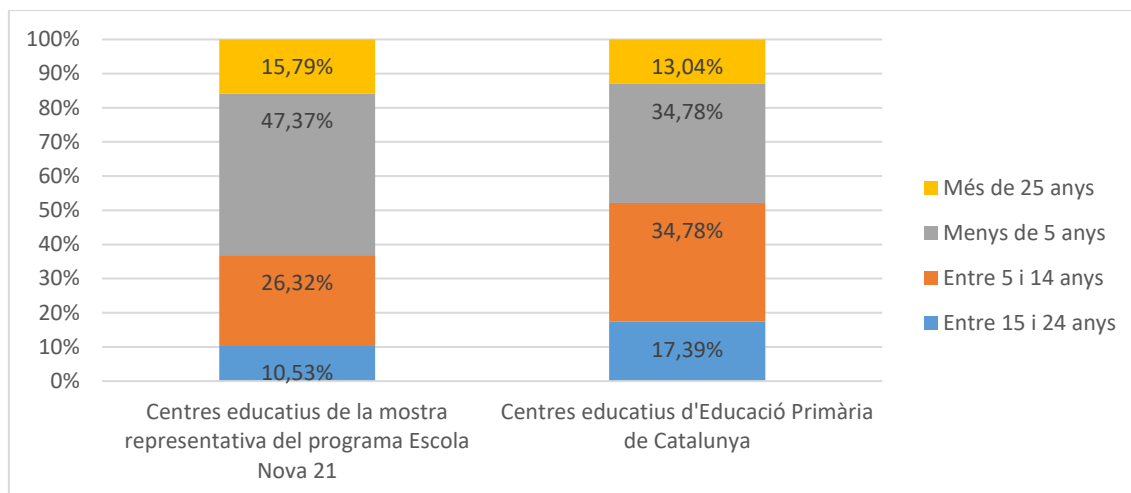
Pel que fa a la mostra B, hi ha representativitat d'un 34,78% que tenen una experiència inferior a 5 anys en aquest curs d'educació primària, i d'un percentatge idèntic pel que fa a l'interval d'entre 5 i 14 anys.

D'altra banda, hi ha una menor representació, d'un 10,53% pel que fa a la mostra A de mestres que tenen entre 15 i 24 anys d'experiència al sisè curs d'educació primària com a mestres-tutors; a diferència de la mostra B, on la menor representació és d'un 13,04% pel que fa a més de 25 anys d'experiència en aquest curs educatiu.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Gràfic 17. Anys d'experiència al sisè curs d'educació primària dels mestres-tutors participants.

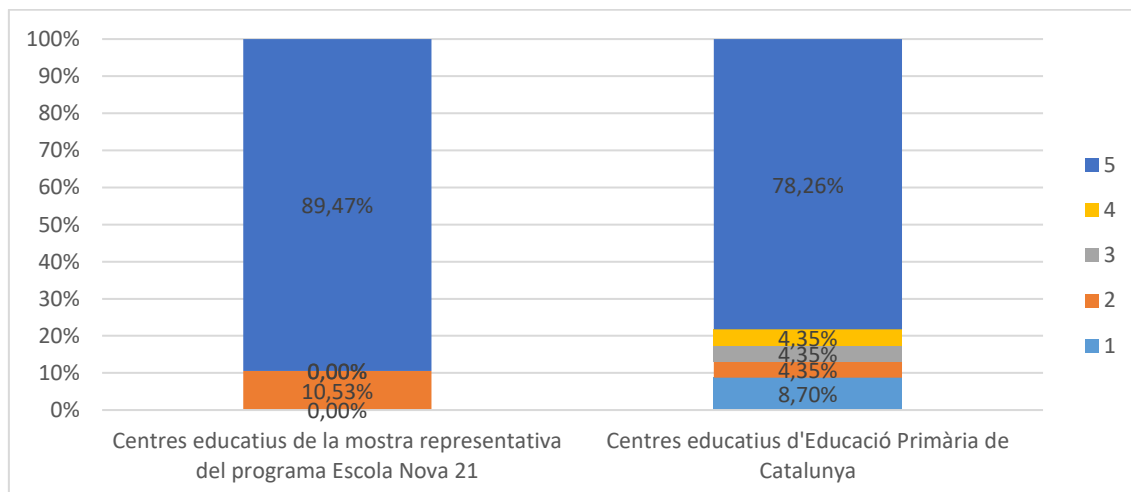
Elaboració pròpia



Tot seguit et presenten gràficament els **dies per setmana que s'imparteix docència** al grup de sisè en què s'és mestre-tutor a l'actualitat (vegeu Gràfic 18). Tal com es pot veure representat, hi predomina en ambdues mostres un al percentatge pel que fa a 5 dies per setmana (mostra A = 89,47% i mostra B = 78,26%).

Gràfic 18. Nombre de dies per setmana que els mestres-tutors participants imparteixen docència al grup de sisè curs.

Elaboració pròpia



Pel que fa a la mostra A, hi ha un 10,53% de mestres indiquen que només imparteix docència 2 dies per setmana al grup de sisè en què n'és tutor. No hi ha representativitat en altres variables.

Pel que fa a la mostra B, hi ha un 8,70% de mestres que indiquen que només imparteix docència 1 dia per setmana al grup de sisè curs en què n'és tutor; seguit d'un 4,35% per 2 dies a la setmana; d'un 4,35% per 3 dies a la setmana; i, finalment, d'un 4,35% per 4 dies a la setmana.

3.4. Anàlisi de dades i interpretació de la informació recollida

Una de les darreres etapes de la investigació se centra en l'anàlisi de les dades recollides, tenint present els objectius que es pretenen assolir. És interessant recalcar que aquesta anàlisi de la informació obtinguda no respon a un procés lineal; sinó a un procés continu i integrat en totes les fases de l'estudi (vegeu Taula 24).

Tenint present les decisions ontològiques, epistemològiques i metodològiques de la investigació que s'han exposat com a enfocament metodològic, a continuació es mostra una taula que relaciona els objectius específics amb l'autor de referència, les tècniques de recollida d'informació que més endavant, en els següents epígrafs, es desenvolupen i l'informant clau.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 24. Metodologia de la investigació.

Elaboració pròpia

Fase	Pregunta principal:	<i>Quins tipus de deures escolars predominen en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial?</i>				
	Objectiu general:	<ul style="list-style-type: none"> Analtzar els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial. 				
Fase 1	Objectiu específic	Autor de referència	Tècnica de recollida d'informació			
			Qüestionaris	Anàlisi documental	Entrevista	Informant clau
Fase 1	Descriure el paper dels deures educatius en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya.	Cooper et al., 2001, 2004, 2006, 2015 Cooper, 1989, 2001, 2007 Corno, 1996 Diaz et al., 2012			X	Experts en educació
		Epstein et al., 1997, 2001 Fan et al., 2016 Gimeno, 1988 Hoover-Dempsey et al., 2001 Jha, 2006	X			Professorat del sisè curs d'Educació Primària de Catalunya
		Kohn, 2007, 2013 Kralovec et al., 2000 OECD, 2001, 2004, 2014		X		Evidències científiques derivades de l'anàlisi de la bibliografia
	Identificar les variables associades als deures escolars.	Olympia et al., 1994 Ronning, 2011 Rosário et al., 2015 The Center for Public Education, 2007		X		Evidències científiques derivades de l'anàlisi de la bibliografia
		Trautwein et al., 2002, 2003, 2006 Valle et al., 2015 Van Voorhis, 2004 Xu, 2005, 2008, 2010, 2011			X	Experts en educació

	Descriure els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial.	Alart, 2011 Canals, 2011 Coll et al, 2012 Coll, 2015, 2016 Departament d'Ensenyament, 2009, 2017, 2018 Díaz Barriga, 2005 Echazarra et al., 2016 González & Tourón, 1992 OECD, 2013 Sanmartí, 2007, 2010 Teixidó, 2010 UNESCO, 1996 Zabala i Arnau, 2007	X	Evidències científiques derivades de l'anàlisi de la bibliografia
Fase 2	Indagar les variables associades amb què el professorat de diferents centres educatius d'Educació Primària estableix deures escolars.	Cooper et al., 2001, 2004, 2006, 2015 Cooper, 1989, 2001, 2007 Corno, 1996 Díaz et al., 2012 Escola Nova 21, 2016, 2017, 2018	X	Professorat del sisè curs d'Educació Primària de Catalunya
	Contrastar els tipus de deures escolars en funció de les escoles que han adoptat un procés intensiu de canvi educatiu acompanyat amb el programa Escola Nova 21 i de les escoles que no l'han adoptat.	Epstein et al., 1997, 2001 Fan et al., 2016 Gimeno, 1988 Hoover-Dempsey et al., 2001 Jha, 2006 Kohn, 2007, 2013	X	Professorat del sisè curs d'Educació Primària de Catalunya
	Valorar si hi ha relació entre variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21.	Kralovec et al., 2000 OECD, 2001, 2004, 2014 Olympia et al., 1994 Ronning, 2011 Rosário et al., 2015 The Center for Public Education, 2007 Trautwein et al., 2002, 2003, 2006 Valle et al., 2015 Van Voorhis, 2004 Xu, 2005, 2008, 2010, 2011	X	Equip directiu de centres de la mostra representativa del programa Escola Nova 21

3.4.1. Tècnica i instruments per a la recollida d'informació

L'establiment dels objectius d'investigació porta a plantejar que la recollida d'informació es desenvolupi a través de d'instruments combinats. Tenint en compte l'enfocament positivista de la investigació, la tècnica i els instruments emprats per a la recollida d'informació requereixen fiabilitat i validesa, a fi de garantir-ne l'objectivitat de la informació obtinguda.

L'expressió *tècnica i instruments per a la recollida d'informació* pot comprendre de forma genèrica qualsevol tècnica, instrument, situació, recurs o procediment que s'empri per obtenir informació sobre el desenvolupament d'aquesta recerca. Pel fet de ser una expressió tant genèrica, convé delimitar els conceptes, senyalant-ne les diferències. D'una banda, entenem per *tècnica* com a un "mètode operatiu de caràcter general que permet posar en joc diferents procediments o estratègies per obtenir informació que es desitja obtenir, i acostuma a emprar diversos instruments" (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 328). En aquest sentit, tenint en compte el disseny empíric, en aquesta investigació s'empra la tècnica d'interrogació.

D'altra banda, un *instrument* és una "eina específica, un recurs concret, o un material estructurat que s'aplica per recollir la informació que desitgem, i acostuma a estar vinculat a una tècnica" (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 328). Tot seguit es mostra quins instruments s'empren per donar resposta als objectius específic d'aquesta tesi (vegeu Taula 25).

Taula 25. Instruments per a la recollida d'informació segons l'objectiu específic.

Elaboració pròpia

Objectiu específic	Instruments per a la recollida d'informació		
	Anàlisi documental	Entrevista semi-estructurada	Questionaris
Descriure el paper dels deures educatius en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya.	X	X	X
Identificar les variables associades als deures escolars.	X	X	
Descriure els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial.	X		X
Indagar les variables associades amb què el professorat de diferents centres educatius d'Educació Primària estableix deures escolars.			X
Contrastar els tipus de deures escolars en funció de les escoles que han adoptat un procés intensiu de canvi educatiu acompanyat amb el programa Escola Nova 21 i de les escoles que no l'han adoptat.			X
Valorar si hi ha relació entre variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21.			X

Els instruments emprats en la recerca són tant de caràcter quantitatiu, com ara el qüestionari, com de caràcter qualitatiu, com ho són l'entrevista semi-estructurada, part del qüestionari i l'anàlisi documental.

Combinar formes sistematitzades o estructurades de diferents instruments de recollida d'informació ens aporta riquesa matisada i garanteix la qualitat de la informació que proporcionen, i possibilitats de manegar i triangular totes les aportacions i al·ludeixen a la varietat de punts de vista que convergeixen en la realitat de l'estudi (Flick, 2004). És aquest motiu pel qual, tot seguit, es mostra quin agent és participant segons l'instrument emprat (vegeu Taula 26).

Taula 26. Informants participants en la investigació i recursos emprats.

Elaboració pròpia

		Instrument per a la recollida d'informació			Període
		Anàlisi documental	Entrevista semi-estructurada	Qüestionari	
Informants participants	5 experts en educació		X		Març 2017 – abril 2017
	55 professors-tutors de sisè curs, corresponents a 42 escoles que imparteixen Educació Primària			X	Març 2018 – novembre 2018 (7 mesos lectius)
	10 directors corresponents a escoles que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21			X	Maig de 2019
Recursos emprats	Evidències científiques derivades de l'anàlisi de la bibliografia	X			Octubre de 2016 – Maig de 2019

Cada un dels instruments seleccionats per a la recollida d'informació es desenvolupa i descriu a continuació en funció dels seus objectius específics i les seves característiques. D'aquesta manera, s'ha anat desenvolupant de cada un dels instruments una taula de dimensions amb els seus objectius específics, les dimensions que permetran categoritzar i analitzar la informació recollida, i altres informacions rellevants.

La tècnica emprada en aquesta recerca contempla la recollida d'informació mitjançant l'anàlisi documental o anàlisi de documents a partir de la literatura ja existent; la qual ha permès l'elaboració de les tècniques d'interrogació que a continuació es presenten. A banda, per a l'accés a la mostra, es té en compte el nombre i l'accessibilitat als subjectes participants en la recerca i els recursos disponibles (com ara el temps). Tant per a les tècniques d'interrogació que

tot seguit es presenten com per a l'anàlisi documental d'aquesta recerca, és rellevant la seva sistematització; entesa com "la qualitat d'organitzar, ordenar, seqüenciar i temporalitzar qualsevol actuació o fet, sempre que sigui de manera intencional, sota una preparació prèvia, i dirigit a un fi concret i amb uns objectius prefixats" (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 361).

Aquesta anàlisi documental, segons Taylor & Bogdan (1986), permet que a partir d'un nombre il·limitat de documents, registres, materials oficials i públics, disponibles com a fonts de dades, es puguin analitzar i recollir per a l'elaboració d'aquesta recerca.

3.4.1.1. Entrevista semi-estructurada. Les aportacions dels experts

"L'entrevista és la manera més directa d'obtenir informació [...]. Es tracta d'una tècnica que resulta complexa de desenvolupar, atès que requereix de certa experiència i habilitat per part de l'entrevistador per tal que resulti fructífera" (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 375). Segons Del Rincón et al. (1995) aquesta és una de les estratègies més emprades per obtenir informació en la investigació social. De fet, els mètodes d'estudi qualitius són especialment ideals per explorar les visions particulars de les persones estudiades (Merriam, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Possibilita recollir informació de manera profunda sobre fets i aspectes subjectius de les persones: creences, actituds, opinions, valors o coneixement, i apropar-los a l'investigador (Taylor & Bogdan, 1986). En efecte, segons De la Torre (1987), "La pregunta és el millor instrument pedagògic que ha ideat l'home i l'estratègia didàctica de què disposa el formador en la seva activitat educativa". Per aquest autor, interrogar és:

1. L'instrument més simple, econòmic i a l'abast de qualsevol, atenent que només s'hi precisen recursos mentals i imaginatius. Serveix per captar l'atenció, despertar l'interès i motivar a l'oient en un moment donat.
2. Fomenta la curiositat intel·lectual i la recerca d'alternativa.
3. Les preguntes provocatives i divergents estimulen la imaginació i la creativitat.
4. Els *per què, com, per a què*, entre d'altres, ens ajuden a descobrir les causes i conseqüències d'allò que esdevé.

L'entrevista és un intercanvi verbal, cara a cara, entre dues o més persones, una de les quals, l'entrevistador, intenta obtenir informació o manifestació d'opinions o creences de l'altra o altres persones (Maccoby & Maccoby, 1954 referenciats a Del Rincón et al., 1995, p. 307) pel que fa a un problema determinat. Els aspectes que diferencia una entrevista d'una conversa es presenten en el següent quadre (vegeu Taula 27):

Taula 27. Diferències entre una entrevista i una conversa.

(Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 376)

Entrevista	Conversa
Intencional	Ocasional
Relació directa	No és imprescindible una relació directa
Amb objectius clars i prefixats	Generalment sense objectius
Rols establerts	Absència de rols
Entrevistador/entrevistat	
Relació asimètrica (entrevistador guia el diàleg)	Relació simètrica (ninguna part controla el diàleg)

Les característiques principals de l'entrevista són les següents:

- És una tècnica de comunicació bidireccional i generalment oral.
- S'estableix entre dues o més persones que estableixen una relació directa o cara a cara.
- Precisa d'uns objectius prefixats i coneguts per a tots els participants.
- Existeix una adopció de rols diferenciats que comporten el control de la situació per part de l'entrevistador, per la qual cosa s'estableix una relació asimètrica entre els participants.
- S'estableix una relació interpersonal, la qual cosa implica que l'entrevista sigui més que l'aplicació mecànica d'una tècnica.

A l'hora de classificar les entrevistes, és possible emprar diversos criteris, i establir, per tant, diferents classificacions tal com es presenta al següent requadre (vegeu Taula 28):

Taula 28. Classificació de les entrevistes.

(Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 376)

Segons el grau d'estructuració	Estructurada
	Semiestructurada
	Oberta
Segons l'objectiu	Orientadora
	Investigadora
	Informativa
	Terapèutica
Segons el grau de participació de l'entrevistat	Directiva
	No-directiva
Segons el nombre d'entrevistats	Individual
	Col·lectiva
Segons el centre d'atenció	Centrada en l'entrevistador
	Centrada en l'entrevistat

Si aprofundim en la classificació basada en el *grau d'estructuració*, per ser el criteri més emprat en investigació educativa, el major grau de control se situa en l'estructurada, i el menor en l'oberta. En aquest sentit, segons l'entrevista estructurada, el text i la seqüència de les seves preguntes estan prefixades amb antel·lació a la realització i les respostes que s'esperen del subjecte són tancades i sobre aspectes molt concrets. Del contrari, l'entrevista oberta, malgrat dirigir-se a un objectiu específic, no s'estableix amb antel·lació un esquema a seguir ni preguntes concretes a formular.

Així doncs, sota la categoria d'**entrevista semi-estructurada** (Taylor & Bogdan, 1986) s'agrupen totes aquelles entrevistes que tenen un grau intermig d'estructuració. Aquest grau d'estructuració s'ha d'entendre com un continu, on els dos pols extrems són l'entrevista estructurada i l'oberta, i entre ambdós se situa una àmplia gama de possibilitats perquè permet introduir algunes preguntes noves que són necessàries durant el transcurs de la conversa; i aquestes preguntes són més flexibles (Medina & Castillo, 2003). Una entrevista semi-

estructurada té un esquema o una pauta d'entrevista establerta, però no s'expliciten de forma tan rígida les preguntes a formular, atenent que hi ha preguntes obertes. En aquest moment, doncs, la flexibilitat en la comunicació i l'adaptació a aquests aspectes garantiran la qualitat de l'entrevista, fomentant-ne la satisfacció i l'acord entre les parts implicades. En aquest sentit, hi ha llibertat per adaptar-ne la formulació i d'alterar-ne la seqüència segons la dinàmica de la interacció. Això implica que són entrevistes no completament obertes, però tampoc segueixen un qüestionari tancat, sinó que durant el seu desenvolupament potser sorgeixen aspectes rellevants i punts claus que no s'hauran tingut en compte però que convé tractar-se. És així com es facilita, durant la interacció verbal, immediata i personal, que poden emergir preguntes espontànies, tenint en compte que "les millors preguntes són aquelles que sorgeixen de la pròpia conversació" (Ballesteros, 2014, p. 54).

El procés d'interrogació contempla que el seu adequat ús, de manera directa i, requereix un procés que s'ha d'iniciar amb la formulació dels objectius que es pretenen assolir. En aquest sentit, es pretén:

- a. Descriure el paper dels deures educatius en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya.
- b. Identificar les variables associades als deures escolars.

En aquesta línia, es persegueix:

- Conèixer la concepció per part d'experts en educació sobre els deures escolars.
- Conèixer la concepció per part d'experts en educació sobre les variables que influeixen o poden influenciar en els deures escolars.
- Conèixer la concepció per part d'experts en educació sobre els tipus de deures escolars.
- Indagar l'opinió que tenen experts en educació sobre els motius, beneficis o aportacions pels quals els deures escolars són necessaris.
- Indagar l'opinió que tenen experts en educació sobre la relació que tenen els deures escolars amb l'aprenentatge basat en competències.

Per donar resposta a aquests objectius específics, s'empra l'entrevista a experts en educació del tipus semi-estructurada de **caràcter exploratori** amb preguntes-guia (vegeu Annex 1.2. Cinquena versió. Versió definitiva) com a tècnica de recollida d'informació basada en la interrogació que estableix un diàleg entre persones, amb les quals es compta amb el seu consentiment informat. En efecte,

"Disposar d'un guió per fer entrevistes és imprescindible en qualsevol recerca, independentment que aquest guió se segueixi més o menys en el decurs de les sessions mantingudes amb els informants. Amb aquest guió no sols és possible orientar les entrevistes, sinó també aclarir i tenir presents en tot moment els mateixos objectius de la recerca. La mateixa elaboració d'un guió ofereix una bona ocasió per reflexionar sobre els criteris de classificació i per definir clarament les finalitats del treball" (Roigé, Estrada, & Beltran, 1999, p. 8).

Per tant, no es tracta d'una conversa ordinària, atenent que pretén assolir l'objectiu detallat prèviament. L'entrevista es caracteritza per ser exploratòria en el sentit que té caràcter prospectiu i tenint present l'absència de literatura prèvia sobre el paper dels deures educatius en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu català.

A continuació es mostra la **taula de dimensions** (vegeu Taula 29) que es pretenen estudiar amb els objectius específics de l'entrevista, en relació amb el número de pregunta del guió de l'entrevista semi-estructurada.

Taula 29. Objectius específics, dimensions i preguntes de l'entrevista semi-estructurada a experts.

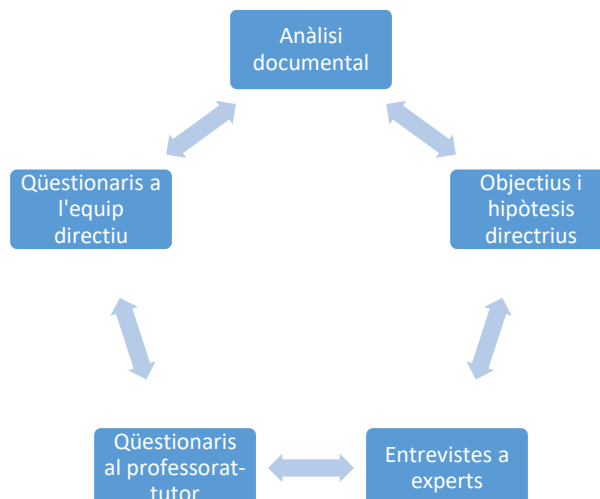
Elaboració pròpia

Objectius específics	Dimensions	Número de pregunta del guió
Conèixer la concepció per part d'experts en educació sobre els deures escolars.	Concepció sobre els deures escolars	2
Conèixer la concepció per part d'experts en educació sobre les variables que influeixen o poden influenciar en els deures escolars.	Variabls associades als deures escolars	1
Conèixer la concepció per part d'experts en educació sobre els tipus de deures escolars.	Tipus de deures escolars	7
Indagar l'opinió que tenen experts en educació sobre els motius, beneficis o aportacions pels quals els deures escolars són necessaris.	Motius, beneficis o aportacions dels deures escolars	3 7
Indagar l'opinió que tenen experts en educació sobre la relació que tenen els deures escolars amb l'aprenentatge basat en competències.	Relació entre els deures escolars i l'aprenentatge basat en competències	4 5 6

Pel que fa al segon objectiu, d'identificar les variables associades als deures escolars, es pretén combinar les dimensions emergents del marc teòric amb les aportacions dels experts sobre el sentit dels deures escolars en el marc dels reptes educatius actuals a Catalunya (vegeu Imatge 37); la qual cosa permetrà inferir quines són les categories emergents per a l'elaboració del qüestionari adreçat al professorat i equip directiu.

Imatge 37. Procés cíclic per al disseny empíric de la investigació.

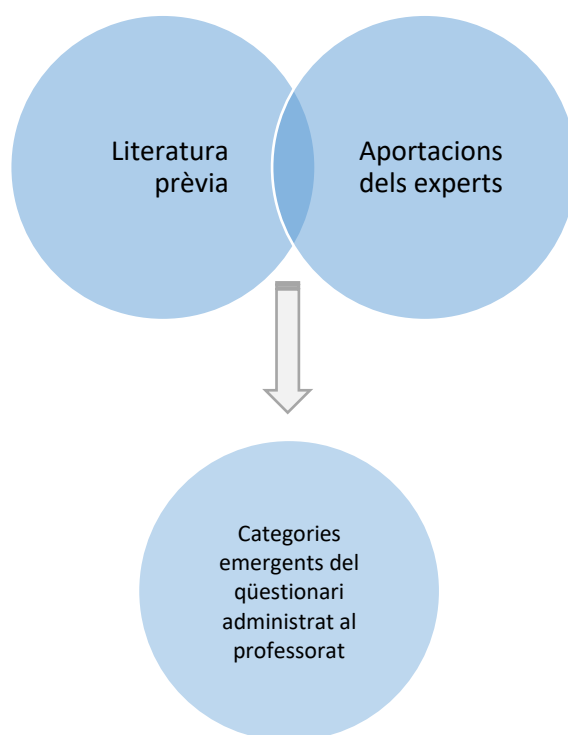
Elaboració pròpia.



Aquestes dimensions (vegeu Taula 29) s'han establert a l'hora d'elaborar l'anàlisi de la literatura prèvia sobre els deures escolars i formen part del guió elaborat a mode d'entrevista exploratòria amb els experts. A partir d'una primera versió de l'instrument de recollida d'informació (vegeu Annex 1.1. Versió inicial) s'han elaborat revisions amb les quals s'ha arribat a la versió definitiva del qüestionari (vegeu Annex 1.2. Cinquena versió. Versió definitiva), després de les prèvies versions elaborades.

Imatge 38. Representació del producte de les dimensions emergents sobre els deures escolars.

Elaboració pròpia



Es pretén combinar les dimensions emergents del marc teòric amb les aportacions dels experts sobre el sentit dels deures escolars en el marc dels reptes educatius actuals a Catalunya; la qual cosa permetrà inferir quines seran les categories emergents per a l'elaboració del qüestionari adreçat al professorat. Tenir present les aportacions dels experts permetrà complementar, ampliar, corroborar, qüestionar o refutar les troballes de la literatura existent respecte als deures escolars (vegeu Imatge 38), així com també contextualitzar la problemàtica a la Catalunya del segle XXI que està vivint aquest moment de renovació i reflexió pedagògica tan fort per centrar el qüestionari en aquells aspectes més rellevants en l'actualitat.

Tot seguit (vegeu Taula 30) es mostra el cronograma seguit per al desenvolupament d'aquestes entrevistes:

Taula 30. Informants participants i cronograma de l'entrevista semi-estructurada.

Elaboració pròpia

Expert participant i càrrec	Cronograma		
	Confirmació i acceptació per a la col·laboració	Realització de l'entrevista	Transcripció de l'entrevista
Lluís Font, president del Consell Escolar de Catalunya i professor titular d'història del pensament contemporani a la Universitat Ramon Llull.	15 de març de 2017	24 de març de 2017	26 de març de 2017
Joan Mateo, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i catedràtic de mètodes d'investigació i diagnòstic en educació a la Universitat de Barcelona.	15 de març de 2017	23 de maig de 2017	27 de maig de 2017
Francesc Pedró, catedràtic de la Universitat Pompeu Fabra i expert en educació de la UNESCO.	15 de març de 2017	9 de maig de 2017	15 de maig de 2017
Miquel Martínez, catedràtic de teoria de l'educació a la Universitat de Barcelona.	19 de març de 2017	2 de juny de 2017	3 de juny de 2017
Neus Sanmartí, catedràtica emèrita de la Universitat Autònoma de Barcelona.	14 d'abril de 2017	2 de juny de 2017	3 de juny de 2017

Els cinc experts han participat a partir de l'entrevista semi-estructurada per ser desenvolupada de manera formal i individual amb unes preguntes obertes inicials que poden ser respostes en 30 minuts com a màxim.

Així mateix, s'ha decidit documentar la informació amb l'enregistrament de veu, per la qual cosa, prèviament, s'ha informat a l'entrevistat de la gravació de la sessió, per sol·licitar-ne el consentiment (vegeu Annex 1.4. Consentiment informat) i aprovació. Amb aquest reglament, s'ha contemplat el buidatge i la transcripció de manera íntegra (vegeu Annex 1.5. Transcripcions), disposant-ne de tota la informació obtinguda en un suport escrit, que permet la possibilitat de recórrer a la font i efectuar noves lectures tants cops com sigui convenient. D'altra banda, també s'ha considerat interessant la presa de notes per facilitar-ne l'anàlisi posterior, amb l'anotació de paraules clau o frases que siguin significatives. L'ús d'aquestes notes es considera de gran ajuda per evocar temes ja tractats, tornar enrere i reprendre aspectes d'interès.

3.4.1.2. Qüestionari. Les aportacions del professorat i l'equip directiu

El qüestionari és un instrument de recollida d'informació formal i estructurada emprat per la tècnica d'interrogació, el qual ens permet accedir de manera científica i estructurada al que les persones pensen o opinen, permetent-ne així una anàlisi posterior de la informació. Aquesta sistematització de la informació pot dur-se a terme cara a cada intencionadament o a distància, amb eines com ara el correu electrònic o el telèfon.

En el seu conjunt, s'han seguit els següents passos (Tenbrink, 1988) a l'hora de construir els qüestionaris d'aquesta investigació:

1. Descriure la informació que es necessita
2. Redactar les preguntes
3. Ordenar les preguntes
4. Oferir un mitjà de respondre
5. Escriure-hi les instruccions
6. Reproduir el qüestionari

Aquest instrument suposa una interrogació en què les preguntes establertes d'avançat es plantegen sempre en el mateix ordre i es formula amb els mateixos criteris per a tots els participants. El qüestionari és de **caràcter quantitatiu**, de manera que n'obtenim dades numèriques com ara els percentatges, però s'hi poden incorporar ítems oberts per tal que aportin també dades qualitatives.

Tot qüestionari s'ha d'ajustar a un seguit de requisits, com ara: formular preguntes necessàries, formular preguntes importants, formular preguntes comparables (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 384). Les primeres són preguntes ben seleccionades, que ens proporcionen amb precisió allò que realment és interessant i objecte d'estudi. Les preguntes importants han de ser significatives i rellevants a fi de complementar l'estudi; mentre que les preguntes comparables aporten informació interessant a contrastar amb la resta d'informació, com ara estudis previs, de manera que n'enriqueixen la investigació.

A banda d'aquests requisits, les preguntes responen a unes característiques específiques que segons la literatura (Castillo & Cabrerizo, 2010; De la Torre, 1987; Rincón et al. 1995) és rellevant contemplar. Les preguntes del qüestionari han de ser comprensibles, ser objectives, estar formulades de forma neutra, estar formulades de forma personal, donar opcions tancades de resposta, evitar les preguntes que precisin de càlculs temporals. De manera anàloga, les preguntes plantejades del qüestionari són de diversos tipus diferents, en funció del tipus de resposta desitjat:

- Dicotòmiques, on només s'admeten dues opcions de resposta.
- Categoritzades, les quals presenten com a respostes un seguit de categories (més dues) per tal de facilitar-ne tant la resposta per part de l'entrevistat com la posterior anàlisi.
- Obertes, útils per recollir punts de vista, opinions o reflexions que permeten la categorització.

Un altre criteri a tenir present és el tipus de preguntes en funció del paper que compleixen. El qüestionari, doncs, contempla els següents: preguntes d'identificació, amb dades descriptives dels participants, preguntes d'acció, amb informació sobre la seva praxis docent, preguntes d'opinió i satisfacció, per conèixer el judici dels participants, preguntes de coneixement, per conèixer què sap l'entrevistat, i preguntes de motiu, a fi de conèixer les raons i els perquè de les seves opinions, pràctiques, creences. Tota aquesta tipologia de preguntes han estat

incorporades als qüestionaris creats dirigits al professorat i a l'equip directiu, tal com es detalla al següent subepígraf.

Tenint en compte que la interrogació ha de tenir un alt grau de validació i fiabilitat, els instruments que tot seguit es presenten han de ser validats prèviament per experts per tal de disminuir-ne el biaix. Per tal que els resultats siguin productius i vàlids per a la nostra investigació, n'hem d'assegurar el rigor (G. Rodríguez, Gil, & García, 1999).

En aquesta línia, per a l'elaboració i validació del qüestionari administrat al professorat tutor de sisè curs de Primària, s'ha tingut present el **judge d'experts** (Annex 2.4.2. Sol·licitud de participació), preguntant-ne sobre la rellevància i la intel·ligibilitat de cada una de les qüestions. Concretament, aquest qüestionari tancat ha estat validat, per una banda, per la Dra. Marta Sabariego, professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat d'Educació a la Universitat de Barcelona, escollida en virtut a la seva experiència en el tractament i l'anàlisi de dades qualitatives a través de programes informàtics; i, d'altra banda, per en Dr. Francesc Martínez, professor titular de la Facultat d'Educació a la Universitat de Barcelona i especialista en Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, escollit en virtut de la seva experiència com a assessor sobre instruments de mesura i avaluació educativa.

3.4.1.2.1. Qüestionari dirigit al professorat-tutor de sisè curs d'Educació Primària

Tenint en compte la utilitat del qüestionari com a instrument per a la recollida d'informació d'aquesta investigació, es pretén elaborar un qüestionari tancat i amb algunes preguntes obertes dirigit a professorat-tutor de sisè curs d'Educació Primària, el qual sigui administrat amb els següents objectius:

- a. Descriure el paper dels deures educatius en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya.
- b. Descriure els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial.
- c. Indagar les variables associades amb què el professorat de diferents centres educatius d'Educació Primària de Catalunya estableix deures escolars.
- d. Contrastar els tipus de deures escolars en funció de les escoles que han adoptat un procés intensiu de canvi educatiu acompanyat amb el programa Escola Nova 21 i de les escoles que no l'han adoptat.

En aquest sentit, es persegueix:

- Conèixer la concepció per part de docents del sisè curs de Primària sobre els deures escolars.
- Conèixer la concepció per part de docents del sisè curs de Primària sobre les metodologies d'ensenyament-aprenentatge.
- Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària sobre les variables que influencien els deures escolars en relació amb un context de canvi cap a un model d'aprenentatge competencial.
- Indagar l'opinió que tenen docents del sisè curs de Primària sobre els motius, beneficis o aportacions pels quals els deures escolars són necessaris.
- Indagar l'opinió que tenen docents del sisè curs de Primària sobre la relació que tenen els deures escolars amb l'aprenentatge basat en competències.

A partir d'una primera versió de l'instrument de recollida d'informació (Annex 2.1. Versió inicial) s'ha elaborat un formulari per a la revisió-validació (Annex 2.4.1. Fitxa de validació) a través del qual els dos experts n'han realitzat valoracions, per tal d'arribar a la versió definitiva del qüestionari (Annex 2.2. Cinquena versió. Versió definitiva), després de les prèvies versions elaborades.

A continuació es mostra la taula de dimensions amb els objectius específics del qüestionari (vegeu Taula 31) en relació amb la pregunta planificada i la hipòtesi d'aquesta recerca a què fa referència.

Taula 31. Objectius específics, dimensions, preguntes i hipòtesis relacionades amb el qüestionari.

Elaboració pròpia

Objectius específics		Dimensions	Número de pregunta	Hipòtesi de la recerca (segons 0 3.2.3. Hipòtesis)
Conèixer la concepció per part de docents del sisè curs de Primària sobre les metodologies d'ensenyament-aprenentatge.		Concepció sobre les metodologies d'ensenyament-aprenentatge	8 9	
Conèixer la concepció per part de docents del sisè curs de Primària sobre els deures escolars.		Concepció sobre els deures escolars	14	
Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària sobre les variables que influencien els deures escolars en relació amb un context de canvi cap a un model d'aprenentatge competencial.	Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària respecte a les finalitats dels deures escolars que assignen.	Variables associades als deures escolars (finalitats o propòsits)	37	a
	Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària segons com assignen els deures escolars: en funció d'una assignatura o matèria o de manera interdisciplinària.	Variables associades als deures escolars (segons com els assignen)	12 33	b
	Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària respecte a la interacció dels deures escolars que assignen.	Variables associades als deures escolars (interacció)	24 25	c

	Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària respecte a l'avaluació i feedback dels deures escolars que assignen.	Variables associades als deures escolars (avaluació)	39	d
	Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària respecte a recursos o materials necessaris dels deures escolars que assignen.	Variables associades als deures escolars (recursos o materials)	34	e
	Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària respecte al termini de presentació dels deures escolars que assignen.	Variables associades als deures escolars (termini de presentació)	20 21	f
	Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària respecte a la durada de realització necessària predominant per als deures escolars que assignen.	Variables associades als deures escolars (durada de realització)	31 32	g
	Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària respecte al percentatge aproximat d'alumnes que realitza els deures assignats.	Variables associades als deures escolars (realització dels deures)	28 29	h
	Indagar l'opinió que tenen docents del sisè curs de Primària sobre els motius, beneficis o aportacions pels quals els deures escolars són necessaris.	Motius, beneficis o aportacions dels deures escolars	14 15 16 37	a
	Indagar l'opinió que tenen docents del sisè curs de Primària sobre la relació que tenen els deures escolars amb l'aprenentatge basat en competències.	Relació entre els deures escolars i l'aprenentatge basat en competències	15 16 25 29 37	a b

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

El qüestionari ha estat format per un primer apartat amb ítems d'identificació del centre educatiu i d'identificació docent; un segon apartat amb preguntes sobre metodologia d'ensenyament-aprenentatge; i, finalment, un tercer apartat amb preguntes sobre els deures escolars. Aquest instrument es va crear amb el Word per ser administrat de manera oral, contemplant-ne uns 15 minuts per a la seva realització.

Taula 32. Cronograma del qüestionari dirigit al professorat.

Elaboració pròpia

		Cronograma		
		Confirmació i acceptació per a la col·laboració	Administració del qüestionari	Sistematització de les respostes
Mestres-tutors participants	Març de 2018	10 de març de 2018 – 10 de juny de 2018	11 de juny de 2018	
	Octubre de 2018	9 d'octubre de 2018 – 28 de novembre de 2018	30 de novembre de 2018	

L'administració del qüestionari en tot moment és de caràcter confidencial i s'hi preserva l'anonimat del que se li confii. També es va digitalitzar el qüestionari amb el Google Docs, a fi de sistematitzar-hi les respostes un cop complimentat cada un.

Tal com indica el cronograma d'aquesta recerca (vegeu 3.4.3. Fases de la investigació. Cronograma), l'accés a la mostra de professorat-tutor del sisè curs d'educació primària es desenvolupa al llarg del final de curs 2017-2018 i d'inicis del curs 2018-2019 (vegeu Taula 28); moment en què els centres adherits al programa Escola Nova 21 estaven immersos en les fases de *Capacitació*, és a dir, en el procés participatiu de la creació de la visió de centre i creació de protips de canvi, i de *Transformació*, és a dir, d'aprenentatge amb els centres referents de formació (formació en residència) (vegeu Imatge 30).

3.4.1.2.2. Qüestionari dirigit a l'equip directiu de centres educatius adherits al programa Escola Nova 21

Es va considerar elaborar un breu qüestionari a l'equip directiu dels centres participants adherits al programa Escola Nova 21, a la llum de l'estructura del qüestionari administrat al professorat-tutor. Aquest qüestionari va ser administrat amb el següent objectiu:

- a. Valorar si hi ha relació entre les variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21.

El qüestionari (vegeu Annex 3. El qüestionari administrat a l'equip directiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21) conté una primera pregunta dicotòmica, per valorar si al llarg dels tres anys de transformació i canvi educatiu amb el programa Escola Nova 21 han modificat o no els deures escolars. La segona i tercera pregunta permet exposar els motius pels quals els han modificat o no. Hi ha quarta pregunta, de selecció múltiple, per valorar

els aspectes que han estat modificats de manera majoritària. Aquests aspectes són les mateixes dimensions estudiades al qüestionari administrat al professorat-tutor dels participants en aquesta recerca (vegeu Taula 33).

Taula 33. Objectiu específic, dimensions i hipòtesi del qüestionari dirigit a l'equip directiu dels centres adherits al programa Escola Nova 21.

Elaboració pròpia

Objectiu específic	Dimensions	Hipòtesi de la recerca (segons 0 3.2.3. Hipòtesis)
Valorar si hi ha relació entre les variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21.	Variables associades als deures escolars (finalitats o propòsits)	a
	Variables associades als deures escolars (segons com els assignen, política dels deures i l'espai)	b
	Variables associades als deures escolars (interacció)	c
	Variables associades als deures escolars (avaluació o retorn)	d
	Variables associades als deures escolars (format, recursos o materials)	e
	Variables associades als deures escolars (termini de presentació)	f
	Variables associades als deures escolars (durada de realització)	g
	Variables associades als deures escolars (realització dels deures)	h

Finalment, també hi ha una pregunta opcional per si hi volen afegir alguna cosa més que consideren rellevant per a la investigació.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Aquest instrument es va crear amb el Word per ser administrat de manera digital, contemplant-ne uns 10 minuts per a la seva realització. L'administració del qüestionari en tot moment és de caràcter confidencial i s'hi preserva l'anonimat del que se li confii. S'empra l'eina de Google Docs, a fi de sistematitzar-hi les respostes i de fer-ne difusió d'una manera eficient.

Taula 34. Cronograma del qüestionari dirigit a l'equip directiu dels centres adherits al programa Escola Nova 21.

Elaboració pròpia

	Cronograma		
	Confirmació i acceptació per a la col·laboració	Administració del qüestionari	Sistematització de les respostes
Equip directiu participant	Maig de 2019	11 de maig de 2019 – 16 de maig de 2019	20 de maig de 2019

El qüestionari dirigit a l'equip directiu dels centres participants i adherits al programa Escola Nova 21 a ser administrat al mes de maig de 2019 (vegeu Taula 34), moment en què s'estava duent a terme la darrera fase del procés intensiu de canvi acompanyat per part del programa Escola Nova 21, *Transformació. Implementar i escalar*, caracteritzada per la implementació de canvis estructurals als centres educatius (vegeu Imatge 31).

3.4.2. Procediment d'anàlisi de les dades recollides

Una de les darreres etapes de la investigació se centra en l'anàlisi de les dades recollides. En efecte, per aquesta fase és rellevant tenir present l'objectiu general i els objectius específics de la present recerca. Així doncs, l'anàlisi de la recollida de dades és una de les fases en què l'investigador centra la seva atenció, atenent que la manipulació de les dades obtingudes esdevé clau dels resultats i conclusions finals de tot procés d'investigació.

És interessant recalcar, tal com s'ha comentat anteriorment, que aquesta anàlisi de la informació obtinguda no respon a un procés lineal; sinó a un procés continu i integrat en totes les fases de l'estudi, on el diàleg entre allò observat – investigat i el que exposa la literatura entra en joc. Es contempen, doncs, els instruments i tècniques creats a partir de l'anàlisi documental de la literatura; així com també l'ús de dispositius electrònics, com ara la gravació de les entrevistes per a la seva transcripció i l'ordinador amb software informàtic-estadístic per a l'anàlisi de la informació recollida (com ara, els programes IBM Statistics SPSS 21 i Atlas.ti 7).

La utilització de l'ordinador i dels programes informàtics milloren les situacions de l'investigació davant la recollida de dades de tota investigació, "tant en el temps com en el propi maneig, emmagatzematge, transferència de grans quantitats d'informació numèrica, verbal i visual, a banda de la rapidesa en la realització de càlculs" (Sánchez Romero, 2003, p. 260).

3.4.2.1. Anàlisi de les dades qualitatives

En primer lloc, pel que fa a l'anàlisi i la interpretació de les **dades qualitatives** recollides en aquesta recerca, es contempla el procés cíclic de selecció, categorització, comparació (Glaser & Strauss, 1967), validació i interpretació de la realitat registrada, amb la finalitat última de trobar un sentit a la informació (Ballesteros, 2014; Flick, 2004; Goetz & LeCompte, 1988; G. Rodríguez et al., 1999; R. Rodríguez, Gil, & García, 1996; Sandín, 2003; Taylor & Bogdan, 1986). Aquest procés ens permet discriminar-ne els components (separació), descriure'n les relacions i

obtenir-ne una síntesi més elaborada (reconstrucció del tot). En poques paraules, consta d'una connexió interactiva de tres tipus d'operacions bàsiques: la reducció de la informació, l'exposició de les dades i l'extracció o verificació de conclusions ; a partir de l'ús de matrius (quadres de doble entrada) i/o representacions gràfiques -com ara gràfics-, les quals permeten estructurar la informació en un tot coherent i significatiu.

L'ús de l'ordinador i dels programes informàtics ha reduït la feina manual de l'investigador, a la vegada que n'ha facilitat el magatzematge i el tractament de les dades amb major facilitat. De manera específica, el software informàtic ens serveix per a l'anàlisi de dades quantitatives i qualitatives, amb aquests l'ús i el maneig de dades millora la situació, reduint-ne el temps d'anàlisi.

En aquesta línia, es fa ús de l'Atlas.ti 7, un paquet de software especialitzat en l'anàlisi qualitatiu de dades, permet extreure, categoritzar, inter-vincular segments de dades des de diversos documents i, fins i tot, descobrir-ne patrons. Així doncs, pel que fa a l'anàlisi de les dades qualitatives, s'ha seguit la tercera fase, fase analítica, del següent procés (vegeu Imatge 39):

Imatge 39. Fases de l'anàlisi de dades qualitatives.

(G. Rodríguez et al., 1999, p. 64)

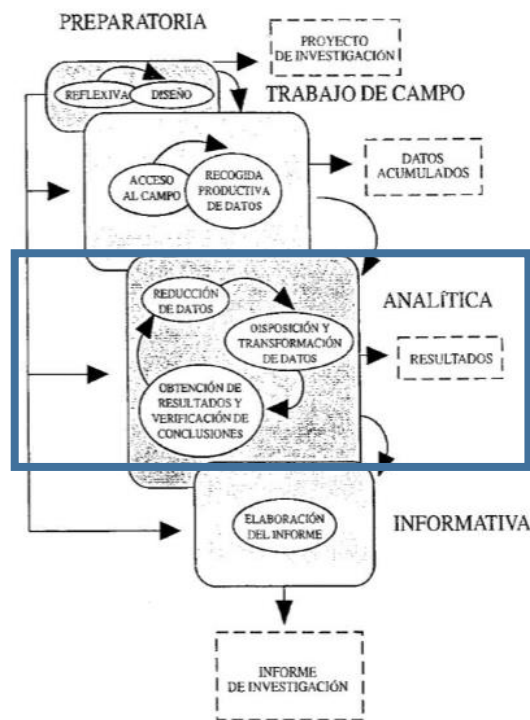


Figura 3.2: Fases y etapas de la investigación cualitativa.

L'anàlisi de dades qualitatives consta d'un procés realitzat amb un cert grau de sistematització, de vegades palesa de manera implícita en les actuacions de l'investigador. "En aquest sentit, resulta difícil parlar d'una estratègia o procediment general d'anàlisi de dades qualitatives". No obstant això, "és possible establir una sèrie de tasques o operacions que constitueixen el procés analític bàsic, comú a la majoria dels estudis en què es treballa amb dades qualitatives. Aquestes

tasques serien: a) reducció de dades; b) disposició i transformació de les dades; i c) obtenció de resultats i verificació de conclusions” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 75).

3.4.2.1.1. Anàlisi de contingut de les entrevistes

Per a aquest procés d’anàlisi de contingut s’ha emprat el mètode **inductiu-deductiu** amb el qual codificar, assignar i administrar la informació obtingut. És a dir, l’establiment de categories s’ha dut a terme a partir de les dimensions determinades *a priori* en l’anàlisi documental previ i de les profundes lectures sobre les respostes obertes, i a la llum dels objectius específics d’aquesta investigació; mentre que també s’ha començat des del més específic, des del text transcrit, per acabar amb conclusions generals.

Imatge 40. Administrador de cites per a l'anàlisi de contingut.

Elaboració pròpia

Id	Nombre	Documento primario	Códigos
7:1	els aprenentatges es realitzin..	RESPOSTES OBERTES A LA PREGU...	Rol del mestre i alumne
7:2	manera globalitzada	RESPOSTES OBERTES A LA PREGU...	Interdisciplinarietat
7:3	fent ús de les noves tecnologi..	RESPOSTES OBERTES A LA PREGU...	Tecnologies
7:4	ha de permetre als alumnes ser..	RESPOSTES OBERTES A LA PREGU...	Competencial
7:5	El mestre fa el paper de guia ..	RESPOSTES OBERTES A LA PREGU...	Rol del mestre i alumne
7:6	L'alumne és el protagonista de..	RESPOSTES OBERTES A LA PREGU...	Rol del mestre i alumne

A mode d’il·lustració, les entrevistes semi-estructurades elaborades amb els experts en educació van ser codificades amb l’ajut de la següent taula, la qual permetia classificar les aportacions de cada un dels participants en funció de la seva aportació pel que fa a la dimensió estudiada (vegeu Taula 35). Per tant, aquesta anàlisi de contingut es desenvolupa a partir d’una lectura detinguda, profunda, i d’una selecció de la idea més rellevant en cada cas. D’una manera similar es va fer l’anàlisi de continguts dels reptes que, segons els experts, presenta actualment el sistema educatiu de Catalunya.

Taula 35. Taula d'anàlisi de contingut de les entrevistes als experts²³.

Elaboració pròpia.

	Categories emergents segons els experts en educació				
Dimensions extretes de la literatura prèvia	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5
Concepció sobre els deures escolars					
Variables associades als deures escolars					
Tipus de deures escolars					
Motius, beneficis o aportacions dels deures escolars					
Relació entre els deures escolars i l'aprenentatge basat en competències					

3.4.2.1.2. Anàlisi de contingut de les preguntes obertes del qüestionari

Pel que fa a l'anàlisi de contingut de les preguntes obertes en relació amb la concepció dels deures escolars, aquesta es va fer de manera **deductiva**, tenint present el marc teòric desenvolupat al llarg del primer capítol d'aquesta recerca, i segons la comparativa constant. A mode d'il·lustració, segons la classificació aportada per Diaz, Narvaez, & Villota (2012), se n'ha fet una anàlisi de contingut, de manera deductiva, tenint present (a) tasques de preparació, (b) tasques de pràctica i (c) tasques d'extensió, fent-ne un recompte de freqüències absolutes i relatives. A fi d'analitzar els avantatges i els inconvenients de l'assignació dels deures, s'han categoritzat en funció del llistat emergent al marc teòric d'aquesta investigació (vegeu epígraf 1.5 Posicionaments a favor o en contra dels deures escolars), en funció de la literatura estudiada (Austin, 1979; Barber, 1986; Cooper & Lindsay, 2000; Cooper et al., 2006; Cooper & Valentine, 2001; Corno & Xu, 2004; Coutts, 2004; Foyle & Bailey, 1985; P. González et al., 1999; Kathleen V. Hoover-Dempsey et al., 2001; Jha, 2006; Lorenzo et al., 2016; OECD, 2014; Pan, 2015; Sánchez Vales, 2014; Terada Youki, 2015; J. Xu & Corno, 1998).

Així doncs, a continuació es mostra la taula (vegeu Taula 36) amb què es van poder classificar les aportacions dels professors-tutors del sisè curs d'educació primària en preguntar-los què entenien per deures escolars i quines eren els seus avantatges i inconvenients. Comentar, però, que aquestes categories emergents són no excloents i, per tant, es contempla que potser a l'hora d'introduir-hi els resultats les freqüències relatives (Fr) superin la unitat o el percentatge total superi el 100%.

²³ Vegeu taula complimentada i presentada resumidament a Annex 1.6. Anàlisi de contingut de les entrevistes: les categories emergents.

Tot seguit es mostren els codis emergents del procés inductiu d'anàlisi de dades, amb una breu definició del mateix, complementat amb una cita a mode d'exemple, dels codis emergents de les respostes que el professorat-tutor participant en aquesta investigació va oferir.

Aquests codis sorgeixen de les lectures detingudes i profundes de les respostes ofertes pels professors-tutors participants, així com de la selecció de la idea més rellevant i de la comparativa constant (Glaser & Strauss, 1967).

Taula 37. Codis emergents del procés inductiu d'anàlisi de dades de les aportacions del professorat-tutor participant.

Elaboració pròpia

Codis emergents	Breu definició del codi	Mostra de cita
Competencial	Conceptualització de l'aprenentatge com a una mobilització de manera integrada i coherent de coneixements (sabers), habilitats (saber fer) i actituds (formes de ser i estar).	"Ha de permetre als alumnes ser més competencials i poder resoldre els problemes de la vida" (P8 - Q1 - 1 ²⁴).
Interdisciplinarietat	Conceptualització de l'aprenentatge de manera integral, globalitzat, per combinar visions de més d'àrees de coneixement diferent.	"No es tractaria d'una diferenciació d'horaris per àrees tan marcada com es fa actualment. Diferents matèries es poden treballar en un mateix moment, fent gràfiques de dades per un treball de medi, per exemple, o la llengua es treballa en gairebé tots els moments, en buscar informació, escriure-la, exposar-la, parlant amb companys o mestres..." (P8 - Q14 - 2).
Metodologia	Conceptualització sobre el conjunt de tècniques i estratègies del procés d'ensenyament-aprenentatge (QUÈ i COM).	"Utilitzar noves metodologies, com ara classes invertides, treball cooperatiu, treball per projectes, treball per competències..." (P8 - Q1 - 2)
Rol del mestre i alumne	Conceptualització sobre els rols del docent i discent en el procés d'ensenyament-aprenentatge (QUI).	"Fent el docent de guia i els discents els principals protagonistes de l'aprenentatge (P8 - Q21 - 2)
Tecnologies	Ús de les tecnologies de la comunicació i informació per al procés	"Utilitzant les eines i els mitjans (tant materials com tecnològics que facin falta en cada moment" (P8 - Q19 - 1)

²⁴ Codi de localització de la cita. La P seguida d'un nombre fa referència al número de pregunta del qüestionari. La Q seguida d'un nombre fa referència a la referència de l'informant que ha respost el qüestionari. Finalment, el nombre darrer (1 o 2) fa referència a la mostra de procedència: mostra A (centres educatius de la mostra representativa del programa Escola Nova 21) o mostra B (centres educatius d'Educació Primària de Catalunya).

	d'ensenyament-aprenentatge.	
Transmissió	<p>Conceptualització de l'aprenentatge com a un procés unidireccional de transmissió de coneixement.</p> <p>S'empra en sentit o connotació negativa de l'aprenentatge, negant aquesta característica no-competencial, no-interdisciplinar.</p>	<p>"El que es basa en la transmissió de coneixements on pren rellevància tota la part més acadèmica" (P9 – Q10 – 1)</p>

No obstant això, comentar, també, que aquestes categories emergents són no excloents, atenent que en una mateixa resposta poden parlar, per posar-hi un exemple, de la importància de la interdisciplinarietat i del rol del docent. Per tant, es contempla que potser a l'hora d'introduir-hi els resultats les freqüències relatives (Fr) superin la unitat o el percentatge total superi el 100%.

Pel que fa a l'anàlisi de les dades qualitatives recollides al qüestionari administrat a l'equip directiu de la mostra A dels centres participants, atenent la seva curta dimensió, s'ha procedit duent a terme profundes lectures sobre les respostes obertes obtingudes i, a la llum de l'objectiu específic que es perseguia, s'ha anat destacant-hi les paraules clau (ressaltant-les en negreta) més rellevants que resumien, en aquest cas, els motius pels quals al llarg del programa Escola Nova 21 han modificat o no.

3.4.2.2. Anàlisi de les dades quantitatives

En segon lloc, el programa estadístic informàtic Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics 21 proporciona anàlisi i informes estadístics de les **dades quantitatives**. Amb aquest software es pot realitzar:

- Anàlisi descriptiu, per mitjà de freqüències i descriptius.
- Anàlisi exploratiu o procediment d'explorar, és de gran ajuda quan hi ha una abundant quantitat de dades.
- Anàlisi de variables categòriques, per mitjà del procediment de taules de contingència, amb què s'analitzen variables categòriques com ara el gènere.
- Contrast de mitjanes.
- Anàlisi de variància d'un factor.
- Anàlisi de variància factorial.
- Correlació linial simple.
- Anàlisi de regressió linial.
- Anàlisi no-paramètric.

En aquest sentit, pel que fa a l'anàlisi -categorització i tractament de dades, reducció de dades, anàlisis- de les dades quantitatives d'aquesta investigació, es contempla realitzar anàlisis pel que fa a l'**estadística descriptiva i exploratòria** i a l'**estadística inferencial**.

Al llarg d'aquest procés d'anàlisi de les dades recollides també es contempla l'ús del software Microsoft Excel Online amb el qual es poden elaborar fulls de càlcul i generar-hi representacions.

S'adjuntaran, doncs, els gràfics resultants de les taules dinàmiques en els diferents epígrafs del capítol següent.

A continuació es detallarà quin ha estat el procés previ a l'anàlisi de les dades obtingudes a partir del qüestionari administrat al professorat docent d'Educació Primària. Els passos seguits per a la preparació de les dades, per a la introducció al software SPSS Statistics 21, han estat els següents:

1. Sistematitzar les respostes obtingudes del qüestionari a un fitxer Excel.
2. Codificar cada una de les respostes amb un valor numèric.
3. Tenir present els objectius de la recerca i, per tant, la relació objectiu-hipòtesi-instrument-agent-dimensió.
4. Reducció del nombre de respostes possibles, tot agrupant opcions de resposta en altres variables per tal que totes les preguntes tinguin com a màxim 4 respostes possibles. (Preguntes: 7, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39.1 i 39.3) i per tal que aquelles respostes del tipus "Ns/Nc" o "Cap de les anteriors" tinguin un valor 0.
5. Introduir aquestes respostes codificades al software SPSS Statistics 21 (*Vista de datos*).
6. Editar el nom, els valors d'etiqueta (p. e. 1 = "Públic", 2 = "Privat"), el tipus (numèric, cadena, entre d'altres), i la mesura (nominal, ordinal o escala) de cada variable en funció del tipus de dada (*Vista de variables*).
7. Definir el conjunt de respostes múltiples i analitzar-ne les freqüències i les taules de contingència (vegeu Annex 5.4. Resum dels casos, freqüències i taules de contingència de les respostes múltiples).

L'establiment d'aquests set passos permet que, a partir del software mencionat, es pugui dur a terme l'anàlisi de les dades recollides, en aquest cas, quantitatives. Tot seguit es detallen les anàlisis dels estadístics descriptius, dels estadístics de fiabilitat i de les proves de normalitat que s'han seguit en aquesta recerca.

3.4.2.2.1. Anàlisi dels estadístics descriptius

El concepte bàsic de la descripció estadística és la distribució de les freqüències, mètode per organitzar i resumir dades, que són ordenats indicant-se el número de cops que es repeteix cada valor. Així doncs, les dades recol·lectades i tabulades es presentaran sistemàticament de diverses formes, ja sigui de manera combinada o individual, així:

- Taules
- Quadres
- Gràfics

Així doncs, pel que fa a l'estadística descriptiva, és la tècnica matemàtica que obté, organitza, presenta i descriu un conjunt de dades amb el propòsit de facilitar-ne l'ús que s'obté a partir de la distribució de les dades estadístiques.

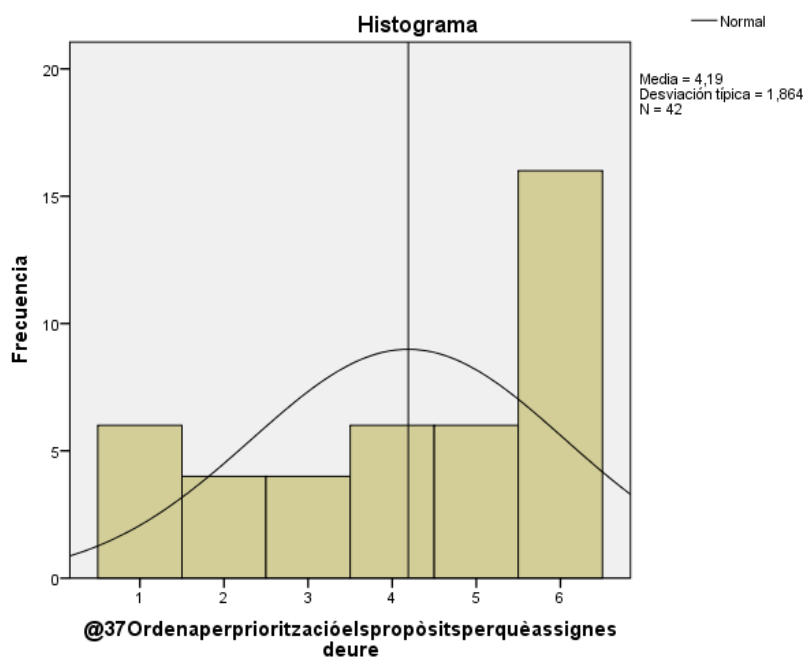
Per tant, es contempen els estadístics descriptius, com ara: el nombre d'individus; els valors mínim i màxim; la desviació típica o estàndard (SD), és a dir, el grau de dispersió de les observacions individuals en relació amb la seva mitjana; la mitjana (Me), que vol dir l'índex de dificultat de cada pregunta en relació amb les opcions de resposta; i la variància (S^2), és a dir, la dispersió que representa la variabilitat d'una sèrie de dades respecte a la seva mitjana. Aquest darrer estadístic, calculant-se com la suma dels residus al quadrat dividits entre el total d'observacions, sempre serà major o igual a zero.

De cada una de les preguntes del qüestionari administrat al professorat-tutor de sisè curs d'Educació Primària se n'ha estudiat els estadístics segons les respostes obtingudes: la mida de la mostra (N), el seu valor màxim i mínim, així com la mitjana (Me), la desviació típica (SD) i la variància (S^2). Segons aquesta anàlisi descriptiva inicial (vegeu Annex 5.1. Estadístics descriptius i Annex 5.2. Estadístics descriptius, en funció de la mostra), veiem que el nombre de casos sempre és el mateix (N = 42) en totes les possibles preguntes, així com que el valor mínim és 0, 1 o 2, en funció de la pregunta. Així mateix, el valor màxim més elevat de totes les preguntes és 42, pel que fa referència a la Comarca, atenent les possibilitats de resposta.

En relació amb la mitjana (Me), la Comarca és la variable amb una mitjana superior (Me = 17,79), i els valors oscil·len entre 0,36 i 4,19. En aquest sentit, a mode d'il·lustració, el valor més elevat, obviat la variable de Comarca pel fet de ser un ítem d'identificació del centre, fa referència a la prioritització dels propòsits (pregunta 37) pels quals els mestres assignen deures escolars (Me = 4,19) (vegeu Gràfic 19). Per tant, el propòsit de *Per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides* (pregunta 37) ha estat considerat amb un 4 de mitjana per a tots pels participants com a tendència central d'ordre d'importància, de l'escala de l'1 al 6, sent-ne 1 la menys important i 6 la més important.

Gràfic 19. Histograma de freqüències de la variable propòsit dels deures: *Per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides*; amb corba de normalitat i mitjana.

Elaboració pròpia



Pel que fa a la desviació típica i la variància, aquest darrer estadístic és el quadrat de la desviació típica i té la mateixa interpretació, encara que ofereix la quantia de la dispersió general. El termini de presentació dels deures escolars (pregunta 20) és la variable amb una desviació típica i variància inferior (SD = 0,297 i $S^2 = 0,088$), seguit de l'agent avaluador dels deures (pregunta 39.2) (SD = 0,309 i $S^2 = 0,095$). Això vol dir que de mitjana els valors corresponents al termini de presentació dels deures escolars i els valors corresponents a l'agent avaluador es desvien gairebé un 0,3 unitats de la mitjana.

Analitzant-ne l'altre extrem, la pregunta d'identificació de la Comarca és la que té una desviació típica més elevada (SD = 11,187), segurament degut a les múltiples opcions que hi ha; seguida de la desviació i variància (SD = 1,864 i $S^2 = 3,475$) que fa referència a prioritització dels propòsits dels deures escolars (pregunta 37). Per tant, de mitjana dels valors corresponents a la Comarca es desvien poc més d'11 unitats de la mitjana i els valors corresponents a la prioritització dels propòsits pels quals els mestres assignen deures escolars es desvien gairebé 2 unitats de la mitjana.

3.4.2.2.2. Anàlisi dels estadístics de fiabilitat

Així mateix, també es tindrà present l'estudi de la fiabilitat de l'instrument, amb els estadístics de fiabilitat. En aquest sentit, es pretén estudiar les propietats de l'instrument dissenyat i administrat per aquesta recerca, així com els elements que el componen. El procediment de l'anàlisi de fiabilitat calcula un nombre de mesures de fiabilitat de l'instrument que s'empren normalment i també proporciona informació quant a les relacions entre els elements individuals de l'instrument. El coeficient de correlació més emprat és l'alfa de Cronbach, un model de consistència interna que es basa en la correlació entre elements mitjana.

El coeficient alfa de Cronbach és l'indicador més emprat per quantificar la consistència interna d'un instrument, no obstant això és rellevant fer-ne una interpretació adequada del seu valor. Respecte a aquest coeficient, ressaltar que a mida que s'aproximi més al seu valor màxim, 1, major serà la fiabilitat de l'escala. Es considera, doncs, i s'estableix que per aquesta recerca l'alfa de Cronbach haurà de tenir el mínim acceptable de 0.700.

Tenint en compte l'enfocament positivista de la investigació, un pas inicial és l'estudi de la **fiabilitat i validesa** de l'instrument, a fi de garantir-ne l'objectivitat de la informació obtinguda per aquesta recerca (vegeu Taula 38).

Taula 38. Resum del processament dels casos per a l'anàlisi dels estadístics de fiabilitat.

Elaboració pròpia

		N	%
Casos	Vàlids	42	100,0
	Exclusos	0	,0
	Total	42	100,0

La següent taula mostra el **coeficient alfa de Cronbach** total de l'instrument que va ser 0.570 (vegeu Taula 39), inferior al mínim acceptable de 0.700 considerat en aquesta recerca. El nombre d'elements correspon al nombre de preguntes considerades a l'instrument que recull les aportacions del professorat, en aquest cas és de:

Taula 39. Estadístics de fiabilitat.

Elaboració pròpia

Alfa de Cronbach	N d'elements
,570	63

Tot i això, podem veure més endavant (vegeu Annex 5.3. Estadístics de fiabilitat dels elements. Estadístics total-element) que si eliminem les preguntes: 19, 26, 27, 30, 35 i 36, per ser les menys consistents, el coeficient alfa de Cronbach total de l'instrument és de 0.700 (vegeu Taula 40); quedant-hi els estadístics de fiabilitat dels elements, amb un **nombre total d'elements** de 54, de la següent manera:

Taula 40. Estadístics de fiabilitat ajustant les variables.

Elaboració pròpia

Alfa de Cronbach	N d'elements
,700	54

Els resultats de l'instrument és acceptable, amb Alfa de Cronbach de 0,700, si s'eliminen o es replantegen les preguntes enumerades més amunt; per ser les més consistents, atorgant major uniformitat a l'instrument. L'alfa de Cronbach pot tenir un valor negatiu i una dèbil relació entre aquelles preguntes, atenent que l'instrument està dissenyat amb valors o rangs dins de l'escala de Likert com en aquest cas (escala amb valors de l'1 al 4), a fi de conèixer la percepció i pràctica del docent d'educació primària en relació amb els deures escolars.

Finalment, la següent taula mostra els **estadístics de l'instrument** en conjunt.

Taula 41. Estadístics de l'escala.

Elaboració pròpia

Mitjana	Variància	Desviació típica	N d'elements
113,29	168,746	12,990	54

3.4.2.2.3. Anàlisi de les proves de normalitat

D'altra banda, quant a l'estadística inferencial, aquesta és una part de l'estadística que comprèn els mètodes i procediments que per mitjà de la inducció determina propietats d'una població estadística (en aquest cas, segons la mostra A i la mostra B). El seu objectiu és obtenir conclusions útils segons els contrastos d'hipòtesis, els quals permeten decidir si dues mostres són estadísticament diferents. En aquest sentit, els contrastos que es realitzin amb ambdues mostres independents contemplaran que la hipòtesi nul·la (H_0) aportarà que els valors obtinguts en una i una altra mostra són similars, en contraposició a la hipòtesi alternativa (H_1) que aportarà que són diferents. El valor obtingut en la significació permetrà decidir si es rebutja o no la hipòtesi nul·la. És important recalcar que un contrast d'hipòtesis no permet *acceptar* una hipòtesi, sinó que simplement la rebutja o no la rebutja.

A més a més, s'estudiarà la normalitat de l'instrument, amb les proves de normalitat que empli les estadístiques per acceptar o rebutjar les hipòtesis de la recerca. Respecte a aquest darrer punt, el fet de prendre la decisió sobre acceptar o rebutjar la hipòtesi, es necessita emprar unes proves estadístiques o test d'hipòtesis; atenent que en el procés d'investigació d'aquesta recerca s'han formulat *a priori* unes hipòtesis estadístiques sobre paràmetres de la població en base a coneixements de la mostra. Aquestes proves es classifiquen en funció del coneixement sobre la distribució del paràmetre en la població, en dos grans grups:

- I. Proves paramètriques. On s'admet que la distribució de la població pertany a una certa família paramètrica de distribucions (generalment la distribució normal), sent necessari únicament precisar el valor dels paràmetres per determinar la distribució poblacional.
- II. Proves no-paramètriques. Aquelles que no suposen cap distribució de probabilitat de la població, exigint només condicions generals. En aquest sentit, no exigeixen el càlcul de paràmetres de la població com ara la mitjana o la desviació típica.

Una de les proves estadístiques més conegudes que valora la normalitat d'un instrument és la **prova de Kolmogorov-Smirnov**. Aquesta prova és un procediment de "bondat d'ajustament", que permet mesurar el grau de concordança existent entre la distribució d'un conjunt de dades i una distribució teòrica específica. La Z de Kolmogorov-Smirnov es calcula a partir de la diferència major (en valor absolut) entre les funcions de distribució acumulada teòrica i observada. Aquesta prova de bondat d'ajustament contrasta si les observacions podrien raonablement procedir de la distribució especificada. El seu objectiu és senyalar si les dades provenen d'una població que té una distribució teòrica especificada, és a dir, contrasta i comprova si una variable es distribueix normalment. Per ser acceptat, Kolmogorov-Smirnov hauria de ser major o igual de 0,5 i Shapiro-Wilk (estadístic més exigent) hauria de ser major o igual a 0,9.

Així mateix, per tal d'estudiar si una distribució normal o no-normal, s'ha de tenir present el **grau de significativitat** que mostren i representen els estadístics mencionats. Aquest valor (α) hauria de ser major a 0.05 per a una distribució normal; mentre que en cas que sigui menor a 0.05, aquesta distribució és no-normal.

En cas de recórrer als contrastos no-paramètrics, les proves no-paramètriques; s'ha de tenir present que a les proves d'anàlisi de normalitat la distribució resultant ha hagut de ser no-normal. Així doncs, en aquesta línia, les hipòtesis de la recerca pretenen establir comparacions entre dues poblacions (mostra A i mostra B), per estudiar-ne la diferència entre les mitjanes i el coeficient entre les variàncies d'aquestes dues mostres independents.

Els contrastos que s'hi estudien de manera no-paramètrica permeten comprovar si les dues mostres independents, de mida n_1 i n_2 , respectivament, procedeixen de poblacions contínues idèntiques: $H_0: f_1(x) = f_2(x)$.

Així doncs, segons el software estadístic emprat per aquesta recerca (SPSS Statistics 21) permet, per a proves de dues mostres independents, fer ús de **U de Mann-Whitney**. Aquesta prova és una alternativa a la prova t sobre diferència de mitjanes de mostres independents, i la més emprada com a prova per a dues mostres independents, però no se'n pot suposar la distribució de les mostres. Aquest estadístic es realitza quan:

1. No es compleixen els suposats en què es basa la prova t :
 - i. Les variàncies són similars i les observacions de cada mostra són normals.
 - ii. Les variàncies són similars i les mides mostrals són grans.
 - iii. Hi ha diferència notable entre les variàncies de cada grup, però les mides de cada mostra són similars i, a més, les mostres són grans o aproximadament normals.
2. No és apropiat emprar la prova t perquè el nivell de mesura de les dades és ordinal.

Per realitzar-ne el contrast, s'ordenen conjuntament les observacions de dues mostres, de menor a major, i se'ls assignen rangs de 1 a $n_1 + n_2$. Si la tendència central d'ambdues poblacions és la mateixa, els rangs haurien de distribuir-se aleatòriament entre les dues mostres i el rang mig corresponent a les observacions d'una mostra hauria de ser molt semblant al corresponent a les observacions de l'altra. L'estadístic U de Mann-Whitney es construeix a partir de la suma dels rangs d'una de les mostres, R_i , escollida arbitràriament:

$$U_i = n_1 n_2 + \frac{n_i (n_i + 1)}{2} - R_i \text{ on } i = 1, 2$$

Així doncs, l'estadístic U depèn de les observacions dels dos grups linealment ordenats i representa el nombre de cops que un valor de la mostra A precedeix al de la mostra B. Aquest estadístic serà gran si la població de la mostra A està situada per sobre de la població de la mostra B, i serà petit si succeeix el contrari.

Tal com es pot veure als estadístics Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk (vegeu Annex 5.5. Proves de normalitat) demostren que hi ha una distribució no-normal en les dades d'identificació docent. Per ser acceptat, Kolmogorov-Smirnov hauria de ser major o igual de 0,5 i Shapiro-Wilk (estadístic més exigent) hauria de ser major o igual a 0,9.

Per tal d'estudiar si una distribució normal o no-normal, es té present també el grau de significativitat que s'hi representa. Aquest valor (α) hauria de ser major a 0.05 per a una distribució normal; mentre que en cas que sigui menor a 0.05, aquesta distribució és no-normal.

- El grau de significativitat és major a 0.05 en la prova de normalitat Kolmogorov-Smirnov, en les preguntes 3, 25, 37 i 37A, en el tipus de Centre adherit a EN21.
- El grau de significativitat és major a 0.05 en la prova de normalitat Kolmogorov-Smirnov, en les preguntes 37A i 37C, en el tipus de Centre no adherit a EN21.
- El grau de significativitat és major a 0.05 en la prova de normalitat Shapiro-Wilk, en les preguntes 37A i 37C, en el tipus de Centre adherit a EN21.
- El grau de significativitat és major a 0.05 en la prova de normalitat Shapiro-Wilk, en la pregunta 37C, en el tipus de Centre no adherit a EN21.

Així doncs, tenint present aquests resultats, per procedir amb l'anàlisi de les variables quantitatives d'aquest qüestionari es procedeix amb l'ús d'estadístics no-paramètrics.

3.4.3. Fases de la investigació. Cronograma

Tot seguit es mostra el transcurs que es contempla per al desenvolupament d'aquesta recerca al llarg dels tres cursos (vegeu Taula 42), segons etapes trimestrals:

Taula 42. Cronograma de la investigació.

Elaboració pròpia

	Octubre- Desembre	Gener-Març	Abril-Juny	Juliol-Setembre
Curs 2016-2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marc teòric 2. Estudi empíric: disseny de la recerca, objectius, hipòtesis 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marc teòric 2. Estudi empíric: disseny de la recerca, objectius, hipòtesis, descripció de la població 3. Entrevistes a experts 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marc teòric 2. Estudi empíric: disseny de la recerca, objectius, hipòtesis, descripció de la població 3. Entrevistes a experts 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marc teòric 2. Estudi empíric: disseny de la recerca, descripció de la població 3. Categorització i anàlisi de les entrevistes a experts 4. Creació del qüestionari per al professorat
Curs 2017-2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Validació del qüestionari per part d'experts. 2. Marc teòric 3. Estudi empíric: accés a la mostra 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudi empíric 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudi empíric 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anàlisi de dades i interpretació de la informació recollida
Curs 2018-2019	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anàlisi de dades i interpretació de la informació recollida 2. Resultats 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anàlisi de dades i interpretació de la informació recollida 2. Resultats 3. Discussió i conclusions 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudi empíric: accés a la mostra 2. Anàlisi de dades i interpretació de la informació recollida 3. Resultats 4. Discussió i conclusions 5. Aportacions. Limitacions i qüestions obertes 	

Tal com indica el cronograma d'aquesta recerca, l'accés a la mostra de professorat-tutor del sisè curs d'educació primària es desenvolupa al llarg del final de curs 2017-2018 i d'inicis del curs 2018-2019; moment en què els centres adherits al programa Escola Nova 21 estaven immersos en les fases de *Capacitació*, és a dir, en el procés participatiu de la creació de la visió de centre i

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

creació de protips de canvi, i de *Transformació*, és a dir, d'aprenentatge amb els centres referents de formació (formació en residència) (vegeu Imatge 31).

Així mateix, l'accés a la mostra d'equip directiu dels centres educatius adherits al programa Escola Nova 21 es realitza al mes de maig de 2019; moment en què s'estava duent a terme la darrera fase del procés intensiu de canvi acompanyat per part del programa Escola Nova 21, *Transformació. Implementar i escalar*, caracteritzada per la implementació de canvis estructurals als centres educatius (vegeu Imatge 31).

III. TERCERA PART. RESULTATS

QUART CAPÍTOL:

Resultats

4. QUART CAPÍTOL: Resultats

D'acord amb l'objectiu general i els objectius específics d'aquesta recerca, i en funció també del marc metodològic establert prèviament, ens proposem ara a presentar els resultats. El qüestionari dirigit a professorat-tutor de sisè curs d'Educació Primària va ser administrat amb els següents objectius:

- a. Identificar les variables associades als deures escolars.
- b. Descriure els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial.
- c. Indagar les variables associades amb què el professorat de diferents centres educatius d'Educació Primària de Catalunya estableix deures escolars.
- d. Contrastar els tipus de deures escolars en funció de les escoles que han adoptat un procés intensiu de canvi educatiu acompanyat amb el programa Escola Nova 21 i de les escoles que no l'han adoptat.
- e. Valorar si hi ha relació entre les variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21.

I com a objectius específics, els següents:

- a. Conèixer la concepció per part de docents del sisè curs de Primària sobre els deures escolars.
- b. Conèixer la concepció per part de docents del sisè curs de Primària sobre les metodologies d'ensenyament-aprenentatge.
- c. Conèixer l'experiència i pràctica per part de docents del sisè curs de Primària sobre les variables que influencien els deures escolars en relació amb un context de canvi cap a un model d'aprenentatge competencial.
- d. Indagar l'opinió que tenen docents del sisè curs de Primària sobre els motius, beneficis o aportacions pels quals els deures escolars són necessaris.
- e. Indagar l'opinió que tenen docents del sisè curs de Primària sobre la relació que tenen els deures escolars amb l'aprenentatge basat en competències.

A continuació, s'especifiquen els resultats en funció de les hipòtesis d'aquesta recerca. En primer lloc es detalla l'anàlisi dels estadístics descriptius. En segon lloc, tenint en compte l'enfocament positivista de la investigació, un pas inicial és l'estudi de la fiabilitat i validesa de l'instrument, a fi de garantir-ne l'objectivitat de la informació obtinguda, i l'anàlisi de normalitat.

Recordar que al llarg d'aquest capítol es farà referència a la mostra A per aquells centres participants en la recerca que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21; mentre que la mostra B representa aquells centres educatius d'educació primària de Catalunya que també han participat en aquesta investigació però que no es troben adscrits explícitament a cap programa o proposta formalitzada de renovació pedagògica.

4.1. Resultats de les aportacions dels experts

Les entrevistes desenvolupades amb els experts en educació pretenien donar resposta als següents dos objectius:

- Descriure el paper dels deures educatius en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya.
- Identificar les variables associades als deures escolars.

En aquest sentit, el primer pas a detallar el paper dels deures educatius és descriure quins han estat els reptes actuals del sistema educatiu català declarats pels cinc experts en educació participants (vegeu Taula 43). Tot seguit, doncs, s'hi presenta una taula resum amb què se n'extreuen les categories emergents de les aportacions dels experts en preguntar-los sobre l'actualitat educativa al nostre país.

Taula 43. Categories emergents dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya segons les aportacions dels experts.

Elaboració pròpia

Dr. Font	Dr. Pedró	Dr. Mateo	Dr. Martínez	Dra. Sanmartí
<ul style="list-style-type: none"> - Igualtat i diversitat, equilibrar la igualtat d'oportunitats amb el reconeixement de la singularitat de les persones i dels col·lectius. - Èxit educatiu, crear les condicions de possibilitat de la llibertat, i desenvolupar al màxim les seves capacitats i hem de crear les condicions d'entorn per fer-ho possible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equitat davant de diverses tipologies de centres, de famílies i d'alumnes. - Increment del finançament públic. - Polítiques docents: carrera docent orientada tant a la innovació, com al desenvolupament d'una carrera professional centrada en la qualitat i a l'avaluació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procés de canvi estructural i renovació del sistema escolar. - Millora del rol del docent a l'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bones condicions per ser capaç de crear coneixement un cop l'alumne acabi la seva escolaritat obligatòria. - Capacitat de tenir criteri, per part de l'alumnat. Capaç de discernir en una situació controvertida i tenir criteri propi. - Preparació per dur una vida sostenible a nivell personal i social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivació per a l'aprenentatge per part de tots els alumnes, en coneixement bàsic; que els agradi aprendre, i que el que aprenguin sigui significatiu. - Consciència per part del docent de quines són les dificultats i buscar-hi sortides. - Treball en xarxa amb la família, amb suport i confiança.

<ul style="list-style-type: none"> - Increment de recursos. - Formació continuada de mestres. - Plurilingüisme. 				
--	--	--	--	--

Tal com podem veure, segons la veu dels experts, el sistema educatiu català a l'actualitat té diversos reptes que, a trets generals i segons l'agrupament d'idees reiteratives, podrien esdevindre tres blocs:

En primer lloc, hi ha reptes que tenen relació amb **l'estructura del sistema educatiu**, és a dir, n'hi ha que tenen relació directa amb el docent i l'aula, quant a la carrera professional, la formació contínua, al seu rol a l'aula i al treball en xarxa amb d'altres agents educatius; amb l'èxit educatiu i l'onada de reflexió pedagògica emergent, i amb totes les normes, les actituds, els valors i els coneixements que intenta transmetre el sistema educatiu i l'organització escolar.

En segon lloc, hi haurien els reptes que tenen relació amb **l'estructura del sistema sociocultural**, és a dir, la complexitat social i els factors econòmics, socials i culturals que hi estan associats, com seria el cas del finançament i la disponibilitat de recursos i la necessària resposta a l'equitat i la diversitat.

Finalment, hi ha reptes associats a **l'estructura del sistema familiar**, és a dir, a la família i l'alumnat existent com, per exemple, el desenvolupament competencial, el treball en xarxa amb la família, la motivació del discent.

Així doncs, podem veure com cada un dels reptes anomenats pels experts coincideixen amb el contingut de les ponències que han desenvolupat en el procés de debat obert "Ara és demà" del Consell Escolar de Catalunya (vegeu Taula 18).

Tot seguit es pretén explorar quines han estat les variables que els experts han associat als deures escolars (vegeu Annex 1.6. Anàlisi de contingut de les entrevistes: les categories emergents) en el marc dels reptes indicats prèviament pels experts en educació, per tal de descriure'n el seu paper en el context del sistema educatiu català. Es tindran en compte, doncs, aquestes variables associades segons les seves freqüències (Fr).

A l'hora de preguntar-los sobre **què entenen per deures escolars** hi ha hagut diferències en el sentit de la nomenclatura a emprar. Mentre que un expert no ha emprat cap mot específic, dos experts han fet servir l'ús del mot *tasca* o *tasques*, mentre que *activitat* o *activitats* també ha estat fet servir per dos experts. De manera anàloga, sovint han fet referència al lloc de realització, especialment fent referència a casa (Fr = 3), i al fet que es realitzen fora d'hores escolars (Fr = 2).

Quant a les **variables associades als deures escolars**, els experts han fet menció de la participació de la família (Fr = 5). Així mateix, han parlat sobre els propòsits dels deures (Fr = 4), el compromís a realitzar-los per part de l'alumnat (Fr = 4), la necessitat de coherència amb el projecte educatiu de centre (Fr = 3) i amb la metodologia docent (Fr = 3), el temps lectiu (Fr = 3), la importància de la individualització de l'aprenentatge segons les capacitats (Fr = 4) i

l'existència de discrepàncies, opinions i crítiques diverses segons els agents (Fr = 4). També han fet referència a la rellevància de l'avaluació formativa en els deures escolars (Fr = 3); així com de la necessitat de l'autonomia del centre (Fr = 3) i a la responsabilitat i actitud del docent (Fr = 3), aspectes que tenen relació amb el conjunt de reptes que té el sistema educatiu de Catalunya que estan vinculats al docent i a la seva responsabilitat.

Pel que fa als **tipus de deures** escolars que han exposat els experts, sovint fan referència al propòsit o objectiu pel qual s'assignen aquests deures. Hi predominen, doncs, els propòsits de preparació i anticipació (Fr = 4), de pràctica i comprensió (Fr = 3) i de memorització i reproducció (Fr = 3). És interessant aportar que, aquells que han fet referència al propòsit de preparació i anticipació, han fet menció explícita de la metodologia flipped classroom.

Alguns experts han comentat que hi ha deures que permeten un aprenentatge significatiu pel fet d'establir connexions amb l'entorn i la vida (Fr = 2), així com fomentar el desenvolupament de l'aprenentatge autònom (Fr = 2). Alhora, mentre que un expert comenta que els deures generalment són uniformes a tots els alumnes, un altre expert detalla que no tenen per què ser iguals per a tots els alumnes. Aquest aspecte, doncs, està relacionat amb el repte del sistema educatiu català de què parlaven sobre l'equitat i la diversitat.

En preguntar-los sobre els **motius pels quals s'assignen els deures**, així com quines són les seves aportacions i beneficis, els experts han parlat principalment de la importància de comprendre el sentit dels deures (Fr = 5), és a dir, la importància d'haver-hi un consens per part del professorat perquè l'alumnat, principal agent, sàpiga perquè els fa, i alguns d'ells relacionen que aquest sentit pot ser influenciat per l'avaluació que se'n faci (Fr = 2). Així mateix, també han fet referència a l'atribució de deures escolars per reforçar les dificultats d'aprenentatge (Fr = 2) com a motiu pel qual s'assignen deures escolars. En qualsevol cas, els experts han manifestat la importància i necessitat de l'avaluació en els deures escolars a fi de progressar (Fr = 3), però sent aquesta una avaluació d'aprenentatge, de regulació, i no pas una avaluació quantitativa, per posar notes (Fr = 1).

Un dels **beneficis dels deures escolars** més recurrent és la incrementació de l'autonomia, el desenvolupament d'un aprenentatge autònom (Fr = 4). Aquest aspecte, doncs, té relació amb el conjunt de reptes que tenen a veure amb el discent i que han comentat de manera inicials els experts en plantejar-los quins són els reptes actuals que té el sistema educatiu de Catalunya.

Alhora, el desenvolupament de l'autonomia per part del discent com a benefici dels deures escolars es contraposa amb la influència familiar (Fr = 3). La família, segons els experts, potser interfereix l'aprenentatge a partir dels deures escolars, o bé perquè és necessària la seva participació i col·laboració, o bé perquè l'alumne no n'és capaç de fer-los per sí mateix o bé per la incapacitat d'ajut per la influència de l'entorn socioeconòmic i cultural amb què es troben. Parlen, també, de factors a tenir presents com ara els recursos i el temps. Així doncs, la influència familiar és un factor clau, segons els experts, alhora que cal tenir present que els deures no arribin a ser avorrits ni poc significatius (Fr = 3).

Finalment, s'ha aprofundit pel que fa a la **relació entre els deures escolars i l'aprenentatge basat en competències**. En aquesta línia, els experts aporten que els deures són o haurien de ser evidències del desenvolupament competencial de l'estudiant (Fr = 4), en el sentit que permeten aportar una avaluació contínua, formativa i coherent al procés d'aprenentatge de l'alumnat (Fr = 4). A mode d'il·lustració, han parlat del desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu (Fr = 2), així com del desenvolupament de l'autonomia i d'una actitud favorable envers l'aprenentatge (Fr = 2) i del tractament de la informació i la competència digital (Fr = 1) com a

exemples de competències a desenvolupar a partir dels deures escolars. De manera anàloga, els experts han manifestat que els deures poden ser oportunitats per connectar allò escolar amb la vida (Fr = 3).

Aquestes aportacions dels participants experts en educació (vegeu Taula 44) permeten inferir el sentit dels deures escolars en el marc dels reptes educatius actuals a Catalunya que, combinant-ho amb les dimensions emergents de la literatura prèvia, permeten establir quines seran les categories emergents per a l'elaboració del qüestionari adreçat al professorat-tutor del sisè curs d'Educació Primària.

Tot seguit, es pot veure que les variables associades als deures escolars estan vinculades, de manera predominant, als reptes del sistema educatiu català que tenen relació amb l'estructura del sistema educatiu; però en menys mesura també fan referència a l'estructura del sistema familiar i del sistema sociocultural, és a dir, als altres reptes mencionats pels experts.

Taula 44. Relació dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya amb les variables associades als deures escolars.

Elaboració pròpia

Reptes del sistema educatiu de Catalunya indicats pels experts	Variables associades als deures escolars indicades pels experts
Vinculats al sistema educatiu i l'organització escolar (com ara, l'èxit educatiu i la carrera professional i la formació contínua, el rol del docent, el treball en xarxa amb d'altres agents).	<p>La conceptualització dels deures escolars.</p> <p>Els propòsits dels deures escolars.</p> <p>Les metodologies d'ensenyament-aprenentatge.</p> <p>La coherència amb el projecte educatiu de centre.</p> <p>El temps dedicat als deures.</p> <p>L'avaluació dels deures.</p> <p>L'autonomia de centre i del docent.</p> <p>Els tipus de deures.</p> <p>L'aprenentatge competencial.</p>
Vinculats al sistema sociocultural (com ara, la l'equitat, la diversitat, i els factors econòmics, socials i culturals que hi estan associats).	<p>Les desigualtats econòmiques.</p> <p>La integració del món escolar amb el món real.</p>
Vinculats al sistema familiar (com ara, la motivació del discent, el treball en xarxa amb la família).	<p>La complexitat familiar.</p> <p>La participació de la família en els deures.</p> <p>El compromís en la realització dels deures.</p> <p>Els motius, beneficis o aportacions dels deures escolars.</p>

Tot seguit es mostren les variables associades als deures escolars emergents de combinar el marc teòric, la literatura prèvia, i les aportacions dels experts (vegeu Taula 45); amb les quals s'han pogut elaborar els qüestionaris adreçats al professorat-tutor del sisè curs d'educació primària i a l'equip directiu dels centres participants en aquesta recerca.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 45. Relació entre les dimensions emergents de la literatura, les aportacions dels experts i les preguntes del qüestionari adreçat al professorat.

Elaboració pròpia

Anàlisi documental		Entrevista semi-estructurada	Qüestionari adreçat al professorat
Dimensions emergents		Aportacions dels experts (segons Annex 1.6. Anàlisi de contingut de les entrevistes: les categories emergents)	Categories emergents: número de pregunta
Concepció sobre deures	Tasques assignades als estudiants pels mestres que han de ser dutes a terme durant hores no escolars (capítol 1)	Es realitzen a casa	Definició dels deures escolars: 14 Grau d'acord o desacord amb afirmacions relacionades amb l'espai: 25
Variables associades als deures escolars	La participació de la família en els deures escolars (capítol 1) Posicionaments a favor o en contra dels deures escolars (capítol 1)	Complexitat familiar, desigualtats socioeconòmiques. Participació de la família en els deures	Definició dels deures escolars: 14 Avantatges dels deures escolars: 15 Dificultats dels deures escolars: 16
	Els propòsits dels deures (capítol 1)	Els propòsits dels deures i comprensió del seu sentit	Definició dels deures escolars: 1 Priorització dels propòsits: 37
	El context de canvi i transformació educativa (capítol 2)	Metodologies d'ensenyament-aprenentatge	Concepció d'un mètode innovador: 8 Concepció d'un mètode tradicional: 9 Format dels deures: 33 Recursos o materials dels deures: 34
		Coherència amb el projecte educatiu de centre	Valoració de la pròpia metodologia: 10 Valoració de la metodologia de centre: 11 Línia metodològica de centre: 12 Desig de la metodologia de centre: 13
	El temps dedicat als deures (capítol 1)	Temps dedicat als deures en relació al temps educatiu i lectiu	Quantitat de deures: 17 Modificació de la freqüència d'assignació: 18 Freqüència d'assignació: 19 Termini curt de presentació: 20 Termini llarg de presentació: 21 Durada de realització: 31 Durada de realització dels mestres especialistes: 32

	Posicions a favor o en contra dels deures escolars (capítol 1)	Crítiques i opinions diverses per part dels agents educatius	Avantatges dels deures escolars: 15 Dificultats dels deures escolars: 16 Quantitat de deures: 17
	El feedback en els deures escolars (capítol 1)	Avaluació dels deures	Retorn o feedback dels deures: 39
	La política dels deures a nivell de centre (capítol 1)	Autonomia de centre i lideratge pedagògic	Consens dels deures a nivell de centre: 36
		Autonomia i actitud docent	Definició dels deures escolars: 14 Consens dels deures amb especialistes: 36
	La motivació en els deures escolars (capítol 1)	Compromís i realització dels deures	Grau d'obligatorietat: 26 Grau d'opcionalitat: 27 Realització dels deures: 28 Conseqüències de la no-realització: 30
	El rendiment acadèmic relacionat amb els deures escolars (capítol 1)	Capacitat de l'estudiant, individualització dels deures	Grau d'acord o desacord amb afirmacions relacionades amb el rendiment, l'actitud i el temps: 29
Tipus de deures escolars	Tipologia dels deures escolars (capítol 1) Els propòsits dels deures (capítol 1)	Per practicar, reforçar, complementar i aprofundir	Priorització dels propòsits: 37
	Tipologia dels deures escolars (capítol 1) Els propòsits dels deures (capítol 1)	Per memoritzar, retenir informació, monitoritzar processos	Priorització dels propòsits: 37
	Tipologia dels deures escolars (capítol 1) Els propòsits dels deures (capítol 1)	Per preparar i anticipar-se	Priorització dels propòsits: 37
Motius, beneficis o aportacions dels deures escolars	Posicionaments a favor o en contra dels deures escolars (capítol 1)	Participació i responsabilitat per part de la família. Situació d'estrès. Entorns familiars vulnerables.	Interacció requerida: 24 Grau d'acord o desacord amb afirmacions relacionades amb la interacció: 25
	Posicionaments a favor o en contra dels deures escolars (capítol 1)	Pèrdua de sentit dels deures.	Grau d'acord o desacord amb afirmacions relacionades amb el rendiment, l'actitud i el temps: 29
	Posicionaments a favor o en contra dels deures escolars (capítol 1)	L'avaluació dels deures com a regulació i motivació	Retorn o feedback dels deures: 39
	Posicionaments a favor o en contra dels deures escolars (capítol 1)	Adquisició d'autonomia	Definició dels deures escolars: 14 Avantatges dels deures escolars: 15 Dificultats dels deures escolars: 16

Relació entre els deures escolars i l'aprenentatge basat en competències		Integració del món escolar al món real	Priorització dels propòsits: 37
	L'aprenentatge competencial. Programar per competències (capítol 2)	L'avaluació coherent amb el treball competencial	Assignació individualitzada: 22 Assignació a grup-classe: 23 Criteris de realització i/o avaluació: 38 Retorn o feedback dels deures: 39
	L'aprenentatge competencial. Programar per competències (capítol 2)	Evidències del desenvolupament competencial	Definició dels deures escolars: 14 Criteris de realització i/o avaluació: 38 Retorn o feedback dels deures: 39
		Desenvolupament de l'autonomia i d'una actitud favorable per a l'aprenentatge	Grau d'acord o desacord amb afirmacions relacionades amb el rendiment, l'actitud i el temps: 29

Per tant, veiem que allò que la recerca existent ha vinculat als deures escolars és corroborat i mencionat pels experts en educació, de la mateixa manera que hi ha complementació i ampliació amb altres aspectes, com ho és, a mode d'exemple, la coherència dels deures amb el projecte educatiu de centre, l'autonomia i l'actitud docent, entre d'altres.

4.2. Resultats de les aportacions del professorat

4.2.1. Resultats en relació amb la metodologia d'ensenyament-aprenentatge

El qüestionari administrat al professorat d'Educació Primària pretenia, com a objectiu específic, conèixer la concepció per part de docents del sisè curs de Primària sobre les metodologies d'ensenyament-aprenentatge. Aquest objectiu es pretén respondre a partir de dues preguntes del qüestionari: pel que fa al mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador (pregunta 8) i al mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional (pregunta 9).

Es pretén en primer lloc mostrar els resultats obtinguts de l'anàlisi de continguts realitzat amb el software Atlas.ti 7; per tal de poder triangular aquesta informació amb la valoració que aquests mestres fan de la pròpia metodologia, la metodologia del centre i com desitjarien que fos la metodologia del centre.

Recordar que al llarg d'aquest capítol es farà referència a la mostra A per aquells centres participants en la recerca que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21; mentre que la mostra B representa aquells centres educatius d'educació primària de Catalunya que també han participat en aquesta investigació però que no es troben adscrits explícitament a cap programa o proposta formalitzada de renovació pedagògica.

A continuació (vegeu Taula 46) s'adjunta la taula de freqüències (Fa / Fr) dels codis corresponents a la pregunta 8: *Què entens per un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador?*; amb la qual s'ha pogut elaborar la representació gràfica que apareix més a baix.

Taula 46. Freqüències dels codis emergents de la pregunta 8: Què entens per un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador?

Elaboració pròpia

	Codis emergents					
	Competencial	Interdisciplinarietat	Metodologia	Rol del mestre i docent	Tecnologies	Transmissió
Centres educatius de la mostra representativa del programa Escola Nova 21	6/0,31	3/0,16	9/0,47	17/0,89	3/0,16	0/0
Centres educatius d'Educació Primària de Catalunya	7/0,30	1/0,04	12/0,52	16/0,69	4/0,17	0/0

En el gràfic presentat a continuació (vegeu Gràfic 20) es mostren de manera gràfica els resultats obtinguts en aquesta taula de freqüències. Tal com es pot observar, s'evidencia que quan els mestres-tutors participants en aquesta recerca defineixen i fan referència a un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador, aporten concepcions pel que fa al rol del mestre i alumne (mostra A = 89,74% i mostra B = 69,57%), alhora que també ho vinculen amb el conjunt de tècniques o estratègies necessàries per al procés d'ensenyament-aprenentatge (mostra A = 47,37% i mostra B = 52,17%), seguit d'una estreta vinculació amb una concepció de l'aprenentatge competencial (mostra A 31,58% i mostra B = 30,43%). En menor mesura, els mestres-tutors participants fan referència a les tecnologies (mostra A = 15,79% i mostra B = 17,39%) o a la interdisciplinarietat (mostra A = 15,79% i mostra B = 4,35%) per conceptualitzar què és per a ells un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador. En cap cas es fa menció d'una conceptualització de l'aprenentatge com a un procés unidireccional.

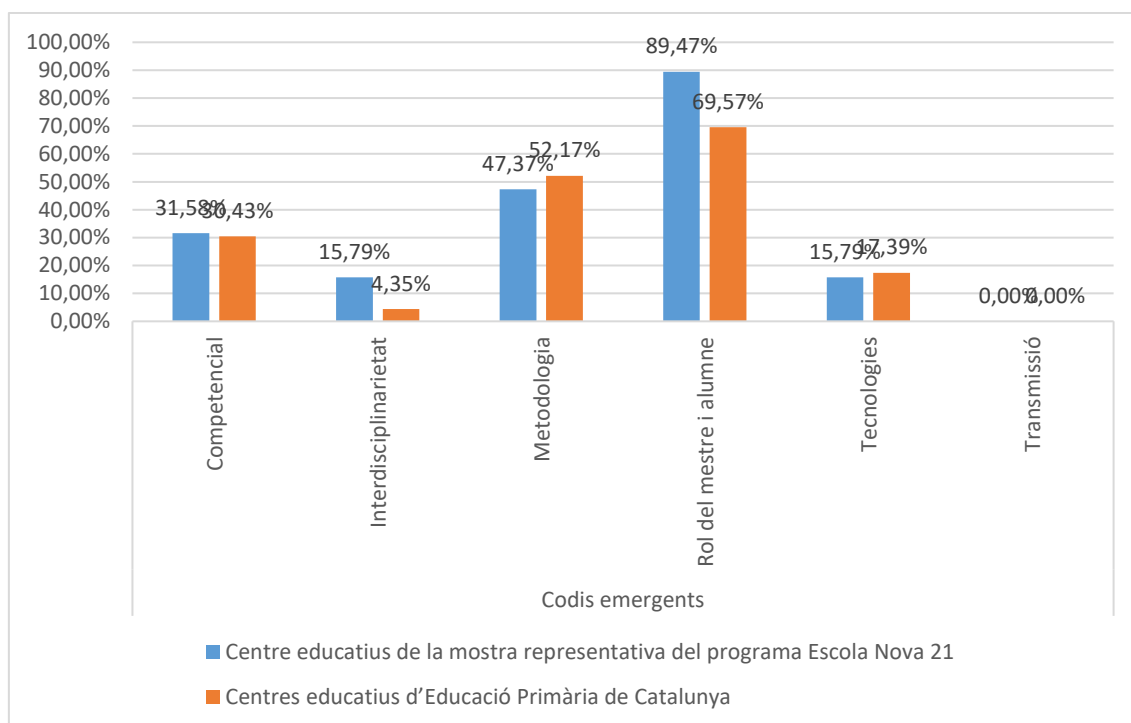
Analitzant-ne les diferències entre mostres, pel que fa al rol del mestre i alumne hi ha un 19,90% més de mestres de la mostra A que de l'altra mostra que en fan referència per vincular-ho amb un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador. Així mateix, hi ha un 11,44% més de centres de la mostra A respecte a l'altra mostra que fa referència a la interdisciplinarietat per tal de conceptualitzar què entenen per mètode innovador.

D'altra banda, hi ha un 4,80% més de mestres de la mostra B que de l'altra mostra que ha fet referència a un conjunt de tècniques o estratègies necessàries per al procés d'ensenyament-aprenentatge alhora de conceptualitzar què entenen per un mètode innovador.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Gràfic 20. Concepció del mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador pels mestres participants.

Elaboració pròpia



Tot seguit es presenta la taula de freqüències (Fa / Fr) (vegeu Taula 47), així com la representació gràfica, dels codis que tenen relació amb la pregunta 9: *Què entens per un mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional?*

Taula 47. Freqüències dels codis emergents de la pregunta 9: *Què entens per un mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional?*

Elaboració pròpia

	Codis emergents					
	Competencial	Interdisciplinarietat	Metodologia	Rol del mestre i alumne	Tecnologies	Transmissió
Centre educatiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21	0/0	0/0	10/0,53	14/0,74	0/0	11/0,58
Centres educatius d'Educació Primària de Catalunya	0/0	0/0	15/0,65	13/0,56	1/0,043	13/0,56

En aquest gràfic presentat a continuació (vegeu Gràfic 21), s'evidencia que quan els mestres-tutors participants en aquesta recerca defineixen i fan referència a un mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional, aporten concepcions pel que fa al rol del mestre i alumne (mostra A =

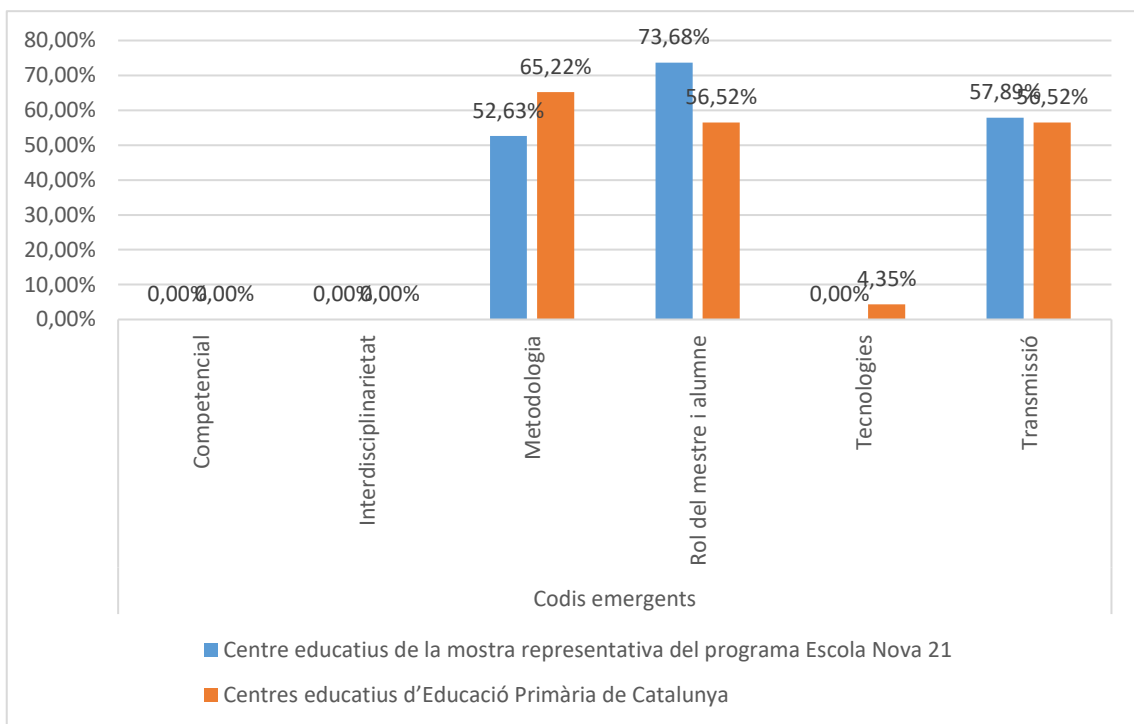
73,68% i mostra B = 56,52%), alhora que també ho vinculen amb el conjunt de tècniques o estratègies necessàries per al procés d'ensenyament-aprenentatge (mostra A = 52,63% i mostra B = 65,22%), seguit d'una vinculació amb una concepció de l'aprenentatge com a transmissió (mostra A 57,89% i mostra B = 56,52%).

En menor mesura, els mestres-tutors participants fan referència a les tecnologies (mostra A = 0,00% i mostra B = 4,35%). En cap cas es fa menció d'una conceptualització de l'aprenentatge com a competencial o interdisciplinari.

Analitzant-ne les diferències entre mostres, pel que fa al rol del mestre i alumne hi ha un 17,16% més de mestres de la mostra A que de l'altra mostra que en fan referència per vincular-ho amb un mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional. D'altra banda, hi ha un 12,59% més de mestres de la mostra B que de l'altra mostra que ha fet referència a un conjunt de tècniques o estratègies necessàries per al procés d'ensenyament-aprenentatge alhora de conceptualitzar què entenen per un mètode tradicional.

Gràfic 21. Concepció del mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional pels mestres participants.

Elaboració pròpia

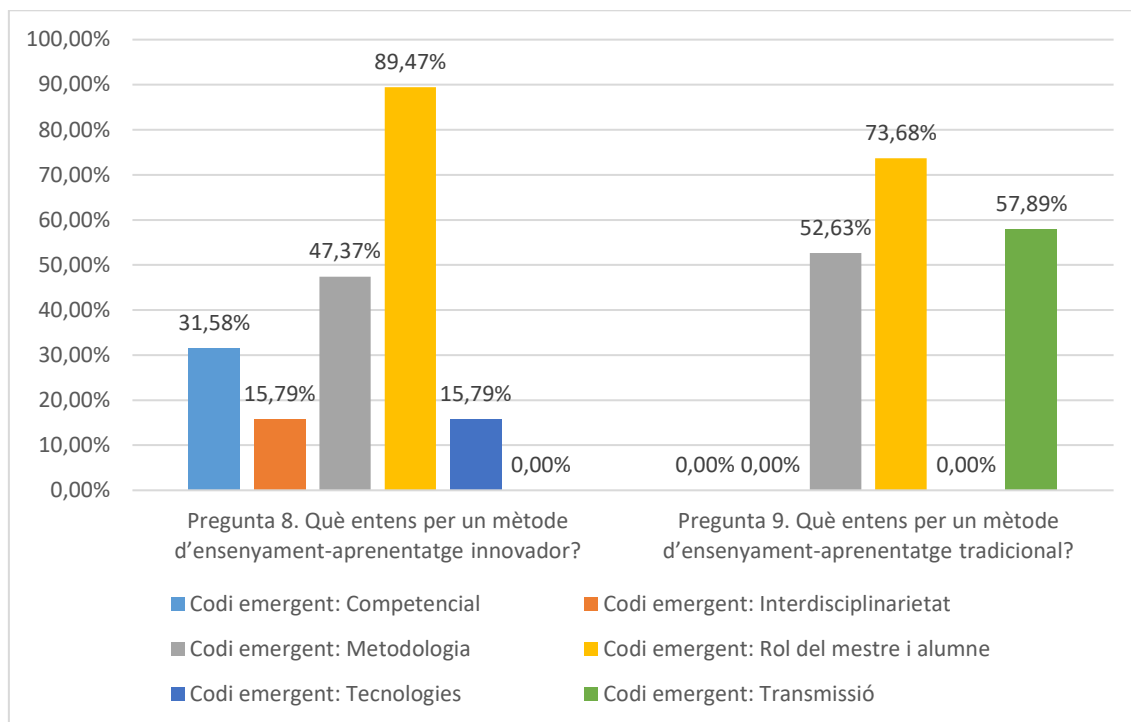


Fins ara, els resultats presentats s'han presentat en funció de la pregunta del qüestionari. Però també és rellevant veure'n els resultats en funció del **tipus de centre** (vegeu Gràfic 22). Així doncs, segons els centres educatius de la mostra representativa del programa Escola Nova 21 (mostra A):

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Gràfic 22. Concepció del mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional i innovador pels mestres participants (mostra A).

Elaboració pròpia

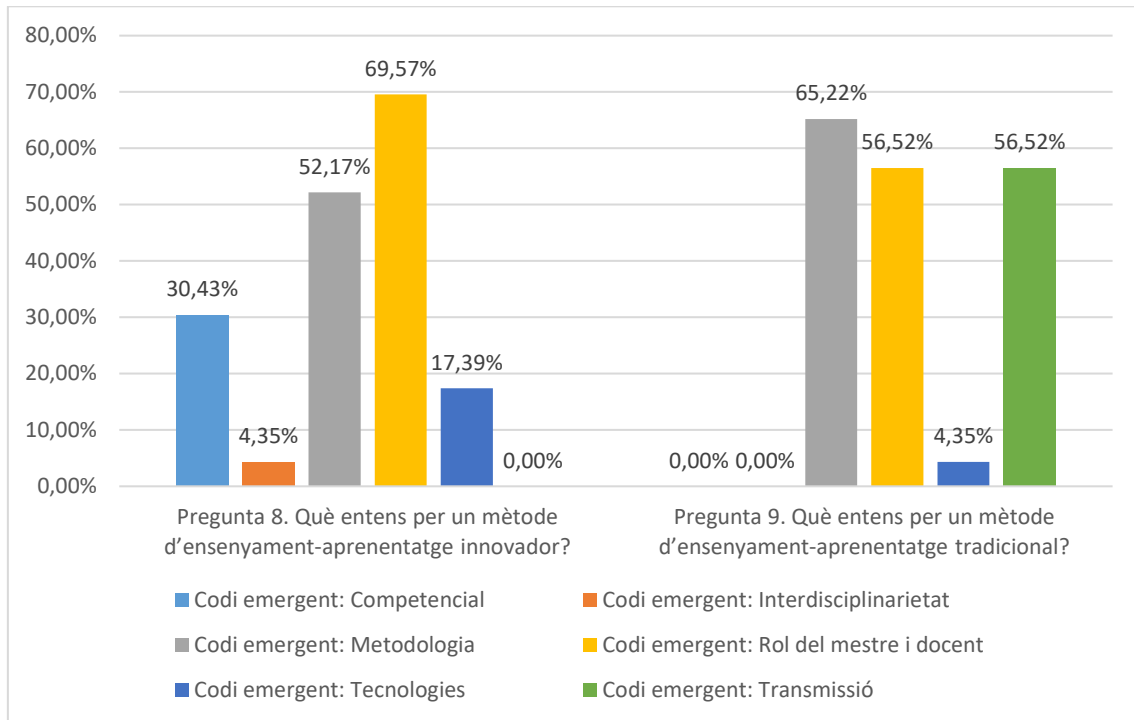


Amb aquest darrer gràfic podem veure com la mostra A fa referència a cinc dels sis ítems a l'hora de definir un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador, on predomina, en primer lloc, el codi emergent de rol del mestre i alumne (89,47%) seguit, en segon lloc, de la metodologia (47,37%) i, en tercer lloc, de l'enfocament competencial (31,58%). Per contraposició a l'ús de tres ítems dels sis a l'hora de definir-lo com a tradicional, on predomina, en primer lloc, el codi emergent de rol del mestre i alumne (73,68%) seguit, en segon lloc, del codi emergent de transmissió (57,89%) i, en tercer lloc, de la metodologia (52,63%). Així doncs, veiem com els codis emergents d'aprenentatge competencial, d'interdisciplinarietat i de tecnologia només tenen presència a l'hora d'aportar la conceptualització pel que fa a un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador.

Per l'altra banda, segons la mostra B (vegeu Gràfic 23), els centres educatius d'Educació Primària de Catalunya, els resultats es representen de la següent manera:

Gràfic 23. Concepció del mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional i innovador pels mestres participants (mostra B).

Elaboració pròpia



Amb aquest darrer gràfic podem veure com la mostra B fa referència a cinc dels sis ítems a l'hora de definir un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador, on predomina, en primer lloc, el codi emergent de rol del mestre i alumne (69,57%) seguit, en segon lloc, de la metodologia (52,17%) i, en tercer lloc, de l'enfocament competencial (30,43%). Per contraposició a l'ús de quatre ítems dels sis a l'hora de definir-lo com a tradicional, on predomina, en primer lloc, el codi emergent metodologia (65,22%), seguit, en segon lloc, tant del rol del mestre i alumne (56,62%) com del codi emergent de transmissió (56,62%).

Així doncs, semblant al que succeeix a la mostra A, en aquest cas veiem com els codis emergents d'aprenentatge competencial i d'interdisciplinarietat només tenen presència a l'hora d'aportar la conceptualització pel que fa a un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador.

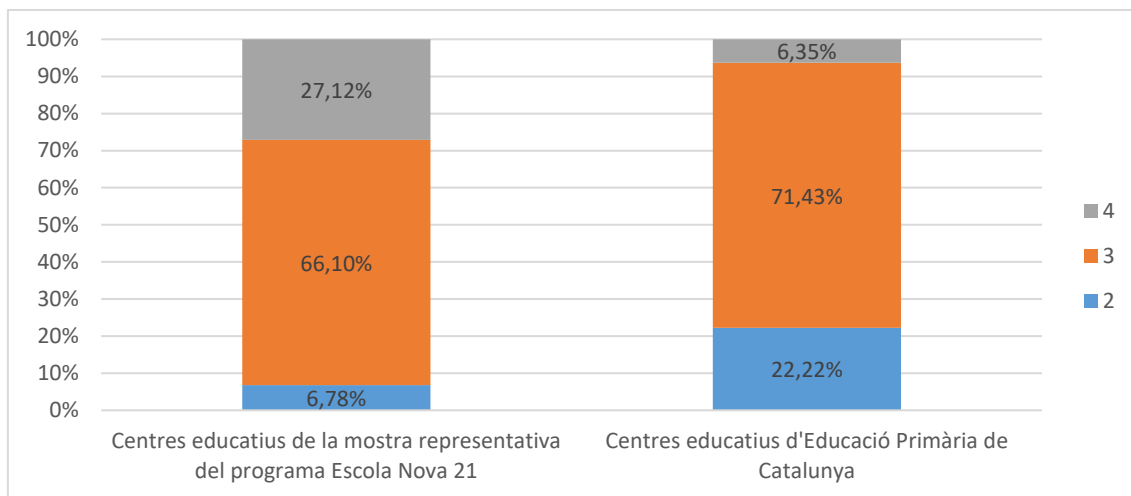
A continuació, es mostra la representació dels resultats de les preguntes tancades compreses entre la número 10 i la número 13, en relació amb la metodologia d'ensenyament-aprenentatge.

Segons la valoració personal respecte a la **metodologia docent amb què creuen que treballen ells mateixos** (pregunta 10) (vegeu Gràfic 24), es pot concloure que un 66,10% de la mostra A i un 71,43% de la mostra B valora amb un 3 la metodologia docent amb què treballen, sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*. No obstant això, hi ha un 27,12% de la mostra A i un 6,35% de la mostra B que la valora amb un 4, sent-ne molt innovadora; alhora que hi ha un 6,78% de la mostra A i un 22,22% de la mostra B que la valora amb un 2; i no hi ha valoració de cap mostra pel que fa a l'ítem 1 (molt tradicional).

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Gràfic 24. Percepció de la pròpia metodologia dels mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



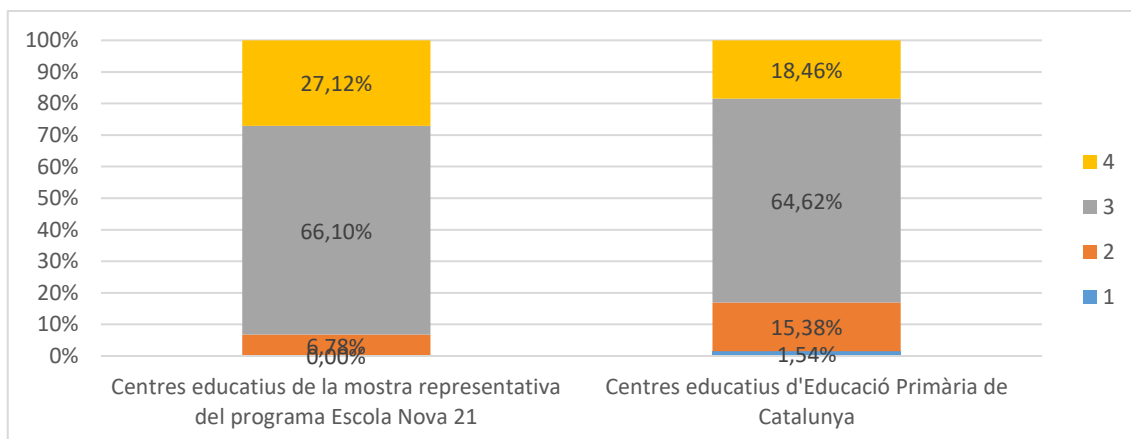
En cas de tenir present el sumatori de les valoracions 3 i 4 (sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*), aquest conjunt representa un 93,22% pel que fa a la mostra A i un 77,78% a la mostra B. Per tant, aquesta auto-percepció pot comportar emprendre o no certes accions per innovar a l'aula.

Segons la valoració personal respecte a la **metodologia predominant a l'escola en què treballen** (pregunta 11) (vegeu Gràfic 25), s'hi conclou que un 66,10% de la mostra A i un 64,62% de la mostra B valora amb un 3 la línia metodològica del centre educatiu, sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*. No obstant això, hi ha un 27,12% de la mostra A i un 18,43% de la mostra B que la valora amb un 4, sent-ne molt innovadora; alhora que hi ha un 6,78% de la mostra A i un 15,38% de la mostra B que la valora amb un 2; i només hi ha un 1,54% de mestres que valoren com a molt tradicional la metodologia predominant amb què treballa el centre educatiu en el seu conjunt.

Comparant aquesta representació de més a baix amb l'exposada més amunt, podem veure que la mostra A té una representació equitativa en ambdós gràfics, és a dir, les freqüències de les valoracions en ambdues preguntes són iguals.

Gràfic 25. Percepció de la metodologia del centre educatiu en què treballen.

Elaboració pròpia



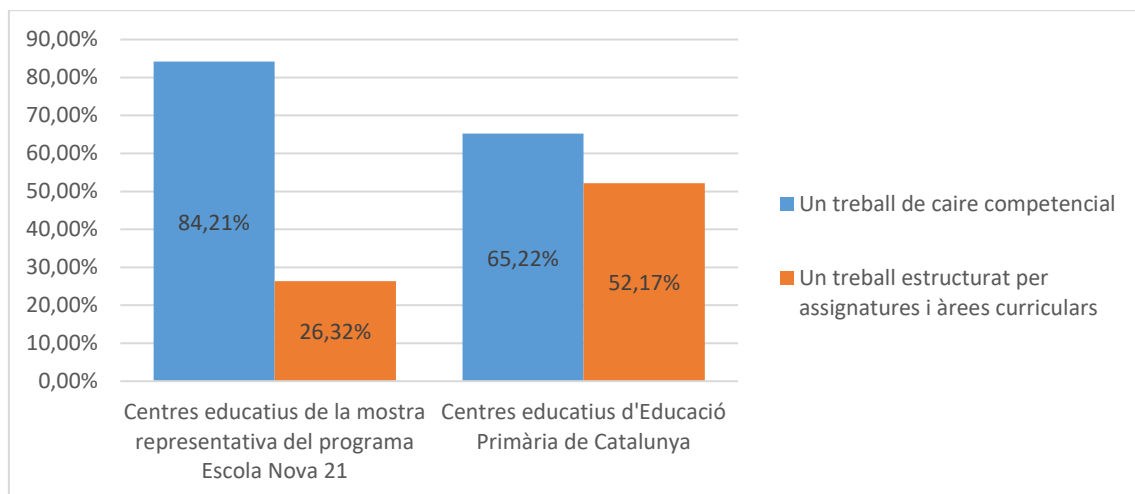
En cas de tenir present el sumatori de les valoracions 3 i 4 (sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*), aquest conjunt representa un 93,22% pel que fa a la mostra A i un 83,08% a la mostra B. Aquest darrer percentatge en relació amb la valoració de la metodologia amb què treballa el centre educatiu en el seu conjunt, corresponent a la mostra B, representa un increment de 5,30% més respecte a la valoració de la pròpia metodologia docent. Per tant, perceben la metodologia del centre educatiu en què treballen més innovadora que no pas la pròpia. En el cas de la mostra A, tal com s'ha indicat, no hi ha variància en aquest aspecte.

Segons la percepció sobre la línia metodològica que predomina al centre educatiu en què treballen (pregunta 12), els mestres-tutors podien seleccionar més d'una opció. Així doncs, veiem com la mostra A valora que la **línia metodològica del centre** correspon, en un 84,21%, a un treball de caire competencial; i en un 26,32% a un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars (vegeu Gràfic 26). Per tant, hi ha una diferència entre línies metodològiques d'un 57,89%.

D'altra banda, pel que fa a la mostra B, aquesta valora que la línia metodològica del centre correspon, en un 65,22%, a un treball de caire competencial; i en un 52,17% a un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars. La diferència, en aquest cas, entre línies metodològiques és d'un 13,05%, xifra inferior en relació amb el resultat obtingut a la mostra A.

Gràfic 26. Línia metodològica del centre en què treballen els mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



Si analitzem aquests resultats en relació amb el tipus de línia metodològica, tenint present els resultats pel que fa a un treball de caire competencial: hi ha representat un 18,99% més a la mostra A en comparació amb la mostra B. D'altra banda, tenint present els resultats pel que fa a un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars: hi ha representat un 25,85% més de la mostra B en comparació amb la mostra A.

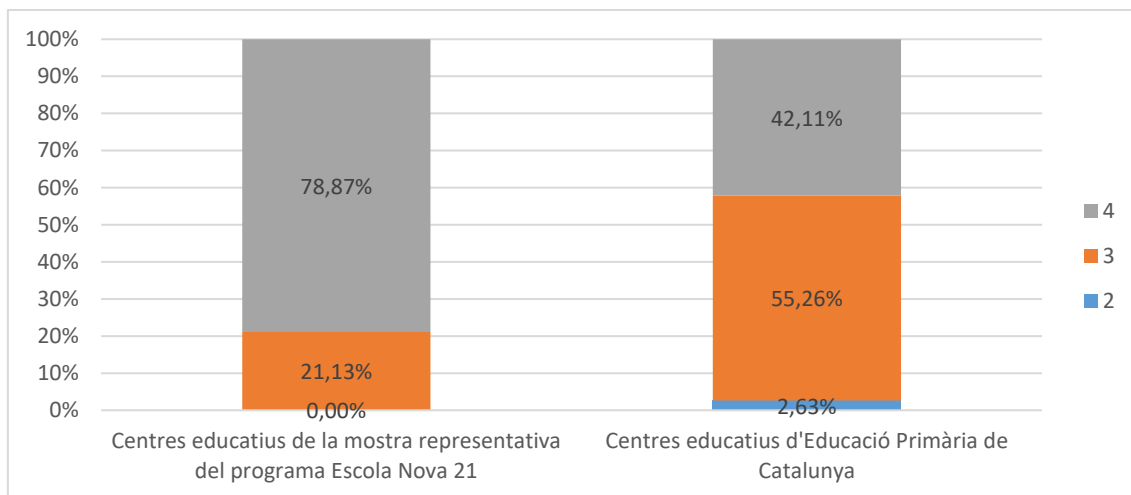
Segons **com els agradaria que fos la seva escola** pel que fa als seus mètodes d'ensenyament-aprenentatge (pregunta 13), es pot concloure que un 78,87% de la mostra A i un 42,11% de la mostra B valora amb un 4 la metodologia docent que els agradaria que seguís l'escola en què treballen (vegeu Gràfic 27), sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*. No obstant això, hi ha un 21,13% de la mostra A i un 55,26% de la mostra B que ho valora amb un 3; alhora que hi ha un 2,63% de la mostra B que ho valora amb un 2; i no hi ha

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

valoració amb un 2 pel que fa a la mostra A ni cap valoració de cap mostra pel que fa a l'ítem 1 (molt tradicional).

Gràfic 27. Percepció de com els agradaria que fos l'escola en què treballen pel que fa als seus mètodes d'ensenyament-aprenentatge.

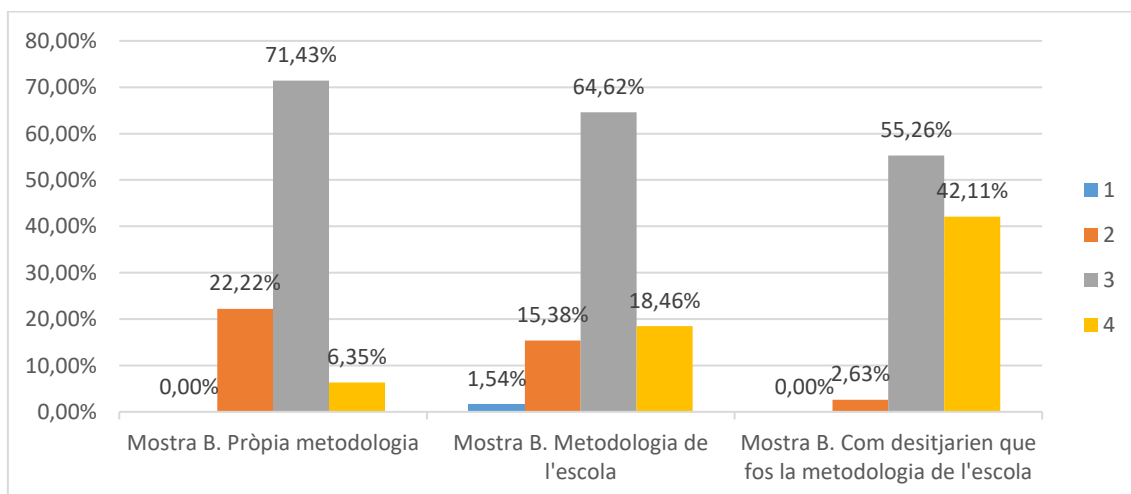
Elaboració pròpia



En cas de tenir present el sumatori de les valoracions 3 i 4 (sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*), aquest conjunt representa un 100% pel que fa a la mostra A i un 97,37% a la mostra B. Aquest darrer percentatge en relació amb la valoració de la metodologia amb què treballa el centre educatiu en el seu conjunt, corresponent a la mostra B, representa un increment de 14,29% respecte a la valoració de la metodologia docent predominant al centre educatiu i un increment de 19,59% respecte a la pròpia metodologia docent.

Gràfic 28. Percepció de la pròpia metodologia, la metodologia del centre i com els agradaria que fos dels mestres-tutors participants (mostra B).

Elaboració pròpia



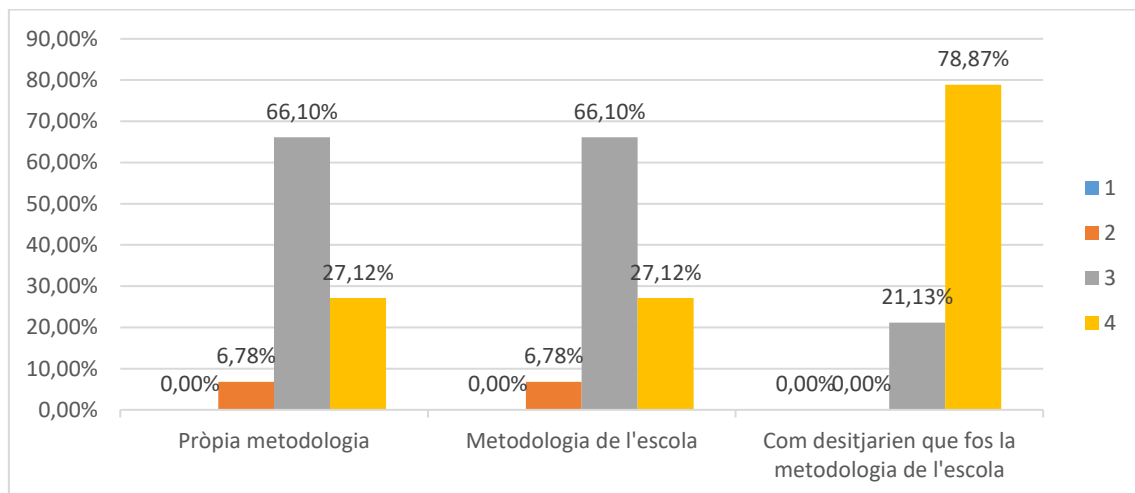
Amb aquest gràfic (vegeu Gràfic 28), podem veure com la valoració amb un 2 (sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*) disminueix en funció de la percepció de com creuen que treballen a nivell personal (22,22%), com creuen que treballa el conjunt de l'escola (15,38%, -6,84%), i com els desitjaria que fos la metodologia predominant de l'escola

(2,63%, -12,75%). Així mateix, la valoració amb un 3 disminueix en funció de la percepció de com creuen que treballen a nivell personal (71,43%), com creuen que treballa el conjunt de l'escola (64,62%, -6,81%), i com els desitjaria que fos la metodologia predominant de l'escola (55,26%, -9,36%). No obstant això, amb la valoració 4 (*molt innovadora*) augmenta en sentit contrari a l'anterior valoració en funció de: la percepció de com creuen que treballen a nivell personal (6,35%), com creuen que treballa el conjunt de l'escola (18,46%, +12,11%), i com els desitjaria que fos la metodologia predominant de l'escola (42,11%, +23,65%).

En el cas de la mostra A, tal com s'ha indicat, no hi ha variància entre la valoració de la metodologia docent predominant al centre educatiu i la valoració de la pròpia metodologia docent. Però tenint present aquestes dues darreres valoracions, hi ha un increment de 6,78% si les comparem amb com els agradaria que fos la seva escola pel que fa als seus mètodes d'ensenyament-aprenentatge, tenint present les valoracions 3 i 4 (sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*).

Gràfic 29. Percepció de la pròpia metodologia, la metodologia del centre i com els agradaria que fos dels mestres-tutors participants (mostra A).

Elaboració pròpia



Amb aquest gràfic (vegeu Gràfic 30), podem veure com la valoració amb un 3 (sent-ne 1 la valoració *molt tradicional* i 4 la valoració *molt innovadora*) es manté constant en funció de la percepció de com creuen que treballen a nivell personal (66,10%) i com creuen que treballa el conjunt de l'escola (66,10%), i disminueix en funció de com els desitjaria que fos la metodologia predominant de l'escola (21,13%, -44,97%). No obstant això, la valoració amb un 4 es manté constant en funció de la percepció de com creuen que treballen a nivell personal (27,12%) i com creuen que treballa el conjunt de l'escola (27,12%) i augmenta en funció de com els desitjaria que fos la metodologia predominant de l'escola (78,87%, +51,75%).

4.2.2. Resultats en relació amb els deures escolars

A fi d'estudiar els resultats en relació amb els deures escolars, en aquest apartat es tenen en compte les preguntes del qüestionari compreses entre la número 17 i la número 39 del qüestionari; a excepció de es preguntes 19, 26, 27, 30, 35 i 36, per ser les menys consistents i afectar al coeficient alfa de Cronbach i, per tant, a la fiabilitat de l'instrument.

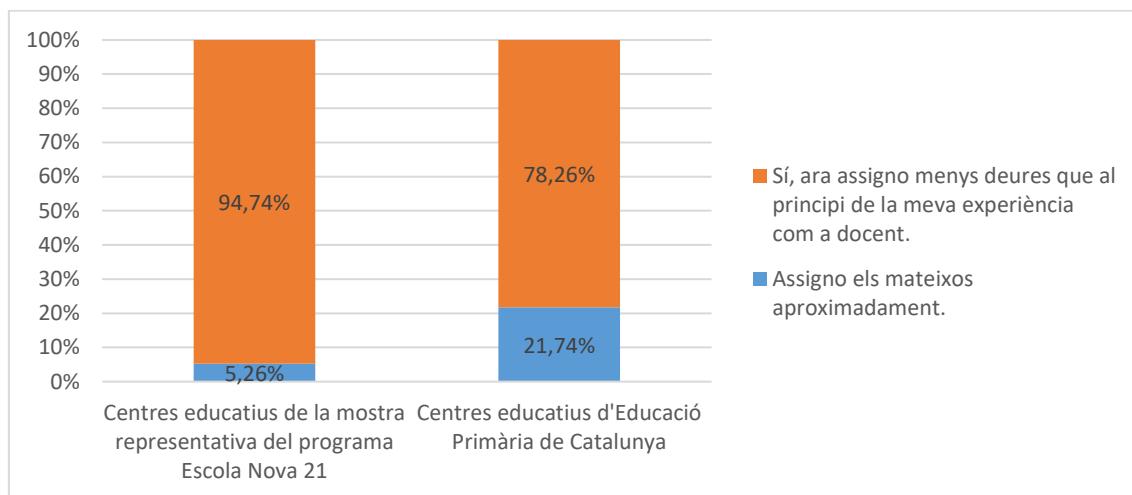
Recordar que al llarg d'aquest capítol es farà referència a la mostra A per aquells centres participants en la recerca que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova

21; mentre que la mostra B representa aquells centres educatius d'educació primària de Catalunya que també han participat en aquesta investigació però que no es troben adscrits explícitament a cap programa o proposta formalitzada de renovació pedagògica.

Segons si, al llarg de la seva experiència com a docent de Primària, s'ha vist modificada la **quantitat de deures assignats** dels participants en aquesta recerca (vegeu Gràfic 30), els resultats es presenten gràficament de la següent manera:

Gràfic 30. Modificació de la quantitat de deures assignada al llarg de l'experiència docent.

Elaboració pròpia

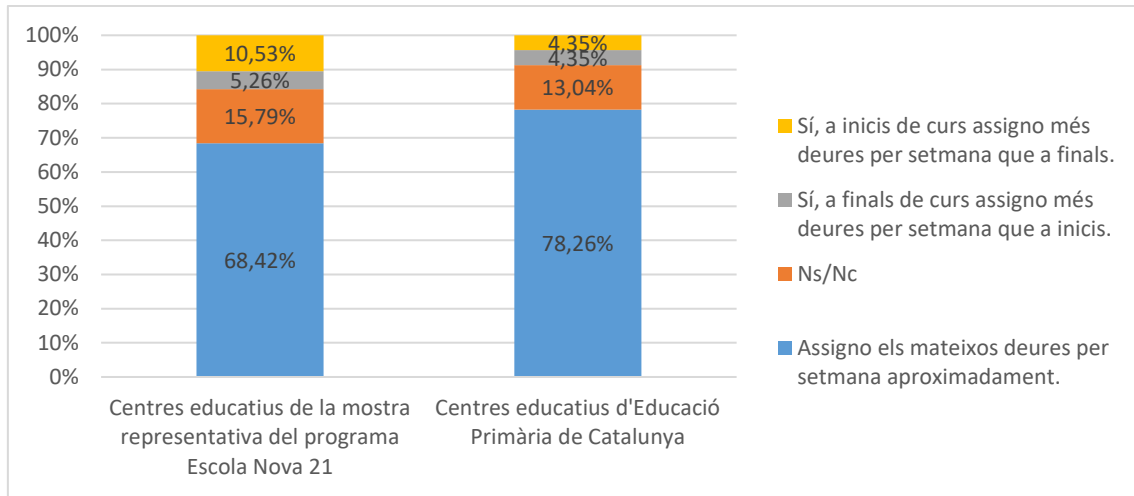


Tenint en compte aquells centres de la mostra A, hi ha un 94,74% dels docents que afirmen que a l'actualitat assigna menys deures que al principi de la seva experiència com a mestre de primària; envers un 78,26% pel que fa a la mostra B. D'altra banda, també hi ha mestres que afirmen que en relació amb la seva experiència, a l'actualitat la quantitat de deures assignats no s'ha vist modificada i, per tant, n'assignen els mateixos actualment, en un 5,26% pel que fa a la mostra A i un 21,74% pel que fa a la mostra B. No hi presència, però, de cap mestre-tutor que afirmi que a l'actualitat assigna més deures que al principi de la seva experiència.

Així mateix, segons si, al llarg del curs acadèmic, la **freqüència amb què assignen deures** es veu modificada (vegeu Gràfic 31), els mestres-tutors participants afirmen amb un 10,53% (mostra A) i un 4,35% (mostra B) que la quantitat de deures varia en el sentit que a inicis de curs n'assignen més que no pas cap a finals de curs. En contraposició, hi ha un 5,26% (mostra A) i un 4,35% (mostra B) dels participants que afirmen que a finals de curs n'assignen més que no pas a inicis.

Gràfic 31. Modificació de la freqüència amb què assignen deures al llarg de la setmana.

Elaboració pròpia



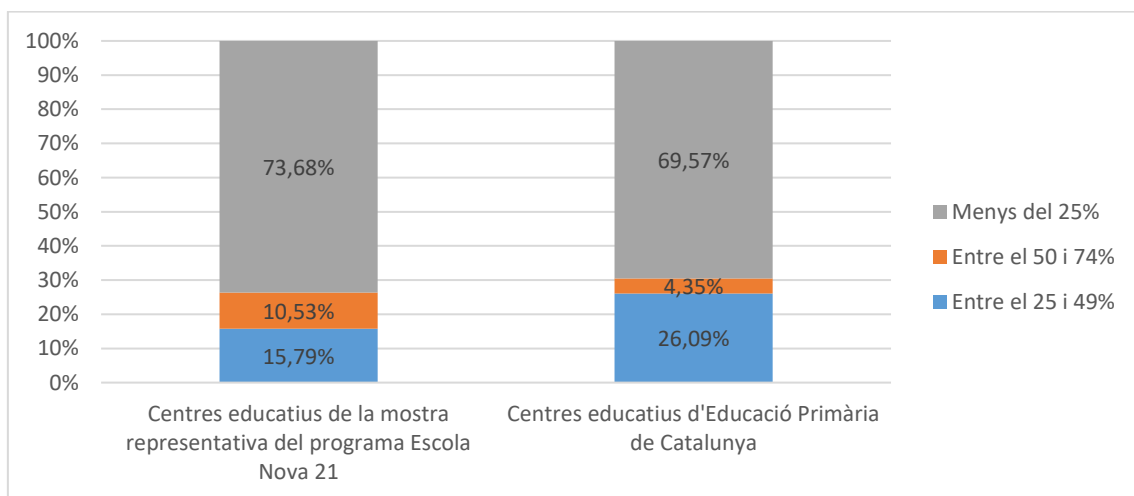
A banda que hi ha un 15,79% (mostra A) i un 13,04% (mostra B) que han respost Ns/NC; de manera majoritària, hi ha un 68,42% pel que fa a la mostra A i un 78,26% pel que fa a la mostra B, que assignen la mateixa quantitat de deures per setmana i, per tant, no hi ha variació de la quantitat al llarg del curs acadèmic.

Un altre aspecte estudiat és el **termini de presentació dels deures**. Al respecte, s'ha volgut diferenciar, segons Jha (2006), d'aquells deures que poden ser presentats a curt termini, és a dir, a realitzar al cap d'un o dos dies, d'aquells deures que poden ser presentats a llarg termini, és a dir, a realitzar amb més de dos dies.

D'una banda, pel que fa al tipus de deures assignats a **curt termini** (vegeu Gràfic 32), en funció de la quantitat dels deures (menys del 25%, entre el 25 i 49%, entre el 50 i 74%, i més del 75% dels deures) els resultats es representen gràficament de la següent manera:

Gràfic 32. Quantitat de deures assignats a curt termini.

Elaboració pròpia



Hi predomina que menys del 25% dels deures que assignen els docents són, en termes generals, per ser presentats a curt termini en un 73,68% (mostra A) i un 69,57% (mostra B). Entre el 24 i 49% dels deures que assignen els mestres participants són per ser presentats a curt termini en

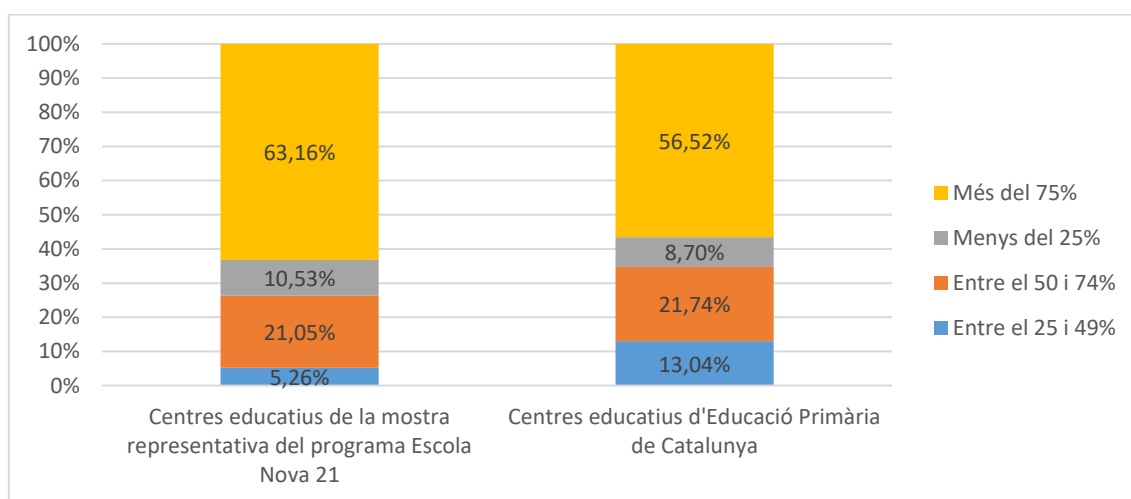
un 15,79% (mostra A) i 26,09% (mostra B). Mentre que entre la meitat i un 74% dels deures que assignen els mestres són per ser presentats a curt termini en un 10,53% (mostra A) i, en menor mesura, en un 4,35% (mostra B). No hi ha presència, però, que cap docent assigni més dels 75% dels deures per ser presentats a curt termini.

Per tant, i tenint en compte l'agrupació de respostes possibles, els resultats indiquen que menys de la meitat dels deures que els participants assignen són per ser presentats a curt termini en un 89,47% (mostra A) i un 95,66% (mostra B).

D'altra banda, segons el termini de presentació dels deures, aquests són per ser presentats a **llarg termini** (al cap de més de dos dies, segon Jha, 2006), hi ha la següent representació (vegeu Gràfic 33):

Gràfic 33. Quantitat de deures assignats a llarg termini.

Elaboració pròpia



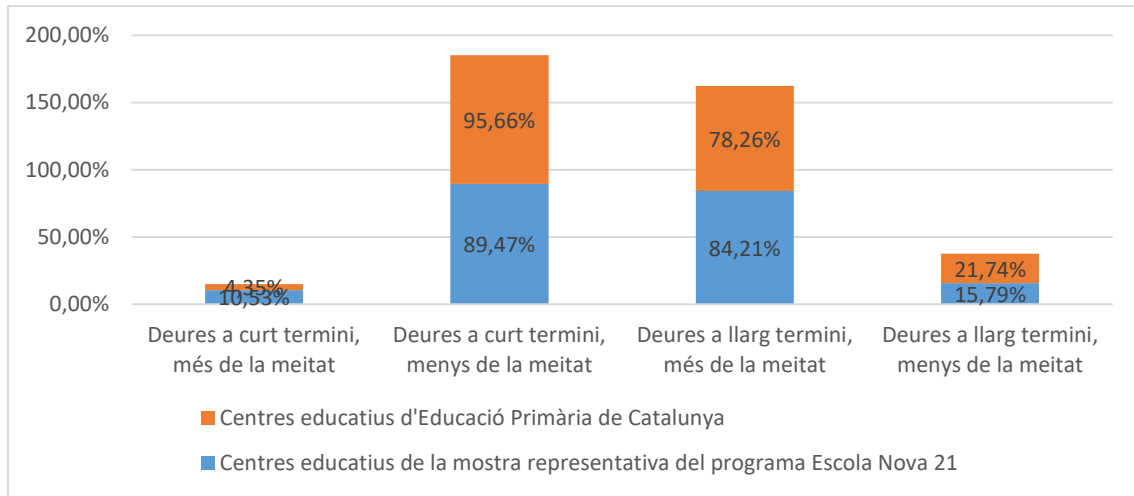
Hi predomina que més del 75% dels deures que assignen els docents són, en termes generals, per ser presentats a llarg termini en un 63,16% (mostra A) i un 56,52% (mostra B). Entre el 50 i 74% dels deures que assignen els mestres participants són per ser presentats a llarg termini en un 21,05% (mostra A) i 21,74% (mostra B). Mentre que entre el 25 i 49% dels deures que assignen els mestres són per ser presentats a llarg termini en un 5,26% (mostra A) i, en menor mesura, en un 13,04% (mostra B); i menys del 25% dels deures que són assignats són per ser realitzats a llarg termini en un 10,53% (mostra A) i 8,70% (mostra B).

Per tant, i tenint en compte l'agrupació de respostes possibles, els resultats indiquen que més de la meitat dels deures que els participants assignen són per ser presentats a llarg termini en un 84,21% (mostra A) i un 78,26% (mostra B).

A continuació, si agrupéssim les dades obtingudes, en funció de dos únics ítems: *menys de la meitat dels deures assignats* i *més de la meitat dels deures assignats*, la representació resultaria de la següent manera (vegeu Gràfic 34). La mostra B destaca pel que fa a menys de la meitat dels deures a curt i llarg termini, mentre que la mostra A destaca pel que fa a més de la meitat dels deures a curt i llarg termini.

Gràfic 34. Termini dels deures assignats amb dades agrupades.

Elaboració pròpia

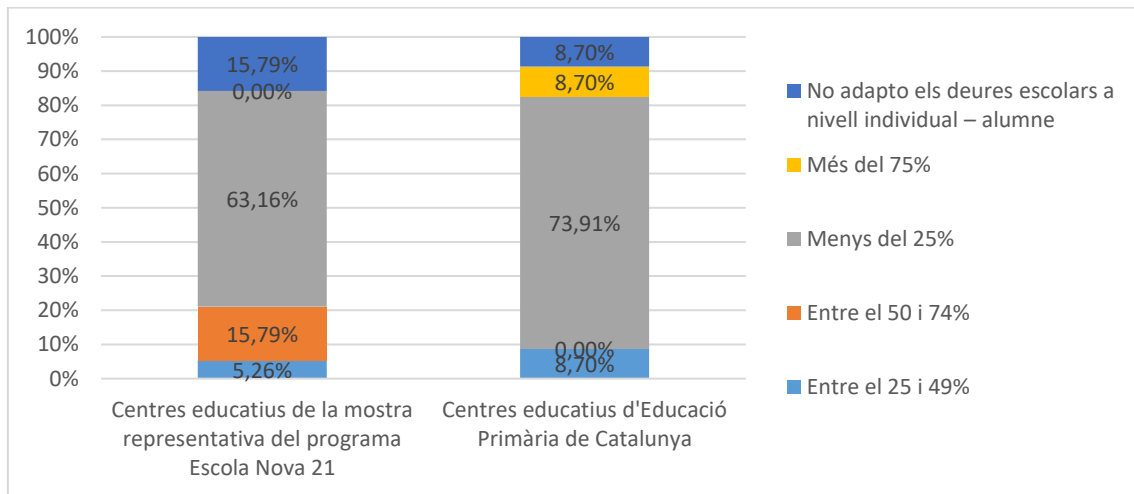


També s'ha indagat respecte al **grau d'individualització** dels deures que, de manera majoritària, assigna el professorat-docent que ha participat en aquesta recerca. Aquesta individualització pot ser pel que fa a una personalització dels deures, a nivell d'alumne o pel que fa al conjunt del grup-classe.

Respecte als percentatges presentats a continuació, els resultats que predominen mostren que un 63,16% (mostra A) i 73,91% (mostra B) del professorat adapta menys del 25% dels deures que assignen a **nivell d'alumne** (vegeu Gràfic 35).

Gràfic 35. Quantitat de deures adaptats a nivell d'alumne.

Elaboració pròpia



Així mateix, un 5,16% (mostra A) i un 8,70% (mostra B) del professorat participant afirma que la quantitat de deures que són adaptats a nivell d'alumne és d'entre un 25 i 49%. També hi ha un 15,79% de la mostra A que afirma adaptar entre el 50 i 74% dels deures que assigna; mentre que hi ha un 8,70% pel que fa a la mostra B que afirma que aquesta adaptació és a més del 75% dels deures que assigna. Per tant, i tenint en compte l'agrupació de respostes possibles, els resultats indiquen que menys de la meitat dels deures que els participants assignen són adaptats a nivell individual-alumne en un 68,42% (mostra A) i un 82,61% (mostra B); mentre que més de

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

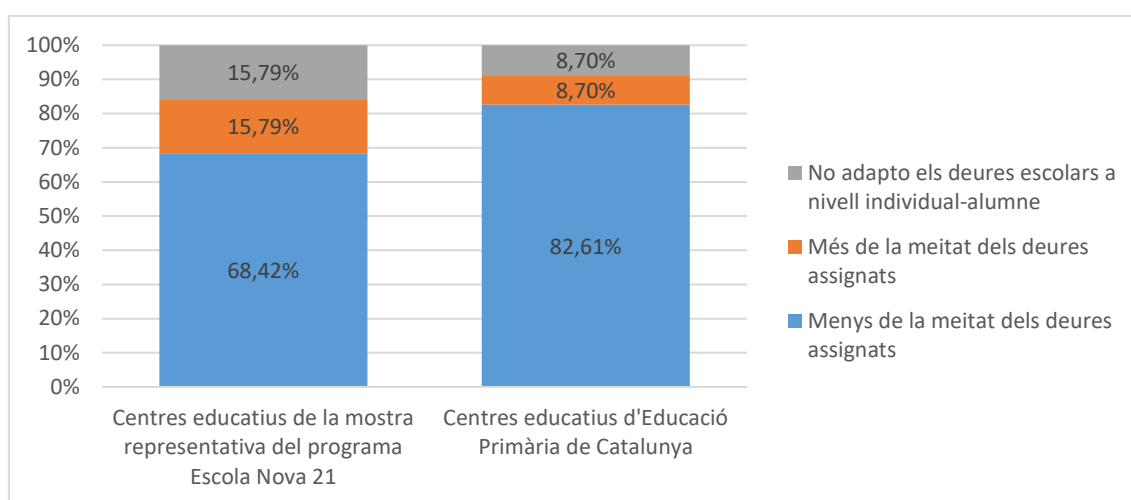
la meitat dels deures són adaptats a nivell individual-alumne en un 15,79% (mostra A) i un 8,70% (mostra B).

Finalment, hi ha un 15,79% (mostra A) i un 8,70% (mostra B) del docent-tutor que ha participat en la investigació que afirma no adaptar els deures escolars a nivell individual-alumne. Sumant ambdós valors, representa un conjunt de 24,49% de docents que no els adapten.

D'aquest estudi pel que fa al nivell de personalització dels deures escolars pel que fa a l'alumne, si agrupéssim les dades obtingudes, en funció de tres únics ítems: *no adaptació*, *menys de la meitat dels deures assignats* i *més de la meitat dels deures assignats*, la representació resultaria de la següent manera (vegeu Gràfic 36).

Gràfic 36. Quantitat de deures adaptats a nivell d'alumne amb dades agrupades.

Elaboració pròpia



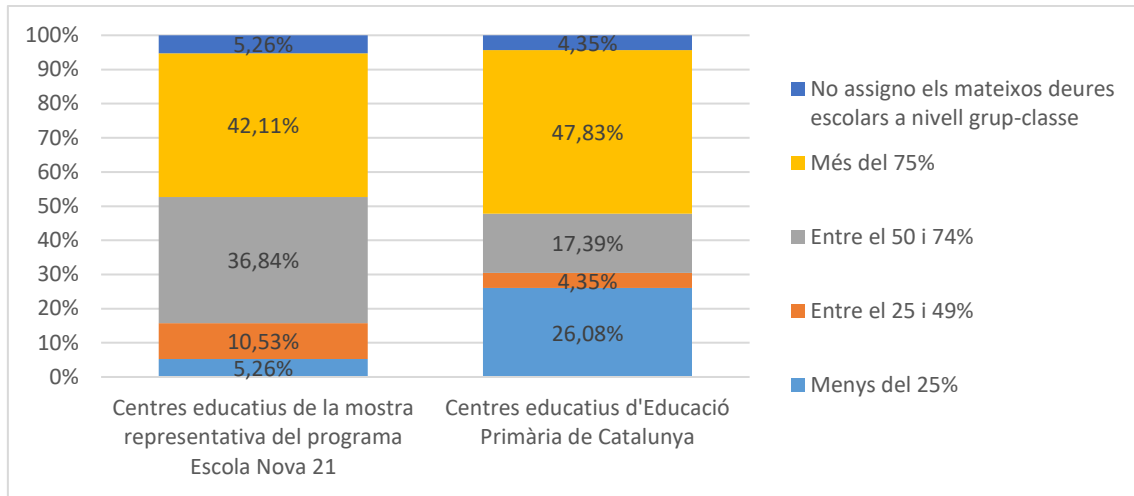
Hi ha un 14,19% més de la mostra B que adapta menys de la meitat dels deures a nivell individual-alumne; mentre que hi ha un 7,09% més de la mostra A en relació amb la mostra B que adapta més de la meitat dels deures a nivell individual-alumne i un altre 7,09% més de la mostra A respecte a la mostra B que no adapta els deures escolars a nivell individual.

Segons l'altre tipus d'individualització dels deures estudiat, els resultats indiquen que un 42,11% dels mestres de la mostra A i un 47,83% pel que fa a la mostra B assigna més del 75% dels deures de manera **adaptada al grup-classe** (vegeu Gràfic 37). Un 36,84% de la mostra A i un 17,39% de la mostra B afirma adaptar-los entre el 50 i 74%. Així mateix, un 10,53% del docent de la mostra A i un 4,35% del docent de la mostra B els adapta entre el 25 i 74%; mentre que hi ha un 5,26% (mostra A) i un 26,08% (mostra B) que l'adaptació a nivell grup-classe és de menys del 25%.

Finalment, hi ha un 5,26% (mostra A) i un 4,35% (mostra B) del docent-tutor que ha participat en la investigació que afirma no adaptar els deures escolars a nivell grup-classe. Sumant ambdós valors, representa un conjunt de 9,61% de docents que no els adapten.

Gràfic 37. Quantitat de deures assignats adaptats a nivell de grup-classe.

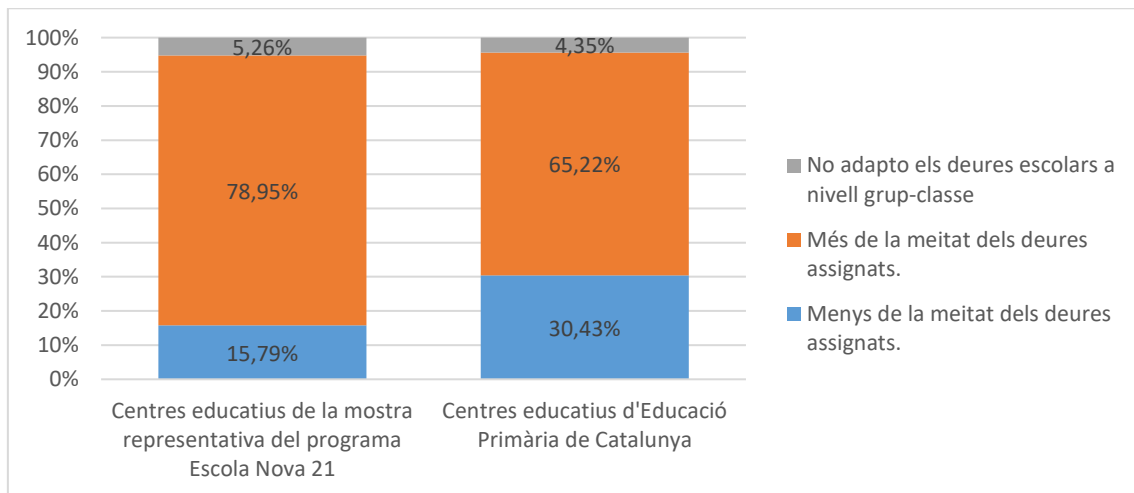
Elaboració pròpia



D'aquest estudi pel que fa al nivell de personalització dels deures escolars pel que fa a grup-classe, si agrupéssim les dades obtingudes, en funció de tres únics ítems: *no adaptació*, *menys de la meitat dels deures assignats* i *més de la meitat dels deures assignats*, la representació resultaria de la següent manera (vegeu Gràfic 38).

Gràfic 38. Quantitat de deures assignats adaptats a nivell de grup-classe amb dades agrupades.

Elaboració pròpia



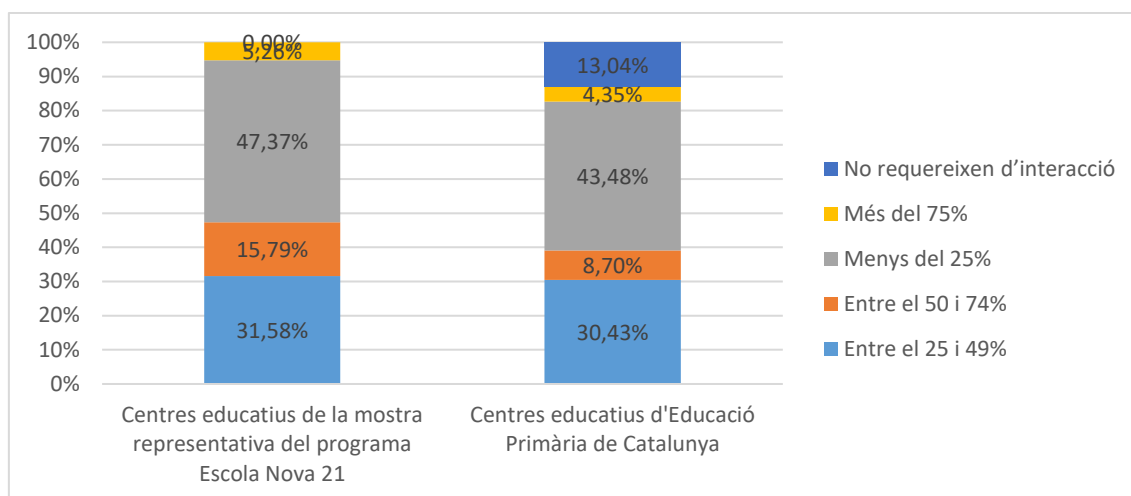
Tal com es pot observar, hi ha un 13,73% més de la mostra A en comparació amb la mostra B que adapta més de la meitat dels deures a nivell grup-classe; mentre que hi ha un 0,91% més de la mostra A en relació amb la mostra B que no adapta els deures a nivell grup-classe, a banda d'un 14,64% més de la mostra B respecte a la mostra A que els adapta menys de la meitat dels assignats.

S'ha estudiat el **grau d'interacció per a la realització dels deures**, és a dir, la col·laboració amb d'altres persones (vegeu Gràfic 39).

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Gràfic 39. Quantitat de deures assignats en funció del grau d'interacció amb d'altres persones.

Elaboració pròpia

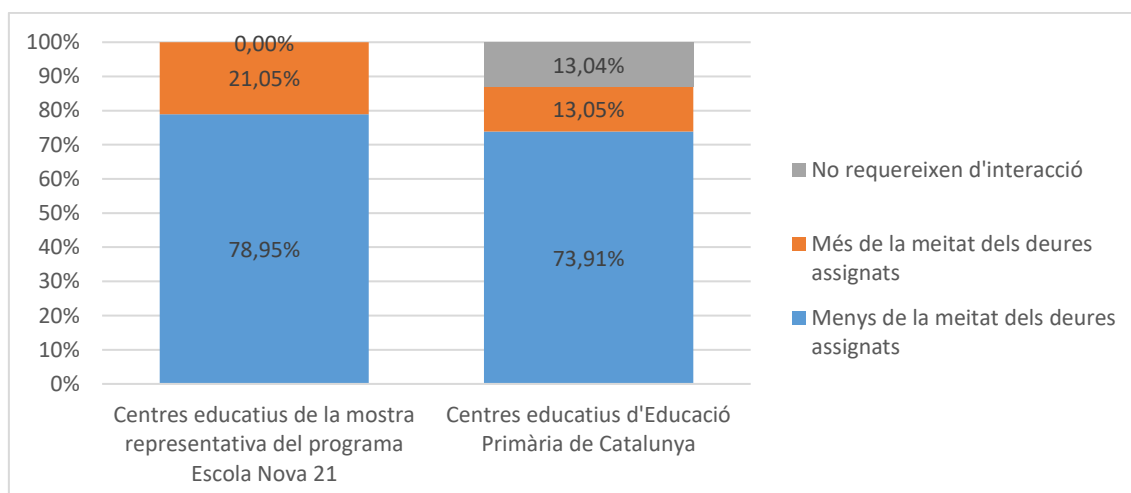


En primer lloc, un 47,37% pel que fa al professorat de la mostra A i un 43,48% pel que fa a la mostra B afirma que es requereix d'interacció en un 25% de la quantitat de deures que assignen. En segon lloc, un 31,58% pel que fa a la mostra A i un 30,43% pel que fa a la mostra B afirma que es requereix d'interacció entre un 25 i 49% dels deures que assignen. Hi ha un 15,79% (mostra A) i un 8,70% (mostra B) que afirma que entre el 50 i 74% dels deures que assignen requereixen de col·laboració amb d'altres persones; així com un 5,26% (mostra A) i un 4,35% (mostra B) que afirma que més del 75% dels deures que assignen requereixen d'interacció. Finalment, hi ha un 13,04% del professorat-tutor corresponent a la mostra B que afirma que els deures assignats majoritàriament no requereixen d'interacció.

Agrupant-ne les dades obtingudes, en funció de tres únics ítems: *no interacció*, *menys de la meitat dels deures assignats* i *més de la meitat dels deures assignats*, la representació resultaria de la següent manera (vegeu Gràfic 40).

Gràfic 40. Quantitat de deures assignats en funció del grau d'interacció amb d'altres persones, amb dades agrupades.

Elaboració pròpia



Tal com veiem, hi ha un 5,04% més dels mestres que corresponen a la mostra A, en comparativa amb la mostra B, que assigna menys de la meitat dels deures de manera que requereixin la

col·laboració d'altres persones. I un 8,00% més de la mostra A respecte a la mostra B que assigna més de la meitat dels deures amb necessitat d'interacció amb altres persones.

Tot seguit es mostren les mitjanes obtingudes en funció del tipus de centre (vegeu Taula 48 i Gràfic 41), segons diferents afirmacions:

Taula 48. Mitjanes de la pregunta 25 en relació amb el grau d'acord o desacord de certes afirmacions.

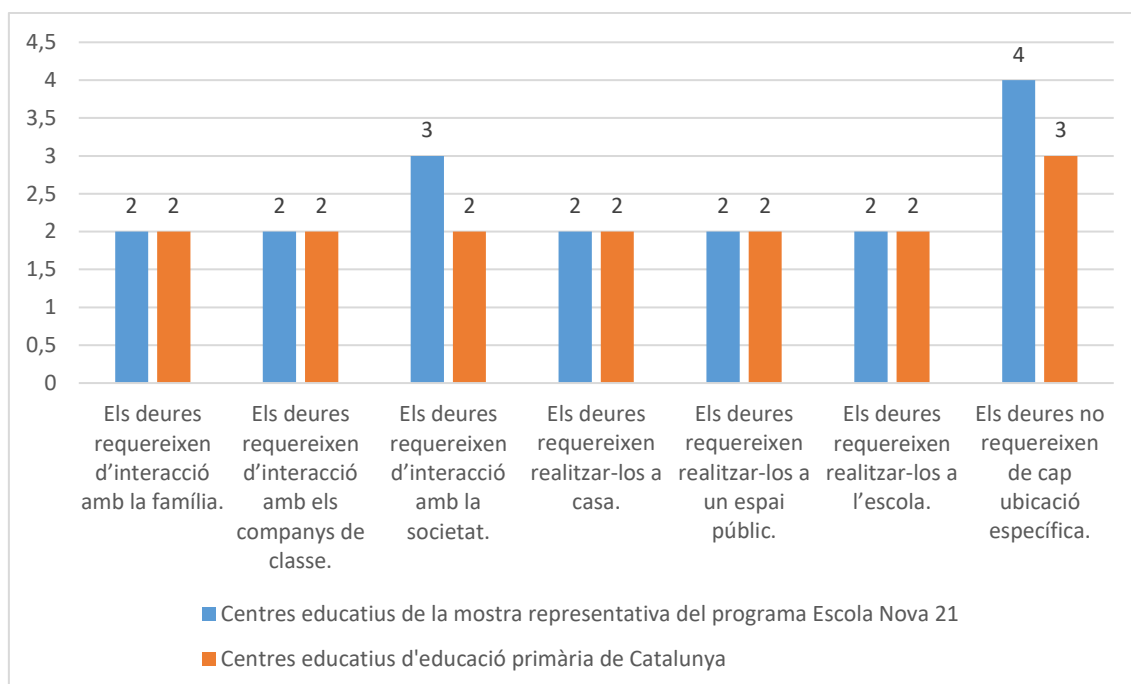
Elaboració pròpia

	Indica el teu grau d'acord o desacord (sent-ne 1 el gens d'acord i 4 el molt d'acord) amb les següents afirmacions:						
	Els deures requereixen d'interacció amb la família (germans, pares, altres parents).	Els deures requereixen d'interacció amb els companys de classe.	Els deures requereixen d'interacció amb la societat (p. e. visitar museus, assistir a actes culturals...).	Els deures requereixen realitzar-los a casa.	Els deures requereixen realitzar-los a un espai públic (museu, biblioteca, parc...).	Els deures requereixen realitzar-los a l'escola.	Els deures no requereixen de capacitat específica.
Centres educatius de la mostra representativa del programa Escola Nova 21	2	2	3	2	2	2	4
Centres educatius d'educació primària de Catalunya	2	2	2	2	2	2	3

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Gràfic 41. Representació de les mitjanes obtingudes a la pregunta 25, en funció del tipus de centre.

Elaboració pròpia



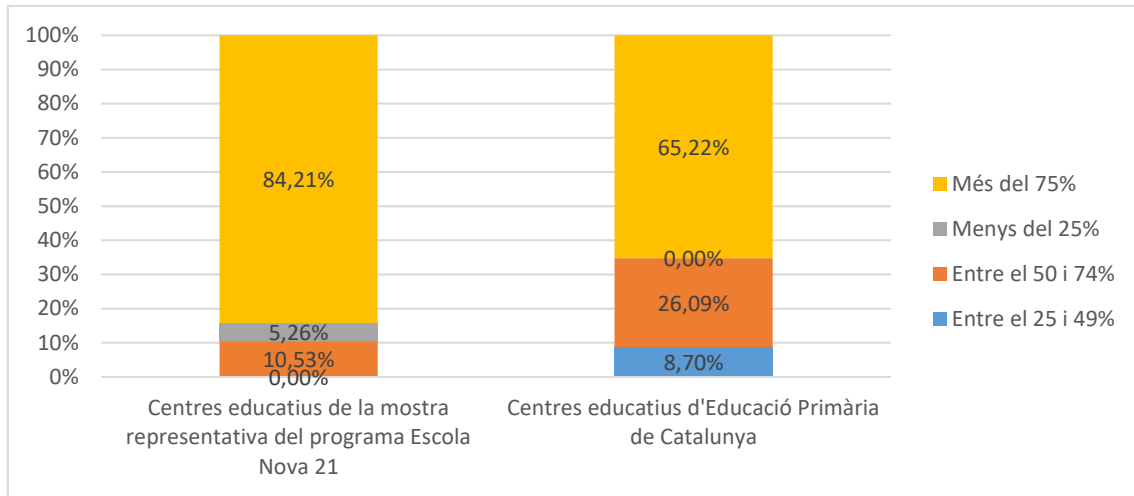
Podem veure al gràfic anterior com les valoracions entre ambdues mostres són semblants amb una valoració mitjana de 2 (de l'escala d'entre 1 gens d'acord i 4 molt d'acord) pel que fa a que els deures escolars requereixen a) d'interacció amb la família (germans, pares i altres parents), b) d'interacció amb els companys de classe, c) de realitzar-los a casa, d) de realitzar-los a un espai públic (com ara museus, biblioteques, parcs...), i e) de realitzar-los a l'escola.

Amb un punt de diferència, la mostra A afirma amb una mitjana d'un 3 que els deures escolars requereixen d'interacció amb la societat (per exemple, de visitar museus, assistir a actes culturals...), en relació amb una mitjana d'un 2 pel que fa a la mostra B. Així mateix, la mostra A afirma amb una mitjana d'un 4 que els deures escolars no requereixen de cap ubicació específica, en relació amb una mitjana d'un 3 pel que fa a la mostra B.

Segons els participants, el **percentatge aproximat d'alumnat que realitza els deures** és representat amb la següent gràfica (vegeu Gràfic 42). Tal com es pot veure, un 84,21% dels docents que corresponen a la mostra A i un 65,22% dels docents que corresponen a la mostra B afirmen que més d'un 75% dels deures assignats són realitzats per l'alumnat del sisè curs de Primària. Així mateix, un 10,53% (mostra A) i un 26,09% (mostra B) afirma que els deures són realitzats entre el 50 i el 74% dels alumnes de l'aula.

Gràfic 42. Quantitat de deures assignats en funció del percentatge aproximat d'alumnat que els realitza.

Elaboració pròpia



També hi ha un 5,26% de la mostra A que afirma que els deures només són realitzats per menys del 25% de l'alumnat; i un 8,70% de la mostra B que afirma que són realitzats només pel 25 i 49% de l'alumnat.

Tot seguit es mostren les mitjanes obtingudes en funció del tipus de centre, segons diferents afirmacions (vegeu Taula 49 i Gràfic 43):

Taula 49. Mitjanes de la pregunta 29 en relació amb el grau d'acord o desacord de certes afirmacions.

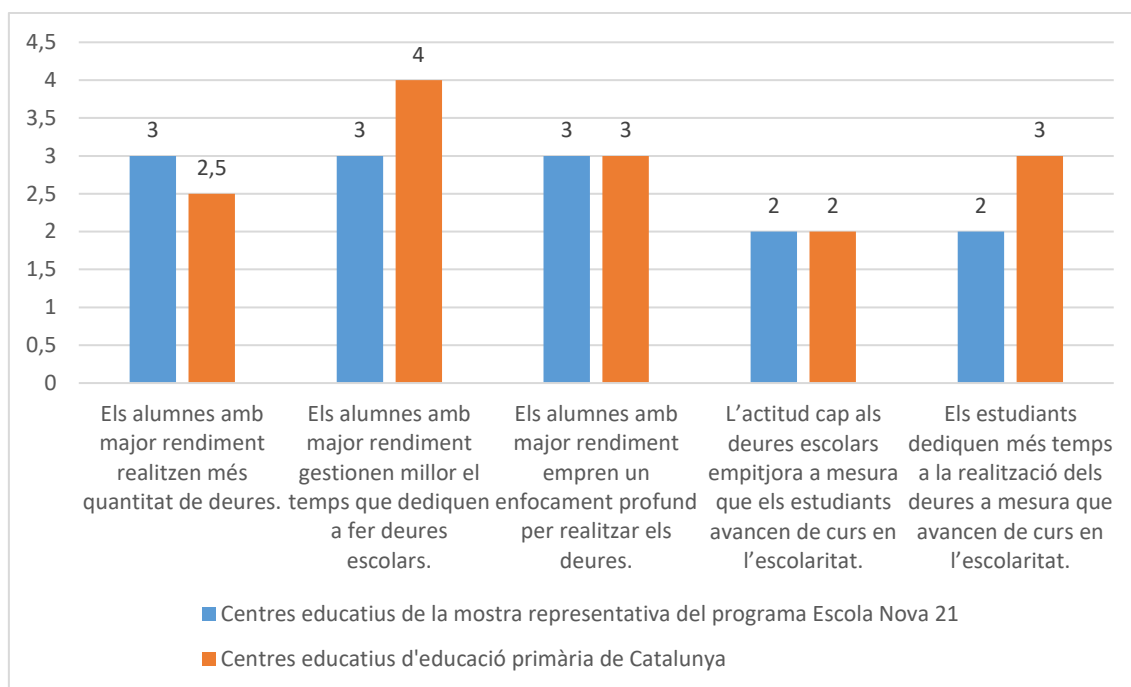
Elaboració pròpia

Indica el teu grau d'acord o desacord (sent-ne 1 el gens d'acord i 4 el molt d'acord) amb les següents afirmacions:					
	Els alumnes amb major rendiment realitzen més quantitat de deures.	Els alumnes amb major rendiment gestionen millor el temps que dediquen a fer deures escolars.	Els alumnes amb major rendiment empren un enfocament profund per realitzar els deures (pretenen comprendre'ls).	L'actitud (motivació intrínseca i interès) cap als deures escolars empitjora a mesura que els estudiants avancen de curs en l'escolaritat.	Els estudiants dediquen més temps a la realització dels deures a mesura que avancen de curs en l'escolaritat.
Centres educatius de la mostra representativa del programa Escola Nova 21	3	3	3	2	2
Centres educatius d'educació primària de Catalunya	2,5	4	3	2	3

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Gràfic 43. Representació de les mitjanes obtingudes a la pregunta 29, en funció del tipus de centre.

Elaboració pròpia



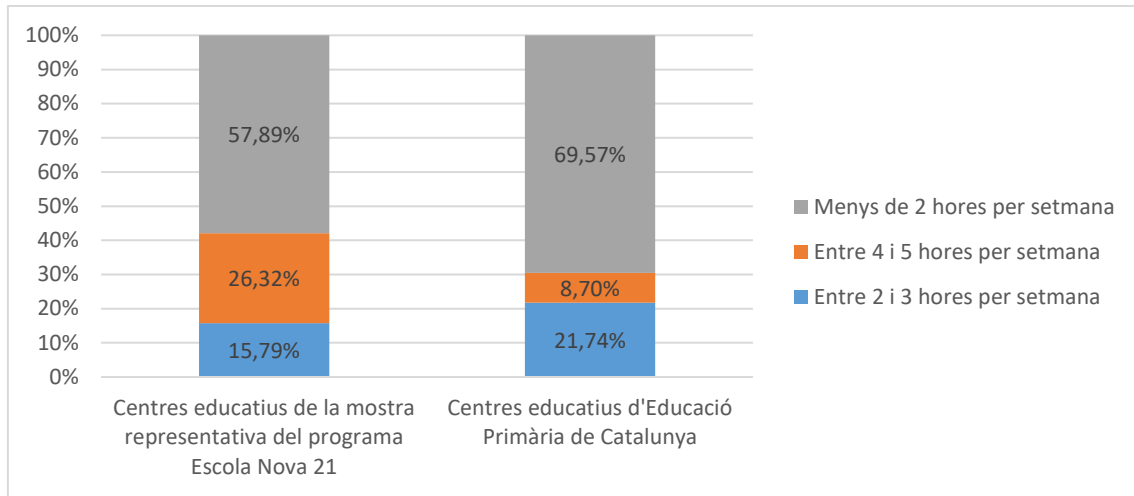
Podem veure al gràfic anterior com les valoracions entre ambdues mostres són coincidents en els següents casos. En un grau inferior de desacord, amb una puntuació mitjana de 2 per ambdues mostres, predomina l'afirmació que l'actitud (motivació intrínseca i interès) cap als deures escolars empitjora a mesura que els estudiants avancen de curs en l'escolaritat. En una puntuació mitjana de 3 a ambdues mostres, hi afirmen que els alumnes amb un major rendiment gestionen emprenen un enfocament profund per realitzar els deures, atenent que pretenen comprendre'ls. En un grau superior d'acord, amb una puntuació mitjana de 3 (mostra A) i 4 (mostra B) predomina l'afirmació que els alumnes amb un major rendiment gestionen millor el temps que dediquen a fer els deures escolars.

Amb un punt de diferència, la mostra B afirma amb una mitjana d'un 3 (de l'escala d'entre 1 gens d'acord i 4 molt d'acord) que els estudiants dediquen més temps a la realització dels deures a mesura que avancen de curs en l'escolaritat, en relació amb una mitjana d'un 2 pel que fa a la mostra A. Així mateix, la mostra A afirma amb una mitjana d'un 3 (de l'escala d'entre 1 gens d'acord i 4 molt d'acord) que els alumnes amb major rendiment realitzen més quantitat de deures, en relació amb una mitjana d'un 2,5 pel que fa a la mostra B.

Segons la **durada predominant** que els participants contemplen per a la realització dels deures, podem veure a continuació (vegeu Gràfic 44) que les tres respostes que han aparegut es distribueixen de la següent manera. Els deures que el professorat-tutor assigna, de manera general, poden realitzar-se en menys de dues hores per setmana en un 57,89% dels centres corresponents a la mostra A i en un 69,57% dels centres corresponents a la mostra B. Els deures poden ser realitzats entre dues i tres hores per setmana en un 15,79% pel que fa a la mostra A i un 21,74% pel que fa a la mostra B; mentre que aquests es poden realitzar entre quatre i cinc hores en un 26,32% de la mostra A i un 8,70% de la mostra B.

Gràfic 44. Durada contemplada per a la realització dels deures assignats.

Elaboració pròpia

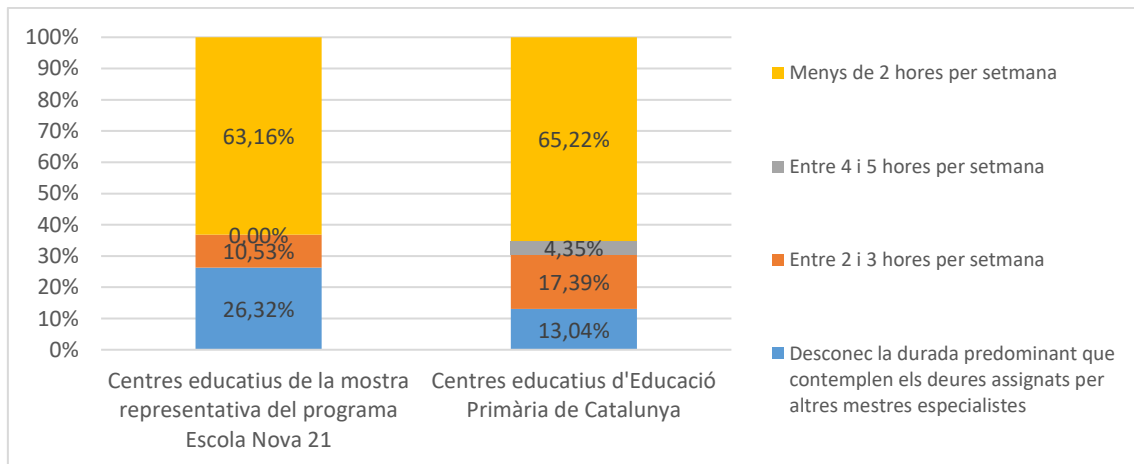


No hi ha hagut cap mestre-tutor que considerés una durada predominant per a la realització dels deures superior a més de 6 hores per setmana, tal com es contemplava al qüestionari amb cinc possibles respostes més.

També s'ha estudiat la **durada predominant** que els participants pensen que contemplen els **mestres especialistes** en el grup-classe en què són tutors per a la realització dels deures (vegeu Gràfic 45):

Gràfic 45. Durada contemplada per a la realització dels deures assignats pels mestres especialistes.

Elaboració pròpia



Els deures que el professorat-tutor assigna, de manera general, poden realitzar-se en menys de dues hores per setmana en un 63,16% dels centres corresponents a la mostra A i en un 65,22% dels centres corresponents a la mostra B. Els deures poden ser realitzats entre dues i tres hores per setmana en un 10,53% pel que fa a la mostra A i un 17,39% pel que fa a la mostra B; mentre que aquests es poden realitzar entre quatre i cinc hores en un 4,35% en referència a la mostra B.

Tampoc hi ha hagut cap mestre-tutor que considerés una durada predominant per a la realització dels deures que assignen els mestres especialistes superior a més de 6 hores per

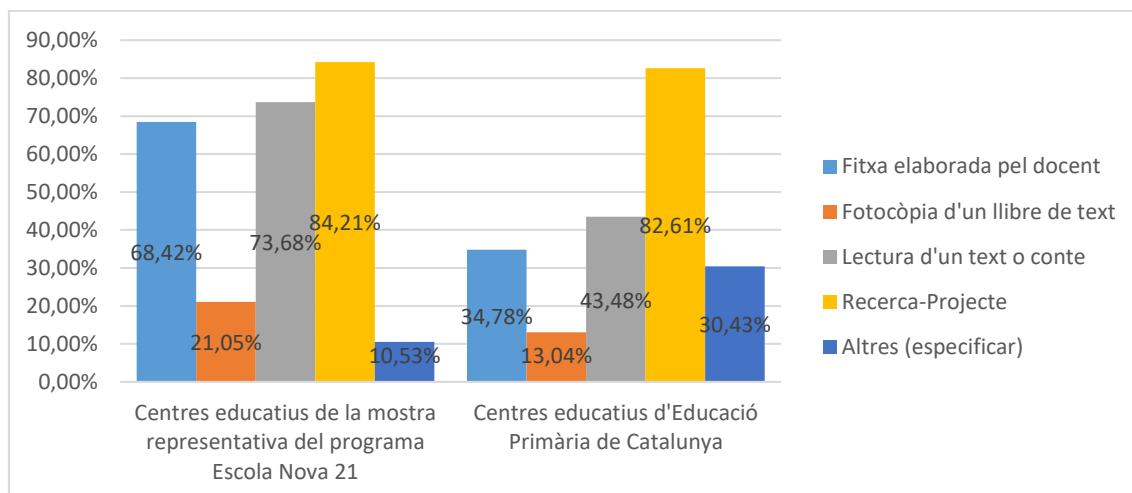
setmana, tal com es contemplava al qüestionari amb cinc possibles respostes més. Tot i que hi ha hagut presència de professors-tutors que desconeixen la durada predominant dels deures assignats pels altres mestres del grup; en un 26,32% pel que fa a la mostra A i un 13,04% pel que fa a la mostra B.

Un altre aspecte estudiat ha estat el **format dels deures** assignats amb més freqüència (vegeu Gràfic 46). En aquest sentit, la pregunta era d'opció múltiple. Així és com a la mostra A predomina, el format de recerca-projecte (84,21%), seguit de la lectura d'un text o conte (73,68%), i d'una fitxa elaborada pel docent (68,42%). Pel que correspon a la mostra B, hi predomina també el format de recerca-projecte (82,61%), seguit de la lectura d'un text o conte (43,48%), i d'una fitxa elaborada pel docent (34,78%).

D'altra banda, en menor mesura, s'empra el format de deures amb una fotocòpia d'un llibre de text: amb un 21,05% a la mostra A i un 13,04% a la mostra B. Així mateix, en un 10,53% del professorat de la mostra A i un 30,43% de la mostra B ha indicat que empra un altre format dels deures assignats. En aquest sentit, quan ho han especificat, van referència a: "les que requereixen implicació de les famílies", "elaboració de resums, realització de textos i preparació d'exposicions orals", "visualització de reportatges o vídeos introductoris d'algun tema", "resolució de problemes", "propostes culturals", "passar a net alguna feina realitzada a l'aula", i "activitats gamificades a la xarxa".

Gràfic 46. Format dels deures assignats pels mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia

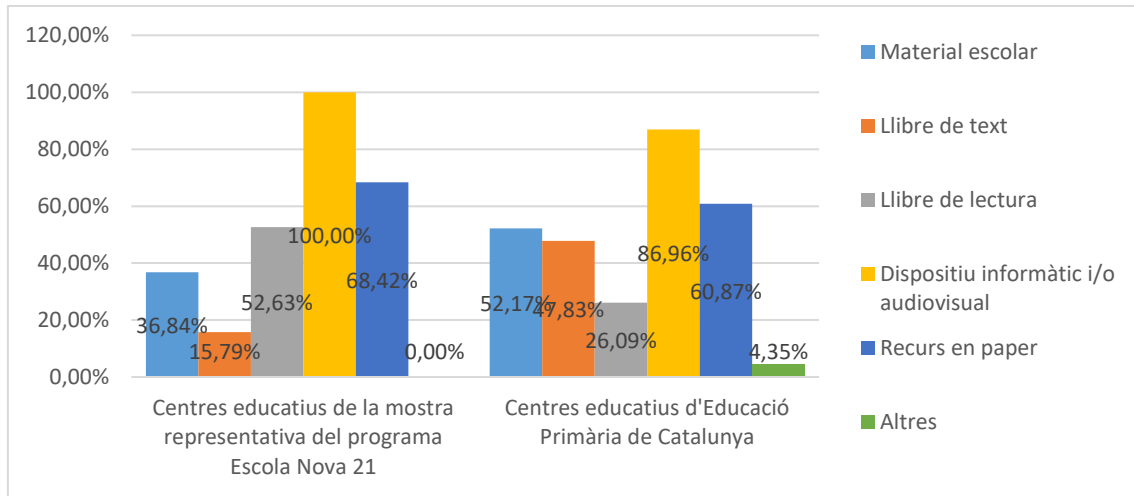


Segons els **recursos o materials** que es contempen necessaris per realitzar els deures assignats amb més freqüència (vegeu Gràfic 47). En aquest sentit, la pregunta era d'opció múltiple. Així és com a la mostra A predomina, l'ús d'un dispositiu informàtic i/o audiovisual (100,00%), seguit d'un recurs en paper (68,42%), i d'un llibre de lectura (52,62%). Pel que correspon a la mostra B, hi predomina també l'ús d'un dispositiu informàtic i/o audiovisual (86,96%), seguit d'un recurs en paper (60,87%), i de material escolar, com ara regle, compàs, material fungible, entre d'altres (52,17%).

D'altra banda, es contempen necessaris, tot i que en menor mesura, per realitzar els deures els següents recursos o materials pel que fa a la mostra A: llibre de text (15,79%) i material escolar (36,84%) i els següents pel que fa a la mostra B: altres (4,35%), llibre de lectura (26,09%), llibre de text (47,83%).

Gràfic 47. Recursos o materials que es contemplan per a la realització dels deures assignats.

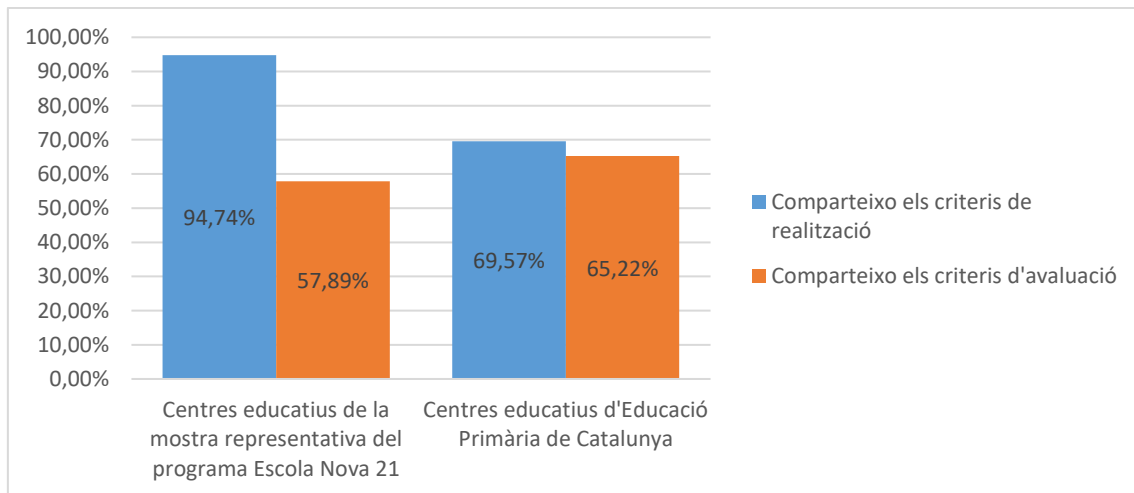
Elaboració pròpia



Respecte a la **compartició dels criteris de realització i/o d'avaluació** dels deures assignats per part dels mestres-tutors amb els estudiants, aquesta es tracta d'una pregunta de resposta múltiple, i els seus resultats es mostren a continuació (vegeu Gràfic 48).

Gràfic 48. Compartició dels criteris de realització i/o d'avaluació dels deures assignats per part dels mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



En concret, d'una banda, el 94,74% del professorat-tutor del sisè curs de primària que ha participat en aquesta recerca i que correspon a la mostra A afirma que comparteix els criteris de realització dels deures; a diferència d'un 69,57% pel que fa a la mostra B. Així mateix, d'altra banda, un 57,89% del professorat corresponent a la mostra A afirma que comparteix els criteris d'avaluació amb els seus alumnes; a diferència d'un 65,22% pel que fa a la mostra B. No hi ha cap participant que hagi indicat que no comparteix ni els criteris de realització ni els d'avaluació.

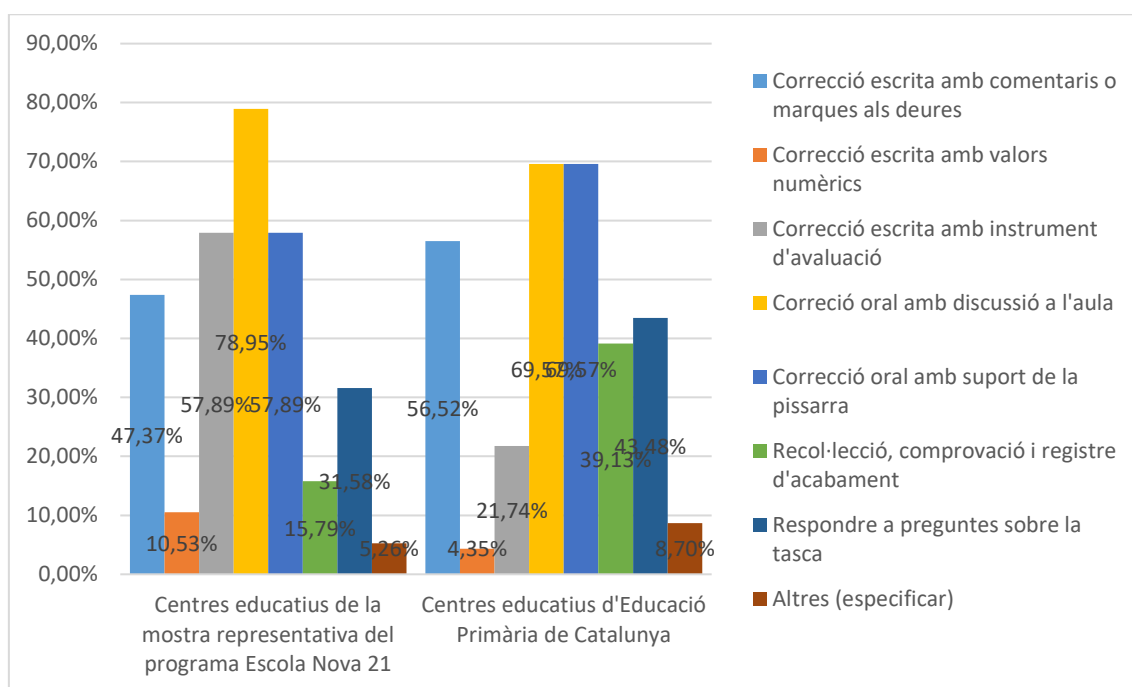
A continuació, es presenten els resultats segons l'**avaluació o el retorn dels deures** que són assignats al sisè curs d'educació primària de les escoles participants. En concret, s'ha estudiat pel que fa al mode d'avaluació, a l'agent avaluador i al moment d'avaluació; en tots tres casos, amb elecció de respostes múltiples.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Pel que fa al **mode d'avaluació** (vegeu Gràfic 49), en la mostra A predomina la correcció oral amb discussió a l'aula amb un 78,95%, seguida de la correcció escrita amb instrument d'avaluació (57,89%) amb la mateixa freqüència que la correcció oral amb suport de la pissarra (57,89%). En la mostra B, hi predomina la correcció oral amb discussió a l'aula (69,57%) amb la mateixa freqüència que la correcció oral amb suport de la pissarra (69,57%), seguida de la correcció escrita amb comentaris o marques als deures amb un 56,52%.

Gràfic 49. Avaluació dels deures assignats, en funció del mode d'avaluació.

Elaboració pròpia



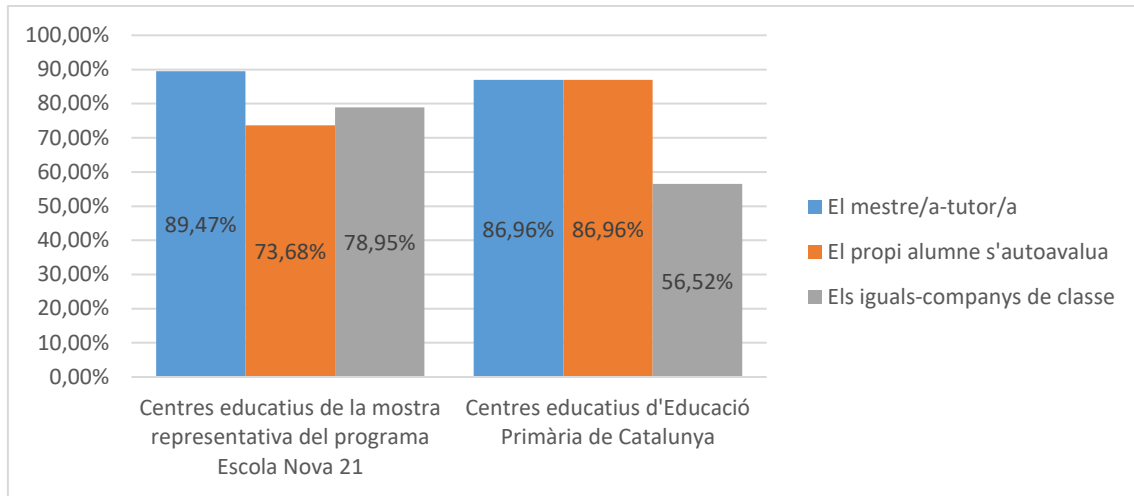
En menor mesura, a la mostra A, hi predomina la resposta d'altres opcions (5,26%), seguida de la correcció escrita amb valors numèrics (10,53%) i de la recol·lecció, comprovació i registre d'acabament (15,79%). D'altra banda, a la mostra B, hi predomina en menor mesura la correcció escrita amb valors numèrics (4,35%), seguida d'altres respostes (8,70%) i de la correcció escrita amb instrument d'avaluació (21,74%).

Agrupant els resultats obtinguts, tenint present que eren respostes múltiples, les opcions de correcció escrita han estat mencionades en un 115,79% pel que fa a la mostra A i en un 82,61% pel que fa a la mostra B. Segons l'ús d'una correcció oral, les opcions es distribueixen en un 136,84% pel que fa a la mostra A i un 139,14% pel que fa a la mostra B.

Segons l'**agent avaluador** (vegeu Gràfic 50), els deures escolars majoritàriament són avaluats tant pel mestre-tutor (89,47% a la mostra A i 86,96% a la mostra B), com pel propi alumne, en autoavaluar-se (73,68% a la mostra A i 86,96% a la mostra B), així com també pels iguals o companys de classe (78,95% a la mostra A i 56,52% a la mostra B). En cap cas s'ha contemplat l'opció d'altres agents implicats en el procés d'avaluació dels deures. Comparant-hi les dues mostres, a la mostra A predomina l'agent avaluador del propi mestre i dels iguals en comparació amb la mostra B.

Gràfic 50. Avaluació dels deures assignats, en funció de l'agent avaluador.

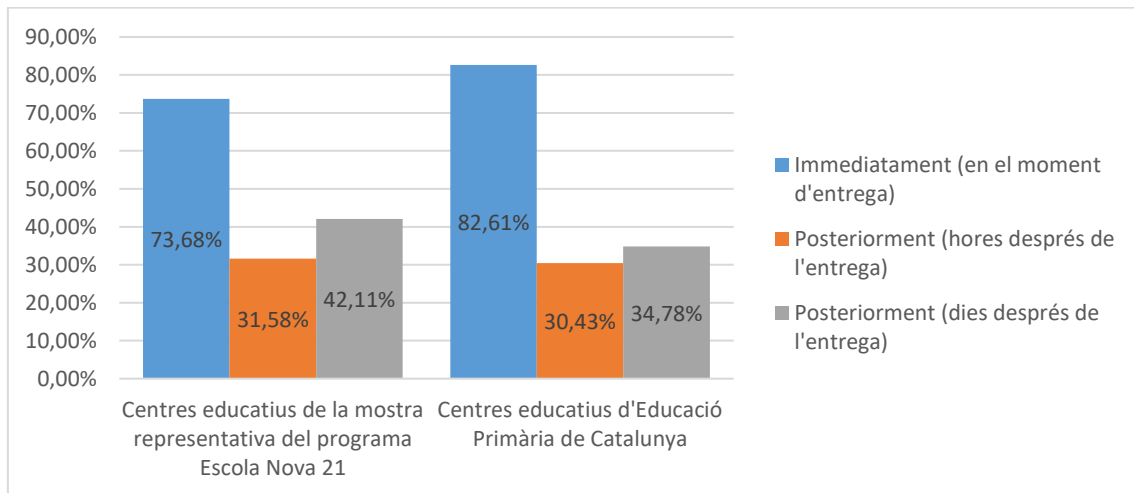
Elaboració pròpia



Finalment, segons el **moment d'avaluació** (vegeu Gràfic 51), els deures escolars majoritàriament s'avaluen immediatament, és a dir, en el mateix moment d'entrega; indiquen els docents de la mostra A en un 73,68% i els docents de la mostra B en un 82,61%.

Gràfic 51. Avaluació dels deures assignats, en funció del moment d'avaluació.

Elaboració pròpia



I de manera minoritària, els deures són avaluats posteriorment: hores o dies després de ser entregats. Respecte a la mostra A, els deures són avaluats hores després en un 31,58% i dies després en un 42,11%. Respecte a la mostra B, els deures són avaluats hores després en un 30,43% i dies després en un 34,78%.

4.2.3. Resultats en relació amb les hipòtesis de la recerca

En aquest apartat, es presenten els resultats de l'anàlisi de les dues mostres independents, en funció de les hipòtesis d'aquesta tesi. Pel fet de tractar-se de dues mostres independents, es contempla que la hipòtesi nul·la (H_0) aportarà que els valors obtinguts en una i una altra mostra són similars, en contraposició a la hipòtesi alternativa (H_1) que aportarà que són diferents. El valor obtingut en la significació permetrà decidir si es rebutja o no la hipòtesi nul·la.

Amb l'objectiu de mostrar resultats segons les hipòtesis de la recerca recorrem als contrastos no-paramètrics, les proves no-paramètriques; tenint present que a les proves d'anàlisi de normalitat la distribució resultant ha estat no-normal. Recordar que les hipòtesis de la recerca pretenen establir comparacions entre ambdues poblacions (mostra A i mostra B), per estudiar-ne la diferència entre les mitjanes i el coeficient entre les variàncies d'aquestes dues mostres independents.

Recordar que al llarg d'aquest capítol es farà referència a la mostra A per aquells centres participants en la recerca que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21; mentre que la mostra B representa aquells centres educatius d'educació primària de Catalunya que també han participat en aquesta investigació però que no es troben adscrits explícitament a cap programa o proposta formalitzada de renovació pedagògica.

4.2.3.1. Quins són els propòsits dels deures escolars?

Es pretén estudiar quins són els objectius o propòsits amb què el professorat d'educació primària assigna deures, segons la hipòtesi a: *El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 proposa deures amb finalitats acadèmiques i per a la pràctica (repetició) de la matèria; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa amb finalitats de preparació, pràctica i extensió, a fi de desenvolupar als estudiants un paper més actiu en el seu procés d'aprenentatge integral.*

Per tal de donar resposta a aquesta primera hipòtesi de la recerca, en primer lloc, s'ha analitzat la pregunta oberta (14. *Què entens per deures escolars?*) del qüestionari administrat al professorat docent. Les seves freqüències -absolutes i relatives- han estat les que a continuació es presenten (vegeu Taula 50):

Taula 50. Anàlisi de les respostes obertes a la pregunta 14: Què entens per deures escolars?, en funció dels propòsits dels deures.

Elaboració pròpia

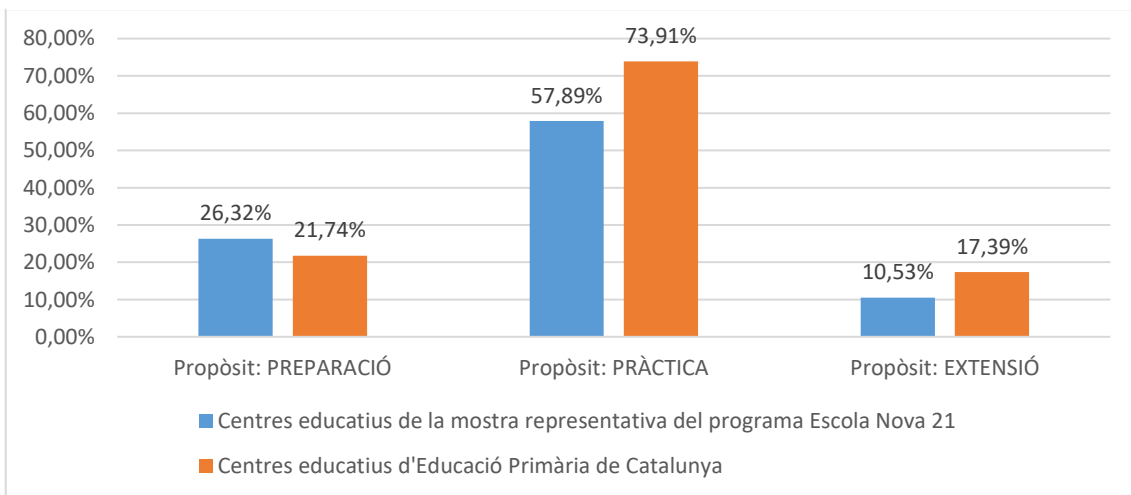
		Propòsits dels deures		
		Preparació	Pràctica	Extensió
MOSTRA A	EXEMPLE 1: "Realització de recerca d'informació, potenciació de coneixements adquirits prèviament a l'aula i ampliació de continguts segons el procés – aprenentatge" (P14 – Q1 – 1)	X	X	X
	EXEMPLE 2: "Activitats de repàs o reforç que es realitzen a casa" (P14 – Q12 – 1)		X	
Freqüències absolutes		Fa = 5	Fa = 11	Fa = 2
Freqüències relatives		Fr = 0,26	Fr = 0,58	Fr = 0,11
Percentatge		Fr x 100 = 26,32%	Fr x 100 = 57,89%	Fr x 100 = 10,53 %

MOSTRA B	EXEMPLE 1: “Preparar-se o visionar un vídeo o fer alguna tasca relacionada amb allò que es tractarà a casa”. (P14 – Q10 – 2)	X		
	EXEMPLE 2: “Deures puntuals quan cal treballar o reforçar continguts puntuals a casa”. (P14 – Q21 – 2)		X	
Freqüències absolutes		Fa = 5	Fa = 17	Fa = 4
Freqüències relatives		Fr = 0,22	Fr = 0,74	Fr = 0,17
Percentatge		Fr x 100 = 21,74%	Fr x 100 = 73,91%	Fr x 100 = 17,39%

De manera gràfica, el recompte de freqüències relatives (en percentatges) d'aquells tipus de **propòsits dels deures escolars** que han estat mencionats pels docents en funció del centre (mostra A i mostra B), queda representat de la següent manera (vegeu Gràfic 52):

Gràfic 52. Tipus de propòsits mencionats en definir deures escolars.

Elaboració pròpia



Tenint en compte el gràfic presentat, veiem com ambdues mostres han contemplat els tres tipus de propòsits: preparació, pràctica i extensió. Pel que fa al propòsit de preparació, la mostra A (26,32%) té una superior freqüència que la mostra B (21,74%). Del contrari, pel que fa als propòsits de pràctica (el més predominant dels tres tipus) i extensió (el menys predominant dels tres tipus), la mostra B té una freqüència superior en ambdós casos. En relació amb el propòsit de pràctica la mostra A té una representació de 57,89%, mentre que la mostra B d'un 73,91% (un 16,02% per sobre). En relació amb el propòsit d'extensió, la mostra A té una representació d'un 10,53%, mentre que la mostra B d'un 17,39% (un 6,86% per sobre).

En segon lloc, s'han tingut present **els avantatges i els inconvenients** que el professorat ha considerat que tenen els deures escolars (vegeu Taula 51 i Gràfic 53).

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 51. Anàlisi de les respostes obertes a la pregunta 15: Indica quins són els avantatges que consideres que tenen els deures escolars.

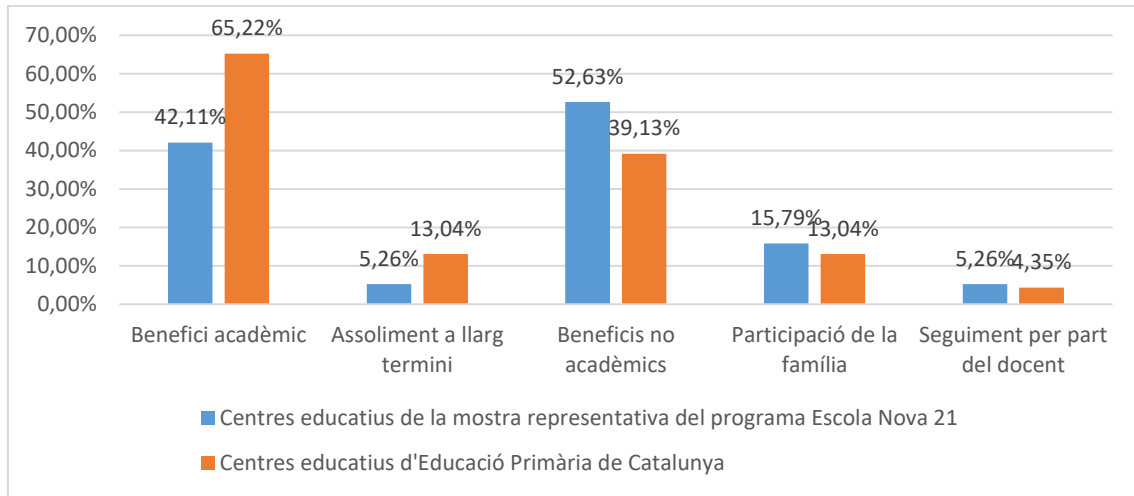
Elaboració pròpia

		Avantatges dels deures				
		Benefici acadèmic	Assoliment a llarg termini	Benefici no acadèmic	Participació de la família	Seguiment per part del docent
MOSTRA A	EXEMPLE 1: "Preparar a l'alumnat per prendre responsabilitat en les seves pròpies tasques. Afavorir i desenvolupar l'autonomia dels infants així com ser capaç d'aplicar, sense cap mena de suport o d'ajudar, allò que ha après a l'aula." (P15 – Q13 – 1)		X	X		
	EXEMPLE 2: "Reforçar els aprenentatges de l'escola" (P15 – Q3 – 1)	X				
Freqüències absolutes		Fa = 8	Fa = 1	Fa = 10	Fa = 3	Fa = 1
Freqüències relatives		Fr = 0,42	Fr = 0,05	Fr = 0,53	Fr = 0,16	Fr = 0,05
Percentatge		Fr x 100 = 42,11%	Fr x 100 = 5,26%	Fr x 100 = 52,63%	Fr x 100 = 15,79%	Fr x 100 = 5,26%
MOSTRA B	EXEMPLE 1: "Amplien els continguts treballats a classe i obliguen a establir una relació amb la família en algun moment del dia. Tothom acaba sempre aprenent alguna cosa nova." (P15 – Q7 – 2)	X			X	
	EXEMPLE 2: "Creen una responsabilitat a l'alumne i els fa organitzar el seu temps en funció de les tasques que tinguin o no." (P15 – Q14 – 2)		X	X		
Freqüències absolutes		Fa = 15	Fa = 3	Fa = 9	Fa = 3	Fa = 1
Freqüències relatives		Fr = 0,65	Fr = 0,13	Fr = 0,39	Fr = 0,13	Fr = 0,04
Percentatge		Fr x 100 = 65,22%	Fr x 100 = 13,04%	Fr x 100 = 39,13%	Fr x 100 = 13,04%	Fr x 100 = 4,35%

De manera gràfica, el recompte de freqüències relatives (en percentatge) d'aquells avantatges dels deures escolars que han estat mencionats pels docents en funció del centre (mostra A i mostra B), queda representat de la següent manera:

Gràfic 53. Avantatges dels deures escolars segons els mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



En primer lloc, hi predominen els beneficis acadèmics; és a dir, la comprensió i retenció del coneixement, enriquiment curricular, capacitats de pensament crític i reflexiu, entre d'altres, i també hi predominen els beneficis no acadèmics, és a dir, major autodirecció i autocontrol, augment de la motivació, promoure i assumir responsabilitat, desenvolupament d'habilitats per a la vida. Pel que fa al primer benefici mencionat, la mostra B té una representativitat superior (65,22%) respecte a la mostra A (42,11%). Pel que fa als beneficis no acadèmics, és la mostra A que té una representativitat superior (52,63%) envers un 39,13% de la mostra B.

En segon lloc, també han mencionat altres avantatges dels deures escolars, però amb menys freqüència que els primers: a) la participació de la família (mostra A = 15,79% i mostra B = 13,04%), és a dir, una major consciència per part de la família de la vida acadèmica dels seus fills; b) l'assoliment a llarg termini (mostra A = 5,26% i mostra B = 13,04%), el qual fa referència a l'aprenentatge estimulat durant el temps lliure, a la formació complementària i amb relació a l'entorn, al treball compartit i col·laboratiu; i c) i seguiment per part del docent (mostra A = 5,26% i mostra B = 4,35%).

La taula emprada per a l'anàlisi de les **dificultats o inconvenients dels deures escolars** és la següent (vegeu Taula 52 i Gràfic 54):

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 52. Anàlisi de les respostes obertes a la pregunta 16: Indica quines són les dificultats que consideres que tenen els deures escolars.

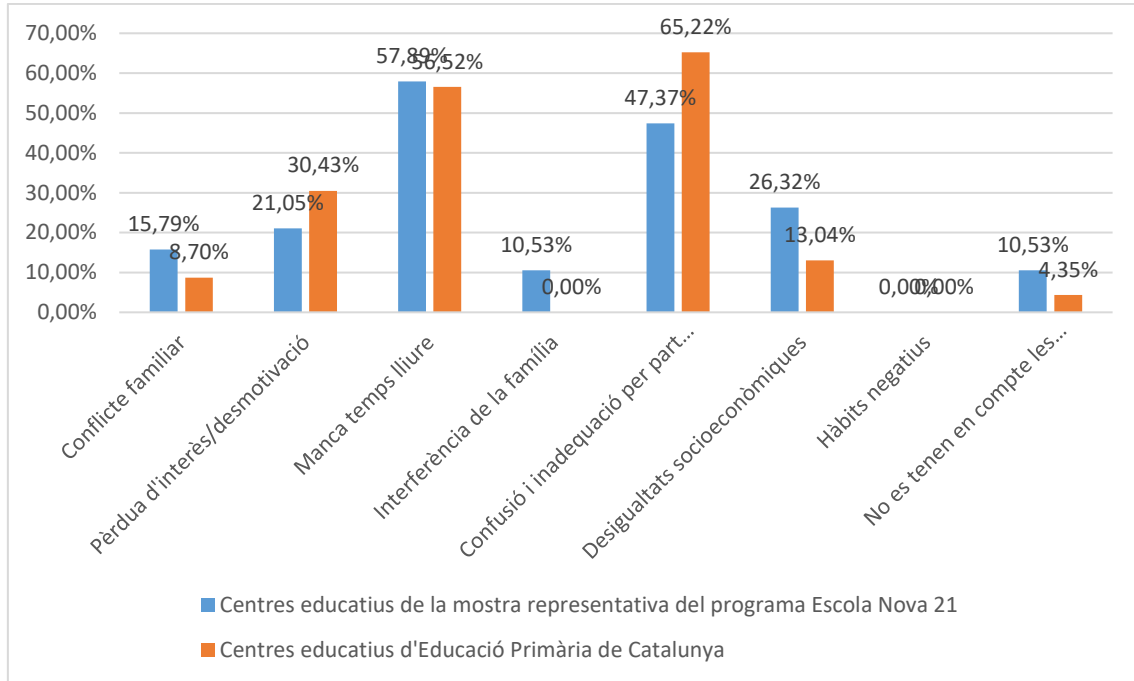
Elaboració pròpia

		Dificultats dels deures							
		Conflicte familiar	Pèrdua d'interès / motivació	Manca temps lliure	Interferència familiar	Confusió i inadequació familiar	Desigualtats econòmiques	Hàbits negatius	Necessitats específiques
MOSTRA A	EXEMPLE 1: “De vegades demanen l’ajut dels pares, i no totes les famílies ho poden fer.” (P16 – Q3 – 1)					X	X		
	EXEMPLE 2: “Limiten el temps per aprendre de la vida, per compartir amb la família, per desenvolupar activitats no lectives que aporten molts aprenentatges vitals.” (P16 – Q11 – 1)			X					
Freqüències absolutes		Fa = 3	Fa = 4	Fa = 11	Fa = 2	Fa = 9	Fa = 5	Fa = 0	Fa = 2
Freqüències relatives		Fr = 0,16	Fr = 0,21	Fr = 0,58	Fr = 0,11	Fr = 0,47	Fr = 0,26	Fr = 0,00	Fr = 0,11
Percentatge		Fr x 100 = 15,79%	Fr x 100 = 21,05%	Fr x 100 = 57,89%	Fr x 100 = 10,53%	Fr x 100 = 47,37%	Fr x 100 = 26,32%	Fr x 100 = 0,00%	Fr x 100 = 10,53%
MOSTRA B	EXEMPLE 1: “Si no tenen sentit i són mers exercicis repetitius o activitats sense una justificació pedagògica, resulten pesats i sense significat pedagògic pels alumnes.” (P16 – Q3 – 2)		X						
	EXEMPLE 2: “Els infants han de saber molt bé allò que se'ls hi demana i fer-ho autònomament, la qual cosa no sempre és així.” (P16 – Q11 – 2)					X			X
Freqüències absolutes		Fa = 2	Fa = 7	Fa = 13	Fa = 0	Fa = 15	Fa = 3	Fa = 0	Fa = 1
Freqüències relatives		Fr = 0,09	Fr = 0,30	Fr = 0,57	Fr = 0,00	Fr = 0,65	Fr = 0,13	Fr = 0,00	Fr = 0,04
Percentatge		Fr x 100 = 8,70%	Fr x 100 = 30,43%	Fr x 100 = 56,52%	Fr x 100 = 0,00%	Fr x 100 = 65,22%	Fr x 100 = 13,04%	Fr x 100 = 0,00%	Fr x 100 = 4,35%

De manera gràfica, el recompte de freqüències relatives (en percentatge) de les dificultats dels deures escolars que han estat mencionats pels docents en funció del centre (mostra A i mostra B), queda representat de la següent manera:

Gràfic 54. Dificultats dels deures escolars segons els mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



En primer lloc, hi ha predominança de les dificultats següents: manca de temps lliure, i de confusió i inadequació per part de la família. Pel que fa a la primera, la mostra A té una representativitat superior (57,89%) respecte a la mostra B (56,52%). Pel que fa a la confusió i inadequació per part de la família, és la mostra B que té una representativitat superior (65,22%) envers un 47,37% de la mostra A.

En segon lloc, també han mencionat altres dificultats dels deures escolars, amb menys freqüència que les primeres: conflicte familiar (mostra A = 15,79% i mostra B = 8,70%), pèrdua d'interès i desmotivació (mostra A = 21,05% i mostra B = 30,43%), dificultats socioeconòmiques (mostra A = 26,32% i mostra B = 13,04%), i no es tenen en compte les dificultats específiques (mostra A = 10,53% i mostra B = 4,35%).

En tercer lloc, cap mestre-tutor de sisè curs d'Educació Primària ha fet referència a l'adquisició d'hàbits negatius pel que fa a les dificultats dels deures escolars. I ha estat només la mostra A qui ha fet menció de la interferència de la família com a dificultat pel que fa als deures, en un 10,53%.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Així mateix, en tercer lloc, s'ha analitzat la pregunta tipus Likert (1-6) per estudiar-ne el nivell d'importància amb les següents afirmacions del qüestionari administrat al professorat docent (vegeu Taula 53).

Taula 53. Anàlisi de la pregunta 37: Ordena per prioritització els propòsits per què assignes deures, segons la mostra.

Elaboració pròpia

		Propòsits dels deures					
		Per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides.	Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futures classes.	Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futurs cursos acadèmics.	Per estendre continguts i/o habilitats de manera paral·lela al treball de classe.	Per aplicar continguts i/o habilitats en nous contextos i/o d'una manera creativa.	Per cooperar amb altres agents educatius i desenvolupar habilitats socials.
MOSTRA A		6	5	5	5	6	4
		5	3	3	3	3	5
		4	3	1	5	5	5
		1	1	1	4	5	5
		6	6	1	5	5	5
		5	2	1	4	4	2
		6	5	5	6	6	6
		5	2	1	4	5	4
		4	4	4	5	5	4
		5	5	1	5	5	5
		2	4	1	1	3	2
		1	5	6	4	2	3
		3	2	1	6	4	5
		6	4	1	2	5	3
		4	3	2	5	4	4
		1	1	1	2	3	5
		2	1	1	5	5	4
		6	2	1	5	4	3
		3	5	2	4	4	5
MITJANA ARITMÈTICA		$Me(\chi) = 4$	$Me(\chi) = 3$	$Me(\chi) = 1$	$Me(\chi) = 5$	$Me(\chi) = 5$	$Me(\chi) = 4$
DESTIVACIÓ TÍPICA		$\sigma = 1,84$	$\sigma = 1,60$	$\sigma = 1,68$	$\sigma = 1,36$	$\sigma = 1,07$	$\sigma = 1,12$

	Per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides.	Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futures classes.	Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futurs cursos acadèmics.	Per entendre continguts i/o habilitats de manera paral·lela al treball de classe.	Per aplicar continguts i/o habilitats en nous contextos i/o d'una manera creativa.	Per cooperar amb altres agents educatius i desenvolupar habilitats socials.
MOSTRA B	6	5	2	6	3	3
	6	4	2	5	5	5
	2	3	2	3	4	3
	1	4	3	2	5	6
	1	6	1	6	6	2
	6	4	1	5	3	2
	3	1	3	3	2	2
	6	5	1	6	3	5
	6	1	1	1	1	1
	5	5	5	3	2	2
	6	6	6	6	6	6
	4	3	3	5	5	5
	6	1	1	4	5	5
	6	5	2	2	3	1
	2	1	1	1	1	1
	5	5	1	3	5	6
	4	4	2	4	5	6
	6	3	3	5	6	5
	6	2	2	4	6	2
	1	1	1	1	1	1
	6	2	3	3	3	3
	3	3	2	2	3	3
	4	3	2	5	6	4
	MITJANA ARITMÈTICA	$Me(\chi) = 5$	$Me(\chi) = 3$	$Me(\chi) = 2$	$Me(\chi) = 4$	$Me(\chi) = 4$
DESTIVACIÓ TÍPICA	$\sigma = 1,90$	$\sigma = 1,67$	$\sigma = 1,30$	$\sigma = 1,69$	$\sigma = 1,74$	$\sigma = 1,83$

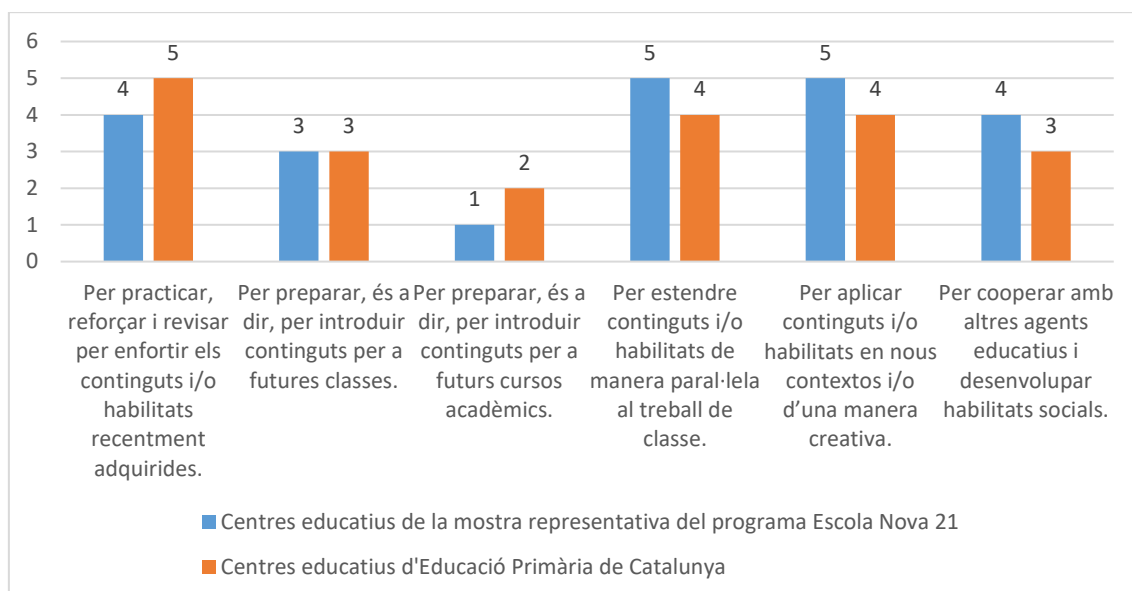
Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Segons la mitjana aritmètica de la prioritització dels deures escolars, veiem com “per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides”, “per estendre continguts i/o habilitats de manera paral·lela al treball de classe” i “per aplicar continguts i/o habilitats en nous contextos i/o d’una manera creativa” predominen amb puntuacions mitjanes d’entre el 4 i 5 (de l’escala Likert que tenia una puntuació màxima de 6). Per tant, aquestes tres afirmacions són les de més importància que les següents segons les valoracions dels professors participants (vegeu també Gràfic 55).

En menys importància, amb una puntuació mitjana d’entre el 3 i 4, hi ha els següents propòsits: “per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futures classes” i “per cooperar amb altres agents educatius i desenvolupar habilitats socials”. I amb menys importància, amb una puntuació mitjana d’entre 1 i 2, hi ha el propòsit de “per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futurs cursos acadèmics”.

Gràfic 55. Priorització dels propòsits dels deures escolars assignats pels mestres-tutors participants.

Elaboració pròpia



Taula 54. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 37 del qüestionari. Rangos.

Elaboració pròpia

	@0TIPUSDECENTRE	N	Rango promedio	Suma de rangos
@37Ordenaperpriorització elspropòsitsperquèassigne sdeure	Centre adherit a EN21	19	19,55	371,50
	Centre no adherit a EN21	23	23,11	531,50
	Total	42		
@37Ordenaperpriorització elspropòsitsperquèassigne sdeure_A	Centre adherit a EN21	19	21,39	406,50
	Centre no adherit a EN21	23	21,59	496,50
	Total	42		
@37Ordenaperpriorització elspropòsitsperquèassigne sdeure_B	Centre adherit a EN21	19	19,32	367,00
	Centre no adherit a EN21	23	23,30	536,00
	Total	42		

@37Ordenaperpriorització elspropòsitsperquèèassigne sdeure_C	Centre adherit a EN21	19	23,45	445,50
	Centre no adherit a EN21	23	19,89	457,50
	Total	42		
@37Ordenaperpriorització elspropòsitsperquèèassigne sdeure_D	Centre adherit a EN21	19	22,97	436,50
	Centre no adherit a EN21	23	20,28	466,50
	Total	42		
@37Ordenaperpriorització elspropòsitsperquèèassigne sdeure_E	Centre adherit a EN21	19	24,03	456,50
	Centre no adherit a EN21	23	19,41	446,50
	Total	42		

Com es pot observar, el rang mitjà entre totes les variables procedents de la mostra del tipus de centre adherit al programa Escola Nova 21 és pràcticament igual al corresponent a les observacions de la mostra de centres no adherits a aquest programa i, en conseqüència, sembla que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions assignades per aquests dos grups.

Taula 55. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 37 del qüestionari. Estadístics de contrast.

Elaboració pròpia

	@37Ordena perprioritzac ióelspropòsi tsperquèèass ignesdeure_	@37Ordena perprioritzac ióelspropòsi tsperquèèass ignesdeure_	@37Ordena perprioritzac ióelspropòsi tsperquèèass ignesdeure_	@37Ordena perprioritzac ióelspropòsi tsperquèèass ignesdeure_	@37Ordena perprioritzac ióelspropòsi tsperquèèass ignesdeure_	@37Ordena perprioritzac ióelspropòsi tsperquèèass ignesdeure_
	A	B	C	D	E	
U de Mann-Whitney	181,500	216,500	177,000	181,500	190,500	170,500
W de Wilcoxon	371,500	406,500	367,000	457,500	466,500	446,500
Z	-,967	-,051	-1,121	-,956	-,728	-1,240
Sig. asintót. (bilateral)	,334	,959	,262	,339	,467	,215
a. Variable de agrupació: @0TIPUSDECENTRE						

Tenint present el valor de l'estadístic *U*, la seva distribució de probabilitat a la normal, així com el nivell de significativitat ($p > 0.05$) corresponent al valor de l'estadístic de la prova, es conclou que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'homogeneïtat poblacional per als nivells de significació habituals. I, per tant, les dues poblacions no semblen diferents, en base a les dues mostres de què es disposa. En conseqüència, els propòsits dels deures escolars semblen prioritzar-se similarmet.

4.2.3.2. Deures per a una assignatura o de manera interdisciplinar?

Es pretén estudiar fins a quin punt els deures se centren en una assignatura o són assignats de manera interdisciplinar. Aquest objectiu específic rau a la hipòtesi b: *El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 planteja deures en funció d'una assignatura o matèria; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en planteja de manera interdisciplinar.*

Taula 56. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 12 i 33 del qüestionari. Rangos.

Elaboració pròpia

	@0TIPUSDECENTRE	N	Rango promedio	Suma de rangos
@12Quinalíniametodològic apredominaenelcentreeduc atiuen	Centre adherit a EN21	19	18,63	354,00
	Centre no adherit a EN21	23	23,87	549,00
	Total	42		
@33Quinésselformatdelsde uresassignatsambmésfreqü ència	Centre adherit a EN21	19	23,87	453,50
	Centre no adherit a EN21	23	19,54	449,50
	Total	42		
@33Quinésselformatdelsde uresassignatsambmésfreqü ència_A	Centre adherit a EN21	19	24,97	474,50
	Centre no adherit a EN21	23	18,63	428,50
	Total	42		
@33Quinésselformatdelsde uresassignatsambmésfreqü ència_B	Centre adherit a EN21	19	22,18	421,50
	Centre no adherit a EN21	23	20,93	481,50
	Total	42		

Com es pot observar, el rang mitjà entre totes les variables procedents de la mostra del tipus de centre adherit al programa Escola Nova 21 és pràcticament igual al corresponent a les observacions de la mostra de centres no adherits a aquest programa i, en conseqüència, sembla que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions assignades per aquests dos grups.

Taula 57. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 12 i 33 del qüestionari. Estadístics de contrast.

Elaboració pròpia

	@12Quinalíniametodològicpredominaenelcentreeducatiuen	@33Quinésselformatdelsdeuresassignatsambmésfreqüència	@33Quinésselformatdelsdeuresassignatsambmésfreqüència_A	@33Quinésselformatdelsdeuresassignatsambmésfreqüència_B
U de Mann-Whitney	164,000	173,500	152,500	205,500
W de Wilcoxon	354,000	449,500	428,500	481,500
Z	-1,571	-1,326	-1,945	-,483
Sig. asintót. (bilateral)	,116	,185	,052	,629
a. Variable de agrupació: @0TIPUSDECENTRE				

Tenint present el valor de l'estadístic U , la seva distribució de probabilitat a la normal, així com el nivell de significativitat ($p > 0.05$) corresponent al valor de l'estadístic de la prova, es conclou que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'homogeneïtat poblacional per als nivells de significació habituals. I, per tant, les dues poblacions no semblen diferents, en base a les dues mostres de què es disposa. En conseqüència, la línia metodològica i el format dels deures semblen emprar-se de manera similar.

4.2.3.3. Quina interacció requereixen els deures?

Es pretén estudiar quina és la interacció necessària dels deures escolars assignats pel professorat d'educació primària participant, per tal de donar resposta a la hipòtesi c: *El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 proposa deures majoritàriament per ser desenvolupats de manera individual; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa de manera que altres agents hi participin (iguals, família, comunitat...).*

Taula 58. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 24 i 25 del qüestionari. Rangos.

Elaboració pròpia

	@OTIPUSDECENTRE	N	Rango promedio	Suma de rangos
@24Quinéselpersentatgea proximatdelsdeuresquerequireixen	Centre adherit a EN21	19	23,21	441,00
	Centre no adherit a EN21	23	20,09	462,00
	Total	42		
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda	Centre adherit a EN21	19	22,61	429,50
	Centre no adherit a EN21	23	20,59	473,50
	Total	42		
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_A	Centre adherit a EN21	19	22,89	435,00
	Centre no adherit a EN21	23	20,35	468,00
	Total	42		
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_B	Centre adherit a EN21	19	22,68	431,00
	Centre no adherit a EN21	23	20,52	472,00
	Total	42		
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_C	Centre adherit a EN21	19	21,00	399,00
	Centre no adherit a EN21	23	21,91	504,00
	Total	42		
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_D	Centre adherit a EN21	19	20,18	383,50
	Centre no adherit a EN21	23	22,59	519,50
	Total	42		
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_E	Centre adherit a EN21	19	22,58	429,00
	Centre no adherit a EN21	23	20,61	474,00
	Total	42		

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

@25Indicaelteugraudacord	Centre adherit a EN21	19	23,89	454,00
odesacordsentne1elgensd	Centre no adherit a EN21	23	19,52	449,00
a_F	Total	42		

Com es pot observar, el rang mitjà entre totes les variables procedents de la mostra del tipus de centre adherit al programa Escola Nova 21 és pràcticament igual al corresponent a les observacions de la mostra de centres no adherits a aquest programa i, en conseqüència, sembla que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions assignades per aquests dos grups.

Taula 59. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 24 i 25 del qüestionari. Estadístics de contrast.

Elaboració pròpia

	@24Quinéselpercentatgeaproximatdelsdeuresquerequireixen	@25Indicaelteugraudacordodesa cordsentne1elgensda	@25Indicaelteugraudacordodesa cordsentne1elgensda_A	@25Indicaelteugraudacordodesa cordsentne1elgensda_B	@25Indicaelteugraudacordodesa cordsentne1elgensda_C	@25Indicaelteugraudacordodesa cordsentne1elgensda_D	@25Indicaelteugraudacordodesa cordsentne1elgensda_E	@25Indicaelteugraudacordodesa cordsentne1elgensda_F
U de Mann-Whitney	186,000	197,500	192,000	196,000	209,000	193,500	198,000	173,000
W de Wilcoxon	462,000	473,500	468,000	472,000	399,000	383,500	474,000	449,000
Z	-1,149	-,555	-,722	-,591	-,266	-,668	-,549	-1,210
Sig. asintót. (bilateral)	,250	,579	,470	,554	,790	,504	,583	,226
a. Variable de agrupació: @0TIPUSDECENTRE								

Tenint present el valor de l'estadístic U , la seva distribució de probabilitat a la normal, així com el nivell de significativitat ($p > 0.05$) corresponent al valor de l'estadístic de la prova, es conclou que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'homogeneïtat poblacional per als nivells de significació habituals. I, per tant, les dues poblacions no semblen diferents, en base a les dues mostres de què es disposa. En conseqüència, el percentatge de deures que requereixen d'interacció i les afirmacions establertes semblen valorar-se de manera similar.

4.2.3.4. Com s'avaluen els deures?

Es pretén estudiar com s'avaluen els deures escolars de manera majoritària que són assignats pels mestres-tutors participants, a fi de donar resposta a la hipòtesi d: *El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 planteja deures que tenen control i registre pel que fa a la seva realització o no (associat a l'avaluació sumativa o final); mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en planteja de manera que se'n produeix un feedback qualitatiu i constructiu (associat a l'avaluació formativa).*

Taula 60. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 39 del qüestionari. Rangos.

Elaboració pròpia

	@0TIPUSDECENTRE	N	Rango promedio	Suma de rangos
@391Segonselmodedavaluaciomajoritàriamentsavalue namb	Centre adherit a EN21	19	18,32	348,00
	Centre no adherit a EN21	23	24,13	555,00
	Total	42		
@391Segonselmodedavaluaciomajoritàriamentsavalue namb_A	Centre adherit a EN21	19	22,18	421,50
	Centre no adherit a EN21	23	20,93	481,50
	Total	42		
@391Segonselmodedavaluaciomajoritàriamentsavalue namb_B	Centre adherit a EN21	19	20,89	397,00
	Centre no adherit a EN21	23	22,00	506,00
	Total	42		
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriament són	Centre adherit a EN21	19	21,58	410,00
	Centre no adherit a EN21	23	21,43	493,00
	Total	42		
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriament són_A	Centre adherit a EN21	19	23,26	442,00
	Centre no adherit a EN21	23	20,04	461,00
	Total	42		
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriament són_B	Centre adherit a EN21	19	22,66	430,50
	Centre no adherit a EN21	23	20,54	472,50
	Total	42		
@393Segonselmomentelsdeuresmajoritàriamentsavalue n	Centre adherit a EN21	19	19,21	365,00
	Centre no adherit a EN21	23	23,39	538,00
	Total	42		
@393Segonselmomentelsdeuresmajoritàriamentsavalue n_A	Centre adherit a EN21	19	22,34	424,50
	Centre no adherit a EN21	23	20,80	478,50
	Total	42		

Com es pot observar, el rang mitjà entre totes les variables procedents de la mostra del tipus de centre adherit al programa Escola Nova 21 és pràcticament igual al corresponent a les

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

observacions de la mostra de centres no adherits a aquest programa i, en conseqüència, sembla que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions assignades per aquests dos grups.

Taula 61. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 39 del qüestionari. Estadístics de contrast.

Elaboració pròpia

	@391Segonseimodedavaluació majoritàriamentsavaluenamb	@391Segonseimodedavaluació majoritàriamentsavaluenamb_A	@391Segonseimodedavaluació majoritàriamentsavaluenamb_B	@392Segonslagentavaluadorels deuresmajoritàriamentsón	@392Segonslagentavaluadorels deuresmajoritàriamentsón_A	@392Segonslagentavaluadorels deuresmajoritàriamentsón_B	@393Segonseimomentelsdeure smajoritàriamentsavaluen	@393Segonseimomentelsdeure smajoritàriamentsavaluen_A
U de Mann-Whitney	158,000	205,500	207,000	217,000	185,000	196,500	175,000	202,500
W de Wilcoxon	348,000	481,500	397,000	493,000	461,000	472,500	365,000	478,500
Z	-1,875	-,377	-,305	-,074	-1,008	-,647	-1,536	-,481
Sig. asintót. (bilateral)	,061	,706	,760	,941	,313	,518	,124	,631
a. Variable de agrupación: @0TIPUSDECENTRE								

Tenint present el valor de l'estadístic U , la seva distribució de probabilitat a la normal, així com el nivell de significativitat ($p > 0.05$) corresponent al valor de l'estadístic de la prova, es conclou que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'homogeneïtat poblacional per als nivells de significació habituals. I, per tant, les dues poblacions no semblen diferents, en base a les dues mostres de què es disposa. En conseqüència, el mode, l'agent i el moment d'avaluació semblen emprar-se de manera similar.

4.2.3.5. Amb quins materials o recursos es realitzen els deures?

Es pretén estudiar quins són els materials o recursos necessaris per realitzar els deures escolars que són assignats pels mestres-tutors participants, a fi de donar resposta a la hipòtesi f: *El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 assigna deures en què predomina el llibre de text com a recurs a emprar; mentre que el professorat dels centres que s’han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa de manera que es realitzen amb una diversitat de recursos o materials.*

Taula 62. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 34 del qüestionari. Rangos.

Elaboració pròpia

	@0TIPUSDECENTRE	N	Rango promedio	Suma de rangos
@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi	Centre adherit a EN21	19	25,66	487,50
	Centre no adherit a EN21	23	18,07	415,50
	Total	42		
@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi_A	Centre adherit a EN21	19	21,53	409,00
	Centre no adherit a EN21	23	21,48	494,00
	Total	42		
@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi_B	Centre adherit a EN21	19	22,18	421,50
	Centre no adherit a EN21	23	20,93	481,50
	Total	42		

Com es pot observar, el rang mitjà entre totes les variables procedents de la mostra del tipus de centre adherit al programa Escola Nova 21 és pràcticament igual al corresponent a les observacions de la mostra de centres no adherits a aquest programa i, en conseqüència, sembla que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions assignades per aquests dos grups. Això succeeix a la pregunta 34A i 34B, però no a la 34 (que la diferència inter-mostres és de 7.59).

Taula 63. Prova de Mann-Whitney segons la pregunta 34 del qüestionari. Estadístics de contrast.

Elaboració pròpia

	@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi	@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi_A	@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi_B
U de Mann-Whitney	139,500	218,000	205,500
W de Wilcoxon	415,500	494,000	481,500
Z	-2,271	-,014	-,507
Sig. asintót. (bilateral)	,023	,989	,612
a. Variable de agrupació: @0TIPUSDECENTRE			

Tenint present el valor de l'estadístic U , la seva distribució de probabilitat a la normal, així com el nivell de significativitat ($p > 0.05$) corresponent al valor de l'estadístic de la prova, es conclou que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'homogeneïtat poblacional per als nivells de significació habituals per a 34A i per a 34B, cosa que no succeeix per a 34 ($p < 0.023$). Per tant, les dues poblacions no semblen diferents, en base a les dues mostres de què es disposa i, en conseqüència, el percentatge de recursos o materials necessaris per realitzar els deures escolars es distribueixen de manera similar, encara que amb diferències.

4.2.3.6. Per quan s'han de finalitzar els deures?

Es pretén estudiar de quin termini disposen els alumnes per realitzar els deures escolars que són assignats pels mestres-tutors participants, a fi de donar resposta a la hipòtesi f: *El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 assigna deures en què predomina un termini de presentació curt; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa de manera que hi predomina un termini de presentació més extens.*

Taula 64. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 20 i 21 del qüestionari. Rangos.

Elaboració pròpia

	@0TIPUSDECENTRE	N	Rango promedio	Suma de rangos
@20Respectealterminidepresentaciódelsdeuresescolarsqui	Centre adherit a EN21	19	22,82	433,50
	Centre no adherit a EN21	23	20,41	469,50
	Total	42		
@21Respectealterminidepresentaciódelsdeuresescolarsqui	Centre adherit a EN21	19	22,08	419,50
	Centre no adherit a EN21	23	21,02	483,50
	Total	42		

Com es pot observar, el rang mitjà entre totes les variables procedents de la mostra del tipus de centre adherit al programa Escola Nova 21 és pràcticament igual al corresponent a les observacions de la mostra de centres no adherits a aquest programa i, en conseqüència, sembla que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions assignades per aquests dos grups.

Taula 65. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 20 i 21 del qüestionari. Estadístics de contrast.

Elaboració pròpia

	@20Respectealterminidepre sentaciódelsdeuresescolarsq ui	@21Respectealterminidepre sentaciódelsdeuresescolarsq ui
U de Mann-Whitney	193,500	207,500
W de Wilcoxon	469,500	483,500
Z	-1,242	-,377
Sig. asintót. (bilateral)	,214	,706
a. Variable de agrupació: @0TIPUSDECENTRE		

Tenint present el valor de l'estadístic *U*, la seva distribució de probabilitat a la normal, així com el nivell de significativitat ($p > 0.05$) corresponent al valor de l'estadístic de la prova, es conclou que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'homogeneïtat poblacional per als nivells de significació habituals. I, per tant, les dues poblacions no semblen diferents, en base a les dues mostres de què es disposa. En conseqüència, els terminis de presentació semblen ser representats de manera similar.

4.2.3.7. Durant quant de temps es realitzen els deures?

Es pretén estudiar amb quina durada es contempla que es poden realitzar els deures escolars que són assignats pels mestres-tutors participants, a fi de donar resposta a la hipòtesi g: *El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 assigna deures que poden ser realitzats amb un temps reduït; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa que requereixen més temps de realització.*

Taula 66. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 31 i 32 del qüestionari. Rangos.

Elaboració pròpia

	@0TIPUSDECENTRE	N	Rango promedio	Suma de rangos
@31Quinaésladuradapred ominantquecontemplesper alareali	Centre adherit a EN21	19	23,42	445,00
	Centre no adherit a EN21	23	19,91	458,00
	Total	42		
@32Quinaésladuradapred ominantperalarealitzacióde lsdeu	Centre adherit a EN21	19	21,68	412,00
	Centre no adherit a EN21	23	21,35	491,00
	Total	42		

Com es pot observar, el rang mitjà entre totes les variables procedents de la mostra del tipus de centre adherit al programa Escola Nova 21 és pràcticament igual al corresponent a les observacions de la mostra de centres no adherits a aquest programa i, en conseqüència, sembla que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions assignades per aquests dos grups.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 67. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 31 i 32 del qüestionari. Estadístics de contrast.

Elaboració pròpia

	@31Quinaésladuradapredo minantquecontemplesperala reali	@32Quinaésladuradapredo minantperalarealitzaciódelsd eu
U de Mann-Whitney	182,000	215,000
W de Wilcoxon	458,000	491,000
Z	-1,644	-,102
Sig. asintót. (bilateral)	,100	,919
a. Variable de agrupación: @0TIPUSDECENTRE		

Tenint present el valor de l'estadístic U , la seva distribució de probabilitat a la normal, així com el nivell de significativitat ($p > 0.05$) corresponent al valor de l'estadístic de la prova, es conclou que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'homogeneïtat poblacional per als nivells de significació habituals. I, per tant, les dues poblacions no semblen diferents, en base a les dues mostres de què es disposa. En conseqüència, la durada predominant sembla presentar-se de manera similar.

4.2.3.8. Quin és el compromís de l'alumnat en realitzar els deures?

Es pretén estudiar quin és el compromís dels alumnes per realitzar i/o finalitzar o no els deures escolars que són assignats pels mestres-tutors participants, a fi de donar resposta a la hipòtesi h : *El professorat dels centres educatius no adherits al programa Escola Nova 21 assigna deures en què predomina un baix percentatge d'alumnat que els duu a terme i/o finalitza; mentre que el professorat dels centres que s'han adherit al programa Escola Nova 21 en proposa amb un elevat percentatge d'alumnes que els realitzen i/o acaben.*

Taula 68. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 28 i 29 del qüestionari. Rangos.

Elaboració pròpia

	@0TIPUSDECENTRE	N	Rango promedio	Suma de rangos
@28Quinéselpercentatgeap roximatdalumnatquerealitz els	Centre adherit a EN21	19	22,89	435,00
	Centre no adherit a EN21	23	20,35	468,00
	Total	42		
@29Indicaelteugradacordo desacordsentne1elgensda	Centre adherit a EN21	19	20,18	383,50
	Centre no adherit a EN21	23	22,59	519,50
	Total	42		
@29Indicaelteugradacordo desacordsentne1elgensda_ A	Centre adherit a EN21	19	21,58	410,00
	Centre no adherit a EN21	23	21,43	493,00
	Total	42		
	Centre adherit a EN21	19	20,55	390,50

@29Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_ B	Centre no adherit a EN21	23	22,28	512,50
	Total	42		
@29Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_ C	Centre adherit a EN21	19	19,00	361,00
	Centre no adherit a EN21	23	23,57	542,00
	Total	42		
@29Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_ D	Centre adherit a EN21	19	18,55	352,50
	Centre no adherit a EN21	23	23,93	550,50
	Total	42		

Com es pot observar, el rang mitjà entre totes les variables procedents de la mostra del tipus de centre adherit al programa Escola Nova 21 és pràcticament igual al corresponent a les observacions de la mostra de centres no adherits a aquest programa i, en conseqüència, sembla que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions assignades per aquests dos grups.

Taula 69. Prova de Mann-Whitney segons les preguntes 28 i 29 del qüestionari. Estadístics de contrast.

Elaboració pròpia

	@28Quinés elpercentatg eaproximatd alumnatquer ealitzael	@29Indicael teugraudaco rdodesacord sentne1elge nsda	@29Indicael teugraudaco rdodesacord sentne1elge nsda_A	@29Indicael teugraudaco rdodesacord sentne1elge nsda_B	@29Indicael teugraudaco rdodesacord sentne1elge nsda_C	@29Indicael teugraudaco rdodesacord sentne1elge nsda_D
U de Mann-Whitney	192,000	193,500	217,000	200,500	171,000	162,500
W de Wilcoxon	468,000	383,500	493,000	390,500	361,000	352,500
Z	-1,194	-,654	-,041	-,486	-1,255	-1,467
Sig. asintót. (bilateral)	,233	,513	,967	,627	,210	,142
a. Variable de agrupació: @0TIPUSDECENTRE						

Tenint present el valor de l'estadístic U , la seva distribució de probabilitat a la normal, així com el nivell de significativitat ($p > 0.05$) corresponent al valor de l'estadístic de la prova, es conclou que no es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'homogeneïtat poblacional per als nivells de significació habituals. I, per tant, les dues poblacions no semblen diferents, en base a les dues mostres de què es disposa. En conseqüència, el percentatge de deures realitzats i les afirmacions establertes semblen valorar-se de manera similar.

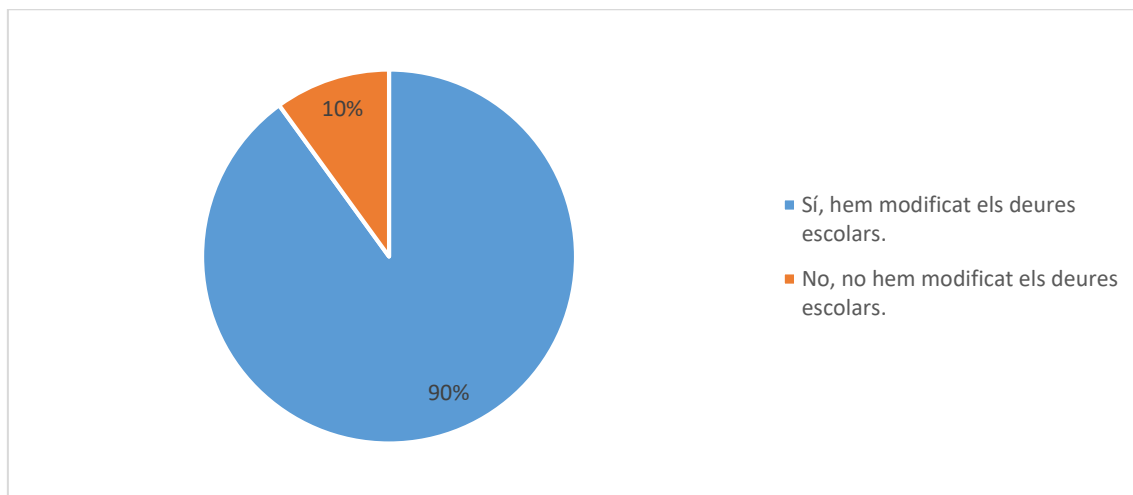
4.3. Resultats de les aportacions de l'equip directiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21

Abans d'estudiar els resultats estadístics i segons les hipòtesis d'aquesta recerca, volem presentar els resultats del qüestionari administrat durant el maig de 2019 (vegeu Annex 3. El qüestionari administrat a l'equip directiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21), de manera electrònica (Google Forms), amb l'ajut de l'equip directiu del programa Escola Nova 21, administrat a l'equip directiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21 (vegeu Annex 3.2. Sol·licitud de participació), és a dir, la mostra A d'aquesta recerca.

En preguntar-los segons si al llarg dels tres anys del procés de transformació (2016-2019) el centre ha modificat els deures escolars, els resultats (vegeu Gràfic 56) es presenten a continuació:

Gràfic 56. Modificació dels deures escolars per part de la mostra A, al llarg dels tres anys del programa Escola Nova 21.

Elaboració pròpia



Hi ha un 90% que afirma haver modificat els deures escolars; en comparació a un 10% de la mostra que nega haver-los modificat durant els tres anys de transformació. Analitzant aquest 10%, que correspon a un centre educatiu de la mostra representativa, en preguntar-los els motius pels quals no s'han modificat els deures escolars al llarg d'aquests tres cursos, l'equip directiu afirma el següent:

“Al centre ja hi havia una tradició de no demanar massa deures als alumnes. També hi ha un acord de claustre de facilitar al màxim la possibilitat de fer les tasques pendents al propi centre ja que molts alumnes no disposen de connexió a internet ni d'ordinador a casa seva” (P2 – Q10 – 1)

Així doncs, els deures escolars no han variat atenent que el centre educatiu ja havia establert un acord prèviament. D'altra banda, tenint en compte que el 90% de centres educatius de la mostra representativa del programa afirma haver modificat els deures escolars, els motius han estat els següents:

Taula 70. Llistat de motius pels quals la mostra A ha modificat els deures al llarg del programa Escola Nova 21.

Elaboració pròpia

- No tenien **concordança** en com estem treballant ara. Eren deures iguals per a tothom i molt mecànics. (P2 – Q1 – 1)
- A l'inici del centre, al curs 2014-2015, es va reflexionar entorn a aquest tema i el fracàs en tots els sentits en el context social del nostre centre. En aquests 3 anys, igual que s'ha reduït l'absentisme, el fet de **compartir i responsabilitzar els alumnes** del seu aprenentatge ha millorat notablement l'interès, el nivell d'assoliment de competències, els resultats.... (P2 – Q2 – 1)
- Ja s'estava modificant el tema deures abans del programa Escola Nova 21. (P2 – Q3 – 1)
- La filosofia de deures a la nostra escola va començar a canviar abans d'entrar al programa d'Escola Nova 21. Entrar al programa ens ha ajudat a **consolidar aquesta filosofia**. Creiem que l'alumnat ha d'adquirir coneixement i aprenentatge dintre de l'escola. Amb la família han de fer encara més vivencial el que s'explica a l'escola. (P2 – Q4 – 1)
- Pel fet que els deures no comporten un **aprenentatge significatiu**. (P2 – Q5 – 1)
- Hem realitzat un debat entorn la necessitat dels deures i la tipologia dels deures. Hem arribat a uns **acords de claustre** pel curs 2019-2020. (P2 – Q6 – 1)
- Els canvis metodològics fan que sigui a l'escola on es realitzen les diferents activitats. Només es demana molt **puntualment** algun tipus de tasca per fer a casa, i acostuma a ser de **recerca**. Considerem que l'alumnat ha de tenir temps per jugar i relacionar-se amb la família i l'entorn. (P2 – Q7 – 1)
- Els infants, a casa, **busquen informació** (preguntant als avis, pares, familiar...) del projecte que estem treballant. De matemàtiques i llengua van fent **si ells volen**. (P2 – Q8 – 1)
- Racionalitzar les feines fora de l'escola. **Pocs encàrrecs** i realment **útils i efectius**. (P2 – Q9 – 1)

Veiem diferents tipologies de **motius o arguments** pels quals els centres educatius adherits al programa han modificat els deures al llarg del seu desenvolupament, malgrat que un parell d'escoles afirmen que aquest tema ja estava modificat o debatut prèviament, però que amb l'entrada al programa Escola Nova 21 els ha permès la consolidació d'aquesta nova filosofia envers els deures (P2 – Q4 – P1). Extraient-hi les idees més rellevants, hi ha arguments que es fonamenten en beneficis i aportacions dels deures: com ara la seva utilitat i efectivitat, la tipologia de deures pel que fa a la recerca, i el fet de fer responsable a l'alumnat. D'altres, fan referència a la freqüència amb què se n'assignen: "puntualment", "pocs encàrrecs". Mentre que un tercer tipus d'arguments estaria vinculat amb la importància d'aportar-hi concordança amb el que es treballa i el com es treballa a l'escola, a fi que puguin proporcionar un aprenentatge significatiu.

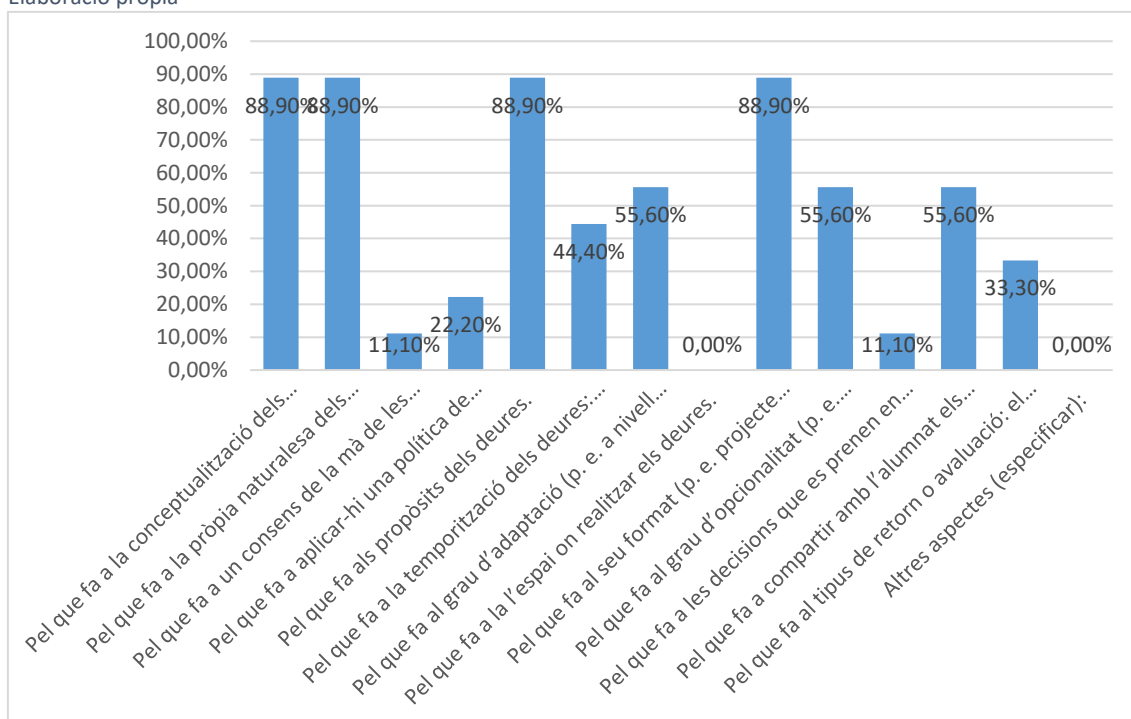
Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

A més a més, en preguntar-los, de manera general, en **quins aspectes s'han modificat** els deures escolars al llarg dels cursos 2016-2019 (vegeu Gràfic 57), l'equip directiu aporta que amb un 88,90% dels casos, han tingut present la conceptualització (què entenen per deures), la naturalesa (com són els deures), els propòsits i el format dels deures escolars (p. e. projecte d'investigació, fitxa elaborada pel docent...).

Amb un 55,60% dels casos, han afirmat que els canvis han estat en la línia de modificar el grau d'adaptació (p. e. a nivell personalitzat-alumne o a nivell grup-classe), el grau d'opcionalitat (p. e. obligatorietat o voluntarietat) i el fet de compartir amb l'alumnat tant els objectius com els criteris d'avaluació i realització dels deures. Amb un 44,40% de representativitat, l'equip directiu afirma que els deures han estat modificats en relació amb la seva temporització.

Gràfic 57. Aspectes modificats dels deures per part de la mostra A al llarg del programa Escola Nova 21.

Elaboració pròpia



Com veiem, no n'han informat cap canvi en relació amb l'espai de realització dels deures escolars, així com tampoc han aportat altres tipus de canvis. Però amb un 11,10% han comentat que els canvis han estat en la línia d'establir un consens amb les famílies i els alumnes i de pactar les decisions que es prenen en cas de no realitzar-los. Només un 22,20% dels equips directius participants ha informat que durant els anys 2016-2019, en període de transformació educativa, ha aplicat una política de deures, fins ara no existent, a la seva escola.

Així mateix, en una darrera pregunta del qüestionari els demanàvem, si volien, aportar-hi alguna cosa que consideressin oportuna per a la investigació. Al respecte, amb aquestes darreres aportacions es posa de manifest la importància del consens amb tota la comunitat educativa per tal d'acordar millores i canvis pel que fa als deures escolars, a fi d'assolir major implicació i participació per part de tots els agents educatius implicats i, en conseqüència, millorar el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

**IV. QUARTA PART.
DISCUSSIÓ I
CONCLUSIONS**

CINQUÈ CAPÍTOL:

Discussió i conclusions

5. CINQUÈ CAPÍTOL: Discussió i conclusions

En el cinquè capítol s'aporten les conclusions integrant i discutint els resultats que han estat presentats prèviament, en funció del disseny empíric i dels objectius d'aquesta recerca, així com també segons el marc teòric presentat inicialment. És interessant recalcar que aquesta anàlisi de la informació obtinguda no respon a un procés lineal; sinó a un procés continu i integrat en totes les fases de l'estudi (vegeu Taula 42Taula 24), on el diàleg entre allò analitzat – investigat i el que exposa la literatura entra en joc.

En aquesta investigació, s'ha plantejat *Quins tipus de deures escolars predominen en aquest context de canvi cap a un aprenentatge competencial?* De manera anàloga, l'objectiu general d'aquesta tesi doctoral rau a analitzar els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial; en una època en què el canvi de paradigma que s'està produint a l'educació està provocant modificacions en tots els seus aspectes, especialment, en una visió de l'ensenyament-aprenentatge segons *student-oriented* (Echavarra et al., 2016).

Tot seguit s'aporta la discussió i les conclusions en funció dels objectius específics d'aquesta recerca (vegeu apartat 3.2. Objectius i hipòtesis directrius de la investigació) i, després, es presenten les limitacions, qüestions obertes i línies de futur d'aquesta recerca.

5.1. El paper dels deures escolars en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya

A Catalunya hi ha actualment una onada de reflexió pedagògica. En les darreres dècades han estat grans transformacions a nivell social, cultural i econòmic que s'han produït en la nostra societat, canvis que han afectat l'àmbit educatiu. Iniciatives com Escola Nova 21, la Fundació Bofill i altres associacions més històriques com Rosa Sensat estan remant amb força per transformar el sistema educatiu. El Departament d'Educació de Catalunya n'ha anat implementant mesures per contribuir a un **canvi del model educatiu** i són moltes les escoles que adopten una visió competencial i holística de l'educació. Un canvi cap a un sistema que sigui capaç de preparar persones que han de viure en a incertesa permanent i amb noves habilitats que exigeix la societat, és el marc en què es troben immersos a l'actualitat els deures. En efecte, amb la introducció d'un enfocament d'aprenentatge basat en competències, s'imprimeix un nou rumb en la pràctica educativa en general, i en els deures escolars en particular (com han establert el conjunt de mestres participants), mentre s'investiga quines competències i coneixements són necessaris per a la societat del coneixement i per a l'aprenentatge permanent, segons els quatre pilars de l'aprenentatge (UNESCO, 1996).

Al context català, el sistema educatiu del nostre país presenta reptes en relació amb diferents estructures: a nivell de sistema educatiu (centre educatiu), a nivell de sistema sociocultural (societat) i a nivell de sistema familiar (família i discent), segons han aportat els experts. Així doncs, el **paper a l'actualitat dels deures** rau a l'objectiu d'afavorir que els aprenentatges escolars siguin útils per formar ciutadans demòcrates, amb opinió, crítics, autònoms i, a la vegada, conscients de la necessitat de respondre nous reptes en cooperació amb els altres. En aquesta línia, es fa necessari treballar els continguts de manera globalitzada i no fragmentada

per disciplines, tot desenvolupant un aprenentatge autèntic, corroborant les experiències del professorat-tutor participant en aquesta recerca.

Per tant, segons els supòsits de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar, els deures a l'actualitat poden estar emmarcats en un ensenyament no-tranmissiu ni unidireccional, sinó més aviat en un ensenyament competencial i significatiu. És a partir dels deures escolars que es poden oferir ajudes i suports per ajustar la influència educativa i contribuir a la construcció significativa i amb sentit dels nous coneixements per part de l'alumne. La qual cosa avala que la **implicació dels alumnes**, les experiències d'**aprenentatge significatiu** i la **combinació de continguts**, en la línia del que aportava el Departament d'Ensenyament (2017a), són els tres elements clau a contemplar en la planificació, el disseny i l'avaluació dels deures escolars des d'un enfocament de l'aprenentatge competencial.

En el marc de canvi educatiu cap a un **aprenentatge competencial**, on l'ensenyament passa de centrar-se en l'adquisició dels continguts curriculars per part dels alumnes, a desenvolupar i comprovar l'ús competent del coneixement que fan aquests sobre la realitat (Education and Training 2020) no vol dir que no hi hagi una certa transmissió objectiva de més o menys coneixements sobre el món, però sí que es fa necessària la garantització d'una educació inclusiva i equitativa de qualitat, que promogui oportunitats d'aprenentatge permanent per a tothom (Marc d'Acció Educació 2030 (UNESCO)).

En ocasions tant els experts com el professorat de sisè curs de primària n'ha destacat la importància de la **personalització dels deures escolars** i l'**adaptació a nivell d'alumne**, com a reptes del sistema educatiu català i, alhora, trets necessaris dels deures escolars. En aquesta línia, el paper dels deures escolars respondrien a les següents característiques, les quals han estat mencionades pels participants en aquesta recerca:

- a. Parteixen de les necessitats, característiques, interessos i objectius de l'aprenent.
- b. L'aprenent assumeix el control del procés d'aprenentatge amb l'orientació-feedback dels professors, mentors, companys/es.
- c. L'aprenent segueix itineraris d'aprenentatge personals en funció dels seus objectius, motivacions, interessos i progressos.
- d. Avaluació formativa com a mecanisme d'ajust.
- e. Metodologies didàctiques d'indagació (projectes, casos, problemes, servei) sota treball col·laboratiu al voltant de situacions autèntiques.
- f. Es promou l'accés a recursos i materials diversificats, dins i fora de l'aula.
- g. Es promou l'establiment de connexions entre les experiències d'aprenentatge.

Al respecte, en el context català, els experts en educació participants en aquesta investigació han afirmat la necessitat de l'**autonomia de centre** i també per part del personal docent, aspecte contrari a l'establiment uniforme d'una política dels deures a escolars a nivell de centre (tal com s'ha vist a 1.6.2 La política dels deures escolars a nivell de centre). Amb aquest tret, es posa en evidència l'autonomia que té el personal docent a l'hora de dissenyar, planificar i avaluar les seves activitats d'ensenyament-aprenentatge amb un tipus o un altre de deures. Per tant, el fet que a Catalunya i que en certs centres educatius d'educació primària catalans no s'hi hagi establert una normativa o política de deures prefixada pot esdevenir una oportunitat per donar resposta a la complexitat de centres que té avui dia el sistema educatiu de Catalunya i, també, segons la diversitat pel que fa a l'alumnat, la societat i les famílies, entre d'altres factors.

De manera anàloga, els deures escolars tenen relació amb l'**autoregulació de l'aprenentatge** dels estudiants, és a dir, amb la competència transversal d'aprendre a aprendre, la qual implica

tots els àmbits del currículum. Pot ser, doncs, que amb els deures escolars es contribueixi al desenvolupament d'aquesta competència amb el propòsit perseguit de desenvolupar l'autonomia i la responsabilitat en l'estudiant, com ja havien indicat autors (Trautwein & Köller, 2003), tant en realitzar-los de manera autònoma com amb interacció d'altres persones. Aquestes habilitats d'autoregulació es relacionen amb els beneficis no-acadèmics dels deures escolars, seguint les aportacions dels participants en la present recerca; corroborant, doncs, les troballes que la capacitat d'autoregulació acadèmica és indispensable, no només en termes dels requisits de l'aprenentatge permanent, sinó també en la vida escolar per estructurar el procés d'aprenentatge de manera autònoma i reflexiva, com ja havia indicat Dettmers, (2010).

Es pot veure, doncs, que el paper dels deures escolars en el marc dels reptes actuals del sistema educatiu de Catalunya rau a una estratègia educativa que empren els professors-tutors d'educació primària de diferents **tipologies i propòsits**, segons diverses variables associades. De fet, amb el repte de donar resposta a les necessitats del context actual, a partir d'una transformació educativa que cada cop més focalitza el **protagonisme a l'aprenent** i cerca potenciar un **aprenentatge actiu**, l'onada de reflexió pedagògica ha produït que centres educatius i agents implicats en l'educació es replantegin el sentit dels deures escolars, potser distanciant-se d'un aprenentatge de caire tradicional, transmissiu i unidireccional, i cap a un aprenentatge autèntic, competencial i personalitzat, tal com ha evidenciat l'equip directiu participant en la recerca.

El paper dels deures escolars, en aquest context actual, pot ser entès com a mitjà i no com a finalitat de l'aprenentatge; en el cas, per exemple, de l'ús de la metodologia *flipped classroom* tal com han comentat els experts participants en aquesta recerca. Per tant, els deures escolars són emprats com a estratègia metodològica, però no l'única. A més, han estat debatuts en aquesta onada de canvi educatiu actual, motiu pel qual han estat adaptats, reconceptualitzats i canviats en aquests darrers anys. Sembla que aquests canvis pel que fa als deures han pretès aproximar-los a un aprenentatge de caire competencial, tot cercant de crear contextos d'aprenentatge que afavoreixin la pràctica de resoldre problemes, experimentar, buscar solucions en equip i, en definitiva, a aprendre a trobar el propi camí a la vida, complementat els resultats de Menéndez (2019) i distanciar-se, cada cop més, de la idea dels deures escolars mecànics, memorístics i sense sentit centrats exclusivament en els continguts.

5.2. Les variables associades als deures escolars

Tenint present les dades de la literatura i recerca prèvia, així com de les entrevistes semi-estructurades als experts, en aquesta investigació s'han estudiat les variables associades als deures escolars, a fi d'analitzar quins tipus de deures hi ha en un context com l'actual en què s'està produint canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial. En aquest sentit, ha estat rellevant estudiar els deures escolars en funció de **què s'entén per deures, com són aquests deures** i el **perquè dels deures**. Ja la literatura n'havia trobat discrepàncies i varietat d'opinions, aspecte complementat i corroborat amb les troballes de les aportacions dels agents participants en aquesta tesi.

En aquest sentit, al llarg d'aquesta investigació s'han estudiat diverses variables associades als deures escolars (vegeu 1.4 Variables associades als deures escolars), entre les quals hi ha els seus propòsits, el temps dedicat, la participació de la família, la motivació per part de l'alumnat, el rendiment acadèmic i el feedback. Aquesta anàlisi documental a partir de les evidències

científiques prèvies i les aportacions dels experts en educació ha permès l'enumeració i descripció de cada una d'aquestes variables i les conclusions pel que fa a la pràctica, opinió i satisfacció en el professorat-tutor són presentades més abaix (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia. ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**). Es corrobora, doncs, que hi ha una complexitat de factors i variables associades als deures escolars, tal com havien establert prèviament Cooper (1989b), Corno (1996), Trautwein et al. (2001).

En la mateixa línia, també ha estat rellevant estudiar l'actitud, cíclica segons els resultats de la recerca prèvia de Cooper (2001), Fan et al. (2016), entre d'altres, és a dir, estudiar quina és la valoració que se'n fa sobre els deures escolars. S'ha indagat, doncs, sobre els beneficis i els inconvenients que s'atribueixen als deures; amb la qual cosa es corroboren les discrepàncies i varietat d'opinions que ja documentava la literatura prèvia (Cooper, 2001; Valle, Pan López, et al. 2015a).

5.3. Els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial

Per tal d'entendre quins tipus de deures hi ha en un context com l'actual en què s'està produint canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial, ha estat rellevant estudiar els trets fonamentals d'aquest enfocament de l'aprenentatge, a partir de les evidències científiques de la literatura prèvia i també a partir de l'administració dels qüestionaris al professorat-tutor. És aquest el motiu pel qual s'ha dedicat un capítol d'aquesta tesi, per exposar el context de canvi i transformació educativa del sistema educatiu català (vegeu SEGON CAPÍTOL: El procés cap a un aprenentatge competencial); així com també s'ha complementat amb diversos epígrafs en què es parla sobre l'aprenentatge autèntic i quins són els **principis i àmbits de l'aprenentatge del segle XXI**, sota el marc de l'aprenentatge competencial i la personalització de l'aprenentatge.

Aquests principis i àmbits rauen principalment que l'alumnat ha de ser el centre de l'aprenentatge, en la línia de les aportacions dels experts, i, per tant, tant les emocions són part integral de l'aprenentatge com l'esforç és clau per a l'aprenentatge, tal com recollia l'OCDE (2010). Segons aquest enfocament, aprendre consisteix a construir connexions horitzontals entre àrees de coneixement i matèries que promoguin la translació de les estructures de coneixement a situacions noves (Departament d'Ensenyament, 2017).

L'aprenentatge és concebut com a un procés de **naturalesa social** (OCDE, 2010), de manera que és important que l'avaluació educativa sigui continuada i formativa per tal d'afavorir-ne l'aprenentatge, la qual cosa avala la posició dels experts participants en la recerca i corrobola les troballes de Sanmartí (2007). En la mateixa línia, un altre principi de l'aprenentatge basat en competències és la consideració de les diferències individuals, aspecte comentat també pel professorat-tutor participant en parlar sobre els deures escolars; d'aquí la importància tant de la **personalització de l'aprenentatge**, com de l'autoregulació acadèmica, estudiada en aquesta tesi doctoral (vegeu 2.4 L'autoregulació acadèmica en els deures escolars i 2.5 La personalització de l'aprenentatge, respectivament).

El segon capítol d'aquesta tesi, que aporta els trets fonamentals d'un model d'aprenentatge personalitzat i competencial, està referit a les metodologies didàctiques, a partir del qual s'ha fet palès diverses propostes metodològiques vinculades a l'ensenyament basat en competències. Al mateix temps, s'ha aprofundit en el paper de la innovació, de l'avaluació i dels

deures des d'aquest enfocament de l'aprenentatge en el marc del context de reflexió pedagògica, canvi i transformació educativa.

Així mateix, n'han sortit altres elements rellevants i vinculats. N'és l'exemple el codi emergent de tecnologia que els mestres-tutors han mencionat per conceptualitzar què és per a ells un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador; i, de manera anàloga, amb la actual promulgació de pedagogies emergents -com ara el flipped classroom (també comentat pels experts)- que han sorgit al voltant de l'ús de les TIC en educació, amb les quals es pretén anar més enllà de l'adquisició de coneixements i intenten aprofitar tot el seu potencial comunicatiu, informacional, col·laboratiu, interactiu, creatiu i innovador en el marc d'aquesta nova cultura de l'aprenentatge, tal com avançava la literatura (Adell & Casteneda, 2012).

L'estudi dels trets fonamentals d'un model d'aprenentatge competencial i personalitzat tenia per objectiu complementar l'anàlisi pel que fa a com són els deures escolars dels centres educatius de primària en el marc del context de canvi cap a un aprenentatge competencial, atenent que són molts els centres educatius que han iniciat un procés intensiu de reflexió i transformació educativa, distanciant-se de l'ensenyament reproductiu, expositiu i transmissor.

De fet, iniciatives com el programa Escola Nova 21, la Fundació Bofill i altres associacions més històriques com Rosa Sensat treballant per transformar el sistema educatiu, motiu pel qual s'ha detallat i caracteritzat el programa d'Escola Nova 21 al llarg del segon capítol d'aquesta tesi, a fi de comprendre'n el procés de canvi educatiu sistemàtic i acompanyat.

5.4. Les variables associades amb què el professorat de Catalunya estableix deures escolars

Tenint present les dades dels qüestionaris administrats al professorat-tutor del sisè curs d'educació primària de Catalunya, tot seguit se'n mostren les conclusions de les variables associades als deures escolars que són assignats de manera predominant en aquests centres educatius participants.

5.4.1. Els propòsits dels deures escolars

Al llarg del marc teòric en relació amb la tipologia de deures s'han estudiat diverses classificacions; les quals s'han resumit en les tres finalitats que aporten Diaz, Narvaez, & Villota (2012), entre d'altres autors (Becker & Epstein, 1982; Lee & Pruitt, 1979; Muhlenbruck et al., 1999), en funció de: (a) tasques de pràctica, (b) tasques de preparació i (c) tasques d'extensió.

Cal destacar que els deures escolars "rarament reflecteixen un únic propòsit" (Cooper et al., 2015, p. 2), tal com hem vist en certes ocasions, com ara en la conceptualització dels deures com a "Realització de recerca d'informació, potenciació de coneixements adquirits prèviament a l'aula i ampliació de continguts segons el procés – aprenentatge" (P14 – Q1 – 1), la qual fa referència als propòsits de preparació, de pràctica i d'extensió. El fet que els deures poden servir per a diferents propòsits a la vegada ja havia estat documentat prèviament per la literatura (Sánchez Vales, 2014; Suárez, et al. 2016).

La recerca prèvia aporta al respecte que els mestres assignen deures amb més freqüència per reforçar el material de classe (55%) i per preparar i dominar els objectius (23%) (Murphy & Decker, 1989). Aquests percentatges es veuen reflectits en els resultats obtinguts amb l'anàlisi

dels tipus de propòsits mencionats en definir els deures escolars, especialment pel que fa a la mostra A, atenent que un 57,89% va fer referència al **propòsit de pràctica** i un 26,32% al **propòsit de preparació** i, pel que fa a la mostra B, els percentatges es distribuïen segons un 73,91% i un 21,74% respectivament; la qual cosa podria estar indicant una concepció dels deures centrada en els aprenentatges realitzada a l'aula, tal vegada més vinculada a una idea més tradicional que aquells altes que defensen que el seu objectiu és més aviat exploratori. Al respecte, l'equip directiu de la mostra A ha destacat que un dels aspectes que ha modificat al llarg d'aquests tres anys amb el treball conjunt del programa Escola Nova 21 ha estat pel que fa als propòsits dels deures.

Tenint present, també, la prioritització dels propòsits dels deures escolars que ha aportat els mestres-tutors participants, hi predomina la pràctica i el reforç per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides, envers la preparació, tant per introduir continguts per a futures classes com per a futurs cursos acadèmics. Aquest aspecte Cooper (1989) el relaciona amb el termini de presentació dels deures, atenent que va arribar a la conclusió que existeix una considerable evidència que els resultats dels deures amb millor rendiment si el material es distribueix a través de diverses tasques i no només concentra el material treballat a classe aquest dia. En efecte, els deures que tenen per propòsits practicar o preparar són cognitivament més exigents, segons la literatura, i, per tant, no acostumen tenir un termini d'entrega per al mateix dia.

Així mateix, els mestres-tutors participants del sisè curs de primària també prioritzen, a banda de la pràctica i el reforç per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides, a) l'extensió de continguts i/o habilitats de manera paral·lela al treball de classe; b) l'aplicació de continguts i/o habilitats en nous contextos i/o d'una manera creativa; i c) la cooperació amb d'altres agents educatius i el desenvolupament d'habilitats socials. Aquests tres propòsits són considerats com a més prioritaris per part de la mostra A, segons l'escala Likert del qüestionari administrat.

Els mestres poden assignar deures escolars perquè els estudiants puguin obtenir efectes a nivell acadèmic, però també poden tractar d'ajudar els estudiants a desenvolupar (amb efectes no-acadèmics) la seva responsabilitat, la perseverança i la gestió del temps (Epstein & Van Voorhis, 2001). Tenint present que aquesta recerca se centra a l'etapa d'Educació Primària, la literatura aporta evidències que els diferents propòsits canvien segons el grau o l'etapa educativa (Cooper, 1989b; Cooper & Nye, 1994; Keith & Benson, 1992; Rosenberg, 1989). En destaca que a l'Educació Primària es persegueix desenvolupar habilitats, hàbits i actituds cap a l'aprenentatge, i permet a les famílies estar informades sobre l'aprenentatge dels seus fills; aspecte que s'ha pogut evidenciar en preguntar als mestres-tutors sobre els beneficis o avantatges dels deures escolars. Els resultats han mostrat que, pel que fa a la mostra A, en primer lloc, hi predominen els **beneficis no-acadèmics**, és a dir, major autodirecció i autocontrol, augment de la motivació, promoure i assumir responsabilitat, desenvolupament d'habilitats per a la vida. I, en segon lloc, hi predominen els beneficis acadèmics, és a dir, la comprensió i retenció del coneixement, enriquiment curricular, capacitats de pensament crític i reflexiu, entre d'altres. Ha succeït en sentit invers, a la mostra B, on la atribució dels beneficis dels deures escolars predomina als **beneficis acadèmics** i, en segon lloc, als beneficis no-acadèmics.

Tanmateix, pel que fa a la **participació de la família** sobre l'aprenentatge dels seus fills amb els deures escolars i, per tant, una major consciència per part de la família de la vida acadèmica dels seus fills; aquesta ha estat mencionada seguidament com a avantatge dels deures per ambdues mostres.

Podem concloure que sovint l'estudi dels propòsits dels deures escolars rau a reflectir-ne més d'un alhora; malgrat que aquests poden resumir-se en els tres mencionats (Becker & Epstein, 1982; Diaz, et al., 2012; Muhlenbruck et al., 1999; Lee & Pruitt, 1979). Hem vist, també, com el propòsit més predominant és el de **pràctica** (Murphy & Decker, 1989), cognitivament més exigent (Cooper, 1989), és a dir, aquells deures que tenen per objectiu reforçar les habilitats o el coneixement adquirit recentment a classe de manera directa i personal i a estimular les habilitats i la informació prèvia de l'estudiant, la qual cosa pot estar indicant un ús tradicional dels deures. I el menys predominant el propòsit d'**extensió**, el qual permet estendre l'aprenentatge dels alumnes en noves i riques àrees (Corno, 1996), així com hi fomenta l'aprenentatge individualitzat i creatiu en emfatitzar la iniciativa i investigació de l'estudiant, i permet aplicar a noves situacions els coneixements o aptituds que ja es posseeixen (Diaz, et al., 2012; Lee & Pruitt, 1979).

5.4.2. Els deures en funció d'una assignatura o de manera interdisciplinària

Segons la percepció sobre la línia metodològica que predomina al centre educatiu en què treballen, els mestres-tutors d'ambdues mostres han afirmat que treballen de manera competencial (si bé és cert que amb més pes a la mostra A) o que combinen el treball competencial i el treball estructurat per assignatures i àrees curriculars.

Seria d'esperar, doncs, que els deures predominants en la mostra A estaran en la línia d'un treball de caire competencial de manera predominant; mentre que a la mostra B hi haurà una combinació (per la diferència inferior obtinguda) d'ambdós enfocaments. Això implica que, a banda que el treball competencial és, en essència, interdisciplinari, pot donar-se el cas que es puguin fer propostes competencials en el marc d'una assignatura; de la mateixa manera que es pot desenvolupar un treball estructurat per assignatures però que també sigui competencial. Per aquest motiu, és rellevant analitzar els formats amb què són plantejats els deures escolars per part dels mestres-tutors participants en aquesta recerca i contrastar-los segons una metodologia de caire reproductiu o una metodologia de caire productiu.

Així doncs, quant al format dels deures escolars, a la mostra A predomina el **format de recerca-projecte, seguit de la lectura d'un text o conte i d'una fitxa elaborada pel docent**, tots tres formats amb percentatges semblants. Pel que correspon a la mostra B, hi predomina també el format de recerca-projecte, seguit amb menys proporció de la lectura d'un text o conte i d'una fitxa elaborada pel docent. Aquest aspecte, on predomina el format de recerca-projecte en ambdues mostres, pot indicar que els centres educatius dissenyen tasques complexes (Cortés, 2012; Luis i González, 2010), tot estimulant contextos reals, per aproximar l'aprenentatge a una visió competencial; atenent que és aquest tipus de format amb què es pot reconèixer la capacitat que un alumne ha adquirit per donar resposta, d'una manera eficaç, a situacions més o menys reals, problemes o qüestions d'una manera similar en què han après (Zabala i Arnau, 2007), la qual cosa és un resultat que mereix una valoració positiva i afina al procés de canvi educatiu emergent a Catalunya.

D'altra banda, en menor mesura, s'empra el format de deures amb una **fotocòpia d'un llibre de text**, potser associat a un tipus de deures més aviat com a exercici o activitat (Cortés, 2012; Luis i González, 2010). Així mateix, el professorat de la mostra A ha indicat que empra un altre format dels deures, com ara: "resolució de problemes" i "propostes culturals", mentre que la mostra B n'ha indicat altres exemples, com ho són: "les que requereixen implicació de les famílies", "elaboració de resums, realització de textos i preparació d'exposicions orals", "visualització de

reportatges o vídeos introductoris d'algun tema", "passar a net alguna feina realitzada a l'aula", i "activitats gamificadas a la xarxa".

Concloem, d'una banda, que aquelles escoles que estan en un procés intensiu de canvi del que fa al programa Escola Nova 21 valoren tenir una línia metodològica predominant a un treball de caire competencial i, en menys mesura, a un treball estructurat per assignatures. D'altra banda, les escoles que no estan en aquest procés intensiu acompanyat pel programa Escola Nova 21 afirmen una combinació del treball de caire competencial i d'un treball estructurat per assignatures i matèries. Aquest aspecte, però, no es veu tant diferenciat amb el tipus de format dels deures, potser perquè malgrat tenir una autopercepció de treball competencial algunes pràctiques continuen arrelades a un ús convencional de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, o potser perquè les categories o possibles respostes no han estat prou ben elaborades com per permetre identificar si les tasques assignades com a deures són realment diferents pel que fa al format.

5.4.3. La interacció que requereixen els deures

Estudiant-ne el grau d'interacció per a la realització dels deures escolars predominants, les dades obtingudes presentades resulten ser semblants. Les diferències entre ambdues mostres aporten que hi ha més mestres que corresponen a la mostra A, en comparativa amb la mostra B, que assignen deures escolars de manera que requereixin la col·laboració d'altres persones. Aquest aspecte també es veu diferenciat en la prioritització del propòsit dels deures de cooperació amb d'altres agents educatius i el desenvolupament d'**habilitats socials**; on la mostra A valora amb més puntuació aquest propòsit que no pas la mostra B, segons l'escala Likert.

Aquestes dades també poden estar justificades pel fet d'adaptar els deures escolars a nivell de grup-classe i per la dimensió de la competència d'aprendre a aprendre d'aprenentatge en grup (Departament d'Educació, 2018). En efecte, des d'un enfocament competencial, saber **treballar en grup**, a banda de tenir esperit crític, creativitat i gust per aprendre, esdevé imprescindible i és una capacitat que l'alumnat ha d'anar desenvolupant al llarg de l'educació primària, per tal que aquest esdevingui cada cop més autònom (Departament d'Ensenyament, 2017a).

Podem concloure-hi, doncs, que de manera predominant els deures requereixen d'interacció d'altres agents (iguals, família, comunitat...) per la dimensió social que requereix l'aprenentatge (Bolívar, 2009; Coll, Mauri i Rochera, 2012). Aquest aspecte pot estar relacionat amb certs beneficis dels deures escolars, tal com aporten alguns autors pel que fa a la millora de la comunicació fills-família i a les habilitats del treball en equip (Acock & Demo, 1994; Balli et al., 1998; Epstein et al., 1997; N. González et al., 2001; Scott-Jones, 1995; Van Voorhis, 2003).

No obstant això, la mostra B afirma en un 13,04% que els deures escolars majoritàriament no en requereixen i, per tant, aquests deures es desenvolupen de manera individual, aspecte no mencionat per la mostra A. En aquesta línia, la no-interacció en els deures podria indicar cautela amb no propiciar conflictes i càstigs, en relació amb alguns dels inconvenients o associacions negatives que els mestres han afirmat associar-se, com ara l'esclatxa socioeconòmica, interferència, o confusió i inadequació per part de la família (Cooper, 2001). També, el fet que certs deures no requereixin d'interacció podria indicar que es pretén tenir present les diferències individuals al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge (OCDE, 2010) i, també, que l'excessiva ajuda en la realització dels deures per part de la família es veu com un component crític per a l'autoregulació acadèmica (Newman, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008).

De fet, la literatura ja havia trobat que els estudiants més desfavorits són els que reben menys ajuda i menys seguiment per part de la família; cosa que amplifica les desigualtats existents (Rønning, 2011). De manera anàloga, amb això darrer comentat, subratllar que les habilitats d'autoregulació són indispensables no només en termes dels requisits de l'aprenentatge permanent, sinó també en la vida escolar per estructurar el procés d'aprenentatge de manera autònoma i reflexiva (Dettmers, 2010) i, per aquest motiu, els deures escolars poden afavorir l'adquisició i millora de les destreses autoreguladores (Corno & Xu, 2004), i ha quedat palès que, en especial la mostra A, els deures requereixen d'interacció amb iguals, especialment si aquest suport està dissenyat per situar-se a la ZDP. La qual cosa pot ser un senyal de coherència amb el treball que s'està intentant implantar en aquest procés de canvi educatiu. Aquesta interacció també ha estat estudiada pel que fa a l'agent avaluador dels deures, la qual es presenta en el següent subepígraf.

5.4.4. L'avaluació dels deures

En el procés dels deures els professors no només han de dissenyar i configurar les activitats, sinó també corregir i/o proporcionar feedback als estudiants (Núñez et al., 2015). De fet, la literatura avançava que l'avaluació és la pedra angular del canvi en educació o que l'avaluació orienta el currículum, per la qual cosa aquesta ha de ser considerada com el punt de partida dels canvis pedagògics (Lluch, Fernández, & Cano, 2017).

En aquesta línia, tenint present les dades obtingudes al qüestionari pel que fa a l'avaluació o **retorn dels deures** que són assignats al sisè curs d'educació primària de les escoles participants, s'ha vist que en la mostra A predomina la correcció oral amb discussió a l'aula amb un, seguida de la correcció escrita amb instrument d'avaluació amb la mateixa freqüència que la correcció oral amb suport de la pissarra. Al respecte, l'equip directiu de la mostra A ha destacat que un dels aspectes que ha modificat al llarg d'aquests tres anys amb el treball conjunt del programa Escola Nova 21 ha estat pel que fa a l'avaluació, és a dir, quant al tipus de retorn o feedback que se'n fa, qui i quan es fa. D'altra banda, en la mostra B, hi predomina la correcció oral amb discussió a l'aula amb la mateixa freqüència que la correcció oral amb suport de la pissarra, seguida de la correcció escrita amb comentaris o marques als deures.

Per tant, els resultats semblen dir que pel que fa a les pràctiques de *classroom follow-up* (Cooper, 1989) predomina l'avaluació d'una manera més dialògica (discussió oral), seguida d'una avaluació tal vegada més unidireccional (correcció oral amb suport de la pissarra), potser per ser els considerats amb un impacte positiu en el rendiment acadèmic dels alumnes (Rosário et al., 2015). Aquesta pràctica de caire més dialògica es correspon amb la concepció de l'ensenyament en el marc del constructivisme, com a un procés de naturalesa social, lingüística i comunicativa, en què el paper del professor rau a guiar i orientar el procés de construcció de significats (Gràcia & Segué, 2009), permetent, doncs, ajustar la seva influència educativa, amb ajudes i suports, segons la seva intervenció. Ja la recerca prèvia (Lluch, Fernández & Cano, 2017) havia aportat que la innovació ha d'acompanyar-se de nous models d'avaluació que impliquin una avaluació realment formativa i que millori els aprenentatges, i no només centrar-se en una avaluació sumativa o acreditativa.

Hi destaca, també, la predominança de l'ús de la **correcció oral** (associat a l'ús d'una avaluació formativa) davant la correcció escrita (associada a una avaluació més aviat sumativa o final). En aquest sentit, és rellevant apuntar que, des d'un enfocament competencial de l'aprenentatge, i des d'una visió constructivista de l'aprenentatge, el feedback és vist com un procés dialògic i no com un producte final, que pretén provocar la implicació de l'estudiant amb el propòsit que actuï en funció de la informació que se li ha proporcionat.

La interacció que requereixen els deures també ha estat estudiada pel que fa a l'**agent avaluador** dels deures, concloent-hi que predomina l'avaluació per part del mestre, però també hi ha predominança d'avaluació pel propi alumne i pels iguals en ambdues mostres. El fet que no sigui només el mestre qui avaluï està relacionat amb el canvi de paradigma educatiu de plantejar-se no pas què fer per ensenyar millor, sinó què fer per afavorir que tots els alumnes aprenguin millor (Departament d'Ensenyament, 2017a). Tot plegat es complementa amb els resultats de les recerques prèvies quant a tenir present la participació de l'alumnat a l'hora d'avaluar: autoavaluar-se, avaluar-se entre iguals i co-avaluar-se són estratègies que la literatura ha aportat per avaluar per aprendre (Sanmartí, 2007). No obstant això, en cap cas s'ha contemplat l'opció d'altres agents educatius implicats en el procés d'avaluació dels deures, més enllà que el propi mestre-tutor, els alumnes i els iguals.

En menor mesura que la mostra B, també hi ha l'opció de recollida, comprovació i registre d'acabament d'aquests deures pel que fa a la mostra A; potser per no mostrar un favorable impacte en el rendiment acadèmic dels alumnes segons la literatura (Rosário et al., 2015; Trautwein et al., 2006) i per considerar-se un aspecte de l'aprenentatge tradicional i l'avaluació acreditativa (Sanmartí, 2010). Alhora, es pot considerar un indicatiu en la tendència de transformació i canvi educatiu pel que fa a instaurar una cultura d'avaluació formativa (Hattie, 2009; Mateo & Vlachopoulos, 2013; OCDE, 2010), de corregir i retornar els deures (Cooper, 2001), davant la tendència als anys 70 de no fer-ho per part dels mestres segons a les evidències prèvies (Trautemberg, 2002).

És rellevant també estudiar el **moment d'avaluació**, per tal de donar resposta a la hipòtesi. En aquesta línia, els deures escolars majoritàriament s'avaluen immediatament, és a dir, en el mateix moment d'entrega; aspecte relacionat amb l'avaluació formativa (Coll, 2016; Gimeno, 2008), l'aprenentatge autèntic i profund (OCDE, 2010), l'autoregulació acadèmica (Sanmartí, 2007) i el feedforward (Cabrera i Mayordomo, 2016). I de manera minoritària, els deures són avaluats posteriorment hores després o dies després de ser entregats.

5.4.5. Els materials o recursos emprats per realitzar els deures

En aquest sentit, hem vist una diversitat d'opcions de materials o recursos que es consideren necessaris majoritàriament per realitzar els deures que els mestres-tutors empren per a l'alumnat del sisè curs d'educació primària de les escoles participants. En primer lloc, hi predomina l'ús d'un dispositiu informàtic i/o audiovisual en ambdues mostres. Pel moment de realització d'aquesta recerca, hi ha evidència que l'aparició d'internet ha transformat la manera com les persones tenim accés a la informació i al coneixement (Centre UNESCO de Catalunya, 2015) i és a l'educació on major impacte també ha tingut.

Per aquest motiu, l'existència de la **tecnologia** pot estar vinculada amb la necessitat de propostes actives en què el mestre vetlli per la implicació dels alumnes, amb propostes actives i diverses (Departament d'Ensenyament, 2017a). Aquest aspecte també el relacionem amb el codi emergent de tecnologia que els mestres-tutors han mencionat per conceptualitzar què és per a ells un mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador.

En segon lloc, ha estat mencionat el **recurs en paper** (fotocòpia, fitxa...) i, veiem, també, com l'ús del **llibre de text**, tot i no ser el més predominant, s'empra més a la mostra B que a la mostra A, amb una diferència d'un 32,04%.

Al respecte, és interessant recordar el que aportava en García Rubio (2017) pel que fa a diverses raons que acaben determinant que Espanya sigui un dels països de la Unió Europea en què es realitzen deures escolars. Una de les raons, segons l'autor, és en relació amb la metodologia

emprada a l'aula. Fa menció que, malgrat els canvis que s'estan produint a la didàctica, continua predominant la classe magistral amb l'explicació de la teoria, per després acabar fent exercicis, i, fins i tot, l'ús exhaustiu del llibre de text escollit. Aquest aspecte està vinculat amb una de les altres raons que hi aporta, un currículum excessiu, amb sobrecàrrega de continguts que fan que el professorat no disposi de temps per acabar els continguts durant l'horari escolar, motiu pel qual opta per assignar tasques a casa (García Rubio, 2017).

El fet que les escoles participants vinculades amb un procés intensiu de canvi educatiu acompanyat pel programa Escola Nova 21 hagin mencionat en menys mesura l'ús del llibre de text com a recurs per a realització dels deures assignats potser és per la distanciació del mateix, substituint-lo per la utilització i creació d'altres eines, estratègies i mètodes pedagògics que s'ajustin més a la realitat dels alumnes, indicatiu, doncs, del canvi educatiu que s'està produint a Catalunya.

5.4.6. El termini de presentació dels deures

Al respecte, recordar que s'havien diferenciat aquells deures que poden ser presentats a **curt termini**, és a dir, a realitzar al cap d'un o dos dies (segons havien fet estudis previs, com ara Jha, 2006), d'aquells deures que poden ser presentats a "**llarg termini**", és a dir, a realitzar amb més de dos dies. Al respecte, els resultats indicaven, en ambdues mostres, que menys de la meitat dels deures que els participants assignen són per ser presentats a curt termini; mentre que més de la meitat dels deures que els participants assignen són per ser presentats a llarg termini.

Aquests resultats es podrien relacionar amb el **tipus de deures assignats**. En efecte, els deures predominants tenen per propòsits practicar o preparar, i són potser cognitivament més exigents, segurament pel format dels deures predominant en ambdues mostres: recerca-projecte. El fet que els deures escolars assignats tinguin, de manera predominant, un termini de presentació extens podria indicar que els docents dissenyen tasques complexes (Cortés, 2012; Luis i González, 2010), tot estimulant contextos reals, per aproximar l'aprenentatge a una visió competencial; encara que també el fet de tenir un termini de presentació extens pot mostrar l'interès en desenvolupar en els alumnes la capacitat de planificar-se i organitzar l'aprenentatge, independentment del tipus de tasca (sigui simple o complexa).

En efecte, fer els deures a llarg termini potser ajuda a treballar la competència d'aprendre a aprendre, o d'altres competències, a banda de l'autoregulació i tots aquells beneficis no-acadèmics mencionats prèviament. Per tant, no acostumen a tenir un termini d'entrega per al mateix dia. Aquells deures a presentar a curt termini podrien associar-se a ser menys exigents cognitivament i, potser, podrien estar associats a exercicis o activitats, en comptes de tasques (segons les classificacions estudiades de Cortés, 2012; Luis i González, 2010) i, en efecte, com ha mencionat la literatura, a l'ensenyament tradicional i reproductiu (Zabala i Arnau, 2007).

5.4.7. La duració necessària per realitzar els deures

En relació amb el darrer apartat, hi va relacionada la duració i el temps de realització necessari per als deures escolars que assignen els mestres-tutors participants. Aquesta dada es contrasta amb les 4,9 hores de mitjana setmanals als països de l'OCDE (OCDE, 2014), i més encara de la mitjana a Espanya (2012): 6,5 hores setmana.

Així doncs, hem vist com hi ha predominança que els alumnes del sisè curs d'educació primària hi dediquin menys de **dues hores per setmana** a realitzar els deures assignats pels mestres-tutors (de manera predominant a la mostra B). És a dir, a la mostra B el conjunt d'hores dedicat a realitzar els deures és menor respecte a la mostra A. A aquestes dades, hi cal afegir la durada

dels deures que assignen els mestres especialistes, on també predomina que els alumnes hi dediquin, majoritàriament, menys de dues hores per setmana a realitzar els deures assignats. Per tant, agrupant-hi les duracions establertes pels mestres-tutors i mestres-especialistes, suma un total de menys de 4 hores setmanals. Malgrat aquests resultats, recordar que l'equip directiu de la mostra A ha destacat que un dels aspectes que ha modificat al llarg d'aquests tres anys amb el treball conjunt del programa Escola Nova 21 ha estat pel que fa a la temporalització dels deures escolars, és a dir, la seva freqüència i durada.

Per tant, en el seu conjunt, no s'arriba a la mitjana d'hores setmanals dels països de l'OCDE, potser per la valoració de l'efecte negatiu sobre el rendiment acadèmic, contraproduent, quan el temps sobrepasa de les dues hores al dia (Cooper, 1989a, 1989b; Cooper et al., 2006) o potser perquè la mostra no sigui prou significativa o pel de ser un índex al canvi educatiu que s'està produint a Catalunya. Aquest fet també es pot veure influenciat per l'actitud cíclica dels deures escolars que, de manera històrica, hi ha hagut gran diversitat d'opinions i crítiques que, fins i tot, a l'actualitat ha suscitat debats polítics i s'han promulgat "vagues de deures" al nostre país i, per tant, potser diversos professors s'abstenen d'assignar-ne o n'han reduït la quantitat, tal com han manifestat.

Al respecte, aquests resultats possiblement tenen a veure amb el tipus d'enfocament que fan els alumnes en realitzar els deures, amb la gestió i l'aprofitament del temps, i amb el seu rendiment acadèmic; tal com han destacat els professors-tutors participants en aquesta recerca. De fet, la literatura ja havia evidenciat (Cooper, 1989a) que els alumnes tenen un rendiment acadèmic més baix quan se'ls assigna deures d'una curta duració; i que més temps dedicat als deures s'associa amb un major rendiment dins d'una classe. Potser perquè els alumnes tinguin un major rendiment i un enfocament profund de l'aprenentatge amb els deures escolars, els mestres han optat per **disminuir la quantitat** de deures assignats, tal com han afirmat. Així mateix, aquest disminució potser també ha estat perquè els estudiants aprofitin i es gestionin el temps que dediquen als deures, segons el *temps actiu* segons Carroll (1963), i per poder contextualitzar els deures escolars en el desenvolupament de les competències bàsiques de l'educació primària.

5.4.8. El compromís en realitzar els deures

Tal com hem pogut veure als resultats presentats, més d'un 75% dels deures assignats són realitzats per l'alumnat del sisè curs de Primària; encara que aquest compromís és més freqüent pel que fa a la mostra A. Aquest aspecte pot tenir relació amb la predominança d'una línia metodològica enfocada a un treball de caire competencial i, en menys proporció, a un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars. Al respecte, l'equip directiu de la mostra A ha destacat que un dels aspectes que ha modificat al llarg d'aquests tres anys amb el treball conjunt del programa Escola Nova 21 ha estat pel que fa al grau d'opcionalitat (voluntarietat o obligatorietat) d'assignació dels deures i, en la mateixa línia, pel que fa al grau d'adaptació (a nivell d'estudiant i a nivell de grup-classe). Això reforçaria, doncs, el compromís per part dels estudiants en realitzar els deures escolars.

De fet, els professors-tutors participants han aportat desacord a l'afirmació sobre que *l'actitud (motivació intrínseca i interès) cap als deures escolars empitjora a mesura que els estudiants avancen de curs en l'escolaritat*. Per tant, aquest fort compromís també pot estar influenciat per **com els estudiants s'involucren en els deures**, tal com evidencia la literatura (Núñez et al., 2015; Trautwein et al., 2009), i en com la tasca està relacionada amb la **motivació de l'estudiant** (Martín, 2012 referenciat a Valle et al., 2016). Així doncs, si els deures aporten més aviat reptes

i tasques contextualitzades, segons l'enfocament competencial de l'aprenentatge (Zabala i Arnau, 2007), pot ser que el grau de compromís i realització dels deures escolars associats sigui més elevat. De fet, la recerca prèvia ja avançava que la forma en què els estudiants s'involucren en els deures s'explica pels tipus d'objectius acadèmics establerts (Trautwein et al., 2006).

De manera anàloga, tenint present les conclusions obtingudes en el subepígraf anterior (vegeu 5.4.7. La duració necessària per realitzar els deures) pel que fa al temps necessari per completar els deures escolars, la literatura també ha evidenciat que els alumnes amb major rendiment no només finalitzen més quantitat de deures (envers els de més baix rendiment) sinó que, a més, gestionen millor el temps que dediquen a fer-los, els perceben més útils i, fins i tot, hi estan més motivats intrínsecament (Valle, Regueiro, et al., 2015). Això indicaria, doncs, que el fet de no arribar a la mitjana d'hores setmanals dels països de l'OCDE, pot ser explicat per la gestió del temps en realitzar els deures i pot estar condicionat per l'actitud envers els deures escolars, així com la motivació intrínseca i interès en fer-los.

En efecte, el fet que a la mostra A predomini un enfocament competencial de l'aprenentatge podria dir que els estudiants vegin els deures escolars amb un enfocament "profund", a fi de comprendre'ls, com havia estudiat la literatura (Biggs, Kember & Leung, 2001). Així mateix, aquest fort compromís pel que fa als alumnes de les escoles de la mostra A pot veure's reflectit per la **implicació de la família** i la seva consciència de la importància dels processos educatius, o en l'atribució de sentit i motivació intrínseca (Bouffard et al., 2001). A trets generals, certs estudis avancen que els nivells més alts de motivació intrínseca es troben associats amb una percepció més alta per part dels estudiants respecte a l'acompanyament, control i ajuda familiar en realitzar els deures (Regueiro, Suárez, et al., 2015). En efecte, ja l'equip directiu de la mostra A ha manifestat que la necessitat de consensuar els deures, tenint en compte les percepcions dels infants i les famílies.

5.5. Els tipus de deures escolars en funció o no de l'adherència al programa Escola Nova 21

Aquesta recerca pretenia conèixer els tipus de deures predominants al sisè curs d'educació primària. Aquesta reflexió és molt important per diversos motius. D'una banda, en el camp de l'aprenentatge permanent, cal desenvolupar instruments que permetin als professors discutir, reflexionar, acceptar i actuar per a la millora educativa. En efecte, el debat i la reflexió sobre els deures s'ha de basar en evidències. D'altra banda, aquesta reflexió és necessària pel considerable nombre de variables associades als deures escolars, algunes estudiades per la literatura.

En aquest apartat, doncs, ens proposem sintetitzar com són els deures escolars que en una època d'onada de reflexió pedagògica es planifiquen, dissenyen i avaluen en centres d'educació primària de Catalunya; malgrat no haver-hi cap diferència estadísticament significativa. Tot seguit presentem una taula-resum (vegeu Taula 71) amb les característiques que semblen mostrar els resultats d'aquesta recerca, en funció d'aquells trets més predominants en funció de la mostra, les quals permetran plantejar futures anàlisis.

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 71. Caracterització dels deures escolars en l'onada de renovació pedagògica de Catalunya.

Elaboració pròpia

Centres educatius de la mostra representativa del programa Escola Nova 21 que imparteixen educació primària (mostra A)	Centres educatius de Catalunya que imparteixen educació primària i que no estan adherits al programa Escola Nova 21 (mostra B)
Més quantitat a inicis o a finals de curs	Mateixa quantitat per setmana
* ²⁵ Conceptualització dels deures segons propòsits de: preparació	Conceptualització dels deures segons propòsits de: pràctica i extensió
*Priorització dels propòsits: a) estendre continguts i/o habilitats de manera paral·lela al treball de classe, b) aplicar continguts i/o habilitats en nous contextos i/o creativament, i c) cooperar amb altres agents educatius.	Priorització dels propòsits: a) practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides, i b) introduir continguts per a futurs cursos acadèmics.
*Adaptats a nivell individual-alumne i a nivell de grup-classe més de la meitat dels deures	Adaptats a nivell individual-alumne i a nivell de grup-classe menys de la meitat dels deures
Menys de la meitat a presentar a curt i llarg termini	Més de la meitat a presentar a curt i llarg termini
Requereixen d' interacció amb altres persones (societat, família, iguals)	No requereixen d'interacció amb d'altres persones
Més compromís per part del l'alumnat en realitzar i/o acabar els deures	Menys compromís per part de l'alumnat en realitzar i/o acabar els deures
Dedicació d' entre quatre i cinc hores per setmana pels deures dels mestres-tutors	Dedicació de menys de dues hores per setmana pels deures dels mestres-tutors i especialistes
*La recerca-projecte, la lectura d'un text o conte, la fitxa elaborada pel docent i la fotocòpia d'un llibre de text com a formats dels deures	Altres formats dels deures, com ara: "elaboració de resums", "preparació d'exposicions orals", "vídeos introductoris", "resolució de problemes", "propostes culturals", "passar a net alguna feina", i "gamificació a la xarxa".
Dispositiu informàtic i/o audiovisual, recurs en paper, llibre de lectura com a recursos** ²⁶ per realitzar els deures	Material escolar i llibre de text , entre d'altres, com a recursos* necessaris per realitzar els deures
*Compartició dels critèris de realització dels deures	Compartició dels critèris d'avaluació dels deures
Avaluació per part del mestre-tutor Avaluació per part dels iguals-companys	Avaluació per part del propi alumne
Correcció escrita amb valors numèrics i amb instrument d'avaluació. Correcció oral amb discussió a l'aula.	Correcció escrita amb comentaris o marques als deures. Correcció oral amb suport de la pissarra. Recol·lecció, comprovació i registre d'acabament. Respondre a preguntes sobre la tasca.
Avaluació posteriorment: hores i dies després de l'entrega	Avaluació immediata, just en el moment d'entrega
Beneficis dels deures: no-acadèmic , participació de la família i seguiment per part del docent.	Beneficis dels deures: acadèmic i assoliment a llarg termini.
Dificultats dels deures: conflicte familiar, manca de temps lliure, interferència familiar, desigualtats socioeconòmiques, no es tenen en compte les dificultats específiques de l'alumnat.	Dificultats dels deures: pèrdua d'interès i desmotivació, confusió i inadequació per part de la família.

²⁵ * Variable mencionada per l'equip directiu de la Mostra A (per sobre d'un 50%) com a aspecte modificat dels deures al llarg del desenvolupament del programa Escola Nova 21.

²⁶ ** Segons l'estadístic U, variable amb $p < 0.023$. Per tant hi ha distribució de manera similar, però amb diferències.

Els professors-tutors participants en aquesta recerca han esmentat que a banda del propòsit predominant de pràctica, els deures escolars també poden ser assignats per a la preparació i extensió de continguts i/o habilitats. En menor mesura, però, hi predomina el propòsit d'extensió, el qual permet estendre l'aprenentatge dels alumnes en noves i riques àrees (Corno, 1996). En efecte, prioritzen l'objectiu d'enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides amb els deures escolars, atenent que aquest és cognitivament més exigent i, per tant, no acostumen tenir un termini d'entrega curt ni tampoc una llarga durada de dedicació setmanal. Tot plegat fa que l'atribució dels beneficis sobre els deures escolars se centri en una major autodirecció i autocontrol (autoregulació acadèmica), augment de la motivació, promoure i assumir responsabilitat, desenvolupament d'habilitats per a la vida, és a dir, a beneficis no-acadèmics. I també s'atribueix a la comprensió i retenció del coneixement, enriquiment curricular, capacitats de pensament crític i reflexiu, entre d'altres beneficis acadèmics. D'aquí, potser, també el fort compromís en realitzar els deures per part dels alumnes de sisè curs d'educació primària dels centres participants.

Així és com també hi ha predominança del format dels deures escolars com a recerca-projecte, i, en conseqüència, de l'ús d'un dispositiu informàtic i/o audiovisual de manera majoritària, tot estimulant contextos reals, per aproximar l'aprenentatge a una visió competencial (Cortés, 2012; Luis i González, 2010) i desenvolupar la capacitat dels alumnes a donar resposta, d'una manera eficaç, a situacions més o menys reals, problemes o qüestions d'una manera similar en què han après (Zabala i Arnau, 2007). I és potser aquest el motiu pel qual hi predomina la necessitat d'interacció per realitzar els deures escolars amb els companys, la família i/o la comunitat; però no pel que fa a l'avaluació dels mateixos, la qual acostuma a ser dialògica però per part del mestre-tutor; a banda que també hi participen els propis estudiants amb l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals, la qual pot ser la base per a un millor desenvolupament competencial (Pons, Cano, Lluç, & Fernández, 2018).

Tal com s'ha evidenciat, segons els **recursos o materials** que es contempen necessaris per realitzar els deures assignats amb més freqüència, l'estadístic *U*, variable amb $p < 0.023$, aporta que hi ha distribució de manera similar en ambdues mostres, però amb diferències. Refinant aquestes diferències, les quals es representen al Gràfic 47, veiem com a ambdues mostres hi predomina tant l'ús del dispositiu informàtic i/o audiovisual, com del recurs en paper. No obstant això, a la mostra A hi predomina el llibre de lectura, material escolar i el llibre de text (presentats de manera descendent), mentre que a la mostra B hi predomina el material escolar, el llibre de text i el llibre de lectura (presentats, també, de manera descendent).

Per tot plegat, ha estat necessari no només estudiar la conceptualització dels deures o el posicionament a favor o en contra dels mateixos, sinó també la seva pràctica, els seus diferents tipus i factors condicionants, i les valoracions del personal docent. En conclusió, aquesta recerca descriu sobre com són els deures escolars que s'emmarquen en les metodologies d'ensenyament-aprenentatge i en els principals reptes de l'educació del segle XXI, just en el moment en què s'ha encetat una onada de reflexió pedagògica a Catalunya. Els resultats d'aquesta tesi assenyalen la necessitat de dissenyar i emprar els deures escolars com una proposta o estratègia d'ensenyament-aprenentatge, afina a la línia metodològica del centre educatiu; tenint present, també, consensuar-los de la mà dels agents educatius implicats.

5.6. Les relacions entre les variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21

Dels resultats estudiats al llarg d'aquesta recerca es podria arribar a inferir, malgrat no haver-hi diferències significatives en els estadístics, que hi ha un procés de canvi i transformació educativa en el sistema educatiu de Catalunya. Al respecte, s'ha vist com la mostra A d'aquesta investigació, la qual està adherida al procés intensiu de canvi acompanyat de la mà del programa d'Escola Nova 21, ha manifestat haver aplicat canvis pel que fa als deures escolars al llarg de la seva participació i compromís per al canvi educatiu.

Així doncs, tal com s'ha vist a l'apartat de resultats (4.3 Resultats de les aportacions de l'equip directiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21), les variables associades que han estat modificades des de la incorporació al programa Escola Nova 21 ha estat, de manera majoritària, pel que fa a la seva conceptualització (què són i què s'entén per deures), la naturalesa (com són els deures), els propòsits i el format dels deures escolars (objectius dels deures i formats, com ara, projecte d'investigació, fitxa elaborada pel docent...). Així mateix, s'ha fet evident a nivell quantitatiu pel que fa a, si al llarg de la seva experiència com a docent, n'han modificat la quantitat que assignen; i ambdues mostres ho han afirmat de manera majoritària, encara que amb més predominança a la mostra A. De fet, tal com l'equip directiu d'aquesta esmentada mostra, ha estat a partir de la incorporació al programa Escola Nova 21 que l'escola ha acabat de perfilar i consensuar la filosofia dels deures escolars en el centre educatiu.

A tall d'exemple, tenint present la individualització de l'aprenentatge, un dels trets fonamentals d'un model de l'aprenentatge basat en competències, l'equip directiu també havia manifestat haver aplicat canvis en la línia de modificar el grau d'adaptació (p. e. a nivell personalitzat-alumne o a nivell grup-classe), el grau d'opcionalitat (p. e. obligatorietat o voluntarietat) i el fet de compartir amb l'alumnat tant els objectius com els criteris d'avaluació i realització dels deures; així com també en relació amb la seva temporització (termini de presentació).

Aquestes descripcions i possibles modificacions podrien ser indicis de l'actual procés de canvi i transformació educativa al que diverses escoles de Catalunya estan immerses; i que caldria continuar-les estudiant per tal de veure, de manera longitudinal, la seva sostenibilitat i el nou rumb del sistema educatiu català. També seria rellevant analitzar a la pràctica quins aspectes o quines variables dels deures escolars seran modificats a llarg termini, perquè ara per ara hi predominen canvis pel que fa a la seva conceptualització; així com estudiar quines característiques són modificades i amb quins fonaments, ara que es posa data de finalització del programa Escola Nova 21.

5.7. Limitacions, qüestions obertes i línies de futur

El desenvolupament d'aquesta recerca realitzada de manera *ex post facto*, amb la limitació temporal d'una tesi doctoral de tres cursos, ha generat resultats presentats en anteriors capítols, derivats de la seva discussió amb el marc teòric. Aquests són providents d'una profunda anàlisi documental de la literatura sobre els deures escolars, de les entrevistes semi-estructurades a experts en educació, i dels qüestionaris administrats a professorat i equip directiu d'escoles d'arreu de Catalunya. Tenint en compte el marc metodològic emprat, aquesta investigació presenta algunes limitacions rellevants a definir per ser considerades alhora

d'interpretar-ne els resultats. Així mateix, al llarg d'aquesta recerca s'han anotat les qüestions que han anat emergint per tenir presents de cara a futurs projectes o investigacions. Així doncs, en aquest capítol es presenten tant les limitacions com les qüestions obertes d'aquesta recerca.

A banda de les limitacions específiques de la realització d'una tesi doctoral, aquesta investigació en té d'altres. En concret, aquestes podrien ser les que a continuació es detallen.

En primer lloc, la pròpia recerca pretén contemplar diferències i/o relacions entre els tipus de deures escolars assignats segons diversos centres educatius de Catalunya que imparteixen l'etapa d'educació primària, tot responent a *Quins tipus de deures escolars predominen en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial?* En efecte, per la mida de la mostra i pel tipus d'estudi, tampoc és objectiu d'aquesta recerca generalitzar-ne els resultats ni considerar-los extrapolables a altres centres educatius segons la seva metodologia ni, tampoc, a altres països.

Convé recalcar que l'objectiu específic de *valorar si hi ha relació entre les variables associades als deures escolars i l'adherència d'un procés intensiu de canvi sistemàtic en el marc del programa Escola Nova 21* no pretenia inferir que una n'era causa de l'altra. A banda d'aquest aspecte, la falta d'estudis previs d'investigació sobre els deures escolars en relació amb el tipus de centre educatiu, segons la revisió bibliogràfica, ha estat una limitació i un repte alhora. És cert que existeix literatura sobre els deures escolars, encara que predominantment de fora de Catalunya; però no hi ha estudis previs més exhaustius que relacionin deures escolars amb metodologies educatives o enfocaments de l'aprenentatge. Aquesta manca de literatura específica, doncs, també n'ha estat un factor limitant.

En segon lloc, la selecció i configuració de la mostra participant a la investigació és una altra limitació. En tot moment s'ha tingut present que les escoles que pertanyen a un estrat formen part directament de la xarxa de centres d'Escola Nova 21, com a mostra representativa de la mateixa que pretenen implementar a Catalunya un sistema educatiu avançat, segons un canvi sistemàtic i acompanyat; mentre que les escoles que pertanyen a l'altre estrat han estat seleccionades amb criteris d'inclusió i d'exclusió específics, la qual cosa no vol dir que aquestes escoles no estiguin compromeses amb el canvi educatiu, o tampoc que no estiguin desenvolupant innovacions per a la millora de l'educació de manera autònoma o acompanyades per altres institucions, iniciatives o projectes.

Així mateix, l'accés a la mostra de la recerca ha consistit en una tasca amb certes dificultats pel que fa a les especificacions concretes dels participants seleccionats i a nivell també geogràfic i temporal. Aquest accés s'ha vist limitat en tenir una participació més baixa de la desitjada, potser pel fet de ser centres educatius molt actius, rebre moltes sol·licituds de col·laboració i/o estar desvinculats en la temàtica. Tanmateix, un altre aspecte limitant és el fet que no s'ha pogut controlar el factor socioeconòmic o nivell de complexitat de les escoles participants.

De fet, al respecte, és interessant subratllar que, segons el cronograma d'aquesta recerca, l'accés a la mostra es desenvolupa al llarg del final de curs 2017-2018 i d'inicis del curs 2018-2019, perquè és quan, segons el cronograma del programa Escola Nova 21, les escoles encara es troben immerses en la segona fase del procés de canvi, *Capacitació. Aprendre i remoure obstacles*, i de la tercera fase, *Transformació. Implementar i escalar*. Per tant, el moment d'accés a la mostra és en si mateix un factor limitant, atenent que potser quan se'ls sol·licita la participació en la recerca i s'hi accedeix no han implementat un volum important de canvis, especialment per les residències formatives, les quals són desenvolupades durant el curs 2018-2019. Així mateix, no se sap en quin punt es troba cada un dels centres educatius participants

pel que fa al procés de canvi i adherència d'un enfocament de l'aprenentatge competencial i personalitzat.

Una tercera limitació és la individualitat pel que fa a la metodologia emprada pel professorat participant en aquesta recerca, entenent la unitat d'escola com a mostra participant representada pels tutors del sisè curs d'Educació Primària. En aquest sentit, la metodologia de cada mestre participant pot ser distant en relació amb els mestres paral·lels del mateix curs i, fins i tot, amb el conjunt de l'escola i el seu Projecte Educatiu de Centre (PEC).

En quart lloc, tal com s'ha subratllat al marc teòric, són moltes les variables associades als deures escolars, la qual cosa implica no poder assegurar que tothom entén deures de la mateixa manera i aquest aspecte també pot ser considerat una limitació. És a dir, la concepció sobre els deures escolars i/o les diferents metodologies educatives pot ser diferent entre el professorat d'un mateix centre educatiu. A banda, pel fet de tenir diversos factors o variables associades als deures escolars i pel fet de ser una recerca *ex post facto*, no se n'ha pogut aïllar ni controlar els predictors o les variables. De fet, la literatura prèvia ja ha avançat que els deures escolars són una variable difícil d'estudiar directament, no contaminada per altres variables, motiu pel qual les recerques produïdes aportin resultats mixtes i no concloents (Sánchez Vales, 2014). Per aquest mateix motiu, tenint present la quantitat de variables associades als deures escolars, una limitació també és el propi instrument desenvolupat per aquesta recerca, amb diferents tipus de resposta (oberta, resposta múltiple, dicotòmica...) on, en ocasions, no són excloents per obtenir-ne informació més precisa. Per tant, futures recerques haurien de contemplar-ne la seva millora.

A banda d'aquestes limitacions escrites, també és rellevant i útil descriure necessitats i preguntes obertes per a futures investigacions. En efecte, aquest estudi és una oportunitat per identificar nous horitzons a la literatura sobre els deures escolars i conseqüentment noves investigacions, entenent que aporta evidències a l'entorn d'una pràctica molt sol·licitada per part de la societat, però sobre la que no es disposa de suficients dades o evidències científiques. Així mateix, es tracta d'una recerca oportuna no només per al sistema educatiu català i ciència del coneixement pedagògic, sinó també per la societat que reclama aquesta disminució de deures i de proves. A més, tenint en compte la importància, oportunitat, rellevància i actualitat del tema, fins i tot a debat amb controvèrsies i sentiments diversos, permet plantejar noves propostes i reptes per contribuir a la millora del sistema educatiu de Catalunya.

Així mateix, aquesta investigació permetrà continuar reflexionant sobre el valor i la importància de l'enfocament de l'aprenentatge basat en competències, en concret, i de l'educació, en general, per al desenvolupament de la nostra societat. Tenint en compte el moviment de reflexió pedagògica que estem vivint al nostre país, queden sobre la taula alguns dubtes en forma de reptes. Futures recerques haurien de tenir presents aquests elements que han emergit:

1. Estudiar l'impacte sobre el rendiment acadèmic i el desenvolupament competencial que tenen els deures plantejats de manera extraescolar.
2. Dissenyar una investigació descriptiva i longitudinal respecte als tipus i les característiques dels deures, tenint present les aportacions del professorat, alumnat i la família.
3. Dissenyar una investigació comparativa respecte als tipus i característiques dels deures que s'assignen en altres països.
4. Cercar si hi ha relació entre la tipologia de deures i el grau de complexitat del centre educatiu.

5. Plantejar una recerca que estudiï semblances i diferències entre els deures assignats a diferents etapes educatives (educació primària, secundària i post-obligatòria).
6. Plantejar una recerca que contrasti la pràctica o assignació dels deures en funció dels resultats de les competències bàsiques a nivell de centre, cicle o curs.

Les qüestions obertes mencionades en aquest capítol podrien ajudar a la qualitat, productivitat i desenvolupament de futures pràctiques i d'estudis educatius que contemplin els deures escolars com a objecte d'estudi que permeti incidir en la millora de l'aprenentatge de tots els infants.

V. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Referències bibliogràfiques

- Abelló, L. (2013). Els deures escolars. *Guix*, (395), 54–57. Retrieved from [http://xtec.cat/ceipbordils/CURS 1314/Els deures escolars Revista Guix.pdf](http://xtec.cat/ceipbordils/CURS_1314/Els_deures_escolars_Revista_Guix.pdf)
- Acock, A. C., & Demo, D. H. (1994). *Family diversity and well-being*. Universitat de Virgínia: Sage Publications.
- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologies emergentes, ¿pedagogías emergentes? In *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13–32). Barcelona: Associació Espiral, Educació i Tecnologia.
- Alart, N. (2011). La pràctica docent competencial: nous reptes al segle XXI. Retrieved June 14, 2019, from <https://www.slideshare.net/nalart/la-prctica-docent-competencial>
- Álvarez, A., & del Rio, P. (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 93–119). Madrid: Alianza Editorial.
- Alzina Seguí, P. (2016). Com aconseguir que els alumnes siguin realment protagonistes del seu aprenentatge. *El Diari de L'educació*. Retrieved from <http://diarieducacio.cat/com-conseguir-que-els-alumnes-siguin-realment-protagonistes-del-seu-aprenentatge/>
- Amiama, J. F. (2013). *Análisis de los deberes escolares en la E.S.O. y exploración de un espacio colaborativo entre profesorado y familias en la Comunidad Autónoma Vasca*. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Ara.cat. (2016). Posar deures o no: les famílies prenen partit. Retrieved June 14, 2019, from https://www.ara.cat/societat/Posar-deures-families-prenen-partit_0_1685831517.html
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Austin, J. (1979). Home Work Research In Mathematics. *School Science and Mathematics*, 79(2), 115–121. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1979.tb09460.x>
- Ballesteros, B. (2014). *Taller de Investigación Cualitativa*. Madrid: UNED.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149–157. <https://doi.org/10.2307/585619>
- Balli, S. J., Wedman, J. F., & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *The Journal of Experimental Education*, 66(11), 31–48. <https://doi.org/10.1080/00220979709601393>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. (Prentice-Hall, Ed.). Retrieved from https://books.google.co.in/books/about/Social_foundations_of_thought_and_action.html?id=HJhqAAAAMAAJ

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1–60. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bang, H. J., Suárez-Orozco, C., Pakes, J., & O'Connor, E. (2009). The importance of homework in determining immigrant students' grades in schools in the USA context. *Educational Research*, 51(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/00131880802704624>
- Barba, C. (2019). Oportunitat per la transformació educativa a Catalunya. Retrieved June 14, 2019, from <https://www.educacio360.cat/oportunitat-transformacio-educativa-catalunya/>
- Barber, B. (1986). Homework Does Not Belong on the Agenda for Educational Reform. *Educational Leadership*, 43(8), 55–57.
- Bares, C. B. (2011). Emerging metacognitive processes during childhood: implications for intervention development with children. *Children and Adolescent Social Work*, 28(4), 291–299. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0233-1>
- Barroso, J., & Romero, R. (2007). Profesores y alumnos. Protagonistas de sus herramientas de y para el aprendizaje. In *Diseño y producción de TIC para la formación* (Editorial, pp. 181–198). Barcelona.
- Becker, H., & Epstein, J. L. (1982). Parent Involvement: A Survey of Teacher Practices. *The Elementary School Journal*, 83(3), 85–102. Retrieved from https://www-jstor-org.sire.ub.edu/stable/1001098?seq=1#page_scan_tab_contents
- Bembenutty, H. (2006). Parental involvement, homework, and self-regulation. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 18–23.
- Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and test anxiety. *Psychology Journal*, 5(3), 122–139.
- Bempechat, J. (2004). The motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189–196. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Barcelona: Editorial Morata.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–149. Retrieved from http://www.johnbiggs.com.au/pdf/ex_2factor_spq.pdf
- Birembaum, M. (2003). New Insights into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising New Models of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. (pp. 13–36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Bolívar, A. (2009). Aprender a lo largo de la vida. *MULTIárea*, 4, 63–97. Retrieved from <https://previa.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/4.pdf>

- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Plaza & Janes Editores.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Impact on Students' Motivation and Academic Performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 589–604.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Bueno, D., & Torrens, D. (2017). *Neurociència per educadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Bustingorry, S. O., & Mora, S. J. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV, 1*(1), 187–197. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Cabrera, N., & Mayordomo, R. M. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI. Colección Transmedia XXI.
- Cañal de León, P. (2000). Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigación En La Escuela, 40*, 5–21.
- Canals, R. (2011). Avaluar els aprenentatges competencials. Retrieved June 14, 2019, from <https://www.slideshare.net/RoserCanals/avaluar-els-aprenentatges-competencials>
- Cancela, R., Cea, N., Galindo, G., & Valilla, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación ex post facto*. Retrieved from http://www.uam.es/personal_pdi/jmurillo/InvestigaciónEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf
- Capsada, Q., & Ferrer-Esteban, G. (2016). *Són efectius els programes d'educació socioemocional com a eina per millorar les competències de l'alumnat? / Com treballar l'autoregulació i la metacognició a l'aula: què funciona i en quines condicions?* (Fundació Jaume Bofill. Institució Català d'Avaluació de Polítiques Públiques). *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*.
- Carbonell, J. (2016, April 15). Tothom parla d'innovació. Retrieved from <http://diarieducacio.cat/tothom-parla-dinnovacio/>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(1), 57–66.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education, 69*(9), 963–976.
- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. In E. of E. P. and Theory (Ed.), *Springer Science + Business Media* (pp. 1–6). https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1
- Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record, 64*, 723–733.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Editorial.
- Cebaquedas, R. P., Peinado, C., & Albuquerque, M. (1999). Algunas reflexiones sobre los "deberes tradicionales" desde la práctica del aula. *Cultura Y Educación, 11*(1), 61–70. <https://doi.org/10.1174/113564002320584844>

- Centre UNESCO de Catalunya. (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Retrieved from [http://www.unescocat.org/fitxer/3686/071-121497-Repensar l'educacio-2-edicio-final.pdf](http://www.unescocat.org/fitxer/3686/071-121497-Repensar_l'educacio-2-edicio-final.pdf)
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A Cross-Cultural Examination. *Source: Child Development, 60*(3), 551–561. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep7252708>
- Cleary, T. J. (2011). Emergence of self-regulated learning microanalysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 87–101). New York: Routledge.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537–550.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement*. New York: Basic Books.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones entorno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia Y Aprendizaje, 41*, 131–142.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. In *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. (pp. 435–453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1995). La construcció del coneixement a l'escola, cap a l'elaboració d'un marc global de referencia per a l'educació escolar. In *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado, 16*(1), 49–59.
- Coombs, S. J., & Smith, I. D. (2003). The Hawthorne effect: Is it a help or hindrance in social science research? *Change: Transformations in Education, 6*(1), 97–111.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/books/11578/>
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership, 47*(3), 85–91.
- Cooper, H. (2001). Homework for all - In moderation. *Educational Leadership, 58*(7), 34–38.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework*. SAGE Publications.
- Cooper, H., & Lindsay, J. J. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 464–487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>
- Cooper, H., & Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: the implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities, 27*(8), 470–479. <https://doi.org/10.1177/002221949402700802>
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987 – 2003. *Review of Educational Research,*

- 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2015). Achievement ? A Synthesis of Research , 1987 – 2003, 76(1), 1–62. Retrieved from <http://rer.sagepub.com/content/76/1/1.short>
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143–153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Corno, L. (1986). The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning. *CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 11, 333–346.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1176489>
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227–233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9
- Cortes, A. (2012). Las competencias básicas. Propuestas e instrumentos para la integración de las competencias básicas en el aula. Retrieved May 5, 2019, from <https://es.slideshare.net/acortesalegre/a-las-competencias-basicas-alfonso-corts-2014>
- Costa, M., Cardoso, A. P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 139–148. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.047>
- Costa Ferreira, P., Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., Ferreira, P. C., V Simão, A. M., & da Silva, A. L. (2015). Does training in how to regulate one's learning affect how students report self-regulated learning in diary tasks? *Metacognition Learning*, 10, 199–230. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9121-3>
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory Into Practice*, 43(3), 182–188. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3
- Crawford, L. (2012). *Does Homework Really Work?* Retrieved from <https://www.stepupforstudents.org/wp-content/uploads/2015/09/homework-research-overview.pdf>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage. Thousand Oaks, CA.
- Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Nunes, A. R., Moreira, T., & Nunes, T. (2018). “Homework Feedback is...”: Elementary and Middle School Teachers’ Conceptions of Homework Feedback. *Frontiers in Psychology*, 9, 32. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.00032>
- Czerniawski, G., & Kidd, W. (2013). *Homework For Learning: 300 Practical Strategies*. Open University Press.
- Dankhe. (1986). *Metodología de la investigación*.
- Del Pozo, J. M. (2014). *Educacionari*. Barcelona: Edicions62.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. In *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91–103). México: El Correo de la UNESCO. Retrieved from <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

- Departament d'Ensenyament. (2009). *Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica*. Retrieved from http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0086/d1067a a7-e3eb-41fb-9ca2-207b92812814/del_curriculum_a_les_programacions.pdf
- Departament d'Ensenyament. (2017a). *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya*. Retrieved from http://xtec.gencat.cat/web/.content/innovacio/marc_normatiu/documents/marc_dinno vacio_pedagogica.pdf
- Departament d'Ensenyament. (2017b). Per què fer innovació pedagògica. Retrieved April 18, 2019, from <https://drive.google.com/file/d/0B3fGGACcFqKBQ3IEUnImRFhHS1k/view>
- Departament d'Ensenyament. (2017c). *Programar per competències a l'educació primària*. Retrieved from <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccio ns/competencies-basiques/primaria/programar-educacio-primaria.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit d'aprendre a aprendre*. Retrieved from <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccio ns/competencies-basiques/primaria/prim-ambit-aprendre.pdf>
- DESECO - OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society."* Retrieved from http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf
- Dettmers, S. (2010). *Effektive Hausaufgaben: Untersuchungen zu einem psychologischen Rahmenmodell*. Universität Berlin.
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375–405. <https://doi.org/10.1080/09243450902904601>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467–482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2015). *ORDRE ENS/303/2015, de 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica*. Retrieved from <http://www.gencat.cat/dogcNúm.6966-30.9.2015>
- Díaz, A. M., Narvaez, M. A., & Villota, M. V. (2012). Las tareas escolares en los actores educativos de la institución educativa municipal San Juan Bosco, Sede Madre Caridad en el municipio de Pasto. Retrieved from <http://es.calameo.com/read/0023257662f834f8f8cdc>
- Díaz, J. G. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 58. Retrieved from [http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/practicav/lecturas_pra5/lecturasUnidadV/ideasalumnos\(1\).pdf](http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/practicav/lecturas_pra5/lecturasUnidadV/ideasalumnos(1).pdf)
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill. Retrieved from http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf

- DiBenedetto, M. K., & Zimmerman, B. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences, 26*, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.004>
- Diener, C., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous feedback in performance strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451–462.
- Du, J., Xu, J., & Fan, X. (2016). *Investigating factors that influence students' help seeking in math homework: A multilevel analysis. Learning and Individual Differences (Vol. 48).* <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.002>
- Dufresne, A., & Kobasigawa, A. (1989). Children's spontaneous allocation of study time: Differential and sufficient aspects. *Journal of Experimental Child Psychology, 47*(2), 274–296. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(89\)90033-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(89)90033-7)
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist, 40*(2), 117–128. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6
- Dunn, K. E., Lo, W.-J., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the Motivated Strategies for Learning Questionnaire: A Theoretical and Statistical Reevaluation of the Metacognitive Self-Regulation and Effort Regulation Subscales. *Educational and Psychological Measurement, 72*(2), 312–331. <https://doi.org/10.1177/0013164411413461>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 26–43.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.
- Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., & Denis, V. (2016). *How teachers teach and students learn. Successful strategies for school.* <https://doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>
- Eilam, B. (2016). Primary strategies for promoting homework performance. *American Educational Research Journal, 38*(3), 691–725.
- England, D. A., & Flatley, J. A. (1985). *Homework and why* (Phi Delta).
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students.* Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301322.pdf>
- Epstein, J. L., Simon, B., & Salinas, K. (1997). Involving parents in homework in the middle grades (from the Connection Collection School-Family-Community Publications Database). *Research Bulletin, (18), 4.* Retrieved from <https://www.sedl.org/connections/resources/citations/40.html>
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181–193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Erdogan, T., & Senemoglu, N. (2016). Development and validation of a scale on self-regulation in learning (SSRL). *SpringerPlus, 5*(1686), 1–13.
- Eren, O., & Henderson, D. J. (2011). Are we wasting our children's time by giving them more homework? *Economics of Education Review, 30*(5), 950–961. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.03.011>

- Escola La Maquinista. (2019). *Normes d'Organització i Funcionament del centre (NOFC), curs 2018-2019*. Retrieved from https://www.escolalamaquinista.cat/wp-content/uploads/2018/13/doc_NOFC_actualitzat-nov18.pdf
- Escola Nova 21. (2018a). *Dos anys després de la presentació d'Escola Nova 21, a Catalunya s'ha consolidat un ampli moviment per a la transformació educativa*. Barcelona. Retrieved from <https://www.escolanova21.cat/wp-content/uploads/2019/02/EN21-Dossier-2-anys.pdf>
- Escola Nova 21. (2018b). INFOGRAFIA: Què es proposava Escola Nova 21 i què s'ha assolit durant aquests dos anys? Retrieved May 12, 2019, from <https://www.escolanova21.cat/publicacions/que-proposava-escola-nova-21-que-sha-assolit-durant-aquests-dos-anys/>
- Escola Nova 21. (2019). *RESIDÈNCIES FORMATIVES DE DOCENTS DELS 30 CENTRES DE LA MOSTRA (2018 i 2019)*. Barcelona. Retrieved from <https://www.escolanova21.cat/wp-content/uploads/2019/02/RESIDÈNCIES-2018-2019-premsa-2.pdf>
- Escola Nova 21, P. (2016). El marc comú d'escola avançada. Retrieved from <http://www.escolanova21.cat/marc-escola-avancada/#1461154861230-7a76d2e1-5443>
- European Commission, H. 2020. (n.d.). Responsible research & innovation (RRI). Retrieved June 19, 2017, from <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>
- Falch, T., & Rønning, M. (2011). Homework assignment and student achievement in OECD countries. *Working Paper Series, 11411(711)*.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2016). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review, 20*, 1986–2015. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13(1)*, 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology, 107(4)*, 1075–1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>
- Fidalgo, Á. (2019). *Ventajas aula invertida*. Retrieved from <https://innovacioneducativa.files.wordpress.com/2019/02/ventajas-aula-invertida-feb-19.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- Flipped Learning Network. (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P*. Retrieved from www.flippedlearning.org/definition.
- Forés, A. (2015). *Neuromitos en educación: el aprendizaje desde la neurociencia* (Plataforma).
- Foyle, H., & Bailey, G. (1985). *Homework in the Classroom: Can It Make a Difference in Student Achievement?* Chicago. <https://doi.org/ED419696>
- Gallardo, S. (2015). Sacudiendo la educación física. *Revista TÁNDEM. Didáctica de La Educación Física, (15)*.
- García García, A., Arias Redondo, M., & Latas Pérez, C. (2006). Los deberes a examen. *Aula de Innovación Educativa, ISSN 1131-995X, N° 153-154, 2006, Págs. 46-51, (153), 46–51*.

- García Rubio, J. (2017). La excesiva cantidad de deberes escolares y la calidad del aprendizaje educativo. *OGE. Organización Y Gestión Educativa. Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación.*, (CXXV), 9–14.
- Gargurevich, R. (2008). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 1–13.
- Generalitat de Catalunya, E. (2009). Currículum educació primària. Retrieved from http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0031/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf
- Gill, B., & Schlossman, S. L. (1996). "A Sin against Childhood": Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework, 1897-1941. *American Journal of Education*, 105(1), 27. <https://doi.org/10.1086/444143>
- Gill, B., & Schlossman, S. L. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory Into Practice*, 43(3), 174–181. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_2
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. (Ediciones Morata, Ed.). Madrid. Retrieved from https://books.google.es/books?id=LppyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S. A.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. (Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA), Ed.). España.
- González, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. (2001). Bridging Funds of Distributed Knowledge: Creating Zones of Practices in Mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 6(1–2), 115–132. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_7
- González, P., Lacasa, P., & Albuquerque, M. (1999). Los deberes escolares: ¿qué hay y qué buscamos? *Cultura Y Educación*, 11(1), 21–36. <https://doi.org/10.1174/113564002320584817>
- González Martín, M. del R., & Génova Fuster, G. (2008). Innovación docente a la luz de Bolonia: trabajo en equipo y revisiones cruzadas para convertir al alumno en protagonista de su proceso de aprendizaje. *Teoría de La Educación En La Sociedad de La Información*, 9(1), 126–141.
- Gràcia, M., & Segué, M. T. (2009). Psicología de l'educació i de la instrucció. Retrieved May 26, 2019, from http://cv.uoc.edu/annotation/0c9b76f331e5f4714fef7df6e6516ee4/549168/PID_00143257/modul_3.html
- Grau, R. (2009). Què vol dir treballar per competències? Retrieved June 14, 2019, from <https://www.slideshare.net/rgrau/qu-vol-dir-treballar-per-competncies>
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3–14.
- Guba, E. (1987). What have we learned about naturalistic evaluation? *Educational Practice*, 8(1),

23–43.

- Habermas, J. (1986). *Ciencia y tecnología como ideología*. Madrid: Técnos.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge. Retrieved from <https://visible-learning.org/2009/02/visible-learning-meta-study/>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heatherton, T. F., & Wagner, D. D. (2011). Cognitive neuroscience of self-regulation failure. *Trends in Cognitive Sciences*, 15, 132–139.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Parameters of reported strategy and practice. *The Elementary School Journal*, 95, 435–450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: Unesco-OIE.
- Huberman, R. G., & Havelock, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países de desarrollo*. Ginebra: Unesco-OIE.
- Informe Delors. (2010). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Jha, A. K. (2006). *Homework education: a powerful tool of learning*. Atlantic Publishers & Distributors. Retrieved from https://books.google.es/books?id=86vz8_XbQtUC&pg=PA35&dq=%22types+of+homework%22&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiknYvA8JQAhUFUHQKHcwIBsUQ6AEIGzAA#v=onepage&q=%22types+of+homework%22&f=false
- Johnson, D. & Johnson, R. (1991). *Learning Together and Alone*. Sydney: Allyn & Bacon.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18, 127–133. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00109-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00109-6)
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2009). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20–30.
- Jornet, J. M., García-Bellido, R., & González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia de aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 16(1), 103–123.
- Kaser, L., & Halbert, J. (2017). The Spiral Playbook: Liderar amb mentalitat indagadora a sistemes educatius i escoles. C21 Canada. Retrieved May 12, 2019, from

- https://drive.google.com/file/d/1G_K53EhA1A91RjtOat6ajt0LWaLPY7Gk/view
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 248–253. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.2.248>
- Keith, T. Z., & Benson, M. J. (1992). Effects of manipulable influences.pdf. *Journal of Educational Research*, 86(2), 85–93.
- Keith, T. Z., Diamond-Hallam, C., & Fine, J. G. (2004). Longitudinal Effects of In-School and Out-of-School Homework on High School Grades. *School Psychology Quarterly*, 19(3), 187–211. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.3.187.40278>
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4, 97–110. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9028-y>
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., & Wong, I. Y. F. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 799–811. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00620.x>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Kohn, A. (2006). The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 46(December), 1677–1678. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000270795.20196.49>
- Kohn, A. (2007). Rethinking Homework. *Principal*, 86(3), 35–38. Retrieved from <https://avoserv.library.fordham.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=23492565&site=eds-live>
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes: por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Kaleida Forma.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2000). *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*. Boston: Beacon Pre.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39–42.
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. (Hurtado, Ed.). Barcelona.
- Lay, C. H., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences*, 25, 187–193. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00005-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00005-1)
- Lee, J. F., & Pruitt, K. W. (1979). Homework Assignments: Classroom Games or Teaching Tools? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 53(1), 31–35.

<https://doi.org/10.1080/00098655.1979.9957112>

- Lee, W. O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times Wing On Lee in Buenos Aires. *Int Rev Educ*, 69, 463–479. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9443-z>
- Leone, C. M., & Richards, H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 531–548. <https://doi.org/10.1007/BF02139072>
- Lluch, L., Fernández, M., & Cano, E. (2017). ¿Puede haber innovación si no cambia la evaluación? In *Pedagogías Emergentes* (pp. 99–110). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Lorenzo, J. J., Aguilar-Parra, J. M., Fernández, J. M., & Alcaraz-Ibañez, M. (2016). Deberes escolares: ventajas e inconvenientes: El eterno debate de las tareas para casa. In ASUNIVEP (Ed.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar, vol. II*. (pp. 110–113). Retrieved from http://www.formacionasunivep.com/cice2016/files/LIBRO_VARIABLES.pdf#page=110
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M., Kuyper, H., & Hendricks, A. A. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences*, 20, 203–208. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.01.005>
- Luis, D., & González, P. Á. (2010). Conceptualización, diferenciación y aplicación práctica de tarea, actividad y ejercicio mediante contenidos canarios en la Educación Física para desarrollar las competencias básicas en el currículo. *Revista Digital - Buenos Aires*, (144). Retrieved from <https://www.efdeportes.com/efd144/tarea-actividad-y-ejercicio-en-la-educacion-fisica.htm>
- Luz, E. (2008). *Estils de regulació motivacional en la realització dels deures acadèmics e alumnes de 4t d'ESO*.
- Manzano, M. (2011). Pedagogia i Treball Social revista de ciències socials aplicades. *Pedagogia i Treball Social*, 7(1), 3–23. Retrieved from http://ojs.udg.edu/index.php/pedagogia_i_treball_social/article/view/407/465
- Marín, R., & Rivas, M. (1984). *Sistematización e innovación educativa*. Madrid: UNED.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129–149.
- Marshall, P. (1983). Homework and social facilitation theory in teaching elementary school mathematics. ProQuest Information & Learning.
- Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory Into Practice*, 41(2), 126–132.
- Martínez Olmo, F. (2005). El dossier d'aprenentatge: tècnica d'avaluació alternativa. In *L'avaluació alternativa dels aprenentatges* (ICE Univer, pp. 23–47).
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), 183–208. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2639>
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391–409. Retrieved from <http://libproxy.tulane.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direc>

t=true&db=psych&AN=1984-27180-001&site=ehost-live&scope=site

- McNamara, D. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: challenges and successes. *Metacognition and Learning*, 6(195–203). <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9082-8>
- Medina, A., & Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.
- Medina, A., & Domínguez Garrido, M. C. (2003). Problemas y finalidades de la investigación didáctica. In *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (p. 292). Editorial Universitas, S. A.
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia: Lo que podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. España: Plataforma.
- Menéndez, P. (2019). Metodologías transitorias para transformar la educación. Retrieved May 12, 2019, from <http://www.santillanalab.com/metodologias-transitorias-transformar-educacion/>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, R. (2008). A Map of the Alternative Education Landscape – Education Revolution – Alternative Education Resource Organization. Retrieved May 14, 2017, from <http://www.educationrevolution.org/store/resources/alternatives/mapoflandscape/>
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. In C. Monereo (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15–62). Madrid: Visor.
- Moorman, C., & Haller, T. (2012). Synthesis of Research Findings on Homework. Retrieved from <http://janebluestein.com/2012/synthesis-of-research-findings-on-homework/>
- Moreno, A., & Martín, E. (2014). The Spanish approach to learning to learn. In Deakin R., C. Stringer, & K. Ren (Eds.), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 203–224). Taylor&Francis.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295–317. <https://doi.org/10.1023/A:1009680513901>
- Murphy, J., & Decker, K. (1989). Teachers' Use of homework in High schools. *Journal of Educational Research*, 82(5), 261–269. <https://doi.org/10.1080/00220671.1989.10885904>
- Newman, R. S. (2000). Social influence on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350–404.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Núñez, J. C. (2012). Los deberes escolares : ¿son o no son necesarios?
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(June 2015), 204–216.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>

- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD programme for international student assessment*. Paris, France.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First results from PISA 2003*. OECD Publishing.
- OECD. (2005). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES. Executive Summary*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-en>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA_2012_framework_e-book_final.pdf
- OECD. (2014). In Focus - Does homework perpetuate inequities in education? *OECD Publishing*, 87, 2. <https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2013.11.030>
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., & Jenson, W. (1994). Homework: A Natural Means of Home-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9(1), 60–80. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers>
- Pan, I. (2015). *Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria*. Universidade da Coruña. Retrieved from http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16138/PanLopez_Irene_TD_2015.pdf?squence=4
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13–22. Retrieved from file:///C:/Users/lallu/Desktop/DOCT/0. Tesi/1. Marc teòric/LECTURES FETES/Dialnet-MotivacionImplicacionEnLosDeberesEscolaresYRendimi-4401103.pdf
- Pan López, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro, I., & Valle, A. (2013). Motivation, involvement in homework and academic performance. *Aula Abierta*, 41(3), 13–22. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401103&info=resumen&idioma=ENG>
- Paniagua, A. (2019). Moltes innovacions, poc canvi. Retrieved May 12, 2019, from <https://elmondedema.cat/moltes-innovacions-poc-canvi/>
- Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. J. W. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78(2), 97–104. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885581>
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15, 123–139.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. (Ediciones Morata, Ed.). Madrid. Retrieved from http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/PERRENOUD_La_construccion_del_exito_y_el_fracaso_escolar_Cap_8.pdf
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. (Porto Editora, Ed.). Porto. Retrieved from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_

1995_B.html

- Perrenoud, P. (2012). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Pintrich, P. R. (1999a). Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, *11*, 335–354.
- Pintrich, P. R. (1999b). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451–502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pons, L., Cano, E., Lluch, L., & Fernández, M. (2018). La evaluación entre iguales para la mejora de aprendizaje y el desarrollo de competencias: Análisis de la percepción de los estudiantes. *Revista CIDUI*, *4*. Retrieved from <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/348965/440165>
- Posada, D. M., & Taborda, M. A. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-Pluri/versidad*, *12*(2). Retrieved from <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/14433/12669>
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *33*(2), 143–154.
- Prats, E. (2016). Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. Vic: Ponencia, SITE XXXV 2016. Retrieved from http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-1_SITE-2016.pdf
- Pujolàs, P. (2002). Enseñar juntos alumnos diversos es posible. *Cuadernos de Pedagogía*, *317*, 84–87.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *5*(3), 313–323. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.134>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., Gayo, E., & Valle, A. (2015). Perfiles motivacionales, implicación y ansiedad ante los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, *0*(1), 093–096. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.469>
- Regueiro, B., Suárez, N., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2014). Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para cada en Educación Secundaria. *Revista de Psicología Y Educación*, *9*(2), 45–55. Retrieved from <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/111.pdf>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, *20*(1), 47–63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>

- Rieger, G. W., Reinsberg, S. A., & Wieman, C. E. (n.d.). Benefits of completing homework for students with different aptitudes in an introductory electricity and magnetism course. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.028001>
- Rizzo, P., Steinhausen, H. C., & Drechsler, R. (2010). Self-perception of self-regulatory skills in children with attention-deficit/hyperactivity disorder aged 8–10 years. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2(4), 171–183. <https://doi.org/10.1007%2Fs12402-010-0043-x>
- Robles Gómez, M. I., Alfageme González, M. B., & Vallejo, M. (2011). ¿Qué hacen los docentes en sus aulas? El caso de un centro de educación primaria. *Contextos Educativos*, 14, 49–65. Retrieved from file:///C:/Users/lallu/Desktop/DOCT/0. Tesi/1. Marc teòric/LECTURES FETES/Dialnet-QueHacenLosDocentesEnSusAulas-3762762.pdf
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B., & Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 0(1), 090–092. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe. Retrieved from http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf
- Rodríguez, R., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rodríguez Sosa, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12). Retrieved from <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8177/7130>
- Roigé, X., Estrada, F., & Beltran, O. (1999). *Tècniques d'investigació en Antropologia Social*. (E. de la U. de Barcelona, Ed.) (Textos doc). Barcelona.
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., & Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de Enseñanza Primaria y Secundaria. *Revista de Psicología Y Educación*, 1(2), 51–65.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37–44.
- Rosário, P., Mourao, R., Baldaque, M., Nunes, T., Nuñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., ... Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica Año*, 14(2), 179–192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2006). ESCUELA-FAMILIA: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles Del Psicólogo*, 27(3), 171–179. Retrieved from <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1374.pdf>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001>

- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., ... Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, 6, 1528. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01528>
- Rosenberg, M. S. (1989). The Effects of Daily Homework Assignments on the Acquisition of Basic Skills by Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(5), 314–323. <https://doi.org/10.1177/002221948902200513>
- Ruff, H., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in Early Development*. New York: Oxford University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(550–558).
- Sadler, D. M. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Sánchez, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. In *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 253–264).
- Sánchez Vales, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas*. Universidade Da Coruña. Retrieved from http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13903/SánchezVales_Benigno_TD_2014.pdf?sequence=4
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. (E. Graó, Ed.) (Vol. 1a). Barcelona.
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre: l'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. *Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació, Direcció G*, 36. Retrieved from http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Schnoll, R., & Zimmerman, B. (2001). Self-regulation training enhances dietary self-efficacy and dietary fiber consumption. *Journal of the American Dietetic Association*, 101(9), 1006–1011.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education White & Mitchell*, 36, 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–382.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Psychological Science. New York: Guilford Press.

- Scott-Jones, D. (1995). The family-school relationships model. In Sage (Ed.), *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice - Bruce A. Ryan - Google Libros* (pp. 3–28). Thousand Oaks, CA. Retrieved from [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3qlvPVoPzYsC&oi=fnd&pg=PA75&dq=Parent-child+interactions+and+school+achievement+scott-jones+1995&ots=GC994Hn1I6&sig=sC0jj6ymACnCrwrDgcav3UYKr_Y#v=onepage&q=Parent-child interactions and school achievement scott-j](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3qlvPVoPzYsC&oi=fnd&pg=PA75&dq=Parent-child+interactions+and+school+achievement+scott-jones+1995&ots=GC994Hn1I6&sig=sC0jj6ymACnCrwrDgcav3UYKr_Y#v=onepage&q=Parent-child+interactions+and+school+achievement+scott-j)
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1988). Procrastination Assessment Scale Students. In M. Bellack & Hersen A. S. (Eds.), *Dictionary of behavioral assessment techniques*. New York: Pergamon Press.
- Steed, A. (2012). How to “Flip” your classroom. Education Blogger. Retrieved May 4, 2019, from <https://steedie.wordpress.com/2012/05/24/how-to-flip-your-classroom/>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3, 207–230. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9027-z>
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2011). Self-Regulatory Training through Elementary-School Students' Homework Completion. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 87–101). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Suárez, N., Regueiro, B., Epstein, J. L., Piñeiro, I., Díaz, S. M., & Valle, A. (2016). Homework Involvement and Academic Achievement of Native and Immigrant Students. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01517>
- Suskind, D. (2012). *Step up for students success partners homework research*. Retrieved from <https://www.stepupforstudents.org/wp-content/uploads/2015/09/homework-research-overview.pdf>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2017). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 1–15. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>
- Tam, V. C., & Chan, R. M. C. (2016). What Is Homework For? Hong Kong Primary School Teachers' Homework Conceptions. *School Community Journal*, 26(1). Retrieved from <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: PAIDOS.
- Teixidó, J. (2010a). «Aprende a Aprender» a l'escola i a l'institut. Desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre a l'educació obligatòria. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 137–162. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.50>
- Teixidó, J. (2010b). Aprender a aprender. Delimitació de components i aspectes a considerar en el treball a l'escola i a l'institut. *Competències Bàsiques*, (4), 1–29. Retrieved from http://www.joanteixido.org/doc/aprendre/idea_aula.pdf
- Tejada, T. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Terada Youki. (2015). Research Trends: Why Homework Should Be Balanced. Retrieved from

- <https://www.edutopia.org/blog/research-trends-is-homework-effective-youki-terada>
- The Center for Public Education, P. information and analysis about public education. (2007). *Research Review: What Research Says about the Value of Homework*. Retrieved from <https://www.stepupforstudents.org/wp-content/uploads/2015/09/homework-research-overview.pdf>
- Tójar, J. C. (2012). Evaluación e innovación. Cambiar la manera de evaluar en la universidad. *Paradigma. Revista Universitaria de Cultura*, 13, 8–10.
- Tokuhuma-Espinosa, T. (2013). *Mind, Brain, and Education Science* (W. W. Nort).
- Trahtemberg, L. (2002). Las odiosas y tediosas tareas escolares. Retrieved from <http://www.trahtemberg.com/articulos/1054-las-odiosas-y-tediosas-tareas-escolares.html>
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372–388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The Relationship between Homework and Achievement - Still Much of a Mystery. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U., Köller, O., & Oller, O. (2003). The Relationship Between Homework and Achievement—Still Much of a Mystery. *Educational Psychology Review VO - 15*, 15(2), 115. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26–50.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243–258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176>
- Tymms, P., Merrell, C., & Henderson, B. (2000). Homework and Student Math Achievement in Junior High Schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 130–157. [https://doi.org/10.1076/1380-3611\(200006\)6](https://doi.org/10.1076/1380-3611(200006)6)
- UNESCO. (1975). *El tiempo de la innovación en materia de educación*. México: Sep setenta.
- Universitat de Barcelona, A. de P. i de Q. (2010). *Codi de bones pràctiques en recerca* (Normatives i documents UB). Agència de Polítiques i de Qualitat UB. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/28542>
- Valle, A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2017). *Informe sobre los deberes escolares*.

- Valle, A., Pan López, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015a). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562–569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A., Pan López, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015b). Homework and academic achievement in Primary Education. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(2), 562–569. Retrieved from <http://revistas.um.es/sire.ub.edu/analesps/article/view/analesps.31.2.171131/175611>
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* N^o, 5(3), 345–355. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.137>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement in Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 7, 463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 323–338. <https://doi.org/10.2307/27542451>
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs. *Theory Into Practice*, 43(3), 205–212. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_6
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Villardón Gallego, M. L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. *Educatio Siglo XXI* (Vol. 24). Universidad de Murcia. Retrieved from <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Wagner, P., Schober, B., & Spiel, C. (2008). Time investment and time management: an analysis of time students spend working at home for school. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/13803610801956606>
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). Effective educational practices. *Educational Practices*, 3.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A., & Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42(7), 76–79.
- Walker, M. Horsley, R., Horsley, M., & Walker, R. (2013). *Reforming homework: practices, learning and policy*. Melbourne: Palgrave Macmillan.
- Walshaw, M., & Brown, T. (2012). Affective productions of mathematical experience. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1), 185–199.
- Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155–165. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wolters, C., Pintrich, P., & Karabenick, S. (2003). *Assessing academic self-regulated learning*,

- paper presented at the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity.* Sponsored by ChildTrends, National Institutes of Health.
- Xu, J. (2005). Purposes for Doing Homework. Reported by Middle and High School Students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46–55. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.1.46-55>
- Xu, J. (2007). Middle-School Homework Management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27(December 2014), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410601066669>
- Xu, J. (2008a). Models of Secondary School Students' Interest in Homework: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1180–1205. <https://doi.org/10.3102/0002831208323276>
- Xu, J. (2008b). Validation of Scores on the Homework Management Scale for Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 109(1), 82–95. <https://doi.org/10.1086/592368>
- Xu, J. (2010a). Gender and homework management reported by African American students. *Educational Psychology*, 30(7), 755–770. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506673>
- Xu, J. (2010b). Homework Purposes Reported by Secondary School Students: A Multilevel Analysis. *The Journal of Educational Research*, 103(March 2015), 171–182. <https://doi.org/10.1080/00220670903382939>
- Xu, J. (2011a). Homework Completion at the Secondary School Level: A Multilevel Analysis. *Journal of Educational Research*, 104(3), 171–182. <https://doi.org/10.1080/00220671003636752>
- Xu, J. (2011b). Homework Purpose Scale for Middle School Students: A Validation Study. *Middle Grades Research Journal*, 6(1), 1–13. Retrieved from <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ947800&site=ehost-live%5Cnhttp://www.infoagepub.com/index.php?id=89&i=62>
- Xu, J. (2012). Predicting students' homework environment management at the secondary school level. *Educational Psychology*, 32(2), 183–200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.635639>
- Xu, J. (2013). Why Do Students Have Difficulties Completing Homework? The Need for Homework Management. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100(2), 402–436.
- Xu, J., Fan, X., & Du, J. (2015). Homework management scale: confirming the factor structure with middle school students in China. *Psychology in the Schools*, 52(4), 419–429. <https://doi.org/10.1002/pits.21826>
- Xu, J., & Wu, H. (2013). Self-Regulation of Homework Behavior: Homework Management at the Secondary School Level. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>
- Xu, M., Kushner, S. N., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: a path analysis using the ECLS-K database. *Soc Psychol Educ*, 13, 237–269.

<https://doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>

- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 40–46. Retrieved from https://www.fbofill.cat/sites/default/files/personalitzacio_ANUARI2015cap1.pdf
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2002). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. (1989). Models of Self-regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Achievement: theory, research and Practice* (pp. 1–25). New York: Springer_Verlag.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. (2000a). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. (2000c). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. (2001). Self-regulated learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13855–13859.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(August), 64–70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>
- Zimmerman, B. (2008). Darshanand Ramdass. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 18–41. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Goal 1: Understanding the principles of Self-Regulated Learning. In *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy* (pp. 5–22). <https://doi.org/10.1037/10213-001>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Learning*, 5, 1–21. Retrieved from <http://www.revistaevaluar.com.ar/51.pdf>
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

VI. ANNEXOS

Annexos

Annex 1. L'entrevista semi-estructurada administrada als experts

Annex 1.1. Versió inicial del guió

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Introducció (vegeu carta per sol·licitar entrevista):

1. Breu explicació del projecte de recerca i dels seus objectius.
2. Explicació de l'objectiu de l'entrevista.
3. Especificar aspectes com la durada de l'entrevista (30'), el registre en àudio-enregistrament, la confidencialitat (firma de permisos), etc.

GUIÓ DE PREGUNTES:

Pregunta 1

Què enteneu per deures escolars? I què no ho són?

Pregunta 2

Per quins motius són rellevants els deures escolars?

- a. Quins són els principals beneficis que se li atribueixen?
- b. Quin són els principals inconvenients que tenen associats?

Pregunta 3

Quins tipus de deures escolars hi ha?

Pregunta 4

Quins propòsits tenen els deures escolars?

Pregunta 5

Quins propòsits haurien de tenir els deures escolars?

Pregunta 6

De quines variables creieu que depenen els deures (perquè funcionin o no)?

Annex 1.2. Cinquena versió. Versió definitiva del guió

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Introducció (vegeu carta per sol·licitar entrevista):

1. Breu explicació del projecte de recerca i dels seus objectius.
2. Explicació de l'objectiu de l'entrevista.
3. Especificar aspectes com la durada de l'entrevista (30'), el registre en àudio-enregistrament, la confidencialitat (firma de permisos) i el procés (transcripció – devolució per validació – anàlisi).

GUIÓ DE PREGUNTES:

Pregunta 1

Quins són els principals reptes del sistema educatiu català actual?

- a. Amb aquests reptes, quines implicacions tenen sobre els docents i/o altres professionals de l'educació?
- b. Amb aquests reptes, quines implicacions tenen sobre l'alumnat i/o famílies?
- c. I quins possibles canvis se suposa que cal fer pel que fa a les metodologies, al treball dels estudiants i a l'organització de centres?

Pregunta 2

A l'actualitat, el debat social sobre els deures escolars ha pres major rellevància i, fins i tot, ha suscitat debats polítics.

- a. Per què creu que s'ha generat aquesta polèmica?
- b. Què entén per *deures escolars*? I què no ho són?

Pregunta 3

Considera que són necessaris els deures escolars?

- a. Per quin motiu són necessaris els deures escolars? / Quins són els principals beneficis que se li atribueixen?
- b. Per a qui són necessaris els deures escolars? / Hi ha algun col·lectiu, alguna edat o algunes persones per a qui siguin especialment rellevants?
- c. En cas de tenir-ne, quin són els principals inconvenients que tenen associats?

Pregunta 4

De quines variables, factors o elements creu que depèn que els deures afavoreixin el procés d'ensenyament-aprenentatge?

- a. Considera que la supressió dels deures escolars està vinculada a un model de renovació pedagògica?

Pregunta 5

En quin sentit els deures escolars poden ser o no evidències d'aprenentatge d'una avaluació per competències?

Pregunta 6

Concretament, en quin sentit la competència bàsica d'aprendre a aprendre pot ser desenvolupada mitjançant els deures escolars?

Pregunta 7

Quins creu que haurien de ser els propòsits dels deures escolars per a l'educació del segle XXI?

- a. Actualment, a Catalunya i/o Espanya, creu, pel seu coneixement del sistema, que els deures que se sol·liciten obeeixen a aquests propòsits?

Annex 1.3. Sol·licitud de participació

Benvolgut/a professor/a XXX,

Em poso en contacte amb vostè per demanar, si és possible, la seva col·laboració en la tesi doctoral sobre deures escolars que estic desenvolupant. La recerca, dirigida per la Dra. Elena Cano, de la Universitat de Barcelona, pretén analitzar els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial.

Un dels nostres objectius és poder conèixer la concepció de persones expertes i professionals de l'educació en relació amb els deures escolars, els tipus, els propòsits i les variables que hi influeixen. Per aquest motiu, voldríem conèixer la seva opinió en relació amb els motius pels quals són importants o no els deures escolars i els propòsits que aquests haurien de tenir. Per això sol·licitem la seva col·laboració com a una de les cinc persones que ha elaborat una ponència marc en el procés de debat "Ara és demà" encetat pel Consell Escolar de Catalunya (CEC). La seva visió sistèmica resulta especialment rellevant pel nostre estudi, per tal de poder establir vincles entre els deures i altres elements relatius als processos d'aprenentatge, l'organització del centre educatiu o qualsevol altre variable relativa al sistema educatiu.

La consulta per a la que sol·licitem la seva col·laboració consta d'una entrevista exploratòria amb poques preguntes obertes que podrien ser respostes en 30 minuts com a màxim, i per la nostra recerca serà de gran ajuda. La informació que ens faciliti serà tractada amb absoluta confidencialitat, si així ho desitgen, i només per finalitats que es derivin directament d'aquesta investigació.

D'aquesta manera, voldríem saber si podríem comptar amb la seva valuosa aportació en aquesta recerca. Si és així, ens amollaríem a les seves possibilitats horàries i, per tant, si ens poguéssiu indicar un dia i una hora per dur a terme l'entrevista, li quedariem molt agraïdes.

Em poso a la seva disposició per a qualsevol dubte o comentari que tingui, a la vegada que agraeixo, a l'avançada, el seu interès i la seva col·laboració.

Cordialment,

Laia Lluch

Annex 1.4. Consentiment informat**FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT**

Recerca: “Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial”. Programa de doctorat Educació i Societat, Universitat de Barcelona.

Investigador principal: Laia Lluch Molins (lallumo_5@hotmail.com)

Director de tesi: Dra. Elena Cano (ecano@ub.edu)

Sr./Sra./Dr./Dra.
amb DNI, actuant en nom i interès propi, faig constar que he rebut informació sobre la investigació que analitza els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial de centres educatius d'Educació Primària de Catalunya, i per a la qual se'm sol·licita la meua participació en una entrevista exploratòria amb preguntes obertes. He entès el significat del contingut del projecte i els seus objectius.

Als efectes d'aquesta recerca, se m'ha informat que la utilització de les dades que s'obtinguin són exclusivament per aquest estudi o d'altres amb la mateixa temàtica que se'n puguin derivar. La investigadora es compromet a guardar les dades amb caràcter confidencial i a preservar l'anonimat del que se li confii.

La meua col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-m'hi en qualsevol moment, revocant el present consentiment.

Atès que la informació m'ha estat donada de forma comprensible, dono lliure i voluntària la meua conformitat a participar en la investigació “Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial”. És per això que ho autoritzo explícitament signant aquest full.

Data:

Signatura del participant

Signatura de l'investigador principal

- (Opcional) Desitjo i autoritzo fer ús del meu nom per aquest estudi.
- (Opcional) Desitjo rebre els resultats de la recerca al correu electrònic següent:

Annex 1.5. Transcripcions de les entrevistes

Annex 1.5.1. Entrevista al Dr. Lluís Font

Ara estem en un procés de reflexió sobre el futur de l'educació de Catalunya que té per nom "Ara és demà" i la pretensió és que entre tota la comunitat educativa, a partir d'unes ponències fetes per catedràtics de la universitat, consensuar quin és l'horitzó, quins són els grans objectius a mig termini, aquells que han d'emmarcar les polítiques educatives, mani qui mani, estigui qui estigui al govern. Llavors, per nosaltres el tema clau és l'èxit educatiu, garantir que tots els nois i noies, infants i joves, desenvolupin al màxim les seves capacitats, les seves intel·ligències diverses, el seu talent. Per tant, crear les seves condicions de possibilitat perquè això sigui així, més enllà dels condicionants de caràcter social, econòmic o de les particularitats de cadascú. I això suposa un doble objectiu. D'una banda, és crear les condicions de possibilitat de la llibertat: tu no ets plenament lliure si no pots explotar el talent que tens dins i, per tant, dur les regnes de la teva vida. Que no et trobis en el futur quan vagis madurant i creixent que vols haver fet coses que no pots perquè no has desenvolupat suficientment capacitats que tenies en tu mateix. I, per altra banda, perquè necessitem el talent de tothom al servei del nostre col·lectiu per anar forjant una societat el més cohesionada, el més desenvolupada possible. Catalunya no té recursos naturals, sinó que té set milions i mig de persones, i aquests són un gran actiu. Per tant, si haguéssim de definir-ho d'alguna manera és: èxit educatiu. Tots i cada un dels alumnes, aquest milió i mig que tenim al sistema educatiu, han de desenvolupar al màxim les seves capacitats i hem de crear les condicions d'entorn per fer-ho possible. Llavors, si aterrem bé, i això com es concretaria? Hi ha una frase molt bonica, una expressió d'en Manuel Cruz, d'un llibre que es diu "Hacerse cargo", que ha il·luminat la reflexió col·lectiva. Ell planteja unes antinòmies i diu: l'antònim d'igualtat és desigualtat, i l'antònim de diversitat és homogeneïtat o uniformitat. Però nosaltres volem igualtat i diversitat, no volem uniformitat, confondre la igualtat amb una mena d'homogeneïtat en què tothom ha de fer exactament el mateix. I l'altre extrem, que amb el pretext de reconèixer la diversitat consagrem la desigualtat. Per tant, ni uniformitat ni desigualtat. Trobar la manera, que no és fàcil, d'equilibrar la igualtat d'oportunitats amb el reconeixement de la singularitat de les persones i dels col·lectius. Això ho han de fer unes polítiques en el camp de l'equitat, de la inclusió, etcètera, perquè pretenen fer efectiu i real aquest principi que compagina la igualtat d'oportunitats, sigui quin sigui el teu entorn, la teva realitat, i alhora el reconeixement com a persona singular i que tens dret a impulsar el teu propi projecte vital.

Nosaltres tenim un problema de conjuntura i d'una ambició de futur. El problema de la conjuntura és que hi ha hagut unes retallades i que han afectat al sector educatiu. No han arribat a tocar el nucli, a l'essència; gràcies a la voluntarietat i a l'esforç de molts mestres i professors hem pogut tirar endavant. Per tant, el primer és revertir aquestes retallades, i estem en procés de fer-ho amb el nou pressupost en què hi ha un increment molt notable de recursos per a Ensenyament, i això jo crec que permetrà pal·liar problemes de present, que en bona part ja s'han anat gestionant. Per altra banda, en un futur, hem d'aconseguir una formació continuada dels mestres i professors que els permeti desenvolupar les competències que calen en cada entorn i en cada circumstància per donar resposta als reptes educatius que plantegen els alumnes. Per aconseguir l'èxit educatiu en aquest entorn concret, i amb aquestes particularitats, convé plantejar-se què necessita hom per desenvolupar-se un mateix, quins estímuls em calen per seguir fent bé la meva funció. Això suposa una mirada diferent sobre el fet educatiu, no tant basada en la teva pròpia experiència, que és important, les teves conviccions només, sinó que tot això s'ha de posar en valor al servei d'un objectiu que és l'èxit d'aquests alumnes i d'aquestes

famílies. Llavors, l'estratègia seria aquesta: tenir molt clar que l'èxit educatiu és el que perseguim, que cadascú parteix de la seva realitat, que s'ha de desenvolupar una praxis reflexiva i transformadora, i que cal un acompanyament i una formació per tenir les eines necessàries per anar donant resposta a aquestes situacions.

Per exemple, el plurilingüisme fa que a l'escola el català sigui la llengua vehicular i comuna, la que uneix i la que engloba el concepte de ciutadania, però hi ha el castellà, hi ha l'anglès, el francès i l'alemany, i els alumnes parlen moltes llengües. I això, més que un problema és una oportunitat perquè algunes d'aquestes llengües ho són de comunicació internacional, com l'àrab i el mandarí. Per tant, com ha de ser el mestre plurilingüe de les nostres escoles? Vol dir que ha de saber moltes llengües? Home, si ho poguéssim aconseguir, millor. Però en tot cas ha de ser sensible a les llengües i introduir-les amb naturalitat. "Mohamed, això que estic explicant tu a la mare com li diries?" I en Mohamed se sent reconegut en la seva idiosincràsia cultural i s'adona que l'Amazig, que a casa seva parlen, doncs té sentit. Nosaltres li proposem un contracte de la ciutadania basat en el català i a tradició liberal de drets i deures, però volem reconèixer que ell té una cultura i que és legítima, però des d'aquest reconeixement mutu ell forjarà una identitat a partir dels valors que li proposem. Però això suposa unes competències plurilingües entre el nostre professorat. El tema del fracàs, a vegades, o mirem-ho des del punt de vista de l'èxit, té molt a veure amb competències lingüístiques. Per què no entenc les matemàtiques? A vegades perquè no entenc els enunciats. És a dir, la llengua és la condició de possibilitat per adquirir moltes altres competències. Vol dir que els nous reptes ens obliguen a anar modulant la formació inicial i la formació continuada del nostre professorat.

Parlem en la ponència de "Els pilars del sistema educatiu", almenys, de la concepció sistèmica de l'educació que trenca amb l'esquema clàssic: aquí a l'escola sabem el que s'ha de fer, vosaltres famílies vingueu que us ho explicarem i participeu en algunes coses que nosaltres hem dissenyat. La idea és que l'educació és un ecosistema, on hi ha nodes, la família n'és un de connector però hi ha l'escola, els educadors, els propis alumnes, les entitats de lleure, les administracions locals, les entitats més assistencials i professionals d'un altre tipus. I tots ells han de dissenyar un projecte educatiu que persegueixi l'èxit però que doni un caràcter singular a aquell centre i, a partir d'aquí, estructurar el paper i la col·laboració que entre tots s'ha d'esdevenir. Per tant, és una altra mentalitat diferent. No és dir "jo sóc el dipositari de tot, us dic a vosaltres el que heu de fer" sinó que l'objectiu és l'èxit educatiu, creem aquest ecosistema, aquesta xarxa interna, després hi ha xarxes d'escoles, però aquesta xarxa interna, que és aquest ecosistema on cadascú ha de fer la seva funció i, si la família no la pot fer per x circumstàncies, que els altres nodes s'activin de manera més proactiva i substitueixin la família en aquesta funció. Aquí hi ha haver un repartiment diferent de les feines i sobretot ha d'haver-hi un consens amb tot el projecte educatiu. El projecte educatiu és fonamental perquè és allò que permet la convergència d'aquests nodes i d'aquests sectors entorn a una idea sobre l'educació i a una materialització. La política de deures d'una escola ha de derivar-se i despendre's del projecte educatiu. Per tant, si fas treball per projectes, si fas flipped class, la concepció dels deures és una; si fas una cosa més tradicional és una altra. El debat sobre els deures, crec que està tres pantalles més enrere. Quan estem parlant de pedagogia per projectes o de flipped class, que vol dir que a classe discutim i parlem sobre coses que han vist en programes de vídeo, en pel·lícules a casa, o que han llegit, això són deures? Sí i no. És una concepció holística de l'ensenyament; el repartiment clàssic, que a l'escola fem l'essencial i a casa purament reforcem, queda trasbalsat. A la classe socialitzem i compartim punts de vista i ells a casa han treballat coses interessants i suggerents. Per tant, crec que aquesta concepció clàssica que jo sóc un dipositari, com a mestre, del coneixement, i et dic a tu què has de fer a casa, queda trastocada.

Dit això, tenen sentit els deures? Sí que tenen sentit. Depèn de la metodologia que s'apliqui, si hi ha la visió holística i si hi ha algú que presenta dificultats és millor treballar-les ara que han emergit que no deixar-ho sense resposta. L'altre dia llegia un article al *Guardian* sobre el sistema de Singapur i Xina. Ells diuen que en acabat el dia si hi ha un nano que no ha entès una cosa, s'ha de resoldre, avui o demà, però no deixar-ho per més endavant, perquè són buits que van acumulant-se. Els deures poden complir una funció d'acabar d'arrodonir la comprensió d'un tema que ha resultat difícil. A vegades el que poden ser és una obertura al món, a la realitat familiar, etcètera. Per tant, deures sí o no? Depèn del projecte educatiu de cada centre, depèn de l'enfocament que se li ha donat per part de l'ecosistema. Llavors, amb naturalitat, aquest element s'incorpora a l'estratègia educativa, igual que el menjador s'ha d'incorporar, no pot ser un forat negre i que es tractin uns valors a classe i que al menjador passi el que sigui, o en els patis o en les extraescolars. És el conjunt de l'estratègia educativa la que ha d'estar en harmonia. I això també ens dona peu a una reflexió: una cosa és el temps lectiu i l'altra el temps educatiu; alguns volen incrementar el temps lectiu, però no té massa sentit. Temps lectiu ja en fem suficient, cinc hores al dia són moltes hores; ara, temps educatiu és una altra qüestió. I a l'escola es poden fer les dues coses, llavors l'increment d'hores a classe no té per què suposar una millora. Per exemple, de la sisena hora, jo n'era crític com a hora lectiva. Una altra cosa és el temps educatiu. Jo hagués preferit que el contingent de professors s'afegissin en certes classes per tenir-ne dos en determinants moments; si a matemàtiques ja hi ha dificultats, tinguem-ne dos. Un que treballi amb els més talentosos i l'altre que reforci competències més bàsiques. I si convé fer descansos de cinc minuts o deu minuts entre classe per anar més tranquils. Per tant, amb el temps lectiu no exagerem, és el que és. El temps educatiu, en canvi, és una altra cosa. Llavors, el projecte educatiu és el que permetria harmonitzar el conjunt d'elements. Per tant, jo crec que hem de començar a concebre-ho d'aquesta manera. Aquestes preguntes complicades no es poden resoldre amb un sí o un no, un blanc o negre; depèn del projecte educatiu, de la intenció, del que s'ha consensuat, del mètode pedagògic que se segueix en aquest centre, etcètera.

Gramsci que era un filòsof i comunista italià deia que les èpoques de transició es caracteritzen perquè allò que és nou no acaba de néixer i allò que és vell no acaba de morir. I els que vivim aquestes èpoques no sabem en què basar-nos, perquè de la manera que ens van educar a nosaltres ja es veu que no funciona, però la nova manera no tenim clar quina és. Llavors donem pals de cec. Jo crec que això caracteritza en general aquestes èpoques; fruit d'un cert desconcert a vegades busquem què s'ha de fer. Potser en algunes coses s'ha exagerat en la quantitat dels deures o els pares no han vist el sentit d'això, o els alumnes s'ho han pres com un càstig. O, per altra banda, si els deures són un complement, si a l'escola s'aprofita el que has treballat a casa per aprofundir-hi, tot té una unitat i una harmonia. Crec que tot és fruit d'aquesta transició que estem fent.

Èxit educatiu seria el propòsit principal dels deures. Tot s'ha d'enfocar vers l'èxit educatiu, que no és només l'èxit escolar. Si tu treballes el sistema de flipped class, els dius "escolta, al YouTube hi ha aquest vídeo. Vegeu-lo, si us plau, i demà en parlem". "O aquesta notícia que avui ha sortit i hi ha aquest documental que en parla, aquí hi ha una fitxa. Mireu-lo i responeu aquestes dues preguntes". O un documental d'uns deu minuts, aquestes dues preguntes i farem una posada en comú a classe i aprofundirem. És fantàstic això, no? És una concepció de l'educació que no separa dos mons sinó que intenta integrar el món real, diguem, i el món escolar. No tot el que fa referència al món real ha d'entrar a l'escola; no podem organitzar l'escola, no podem globalitzar l'escola, no podem fer que tot aquest món, que de vegades no ens agrada, entri. Però tampoc podem ser "autistes" i viure al marge. Per tant, hi ha moltes tipologies de coses que

tenen sentit, però sempre pensant en l'èxit educatiu i el projecte educatiu. Què diu el projecte educatiu? Quins valors? Quines característiques té el nostre centre? Què hem consensuat entre tots els sectors? Quines conseqüències té això en el dia a dia? I aquí definim els deures, les extraescolars, el pati, tot el que se'n derivi. L'objectiu és èxit educatiu de tots. Per tant, no només que aprenguin, passin uns cursos i desenvolupin competències sinó que després puguin, si volen, fer l'FP i combinar-la bé, treballar. No és tan fàcil avaluar l'èxit educatiu com un èxit acadèmic. Hem d'anar creant els indicadors oportuns per afinar molt el concepte. Perquè és veritat que si no pots avaluar un objectiu a vegades queda difús, però els objectius sofisticats i qualitatius no són tan fàcils d'avaluar a través de tests o proves de competències, no? Per tant, èxit educatiu i projecte educatiu de centre, que el singularitza. Estem en un moment en què els centres han de tenir autonomia, han de tenir lideratge pedagògic, han de tenir projecte singular i això és molt important perquè, siguin públics o privats, cada un és singular. És el que dèiem al principi: igualtat i diversitat. No sols de les persones, sinó dels centres, però no amb ganes de distingir-se de l'altre, sinó que si jo treballo així, la música serà molt important i, per tant, serà una mena d'entorn especial i treballarem estètica, treballarem tal; o aquí el que farem serà una unitat entre les ciències socials i la llengua i, per tant, trencarem l'esquema clàssic; aquí farem molta cosa en anglès; aquí com que tenim població àrab o que parla àrab o que parla amazight farem no sé què.

Cada lloc troba un projecte singular amb uns valors i unes concrecions i, a partir d'aquí, defineix l'estratègia lectiva i l'estratègia educativa en sentit ampli i busca el consens de tots els agents per fer possible això. Quin plantejament han de fer les famílies a les extraescolars? Parlem de projecte educatiu. Consensem aquest entorn. Si veiem un problema de conciliació, doncs el projecte educatiu ho haurà de tenir en compte; però si resulta que en una zona rural els nanos poden estar a casa i estar a la granja amb els pares, i a les ciutats hem de fer una altra cosa diferent. D'acord. Tots sumem. Que no ens podem sortir sols? Anem a la Fundació Pere Tarrés i diem "escolta, ens pots ajudar?". Ajuntament, "ens pots ajudar?". Departament d'Ensenyament. Busquem el concert de diverses situacions per fer possible això, però sempre amb pensament estratègic al servei d'aquests dos elements. És clar, això és fàcil de dir i complicat de fer, però es tractaria d'avançar en aquesta direcció.

És simple. Jo desconfio de les receptes simples per a problemes complexos. El que intento explicar és que, i demà tenim una jornada al CosmoCaixa els ponents d'aquest debat, davant dels problemes complexos ningú pot demanar solucions simples. La complexitat es gestiona amb complexitat i amb matisos. Deures sí o no? Depèn, depèn de la situació. Amb famílies d'entorn cultural alt no cal fer massa deures, a no ser que hi hagi dificultats concretes. Per què? Perquè l'entorn ja és estimulants. Amb famílies d'entorns vulnerables o nous, hem de seguir una altra estratègia. I, per tant, sí que té sentit posar deures. Però depèn. Depèn del projecte, de l'èxit i de l'entorn. I això és el que ens donarà la concreció. Aquí i ara ens convé fer això. Potser en el futur, canvia la composició sociocultural i, per tant, prendrem altres decisions. O, potser, la nostra escola segueix un mètode més tradicional perquè ens agradaria innovar molt però ens sentim insegurs com a mestres i preferim ser fidels a la nostra tradició amb petites innovacions. Per tant, potser per nosaltres els deures és important i intentarem afinar-los i que, tant les famílies com els estudiants, vegin el sentit del que fem. Fantàstic perquè és coherent. El problema és dir-hi una cosa i practicar-ne una altra; omplir-se la boca d'innovació i després acabar avaluant de la manera més clàssica. Això és el que despista i descol·loca perquè no entens tot el que hi ha darrere. I quan algú et ve i et diu "És que jo ho canviaria tot", malament. No ho pots canviar tot; has de ser fidel a la teva història i anar introduint petits canvis per anar-te adaptant a les noves realitats. Però un canvi radical normalment genera efectes no desitjats.

El gran problema és que ningú entengui per què s'han de fer els deures. Si les famílies quan veuen els deures que fan els seus fills més aviat es mostren escèptiques i en mal parlen, estem perduts perquè això mina l'autoritat dels uns i els altres i genera un descrèdit. El gran problema és això, que el mateix alumne no sàpiga per què, després d'haver treballat, ara li toca fer això que és molt avorrit i poc significatiu. Ara, si hi ha un continuïtat entre la feina feta a classe i la feina de fora i veus que allò té sentit i que ajuda i que tu mateix tampoc se't fa molt pesat i no és un càstig, sinó que t'obre els ulls a realitats i connecta amb les teves motivacions, jo crec que és plenament útil. I, després, allò que dèiem abans: no deixar que ningú presenti *lagunes*, en castellà, de coses no enteses que es resolen memoritzant i monitoritzant processos, però que dius "aquell alumne no ha entès els noms". No podem tenir, diguem, aquests buits en la nostra formació. Per tant, no deixar que se'ns escapin però no amb el sistema asiàtic sinó amb el sistema com el d'aquí; és a dir, si aquest alumne veiem això que li està costant, per què no li encarreguem: "mira, escolta, t'ho encarrego perquè em sembla que no vas prou segur amb això. Què et sembla si fas aquesta bateria d'exercicis i en parlem? Te la corregeixo". És molt important, la correcció. Si l'alumne fa coses i aquestes no són corregides i no hi ha un retorn, malament rai.

Els deures aporten informació, però l'important és que donin solidesa al propi alumne. Jo crec que el transcendent no és que t'ajudin a afinar la nota, sinó que tinguis garanties que aquest alumne ha desenvolupat les competències tal com estava previst que es fes, no? El que passa és que la perspectiva de l'aprendre a aprendre ajuda a entendre com haurien de ser els deures. No una feina mecànica, reiterativa, purament conductista, estímulo-resposta... La necessitat dels deures depèn. Si del que es tracta és practicar perquè no hi ha manera que aprenguis les capitals d'Europa i és una mena d'estímulo-resposta, doncs sí. Programes conductistes que de vegades permeten retenir informació. Però jo no crec que sigui un sistema, en general, molt bo; de vegades pot ser útil per garantir que certes coses s'hagin adquirit. Jo crec que és millor temes qualitius que et facin pensar, que tu puguis connectar amb la teva vida, que siguin significatius, perquè això és el que recordes. No purament perquè ho has automatitzat, sinó perquè per a tu és rellevant i ho connectes amb coses que et preocupen. És veritat que s'han d'aprendre coses, és veritat que ha d'haver-hi esforç, però l'esforç amb un sentit i motivació; així és molt més efectiu; i no pas l'esforç contra tot. No sempre trobarem la manera de connectar el que estem fent amb la pròpia realitat, però hem de trobar l'estratègia per disparar els ressorts de l'alumne. A la universitat passa que, a vegades, i parles d'un tema que aparentment queda lluny dels alumnes, llavors el tema sospitosament es va aproximant perquè és un tema que afecta a la identitat de la persona. I quan hi ha la fusió entre l'objecte i el subjecte cognoscent, quan aquell tema, que aparentment t'era aliè, t'interpel·la a tu i es produeix el petit miracle. Llavors, això és justament significatiu i això queda per a la reflexió. Estàvem parlant d'un filòsof però estaven pensant perillosament perquè m'adono que jo tinc les mateixes inquietuds que tenia no sé qui fa dos-cents anys. Això passa a ser significatiu i és com una petita revolució interna; això és significatiu. No sempre ho podem aconseguir però si poguéssim reunir l'objecte d'estudi i el subjecte cognoscent, això és fantàstic, això és l'explosió.

Aquí hi ha dues coses. Una, la tecnologia ens podria ajudar a treballar certes coses, per exemple, si en una aula es disposés d'un ordinador, que ja se'n disposa, i si un alumne té dificultats a l'hora de fer un tipus d'exercici li pots pre-escriure, que ho practiqui amb aquests programes que a la que has fet bé una cosa et permet fer un salt i et porta a una altra cosa. I un altre tema és que passa quan estàs treballant per competències, però arriba un moment que s'avalua de la manera més clàssica? Perquè això contradiu. És a dir, la selectivitat marca el segon de batxillerat i, de vegades, fins i tot, tot el primer. Llavors hem de trobar la manera de seguir avaluant per

competències, és a dir, que sigui una avaluació formativa més que un judici extern sobre una persona. Aquest és un dels reptes: l'avaluació. Jo crec que és el repte del treball per competències. L'estem introduint, a Primària no hi ha massa problema, a Secundària tampoc, però arriba a Batxillerat i sembla que ens haguem d'oblidar d'això perquè la selectivitat marca. Llavors, la selectivitat té un doble sentit: acreditar que has pogut acabar i, sobretot, ordenar els candidats a entrar a la universitat. Si trobéssim un altre mètode, que no sé quin, millor potser no faríem això de perdre un segon de Batxillerat dedicat a preparar un examen i que assenyalava un estil molt diferent del que ha estat a vegades la fase prèvia. Clar, per exemple, al món anglosaxó cada universitat fa les seves proves, però això també complica el tema. Per tant, tu t'has d'anar presentant a diversos llocs si vols aplicar. I és llàstima que als disset o divuit anys, que és una edat molt important, tu sacrificuis un curs per preparar un examen i accedir a la universitat. Perquè és un curs per gaudir-lo. Però l'elecció de quart d'ESO no és tan exagerat com el segon de batxillerat. Jo crec que fins a primer de batxillerat podem mantenir un model bastant competencial. El drama és segon. Jo gairebé, amb els meus fills he preferit que gaudissin d'un bon curs, que els pressionessin molt encara que no traguessin bona nota, i després, en tot cas, ja veurem què es pot fer. Entre altres coses perquè tens les universitats europees al teu abast a preus públics. Vas a Holanda i són dos mil euros el que costa; el mateix que costa aquí. Hi ha una mà de cursos a l'abast, aquest sistema europeu té aquest avantatge. Estem en un moment de cruïlla que ens obliga a replantejar-nos moltes coses. Quan tu vols treballar en base a competències, doncs no és fàcil. Però és un repte.

Crec que quan una família matricula un infant a una escola ha de saber que el projecte educatiu no només és una llista de conviccions i de desideratums sinó que hi ha una metodologia i hi ha uns efectes pràctics. I, per tant, ha de saber que en aquesta escola, atès a la metodologia, en principi no farem deures, a no ser que hi hagi dificultats constatades que beneficiïn això. O, al revés, que aquesta escola, perquè seguim una tradició clàssica, els valors són aquests i, després, hi ha aquestes conseqüències. Per tant que hi hagi un consens sobre la política en aquest tema i que es desprengui del projecte educatiu. El que no pot ser és que una família digui "a mi em van explicar tot l'atractiu de l'escola, però quan el meu fill ha començat a avançar resulta que jo no sabia que hi feien deures o jo pensava que no en feien tants". Doncs tot això ha de ser molt consensuat i els mestres impulsem aquest projecte, però també volem compartir-ho amb els pares i amb les altres entitats. Volem que això ho impregni tot, és un consens. I, a partir d'aquí, tot és molt més fàcil perquè les parts se senten implicades. I quan arriba un pare nou, els altres li expliquen "no, no, és que aquí ja ho hem pactat, ho hem acordat, els mestres ens han proposat això, ho hem matisat, però estem molt d'acord i ens assembla que és la manera i, per tant, nosaltres acceptem aquest rol perquè d'aquest mètode es desprèn que no hi haurà deures o que sí que hi haurà deures". A vegades els deures poden ser molt bons, que serveixin per recuperar o que respon a la filosofia del projecte, i a vegades són un bolet i, per tant, ha de desaparèixer. Jo diria que el que cal és aquesta coherència del conjunt. Ara, si et vols saltar coses i "aquí sempre ho hem fet així", considero que té els seus perills.

Potser sí que pots escollir una escola fora, distant, respecte al teu barri o municipi, però els punts et perjudiquen. En el debat *Ara és demà*, algun dels ponents vindria a dir que dels dos als quinze anys caldria centres de proximitat i que, dels quinze als divuit, en canvi, podria haver-hi centres diferents perquè l'alumne es desplaçés. També se n'hauria de parlar, de tot això. Potser té sentit el centre de proximitat i que en el teu territori n'hi hagi diversos en base a projectes educatius singulars. La tria no hauria de ser sinó que "en el meu barri n'hi ha cinc", que no sé si són públics o privats, però cadascun d'ells té una singularitat. Llavors, la singularitat no vol dir que un és millor o és pitjor. Tots han de ser bons, però un posa l'accent en l'anglès, l'altre, en canvi, utilitza

un tema digital, l'altre el tema de la música i l'altre segueix amb la idea que els coneixements són molt importants i prefereix fer una opció més clàssica. Tu, en el fons, tries per opcions metodològiques, per projectes, per singularitat. Centres bons tots ells, sempre poden haver-hi petites diferències, però la decisió es basa en el projecte educatiu i no en la qualitat, ni en la titularitat.

I sobretot hi ha un seguiment, diguem de classe mitjana en un sentit ampli, que s'ha conscienciat molt de la importància de l'educació. Potser perquè veiem que els nostres fills s'avorreixen i perquè són fills d'internet i, per tant, el que hem de trobar són solucions noves a situacions noves. Aquesta consciència de dir que alguna cosa s'ha de fer, perquè les mares i els pares es preocupen.

Novament, acudint a la tradició anglesa, l'altre dia llegia un altre article que deia "Pares i mares estressats per l'estrès dels seus fills". És a dir que s'identifiquen i mostren empatia tant amb els seus fills que acaben estressats i afegeixen estrès en els fills, deia un psiquiatra. En lloc de tranquil·litzar, ajudar-los, i que dormin, afegeixen el seu propi estrès provocat pels fills a l'estrès que ja tenen. Ni la indiferència ni estar estressats, sinó que hem de trobar un punt d'equilibri. Potser no cal que t'involucris tant si has d'acabar estressat d'aquesta manera; una certa distància.

Llavors, el pensament estratègic té un fort paper; tenir clar què vols fer. Et pots equivocar però has de tenir-ho clar i ser coherent, i compartir-ho. Verbalitzar-ho, formular-ho i compartir-ho. Parlem-ho amb els altres i hi busquem la implicació dels uns i els altres, llavors tot serà més fàcil. La relació pares-mestres, alumnes-pares, etcètera. Tots els agents asseguts allà. I quan un grup fa figa, doncs els altres han de co-ajudar per compensar-lo.

Demà hem de poder formular alguna cosa, la pretensió no és arribar a un acord, sinó dialogar. Però és clar, t'ho has d'haver llegit tot, haver-ho madurat una mica. I aquests textos no són d'allò per llegir i ja està, sinó que necessites pair-ho. I el que no surt, el silenci. Per exemple, nosaltres fa molts anys parlàvem d'un únic cos a la pública i, en canvi, a les aportacions al debat, se n'han fet poques mencions. I evitar la distinció entre mestres i professors i que hi hagués un sol cos i, en canvi, no ha sortit gaire això. Què vol dir això? Que en aquest temps hi ha hagut un canvi de mentalitat, que allò que abans era important ha deixat de ser-ho? Ara has d'analitzar el que es diu i el que no es diu. Per què hi ha absència de coses? Per què ningú s'ha fixat en això? I en canvi en allò altre tanta gent? Això necessita una perspectiva i una maduració que anirem fent aquests mesos. Perquè, a més, hi ha alguns textos que han arribat abans-d'ahir. Però demà farem el possible per intentar-ho dialogar.

Annex 1.5.2. Entrevista al Dr. Francesc Pedró

Penso que hi ha un repte molt important, que és el repte de l'equitat. Ara que des d'un punt de vista de l'equitat, el sistema educatiu català ha anat millorant relativament força des dels darrers anys. Quant a l'expansió, el cert és que nosaltres tenim un problema molt greu amb l'equitat que, d'una banda, hi afecta el repartiment entre escoles públiques i concertades, escoles privades; i diferències que existeixen i que pràcticament no es mesuren entre l'escola rural i l'escola urbana, les diferències entre diferents comarques per no parlar dels diferents entorns i, per descomptat, les diferències atribuïdes a l'origen socioeconòmic i cultural dels alumnes. Per tant, des d'aquest punt de vista, el repte número u seria un repte d'equitat. Inevitablement vinculat amb la qualitat. Aleshores, el segon repte que és vicari d'aquest, és que tenim un nivell de finançament públic de l'educació que és molt baix en comparació amb el que és la riquesa del país. I probablement, si s'augmentés el nivell de finançament, segurament s'aconseguirien molts més guanys en termes de qualitat. Finalment, la tercera qüestió té a veure molt amb la qüestió de les polítiques docents. Podríem dir que un dels problemes més greus que tenim és que no disposem d'una carrera docent que incentivi no només la innovació, sinó també el desenvolupament d'una carrera professional centrada en la qualitat i, per tant, vinculada també a l'avaluació de com es fa les coses. Amb una carrera amb incentius, segurament extrauríem encara molt més del potencial tant en innovació, com de recerca constant de la qualitat que molts docents ja tenen. I que, al final, aquest ímpetus acaba sent sagacitat en un sistema que tendeix a incentivar que les coses quedin com estan.

Penso que la primera implicació que recau als mestres és que, lògicament, se n'adonen. Mira, en un estudi que estem a punt de publicar, venim a demostrar que els efectes de la crisi sobre els resultats dels nostres alumnes a Catalunya han estat pràcticament neutres. I si això ha estat així en unes condicions on els docents, d'entrada, han tingut pitjors condicions de treball perquè se'ls ha augmentat el nombre d'alumnes per grups, perquè se'ls ha disminuït la paga, això demostra, en definitiva, que els docents són més resilients del que ens pensàvem. I, per tant, han continuat fent la seva feina més enllà del que el sistema els atorgava. És clar, aquest voluntarisme té un límit i, aleshores, els mestres que treballen en condicions difícils poden continuar fent fins a un cert límit. Arribarà un punt en què, efectivament, s'acabaran cremant o, si el mercat laboral els ofereix oportunitats, potser deixaran el sistema educatiu. O com acostuma a passar, que és el més freqüent, el que aconseguim és que la gent que està a Primària vulgui fugir cap a Secundària, i els que estan a Secundària vulguin marxar cap a la universitat. Que sempre les perspectives de millora tenen a veure amb una fugida del que s'està fent. Quan en realitat, nosaltres, necessitaríem un sistema que premiés que la gent que fa ben feta la seva feina estigués contenta i que continuï fent-la. Per tant, pel que fa a aquests reptes, efectivament els docents els impedeixen perquè les condicions amb què treballen doncs no són òptimes. I menys encara d'ençà de l'impacte de la crisi.

Pel que fa sobretot al repte d'equitat, d'entrada hi ha una qüestió molt important i és que no tots els docents conviuen amb desigualtats derivades dels diferents orígens socioeconòmics dels alumnes amb la mateixa intensitat. És a dir, els docents que treballen en centres d'alta complexitat ho viuen d'una manera quotidiana; els docents que treballen en escoles urbanes, concertades, doncs amb prou feines tenen presència alguna vegada testimonial d'alguns infants migrant. Per tant, això es viu de moltes maneres. Ara bé, el que sembla clar és que no hi ha cap mena de reconeixement a la feina dels docents que treballen, diguem-ne quotidianament, amb situacions d'altíssima complexitat que tenen molt a veure amb la complexitat de l'origen sociocultural dels alumnes. És a dir, el sistema hauria d'aconseguir que els millors mestres i

professors que tenim anessin a treballar amb aquests centres d'alta complexitat i, en canvi, no ho promou. En segon lloc, també és evident que des del punt de vista més intern de l'aula, resulta clar que les condicions de treball, sobretot a la Primària, no permeten un tractament prou individualitzat dels alumnes. És a dir, generalment, el volum d'alumnes que té el grup classe així com el fet que s'identifiquen les hores de treball amb les hores de pissarra, fan pràcticament impossible que un sol docent pugui gestionar prou bé les necessitats educatives particulars de cadascun dels alumnes. És a dir, el reconeixement d'aquesta individualitat, sense la qual no es pot compensar amb una motxilla d'un alumne que ve més carregada de pedres que no pas de llibres. I això té molt a veure, evidentment, amb les metodologies que s'utilitzen. És clar, quan un té un grup-classe nombrós no se li pot demanar que posi en pràctica metodologies d'aprenentatge actiu, és una ficció. És una ficció de la mateixa manera que diem de la situació a Secundària, que és totalment diferent. A Secundària es podrien tenir grups d'alumnes molt menys nombrosos a condició que els docents, enlloc de donar només vuit hores de pissarra, en donessin moltes més; que és el que passa a fora. A fora vull dir en altres països equiparables. Per tant, efectivament, això és percepció i no tots els docents, com t'he explicat al principi, tenen els mateixos objectius ni les mateixes condicions o visions al voltant d'això. Típicament, molts professors de Secundària consideren que la seva feina és bàsicament una feina de salvació del talent dels alumnes que han d'anar a acabar a la universitat. I, per tant, els que no segueixen prou és probablement degut al fet que ja no haurien d'estar allà; haurien d'estar en un altre tipus de centre, que no són centres estrictament d'ensenyament, sinó que de vegades són de formació professional. Per tant, diguem-ne que serien més partidaris de fer una segregació dels alumnes quan abans millor. Ja veus que això té, en realitat, molts components i no tots són sistèmics sinó que alguns tenen a veure amb les pròpies opcions ideològiques i pedagògiques dels docents, particulars.

Jo crec que hi ha una raó molt superficial i és una raó derivada del fet que moltes famílies... Diguem-ne que la complexitat familiar avui dia que, molt probablement, no totes les famílies tenen pare i mare, hi ha famílies on només hi ha un progenitor; i després, tant com poden, les famílies, si hi ha dos membres, intenten treballar i, per tant, quan arriben a casa el que no poden fer és asseure's a la taula amb condicions relaxades i òptimes, diguem-ne, per poder donar sortida a les necessitats de tasques escolars que l'alumne porta cap a casa. Per tant, en primer lloc, les condicions no són adequades. En segon lloc, també hi ha un altre element, que és molt important, i és que no tots els progenitors estan igualment preparats per donar sortida al contingut d'aquestes activitats. Ho diré ben clar, el nivell educatiu de totes les famílies no permet que puguin atendre, per exemple, qüestions derivades de la llengua; tant se val que sigui catalana com castellana; o qüestions de matemàtiques, quan arriben a una certa complexitat; o, fins i tot, quan el seu fill o la seva filla els preguntin quants planetes hi ha al sistema solar, possiblement els donaran una resposta equivocada perquè quan es van escolaritzar hi havia un cert nombre i ara aquest nombre ha canviat. Per tant, són tipus de coneixements escolars que les famílies no tenen per què saber. És clar, això situa a les famílies en un context en el qual no acaben de veure clar per què una part important del fracàs escolar ha de revertir cap a ells. És a dir, finalment, existeix un sentiment de culpabilitat també cap a les famílies; perquè "si entro en aquest joc, estic sent culpable de l'eventual fracàs escolar del meu fill". Dit d'una altra manera, els alumnes que fan els deures i que no necessiten d'un seguiment dels seus progenitors per fer els deures, se'n surten molt bé. El problema són els alumnes que tenen dificultats i que no poden abordar les tasques escolars que els han donat. És clar, els pares i les mares no tenen una formació específica i quan els infants tenen algun tipus de dificultat no tots els pares tenen ni els recursos econòmics suficients, ni tampoc la capacitat o l'enteniment suficient de la situació

per la qual està passant el seu fill o filla com per adonar-se que cal un suport professional. I probablement no el poden pagar ni tampoc el sistema públic els ofereix. Tot això crea una situació en la qual, inevitablement, les famílies es deuen plantejar que els deures de vegades és una qüestió que els produeix més estrès en ells i dificulta, d'altra banda, i redueix el temps de gaudi familiar. I, per tant, en fi, els beneficis estan per veure. I això és la perspectiva de les famílies, evidentment. La perspectiva dels docents és totalment diferent.

Per a mi, els deures escolars són qualsevol tasca que els docents encomanen als alumnes que aquests realitzin fora d'hores escolars. I poden ser coses molt simples o poden ser de vegades coses molt complexes. Però és una tasca generalment que és una assignació uniforme a tots els alumnes.

Dins de l'expressió *deures* hi caben moltes coses diferents. Aleshores, jo crec que, mirant aquella literatura empírica, aquella que es basa en experiments, es basa en la conclusió sobre la bondat dels deures que és finalment i novament una conclusió neutra. És a dir, l'efecte real, la mida de l'efecte com es diu en experimentació educativa, dels deures a Primària tendeix a ser nul, pràcticament zero. Quan comença a ser una mica significatiu és a Secundària. Però, és clar, la pregunta que ens hem de plantejar és què amaga l'expressió *deures*. Sembla clar que aquests deures que, efectivament, tenen un efecte positiu són aquells deures que tenen a veure amb l'aplicació de tasques rutinàries que difícilment tindria sentit que es fessin a l'aula. És un exemple, només, però quan hi ha coses que s'han de memoritzar, això requereix molt de temps. Com pot ser, a Primària, les taules de multiplicar, o les regles bàsiques d'alguns accents, d'accentuació, dels diftongs. En fi, coses que efectivament no hi ha més remei que memoritzar. O altres vegades són coses que la pràctica de les quals és inevitable. No aprens a fer arrels quadrades fins que no tens l'oportunitat de fer-ne moltes. És clar, per a aquestes tasques rutinàries, efectivament, seria probablement una pèrdua de temps que això és fet en horari escolar perquè s'ha d'aprofitar que el docent és allà per fer un altre tipus d'activitat en la qual la seva intervenció sigui realment crítica. Així com aprofitar el treball entre iguals, efectivament. Per tant, aquestes tasques rutinàries sí que tenen sentit. El primer element que cal tenir present, doncs, és la naturalesa dels deures pot ser molt diferent. Després, un segon element que cal tenir present que fa bons o no bons els deures és la immediatesa del feedback que el docent dóna sobre aquests deures. Si, per exemple, l'alumne sap que a l'endemà que porti aquests deures a l'escola tindrà una resposta immediata, un feedback immediat del docent, i que aquest feedback serà instrumental per tal que ell pugui progressar; doncs difícilment resistirà l'oportunitat que se li dóna. No ho farà, en tot cas, si altres circumstàncies el superen. Però, és clar, si fer els deures és només una feina en què l'alumne sap que l'únic que es controla és si s'ha fet o si no s'ha fet; però no li genera cap benefici immediat sobre el seu procés d'aprenentatge, fins i tot des de la perspectiva metacognitiva, novament l'incentiu per fer-los és nul i, per tant, no té sentit.

No necessàriament la supressió dels deures escolars està relacionada a un model de renovació pedagògica. De fet, un dels models de formació pedagògica que sembla tenir més èxit és el de la classe invertida que es basa, precisament, en el supòsit que l'alumne fa a casa no pròpiament deures, sinó un seguit de tasques amb preparació del que a l'endemà farà a classe, a l'aula, amb els seus companys i amb el docent. És clar, aquest model que sembla que està funcionant molt bé i que és molt apreciat tant pels alumnes com pels docents efectivament exigeix un treball previ per part de l'alumne. Però aquest és un exemple que funciona molt bé en el cas de l'ensenyament secundari. Tant és que sigui ensenyament secundari obligatori com en el batxillerat. No em sembla que hagi tingut encara gaires repercussions en l'àmbit de l'educació

Primària i potser també em sembla que cal distingir un element important que és l'edat dels alumnes. Com més petits són els alumnes, més important també és que s'esforcin i que reconeixin igualment que a la vida hi ha altres coses. Amb això tampoc vull dir que sigui una bona solució que com que no tenen deures, llavors les famílies els portin a fer activitats extraescolars només per ocupar el seu temps. Això és un altre debat ben diferent. Però sí que em sembla més que ni de l'educació infantil ni de l'educació primària els deures més enllà d'aquelles tasques repetitives que són inevitables i que tots haurem de fer en un moment o un altre, més enllà d'això no crec que hi hagi sentit que l'alumne s'endugui deures a casa. Insisteixo novament a no ser que sigui per practicar.

Qualsevol tasca realitzada per l'alumne, sol o amb companyia d'altres, es pot posar de manifest el nivell d'assoliment o de progrés en el desenvolupament d'una determinada competència. Però aquest no és el tema, el tema és que si aquesta activitat l'ha de fer a l'escola o l'ha de fer a l'aula. Típicament, les activitats d'avaluació no poden ser activitats en les quals no hi hagi una supervisió directa del professor en bona mesura perquè del que es tracta, entenc jo com a objectiu fonamental, és d'obtenir una avaluació formativa. Per tant, una avaluació en la qual tant important és el resultat però sobretot el procés. I en aquest sentit, em dona la sensació que aquestes activitats adreçades a una avaluació formativa han de ser fetes en presència i en concurs del docent. És a dir, de què serveix que l'alumne faci les tasques fora si el docent no és capaç de seguir el procés, si parlem de competències, és clar. No parlem de memoritzar els rius de Catalunya, sinó que parlem d'un ensenyament per competències. És clar, aquest tipus d'ensenyament és un procés llarg que no es fa amb una sola activitat i, per tant, penso que per avaluar el progrés d'un alumne respecte al procés d'una determinada competència, el docent ha de poder supervisar aquest procés a través del qual l'alumne desenvolupa o duu a terme aquesta tasca que se li ha assignat. Per exemple, si es tracta, molt genèricament, de la competència de resoldre problemes en un entorn científic, doncs, és clar, és evident que el professor ha de veure primer que l'alumne és capaç d'ubicar, de localitzar, els elements bàsics de la situació que hi ha en el problema que se li està plantejant. En segon lloc, organitzar tota aquesta informació. I bé, ja sabem tot el que continua després. Però si l'alumne arriba de casa amb els deures fets i la resposta feta, encara que sigui amb el desplegament, és clar, perdem un munt d'informació important i pedagògica sobretot en aquest procés del desenvolupament d'aquesta competència.

A mi no em sembla que la competència d'aprendre a aprendre pugui desenvolupar-se només amb els deures. Insisteixo que atorgo als deures escolars un valor purament perifèric en el procés d'aprenentatge; i quan dic perifèric vull dir que per a mi els deures són coses que només tenen sentit si són tasques que es fan a casa i eventualment sol. És clar, per a mi, les úniques tasques que tenen sentit que ell faci sol són tasques o bé d'ensinistrament, repetitives, o bé tasques d'investigació quan té la capacitat de fer-ho sol i que són tasques de preparació del que després serà, efectivament, una sessió de classe més interactiva. És clar, això també passa a la universitat. Si tu els dius que "la setmana que ve tractarem aquest tema, llegiu-vos aquests treballs"; i si arriba el dia de la classe i ningú no s'ho ha llegit doncs tot trontolla. Això són deures? Sí i no. No són deures en el sentit tradicional, però sí són una peça fonamental en el complex de processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquest cas, es tracta de tasques que l'alumne ha de desenvolupar prèviament per tal d'arribar degudament preparat a la sessió de classe, o al treball en equip que es farà. Per a mi, això no correspon a l'esquema clàssic dels deures, sinó que correspon senzillament a una arquitectura de l'aprenentatge diferent. Però això no ho veig d'aplicació, insisteixo, en els alumnes per sota del que seria l'ESO. No seria aplicable.

No tinc cap estudi de referència per saber si hi ha relació entre els tipus de deures que s'assignen i les metodologies que se segueixen, segons el projecte educatiu de centre. Però puc intuir que deu ser així, és a dir, que efectivament els deures o la cultura dels deures i el volum de deures o el propòsit dels deures té molt a veure amb la cultura escolar predominant i singularment amb l'aproximació pedagògica que té el docent. En molts casos, penso que tot això és més determinant per la individualitat del docent que no pas del centre. És a dir, el centre difícilment, generalment els centres educatius públics, no acostumen a tenir una política universal pel que fa als deures. De sí o no, o blanc o negre. Sinó que més aviat s'entén que cada docent és autònom des d'aquesta perspectiva i, per tant, jo vull pensar que la qüestió dels deures està íntimament relacionada amb les conviccions que cada docent i, allà on sigui possible on els centres tinguin un cert mandat sobre el comportament dels docents, doncs el projecte de centre hi té molt a veure. Però jo de saber-ho no ho sé, perquè no en tinc dades.

Jo crec que, com a principi, els deures, el concepte dels deures no és un concepte que a mi em quadri amb el que seria l'educació del segle XXI. Llavors, el concepte de deures com una mena de maledicció divina que cau damunt dels alumnes i de les seves famílies, això per a mi no té cap mena de sentit en la pedagogia del segle XXI a Catalunya. Ara bé, entenc que determinades estratègies requereixin estratègies d'aprenentatge, requereixin respectivament que l'alumne practiqui a casa. Practiqui, s'ensinistri, memoritzi, etcètera. No veig tant clar, per exemple, que pugui resoldre problemes sol sense la concurrència dels seus pares. Llavors, tornem al principi; que crec que és una mala cosa. En segon lloc, l'activitat d'aprenentatge de l'alumne fora de l'entorn escolar cada vegada serà més important, però ho serà a partir de l'ensenyament secundari perquè tots sabem molt bé que l'aprenentatge avui dia és més ubico que no pas ho era temps enrere. Transita amb l'alumne i canvia de lloc, d'espai i de temps conforme la disponibilitat de l'alumne va evolucionant també. I, per tant, en les pedagogies que avui dia s'estan desenvolupant, cada cop hi té més predicament justament la participació activa de l'alumne i, per tant, això dóna peu d'entrada que realitzi activitats fora de les hores escolars. Si d'això en diem deures o no, això ja és una altra cosa.

Annex 1.5.3. Entrevista al Dr. Juan Mateo

En aquest moment, jo diria que el repte principal és que tot el sistema escolar està ficat en un procés de canvi i de renovació. I, en aquest moment, des del Departament d'Ensenyament fins a l'última escola, tothom sap que s'ha modificat en profunditat tot el model educatiu i que el sistema educatiu en general ha de canviar també. I no és un canvi conjuntural, sinó que és un canvi estructural, que vol dir que no canvien tots els sistemes sinó també els rols que juguen els agents que operen dins el sistema. Que aquest és el canvi més complicat. Aleshores, en primer lloc, hi ha un canvi brutal quant a la naturalesa i la concepció del coneixement. Vull dir que el coneixement, de forma tradicional, és el coneixement basat en continguts curriculars. I en aquest moment a tot arreu del món s'està produint que el coneixement ha de ser fonamentalment un coneixement orientat al desenvolupament competencial, que és un canvi de relació entre l'home i el coneixement. Fins ara, històricament, la relació era que un home format i preparat era una persona que dominava el coneixement, el posseïa. I dèiem "aquesta persona és un pou de ciència", volia dir que era com un gran contenidor i que tots els coneixements estaven allà dins. Doncs bé, actualment, això és fals. Avui en dia, en canviar la naturalesa del coneixement, ha canviat el tipus de relació. I, ara, la relació moderna amb el coneixement és la d'un gestor competent en coneixements. Els nens, actualment, més que aprendre a posseir, a dominar, a introduir el coneixement, se'ls ha d'ensenyar a saber llegir una

realitat, interpretar-la i, a partir d'aquesta interpretació, saber com ha de gestionar els coneixements per donar resposta a la realitat. Aleshores, això ens obliga a tots els professors a canviar el model d'escola, el model de sistema, el model d'ensenyament, el model d'aprenentatge. Ens obliga a modificar-ho tot, ho modifica tot. És clar, hem passat d'una societat post-industrial o, històricament, hem passat de la recol·lecció agrícola, de l'agrícola a la industrial, de la industrial a la post-industrial i a l'actualitat hem passat a ser a la societat del coneixement. Ara, el coneixement és constitueix com a l'eix principal de les societats i l'escola és la que dóna resposta a les realitats social que té sobre el coneixement. Per tant, l'escola es veu obligada a modificar-se internament i de forma potent per respondre a això de manera eficient. I, per a mi, aquest és el gran repte actual del sistema educatiu a Catalunya. Però fixa't que és un repte que, en el moment que tu entenguis que el coneixement té una característica diferent que abans, que hem de modificar el model d'aprenentatge, automàticament es modifica tot: el paper del professor, el paper de l'alumne, el paper del centre, el paper del sistema, el paper de la societat. I cal reflexionar sobre tot això. Llavors, les escoles estan immerses en un procés d'innovació profund per veure si són capaces de resoldre tot això.

El rol del professor a l'aula. Des de treballar amb els alumnes des d'un model de transmissió on es tractava d'ensenyar als alumnes, de mostrar, d'ensenyar el coneixement. Ara no. Ara el paper del professor és de facilitador i de complicitat amb l'alumne per veure com l'alumne desenvolupa la seva capacitat d'aprendre. Per primer cop en la història, el rol de l'alumne de classe deixa de ser passiu per ser actiu i passa a ser responsable del seu propi aprenentatge. I el professor el que ha de fer és facilitar-li això. Com es facilita? Creant situacions d'oportunitats en els centres. És a dir, per parlar durant la classe al centre, ja no és preparar el que diràs, sinó generar situacions d'aprenentatge perquè l'alumne desenvolupi la seva capacitat d'aprendre. Llavors, en comptes de programar per continguts curriculars, es programa avui en dia per projectes, per activitats. Avui en dia, l'ensenyament es fonamenta en el fet que el professor ha de crear o generar un conjunt d'activitats que cada una d'elles és una oportunitat d'aprenentatge per a l'alumne. I l'alumne ha de resoldre sol o amb grup aquelles activitats i, en resoldre-les, és la manera que té d'iniciar el seu procés no tant sols d'aprenentatge, sinó també d'aprendre a aprendre sobre com s'han de fer les coses. I l'avaluació? L'avaluació ja no és un model que serveix bàsicament per acreditar els coneixements dels alumnes, sinó que l'avaluació esdevé el nucli central del propi aprenentatge. És el que li dóna a l'alumne informació continuada del progrés de l'aprenentatge i es transmet aquesta informació perquè la processi i aprengui a millorar l'aprenentatge. Aquest és el paper fonamental de l'avaluació. Tota l'avaluació actualment no està orientada fonamentalment i bàsicament a la certificació del coneixement, sinó a la construcció del propi coneixement. Aleshores, el professor està acostumat a emprar l'avaluació d'una altra manera i és això el que ha d'aprendre, canviar i utilitzar segons una altra mirada. S'ha de modificar i millorar. I l'estudiant no pot mirar-la com sempre, com un element sobre "a veure si m'aprovaran o no". L'ha d'explotar per veure, a partir de la informació de l'avaluació, en què està fort, en què està feble, com ha de millorar el seu procés d'aprenentatge, com ha d'aprendre... És a dir, és l'element clau de la construcció de l'aprenentatge. És clar, l'avaluació canvia totalment el seu sentit. Però fixa't que canvia el professor, les metodologies, les formes de programar... És a dir, que, avui en dia, un programa no es pot entendre com a una seqüència de continguts curriculars, sinó que ha de ser una estructura orgànica d'activitats que permeten la simulació dels continguts clau i, després, el desenvolupament de totes les competències. Això ens obliga a tots a fer un canvi de xip tant enorme, pel qual no estem preparats. Ens obliga, a l'escola, en el marc de la seva autonomia, a convertir-se en un espai d'innovació i d'experimentació. El professor ha de canviar i ha

d'entendre que s'ha de formar i que ha de modificar totes les estratègies que havia desenvolupat històricament i canviar-les per unes de noves. L'alumne, per deixar de ser l'objecte passiu de l'ensenyament, per fer-se càrrec actiu i responsable del seu propi aprenentatge. Els pares, per deixar de ser uns observadors externs de com aprèn l'alumne, per convertir-se en uns agents involucrats amb el procés d'aprenentatge de l'alumne. A la societat, que deixa de ser com l'escenari on actua tothom, per un espai d'interacció on l'alumne pugui millorar el seu aprenentatge. És a dir, tothom ha de canviar. I, si no, no entrem a la modernitat i estem encara situats a l'època post-industrial, que és una època molt interessant, que ens ha servit fins ara però, de cara al futur, no ens servirà. És a dir, la societat que ens espera té unes característiques tant diferents de les que tenia abans, començant per la intel·ligència artificial, la robòtica. Tot això, la gent és conscient que la immensa majoria de les tasques i les feines que es fan actualment estaran resoltes sense necessitat de mà d'obra. El pensament de la persona i la seva actitud i la seva activitat en el marc de la societat actual han de ser tant diferents del que són ara que hem d'estar preparats per tot això. Tot això es fonamenta en una societat fonamentada en el coneixement i, llavors, els alumnes ja no poden pensar amb el coneixement com pensaven fins ara. Allò que deien de les ciutats liberals al debat de *l'Ara és demà*, però jo sóc el responsable d'haver promogut que els alumnes tinguin l'obligació d'anar a l'escola fins els divuit anys. Per què dic això? Primera, alguns professors hauran dit "però què t'has pensat?". L'alumne ha de ser lliure, si vol anar que hi vagi, si no hi vol anar, que no hi vagi. Què fem amb els alumnes amb setze anys, aguantar-lo? La primera pregunta és: Què hem fet a l'escola perquè un alumne pensi que va allà perquè l'aguantem. Alguna cosa no hem fet bé. Segona cosa: històricament l'educació ha estat un dret de l'alumne i això és el que va crear un contracte social en què la societat havia de donar-li a l'alumne la possibilitat de poder ser format. L'alumne tenia aquest dret. Doncs bé, actualment, no és que sigui un dret sinó que és una obligació. "No vull formar-me", "Com que no vols formar-te?" No pots dir que no, perquè l'educació no és simplement un dret que tenim, sinó que és un dret públic. És un dret comú i, aleshores, ningú pot dir que no a un dret comú perquè quan tu dius que no, algú altre rep les conseqüències del que tu has dit. Per tant, ja no hi ha llibertat... O sigui, una persona pot dir que no a l'educació, però és una opció negativa per al conjunt de la societat i per la pròpia persona. I s'ha de fer entendre a l'alumne que si es posposa l'edat de finalitzar els estudis fins als divuit anys és pensant justament en què el bagatge de formació que necessita un alumne per portar una motxilla que li permeti seguir creixent al llarg de tota la vida, no podem escurçar-lo fins als setze anys, s'ha de prolongar més això. I tot plegat forma part d'aquest canvi global que hi ha. En un model d'escola com el que teníem fins ara, era absurd que a un alumne l'obliguessis fins als divuit anys. Però, actualment, què farà? No és que ara tindrà obligació fins als divuit anys, de formar-se, sinó tota la vida. És tota la vida.

El tema d'aquest debat sobre els deures, per a mi és un debat fals perquè si a mi em preguntes deures sí o deures no, jo diré que depèn de quin tipus de deures. Si l'alumne arriba a casa i porta els deures perquè el professor se sent amb l'obligació per donar-li feina a fer a casa, ho trobo totalment absurd. No hi ha sentit. Però ara tu pensa en termes de competències. Hi ha un tipus de competències que estimula que l'alumne aprengui també a aprendre de forma autònoma i, aleshores, si marcar un treball a fer fora de l'espai escolar és per fomentar la capacitat de l'alumne de l'aprenentatge autònom, llavors sí que té sentit. El que no pot ser és que el professor, de forma rutinària, li doni coses per fer que després ni se les mira o se les mira per sobre, que no li dóna feedback i que allò no és res més que el mateix fet a l'escola, però fet a casa. Si em preguntes si estic en contra d'aquest tipus de deures, totalment. Ara bé, si el professor en el marc de la seva formació entén que hi ha espai en què l'alumne podria treballar

de forma autònoma i podria desenvolupar aquesta capacitat, que és fonamental de cara al futur, pensa que per fomentar l'aprenentatge al llarg de la vida el primer que s'ha d'aprendre és a ser independent i autònom amb el procés d'aprenentatge. Si tu li plantejges reptes a l'alumne perquè treballi sol i veure com es desenvolupa i, després, ho portes al diàleg i l'ajudes a entendre a on ha fallat, què ha funcionat, què no ha funcionat, què és el que ha de millorar, què és el que funciona bé... Llavors, estic d'acord que l'alumne tingui coses a fer a casa; evidentment que sí que hi estic d'acord. La clau està no està tant en deures sí o deures no, sinó sobre quin paper juguen els deures en el procés d'aprenentatge i si juguen un paper complementari que no es pot desenvolupar a l'escola i que cap professor, de forma solitària i autònoma, en el marc de fora - ja no dic a casa-, sinó fora del temps escolar. Llavors, comentar això em sembla correcte. El que passa és que actualment moltes escoles veuen amb el temps escolar una forma d'allargar el procés d'aprenentatge. I l'únic que volem és incrementar més l'aprenentatge, perquè aprengui més; però no perquè aprengui de forma diferent, que seria la clau i el que portaria valor afegit.

Per tant, tot plegat depèn de l'actitud del professor. És que el gran canvi de l'aprenentatge actualment rau no en els continguts a aprendre, sinó relacionat sobretot amb les metodologies. Llavors, la gran clau per entendre si una cosa té sentit o no, està en funció de la metodologia que el professor segueix. Per tant, els deures s'han de relacionar amb les metodologies. Si la metodologia torna a ser transmissora, amb més feina, amb la possibilitat d'allargar l'aprenentatge, però des d'una perspectiva clàssica, tradicional, els deures estan perdent importància de forma alarmant. Ara bé, si el docent, amb aquest canvi de pensament que tenim, i els deures s'assignen amb la millor oportunitat que té de treballar de forma autònoma i, aleshores, hi ha tota una sèrie d'estratègies al voltant de tot això i, el professor veu que els deures són l'element per reflexionar professor-alumne i veure com s'està produint l'aprenentatge, què li ha costat, què no, a on ha trobat dificultats, amb què ha trobat més facilitats... Llavors, amb aquest diàleg professor-alumne, si s'ajuda a incrementar la seva capacitat d'aprendre sol, els deures escolars són fantàstics. És una gran oportunitat. I, a més, jo he estat alumne i, la veritat és que jo gaudia molt quan havia de fer els deures; quan no li veia cap sentit, era un avorriment total. Però quan tenia uns deures que eren tot un repte per a mi, i em provocava necessitat d'estimular-me i dinamitzar les meves pròpies actituds, llavors sí que era fantàstic. Per tant, és una manera perquè l'alumne estigui a casa seva i estigui gaudint del seu aprenentatge. Però, llavors, hem d'evitar perquè l'aprenentatge en els deures sigui simplement continuïtat de l'escola i en un marc metodològic purament transmissor, sense cap mena de repte per a l'alumne. Les competències demanen sempre que l'alumne i que qualsevol tasca que aquest faci sigui un *challenge*. Un repte, un repte que serveixi per a alguna cosa, segons el sentit o propòsit que té.

En primer lloc, l'activitat ha de ser prou complexa perquè suposi un repte cognitiu per a l'alumne, però també prou assenyada perquè ell estigui en condicions de poder-la fer. No li posis reptes impossibles perquè, aleshores, desmotivem a l'alumne. En segon lloc, com qualsevol altre sistema d'aprenentatge, ha de ser avaluat i avaluat vol dir que el professor assigna valor sobre el que ha fet l'alumne i, l'alumne, a partir d'aquella valoració, sap el que ha fet bé, el que no ha fet bé. I llavors es troba actiu en la construcció del seu propi aprenentatge. Sobretot, incidir que la gran competència a desenvolupar amb els deures, encara que n'hi ha més, però la més important és: desenvolupar la capacitat d'aprenentatge autònom. Aquesta és la clau de volta de justificar i de donar-li estatus als deures a casa. L'altra és addicional, però aquesta és la principal. Després, en tercer lloc, hi ha altres qüestions. Els deures, també, són unes magnífiques oportunitats perquè els pares participin amb la responsabilitat de l'aprenentatge del propi alumne, que vol dir que li facin costat, que, com a mínim, l'ajudin a crear les condicions perquè

l'alumne pugui treballar tranquil·lament a casa i, si és possible, si algun pare o alguna mare està ben format doncs que pugui també col·laborar amb ell amb aquells deures; però sempre respectant que sigui l'alumne qui porti la nota al canto. El pare o la mare és un col·laborador accidental. Però també va bé, perquè crea molta complicitat entre pares i alumne, entre pares i fill; no es tracta que sigui el pare qui hagi de dir al seu fill el que ha de fer, però sí per fer coses junts. Llavors, poden ser magníficament una bona oportunitat per això. És a dir, al marge del valor principal de desenvolupar la capacitat autònoma d'aprendre, té altres valors afegits que cal explotar-los i que, el pare, difícilment, podrà col·laborar i participar en l'aprenentatge del seu fill amb coses que fa a l'escola. En canvi, amb coses que fa a casa sí. I crec que aquesta és una magnífica oportunitat de crear complicitat entre el pare i el fill, i entre els pares i els fills, i això no té preu. No té preu. Ja sé el que passa, però, que en la societat actual tant estressant els pares arriben cansats i, en comptes de ser un espai de complicitat és un espai d'estrès, de mal rotllo, i coses d'aquest estil.

També es pot treballar el treball col·laboratiu amb els deures escolars. Vaig estar als Estats Units fa uns sis mesos. En visitar aquestes escoles innovadores, els vaig preguntar quina era la clau de la innovació. I em van dir: "claus hi ha moltes, però qualsevol innovació ha de complir tres principis: primera, s'ha de fomentar l'aprenentatge personalitzat per afavorir que cada alumne pugui anar al seu ritme i donar oportunitat perquè tothom aprengui al seu ritme. Segona, s'ha d'incrementar l'aprenentatge cooperatiu. I, tercera, s'ha d'incrementar la socialització de l'aprenentatge. Qualsevol innovació que no contempli simultàniament aquestes tres línies, no és innovació". Per tant, els deures han de servir per incrementar l'aprenentatge personalitzat; han d'ajudar a fomentar la personalització de l'aprenentatge. Els deures han de tenir marcats la seva tasca, que no té perquè ser iguals que els dels altres, que l'altre ni que l'altre. Al seu nivell, ha de tenir la seva tasca pertinent. Segona, cal contemplar que, en algun moment, hi pugui haver una tasca que es pugui desenvolupar de forma cooperativa. Amb els companys, amb els pares, amb grup, amb la societat. I s'ha de fomentar això, i per què? Doncs perquè, a la vida, el treball és cooperatiu. Ha d'aprendre a crear equips de treball per al futur. I, la tercera és que tot el que fa allà, socialment, té un fort pes. I aquí la família és on també ha de participar. Té un paper de relacionar-ho i lligar-ho amb l'entorn, veure quin sentit té des del punt de vista social... Llavors, els deures, quan compleixen els principis bàsics de la innovació, esdevenen coses amb sentit. Ara bé, torno a dir que quan els deures es converteixen amb simplement una prolongació del que fa a l'aula però que se li dóna per incrementar o aprofundir amb el que ja ha fet, això tindria sentit amb el moment tradicional de l'educació. Però amb l'actual jo crec que perd una quantitat enorme de possibilitats que dóna a l'aprenentatge i al treball a casa.

Els deures fets com a continuïtat de l'aula tenen un problema molt greu. Tenen el problema que tenen sentit i tenen fruit quan les famílies que estan al cas d'aquell alumne són famílies que estan formades i preparades i poden, o bé personalment o bé a través de pagar professor i tal, atendre l'alumne amb aquests deures. Doncs el nano funciona molt bé, la família funciona molt bé i tot bé. Però quan parlem de famílies vulnerables, els pares no saben el que fer amb tot això. No saben com gestionar-ho. Llavors, aquests deures, que són estàndards per a tota la classe i que demanen que a casa l'alumne faci el mateix que fa a l'aula amb l'ajuda del professor però sense el professor, com l'ajuden? Com es generen possibilitats? Què fan? Llavors, el que passa és que els deures escolars, vistos de l'altra manera, estableixen més diferències entre classes socials. En canvi, si els deures són personalitzats i, per tant, si quan l'alumne arriba a casa i allò que ha de fer està capacitat per fer-ho per sí sol, i el professor ja s'ha preocupat que a cada alumne li dóna el que és capaç de fer. Segona, que el paper del pare és múltiple. No és de fer de professor, és de fer de còmplice del seu fill, de l'alumne. Que vol dir protegir l'espai i

l'oportunitat perquè l'alumne els faci, és a dir, respectar el silenci quan l'alumne estigui treballant, si és possible que busqui un espai adequat perquè pugui fer-los, acompanyar-lo, preocupar-te del que fa, poder preguntar i afavorir perquè, fins i tot, el pare pot aprendre coses amb aquest intercanvi. Interessar-se, dialogar amb el que fan a l'escola i poder-se interessar... Això ho pot fer qualsevol família. Llavors, els deures esdevenen un espai ric i complet per a l'alumne. I aquí sí que, a cada un, se li respecta les seves possibilitats però tothom té la seva oportunitat. En canvi, els deures estàndards en què el que fa l'alumne és el mateix del que fa a l'aula, però sense el professor que hi és a l'aula, això és positiu i serveix d'ajuda als alumnes que no necessiten tot això. Alguna vegada em pregunto com és que a Singapur i a Corea els alumnes treuen les puntuacions més altes de tot el món, amb dades de l'OCDE? Perquè fan cada dia de 4 a 5 hores de deures a casa. I, aleshores, hi ha un sistema basat en internet en què els alumnes reben formació i formació quan arriben a casa seva, perquè és una societat completament obcecada amb els temes d'avaluació i de competències, i de competitivitat. I això no és lo nostre ni crec que sigui el camí. Els deures tenen una altra funció, per a mi, com t'he dit.

Malament, per aquelles escoles que han volgut eliminar els deures escolars. Els han de triar per convenciment, no s'haurien d'eliminar perquè els crea mal rotllo o perquè no saben què fer amb ells. Davant del dubte, els trec; però no. Davant del dubte investigo i exploro què és el que cal fer. Llavors, les escoles i els mestres han de veure si ja tenen prou espais dins l'escola per treballar amb els alumnes l'autonomia de l'aprenentatge? Creus que necessiten algun espai privilegiat per poder-ho complementar i fer-ho amb profunditat? Creus que val la pena fomentar amb els pares que participin amb el procés d'aprenentatge del seu fill i, d'aquesta manera, tenir oportunitats a casa? Tu vés contestant aquestes preguntes i, si creus que val la pena, els col·loquem; però si no, no. El que no s'ha de fer és pensar que com que hi ha mal rotllo o no sabem què fer, fora. L'Associació de pares, en molts llocs, també demanen que s'eliminin els deures perquè és obvi que els pares, si veuen que els deures és simplement el que dèiem abans -que el professor li transmet a ells responsabilitats que són del professor-, doncs hi haurà gent que digui: "escolta, l'escola que faci el paper de l'escola, que jo faré el paper de pare". Ara bé, si l'escola i el pare, i la família, amb aquesta idea moderna i actual que han de coordinar-se amb el sentit que l'aprenentatge no és una qüestió puntual, sinó que és una qüestió global i que s'ha d'aprendre de l'entorn, de la família... O sigui, al futur, la gent no aprendrà exclusivament de l'acadèmia, vull dir de la universitat; sinó que aprendrà de tot allò que envolta la societat, i els pares ho són. I pensant que per als pares és una gran oportunitat de participar amb l'aprenentatge del seu fill i de crear una relació privilegiada. Si el pare i l'escola fomenten aquesta possibilitat, llavors és més fàcil pactar quin tipus de deures pot fer, com els ha de fer i, per suposat, qui ha de portar la veu cantant amb el sentit de controlar els deures i explotar al màxim les seves possibilitats d'aprenentatge. I al pare se li ha de traslladar la responsabilitat que li pertoca, que és, simplement, de curiositat, de cooperació i col·laboració amb el fill i l'escola. Però qui té l'obligació de revisar-lo i, primer, de graduar-lo, de revisar-lo, d'explotar-lo, de fer el feedback, és el professor. Però, és clar, això implica una enorme complexitat per l'escola i no és fàcil acceptar-la. Les escoles han de fer aquest canvi de xip que no és fàcil; però és una activitat global i que comporta el compromís de tota la societat i que, algú ha de gestionar tot això, i aquest és el professor. L'alumne treballarà a casa, treballarà a l'ajuntament, treballarà a l'empresa, treballarà a on sigui, però qui gestiona l'aprenentatge i qui li dóna unitat a tot això és l'escola. Evidentment que és molt més fàcil gestionar tot el que passa a l'escola; l'altre implica que tot el professor s'impliqui amb més formació i necessiti, sobretot, un canvi de pensament al voltant del que és l'escola i el seu paper. És un canvi, també, totalment actitudinal; i aquí rau la dificultat que hi ha, doncs a tots ens costa canviar.

La supressió de deures, jo diria, que si es fa perquè sí, està relacionada amb una visió equivocada de la renovació pedagògica. Llavors, amb tot el que ja t'he explicat, si en aquest marc es pren com a decisió que no és necessari assignar deures a casa, pot formar això part de la innovació. Ara bé, si ho han fet simplement per evitar-se complicacions, aleshores això no és innovació. Com he dit abans, tot el procés educatiu està immers a la innovació i, l'escola, no es pot escapar d'aquest model. Però el que no podem confondre és la innovació amb la litúrgia de la innovació. Hi ha moltes escoles que estan incidint molt més amb la litúrgia de innovació que no pas amb el fons de la innovació. Aleshores, cal veure si la supressió dels deures és un moviment litúrgic o és un moviment de fons. Si és un moviment de fons, benvingut sigui. Si és un moviment litúrgic, llavors em sembla que estan frivoltant totalment el que vol dir avui en dia innovació. Potser a algú no li agrada el que dic, però he sentit comentaris o preguntes: "què vol dir la innovació a l'escola?" Quan veus en què consisteix, de vegades veus que fan pura litúrgia de la innovació. Hi ha altres que sí, però.

I he comentat que els deures poden ser o haurien de ser personalitzats, però no individualitzats. És a dir, adaptat a la persona, no tant sols a l'individu, sinó a la persona. No només tenint en compte els seus coneixements, sinó també la seva personalitat. Ho dic perquè pot haver un nen d'ètnia gitana, o un immigrant, que siguin brillants intel·lectualment i que tinguin els coneixements necessaris per poder adaptar un procés d'aprenentatge. Però he de veure si, també, el seu marc emocional i personal està preparat per certes coses. I, aleshores, hem de tenir en compte això. I si la seva situació social amb la família a casa està preparada per això. Si no està preparada, hem de repensar quin tipus de deures li assignem. És a dir, personalitzar és anar més enllà de la individualització; és tenir en compte allò que pugui estar a l'abast de l'alumne, sinó que estigui a l'abast del que implica ser persona, que vol dir estar amb un marc de relació amb la família, amb les seves relacions, i pensar que si tu li col·loques una cosa i això xoca amb les condicions que té a casa, pobre nano perquè el situes en una situació molt complexa. I tu no pots fer-li això a un alumne. Quan vaig començar vaig començar a fer classes a un barri d'Hospitalet, que es deia La Bomba, i que eren gitanos o que eren fills dels mossos dels escombriaires, i he tingut a l'aula nanos molt brillants però que les seves condicions subjectives, familiars, eren terribles. Eren terribles. Jo havia anat a cada d'un d'aquests nens i en una sola habitació hi dormia el pare, la mare i quatre criatures. Com li pots demanar que pugui tenir un espai personalitzat aquell alumne per desenvolupar una tasca. Llavors, oblidant-te que no és un individu, sinó que és una persona i que té tota una sèrie de circumstàncies al seu voltant, això és una estupidesa absoluta. Per això dic que el professor té el deure de personalitzar al màxim. Llavors, en el marc d'aquesta personalització ha de veure si l'alumne estarà en condicions de poder desenvolupar una tasca i, estimular, així, el seu aprenentatge autònom. I pot haver-hi algun cas que diguis "doncs no, no li poso deures". Però tot plegat s'ha de pensar molt bé i s'ha de pactar, pactar, negociar, amb els alumnes i els seus pares. Per això deia, al principi, que a l'escola estem en el punt d'entrar en un canvi de paradigma tant brutal que haurem de fer un esforç solidari, escola i societat, perquè l'escola pugui seguir donant respostes madures als nens del futur. Aquestes coses s'han de controlar. A Catalunya tenim un 20% d'immigrants, 19 i escaig; i alguns d'ells amb situacions molt complexes. Si no reforcem aquí, els nanos algun dia o altre no s'ho trauran. Per exemple, les etiquetes no poden servir per classificar grups d'alumnes; jo no parlo mai d'etiquetació, sinó que parlo de personalització. Cada alumne és diferent. Jo no tinc els alumnes que van malament, els alumnes que van bé i els alumnes que van molt bé o regular. Tinc en Joan, o en Pere, i que és així. No té etiqueta, sinó que té un nom; al darrere no hi ha una etiqueta, sinó que hi ha un nom i una persona.

Al segle XXI, jo diria que amb tot el procés que s'està produint amb digitalització de tot, la idea actual tant del repartiment del temps amb la formació, com el repartiment del temps en el treball a l'empresa, respon encara al model agrícola o al model industrial de principi del segle XX. És a dir, treballes de 9 a 12, pares, dines, i a les 19 hores te'n vas a casa. Avui en dia, es podrà aprendre en qualsevol hora del dia i en qualsevol hora de la tarda. Jo vaig estar a Estats Units, vaig entrar-hi a les aules i hi havia taules rodones, nens al voltant de la taula, i tenien cadascú el seu ordinador. L'ordinador li donava a cada alumne el que ell necessitava, al seu ritme; allò ho podia fer allà, ho podia fer a casa seva, ho podia fer a les 10 de la nit o a les 3 de la tarda. Llavors, què passa? Quina diferència hi ha entre els deures i el treball a l'aula? La diferència és que el treball de l'aula el fas a l'aula i, quan surts de l'aula, l'altre el fas a casa. Però en el moment en què el treball de l'aula el puguis fer a casa i el treball de casa el puguis fer a l'aula, i que no hagi de ser a l'hora que et diuen, sinó que pot ser a les 6 del matí o a les 10 de la nit, quina diferència hi haurà entre deures i el treball a l'aula? Llavors, el plantejament del treball del futur vindrà així. Vull dir que deixarem de tenir horaris rígids i situacions rígides; serà una cosa molt més flexible. I, aleshores, les fronteres entre els deures i el treball a l'aula es difuminaran de tal manera que no sabràs mai si estaràs treballant a casa o a l'escola; si estàs treballant uns deures o si estàs treballant un treball reglat. Tot això és, encara, un plantejament situat amb un model d'escola del segle XX i del segle XXI. Al segle XXI serà diferent, ja hi ha una societat americana que no té aules i que no té res. Vull dir que amb aquest nivell estem encara en una altra dimensió, llavors, és clar, quan parlem dels deures i de valorar el que fem estem pensant en clau amb el segle XX. Al segle XXI, això es difuminarà: la línia que separarà els deures del treball a l'aula. Es farà a l'aula, es farà a casa, es farà a on sigui.

De moment, amb l'inter-curs de tot això, fins que no arriba la nova situació, que arribarà i més aviat del que ens assembla, fins que no arriba l'únic que hem de fer és de dotar de significat els deures: que serveixi per generar aprenentatge, que estigui personalitzat, que permeti la participació dels pares, que a l'alumne no li suposi un treball que no estigui capacitat per fer-lo, que no estigui en contra de les seves circumstàncies personals. Si tot això ho contemplem podem seguir encara amb aquest model de deures. Ara, amb el moment en què això no es pugui fer, val la pena replantejar-s'ho.

Jo he treballat de mestre de Primària, de mestre de Secundària, de mestre de Formació Professional, de professor de formació de professorat. Per tant, jo he donat classes des de nens de 5 anys a alumnes de COU. A l'escola pública i a l'escola privada i concertada. I, a més, des dels 27 anys que estic a la universitat també, al principi combinant-ho amb l'altre escola i, després, a partir dels 38 anys que vaig fer la càtedra ja vaig deixar l'escola. Però crec que tinc un coneixement del sistema bastant ampli i, a més, he estat Secretari de polítiques educatives de la generalitat, ara estic de President del Consell Superior d'Avaluació. És a dir, que tinc una mirada del sistema bastant global, però això no sé si ve de manera natural o de la pròpia experiència vital de compartir i reflexionar.

Annex 1.5.4. Entrevista al Dr. Miquel Martínez

Creo que hi ha tres grans reptes. Simplificar i reduir a tres, de vegades és difícil, però considero que són tres. El primer és que la persona, l'alumne, quan acaba la seva escolaritat obligatòria estigui en bones condicions per ser capaç de crear coneixement. No només de reproduir coneixement, o d'aprofundir, sinó també crear coneixement. Això depèn de les capacitats de cada persona. Però que aquesta intencionalitat el docent l'ha de tenir present. El segon, per a

mi, és que l'alumne tingui criteri. Per tant, que sigui capaç de discernir en una situació controvertida, des d'un punt de vista personal, o des d'un punt de vista social o ètic, i tenir criteri propi; que podrà ser encertat o no, però que sigui capaç de construir un propi criteri. I després, la tercera cosa que també em sembla important és que estigui també preparat per dur una vida sostenible. Sostenible a nivell personal, a nivell íntim, cosa que no és fàcil, però per tant sostenibilitat des d'un nivell més íntim, fins a un nivell social, de relació amb els altres, per incorporar-se al món del treball, al món de l'estudi. Per a mi, aquests són els tres grans objectius. Llavors això ho podem acompanyar de tipus d'aprenentatge, d'estils d'aprenentatge, de metodologies...i que generalment no es poden universalitzar, perquè cada persona aprèn amb trajectòries diferents i personals, d'aprenentatge diferent. Per tant, per a mi aquests serien els tres principals reptes del sistema educatiu, de manera simplificada.

En aquest sentit, a l'alumne li pertoca ser actiu. Qualsevol metodologia, qualsevol enfocament, que apel·li a l'activitat de l'alumne, li ha d'exigir acció. Després hem de veure que hi haurà accions més riques que d'altres. Però d'entrada hem de tenir en compte com a condició necessària per dur a terme aquest enfocament seria: centrar tot el que és l'educació amb l'activitat de l'estudiant. No vull dir amb els interessos, sinó amb l'activitat d'aprendre d'ell. A vegades poden ser afins als seus interessos, i de vegades no. Jo crec que, a més, pot ser una forma d'aprendre a viure d'una manera sostenible perquè cal acceptar diversitats. Per tant, no cal que siguin activitats segons els interessos dels alumnes en tot moment, i molt menys capricis, però el que sí que ha de provocar en ell és activitat.

La família sempre l'hem considerat com a molt important, per a mi és molt important. I, per tant, per a mi és un pilar central. Amb el tema de la sostenibilitat i amb el tema de tenir criteri, diria que sense la seva col·laboració la cosa es complica molt per al docent. Amb el tema de la creació de coneixement potser també, però se suposa que el docent i l'escola n'és l'experta. Amb tota la resta també ho ha de ser, però com que són plantejaments tant personals, de vegades la col·laboració de la família acaba d'arrodonir l'acció de l'escola. "Què passa?" Que tots els nens del món tenen dret a això, malgrat la família a on hagi nascut. I hi ha famílies que són incompetents, claríssimament. I hi ha famílies de tot tipus. I docents també, és clar, n'hi ha de molts tipus. Però docents que no siguin competents el problema és que hem d'evitar algun sistema perquè no vagin a les aules. I les famílies no les podem treure. Llavors, "les famílies són importants?" Sí. Però, "i si no funciona?" El docent ha de ser conscient que ara té un paper afegit que potser fa uns anys no era tant rellevant. És a dir, hi ha una part de la feina del docent amb els alumnes, que és una part del temps també a treballar amb les famílies. El docent ha de ser molt competent, treballar amb aliances. Jo crec que la família és clau, però ja dic que no totes les famílies estan en bones condicions.

Jo crec que ha passat ara perquè bé, penso que hi ha una cosa positiva perquè hagi passat ara això. I jo crec que, en general, el tema educatiu està sent més rellevant que fa uns anys. I això és positiu. És cert que també hi ha molts discursos una mica excessivament mediàtics, excessivament d'imatge, d'aparença al voltant de l'educació, que postula un tipus de metodologies, un tipus d'enfocament, que han generat, jo crec, concretament a Catalunya, una reacció davant del que vol dir la importància dels exàmens, la importància dels deures, la importància del rendiment. Perquè potser hi ha una part de les famílies que tenen por perquè aquests enfocaments innovadors puguin significar una baixada de nivell o puguin significar una reducció de les activitats que habitualment ells estaven acostumats a fer quan anaven a l'escola. I això ha provocat, per una banda, gent que reclama atenció amb aquests enfocaments tan moderns, tan innovadors, que no perden de vista el que és la feina i altres coses. I, d'altra banda,

també hi ha persones que consideren que l'escola ha de fer bé la seva tasca i que els deures són un afegit que hauria d'assumir l'escola i que no té sentit estar tantes hores a l'escola perquè després hagin d'haver-hi deures. Jo crec que això són dos discursos recents socialment. La gent opina més d'educació. Uns opinen que vigilem perquè no baixi el nivell perquè és veritat que durant molts anys el fet que l'educació obligatòria s'hagi instaurat fins als setze anys, des de ja fa molt de temps, ha significat una millora de la població en general. Llavors, el producte educatiu intern del país ha pujat. Però és cert que l'heterogeneïtat dels alumnes continua i de vegades és més gran, llavors la gent pensa que hi ha com una tendència a la baixa. Ha baixat el nivell i tothom arriba a estar-hi, quan abans només arribaven els que ja tenien nivell. Llavors, això, que és bo, hi ha família que els fa por. I, per altra banda, com deia, està l'altre posició. La posició de dir "vigilem amb aquests plantejaments que s'estan fent, perquè d'alguna manera poden anar en contra de la llibertat de l'alumne, de la possibilitat de l'alumne de fer les tasques bé, etcètera".

Entenc per deures escolars tant sigui a l'escola com fora. El fet que la persona, l'alumne, assumeix una responsabilitat, assumeix un compromís, perquè després que li diguin que hi ha una determinada activitat que cal fer la fa d'una manera més autònoma, que no vol dir individual, perquè es pot fer en grup; i d'una manera més separada de l'activitat directa del docent. Per tant, són moments de creació i d'estudi més íntim, més en grup o més individual, però que estan sense la guia continua i sistemàtica del docent. Però ja dic que, per a mi, són a casa i a fora. Llavors, no són deures les activitats que es fan a l'escola amb presència del docent i, per tant, que formen part d'una activitat d'aprenentatge guiada on l'estudiant participa, on l'alumne participa, però no té ell la responsabilitat total de tancar la feina, ni té tampoc el sentiment del deure, del compromís sobre que ha de complir amb una cosa que se li ha encarregat i que ha acceptat.

Jo crec que sí que són necessaris els deures. A veure, evidentment són necessaris a l'escola. A mi el que em preocupa és la idea sobre els deures escolars associada a allò que s'ha de fer fora. Jo crec que a l'escola hi ha moments que haurien de ser de deures, precisament perquè treballen aquesta dimensió més individual o més grupal, on la presència del líder d'aprenentatge, que és el docent, està més distanciada. I, per tant, obliga a l'activitat i a assumir un compromís amb els alumnes. Però bé, concretament, quan es parla de deures escolars, moltes vegades es parla d'activitats que es realitzen fora de l'aula; però jo crec que són necessaris sempre que tinguin algunes característiques o que es compleixin algunes condicions. I algunes són difícils de complir.

La primera és que jo crec que els deures han de ser suficientment clars amb les instruccions del que s'ha de fer, perquè la persona realment pugui fer-les de la manera més autònoma possible. Individual o amb grup. Algunes vegades, potser, les instruccions diuen "fes-ho amb els teus pares". Per tant, em refereixo que no sempre s'han de fer sols. Però les instruccions han de ser molt clares, perquè un dels problemes més importants que tenen els alumnes en general, i fins i tot a la universitat i al doctorat, és que es plantegin clarament què es vol, què s'espera d'ell. I molta gent clarament es bloqueja perquè no entén el problema o perquè no entén la tasca. Per tant, en primer lloc, aquesta condició que sembla obvi.

La segona, i sobretot ara parlaria d'alumnes fins a la Secundària obligatòria, o fins i tot fins a la Primària, perquè a la Primària penso que és molt important, i també per als primers anys de la Secundària, agafar aquest estil d'entendre els deures: el docent ha de ser molt conscient sobre fins a on pot apretar, és a dir, fins a quin punt no arriba a angoixar. En el moment en què els deures angoixen, malament. S'ha de retirar i ha de trobar altres estratègies que pugui aconseguir que es facin sense angoixar. Aquest punt mig, aquest punt dolç, on la persona tira endavant, se

supera, però sense angoixa. Perquè una persona angoixada no funciona. El que passa és que amb aquest enfocament mirant cap a la individualitat, que també passa a les escoles, el que s'ha de trobar és que el mínim comú també s'ha de tenir establert. És a dir, per tant, a aquest mínim comú tothom ha d'intentar arribar. No és ajustar-se al que et poden arribar a fer, sinó ajustar-te per tal que puguin superar el que poden fer i arribar a fer el que tu vols. Però aquest "estirar" l'has de fer amb aquesta potència. "Pots exigir?" Sí. "Pots exigir esforç?" Evidentment. "Pots exigir disciplina?" Jo penso que s'ha de fer. "Compliment de normes?" També. "Deures?" També. Ara, amb aquest punt. Cal saber fins a on pots arribar, i jo crec que és una de les tasques artesanes de la feina del docent més important. Però amb tot, no només amb els deures, sinó amb la manera d'exigir i que la persona respecti a l'altra o no. Però, és clar, primer, les instruccions clares. La segona, saber trobar bé, que no arribi a aquest nivell d'angoixa, però sense que això s'interpreti com una mena de no-contradir a l'alumne. Per tant, l'acceptació de la contrarietat, de la petita frustració, que comporta que tu li donis eines perquè ho superi. Però això és una de les coses que tenen els deures. I això és bàsic per a la societat; i això és sostenibilitat, això és crear coneixement. No el crees perquè et poses a pensar: una poesia o una obra d'art no es fa només..., la gent es pensa..., per tant, hi ha un esforç, una perseverança. I tot això és important.

I després, la tercera característica que també em sembla interessant, per posar-ne tres exemples, és que no hem de perdre de vista que els alumnes són capaços d'aprendre molt més del que potser nosaltres de vegades creiem. Però no de fer treballs en grup, sinó de treballar i estudiar entre iguals. I això és bàsic, no tant a casa, com a l'escola. Però, "i per què?" Aquí la distància del docent respecte als deures potser ha de ser una distància més fictícia que real, perquè si tu fas això has d'estar molt a l'aguait, per tant, has de generar espais perquè es generi treball entre iguals, però no pots marxar de l'aula, per dir-ho d'alguna manera, has d'estar a la sala. És clar, aquí entrariem ara amb el debat "això es pot fer amb la distribució de l'aula tal com ara la tenim?". Però potser no, potser ens falten sales d'estudis a partir d'unes edats, i sales de treball, però això ja és un altre tema.

Com a avantatges dels deures escolars, l'autonomia és claríssim. La responsabilitat, també, que dèiem abans perquè assumeixes un compromís i el fas. L'autoregulació de la persona, que no només és l'autonomia, perquè tu pots autoregular-te però seguint una norma externa, llavors, ajustar-te a aquestes normes externes per complir un termini, amb una cosa que has de fer i no et ve de gust. I les conductes d'autocontrol són bàsiques en societats com la nostra, perquè és una societat que pot generar moltes conductes impulsives, donat que és una societat que és capaç d'estimular i generar estímuls molt potents que poden arrossegar a la gent sense que la gent en sigui conscient. Llavors, si la persona no està acostumada a practicar moments d'autocontrol on aquesta diu "vull fer això i ho faig malgrat la pressió ambiental sigui una altra", doncs serà motiu de pressió ambiental. Per tant, per fer això bé jo penso que la situació dels deures és maca, perquè penso que si tu estàs fent una cosa i, si està ben enfocada, no té per què oferir patiment o angoixa, sinó que és una activitat més de les que has de fer i t'obliga a autoregular-te. I, per tant, vas agafar un hàbit. Torno a dir, això avui dia amb la societat actual i amb la infància actual és més difícil que abans, perquè la societat actual no té els mateixos patrons a tot arreu. Per tant, ja sé que la situació que estic plantejant és una mica difícil, però no per això s'ha de deixar de fer. Per tant, és autonomia, és responsabilitat, és compromís, és autoregulació.

I després hi ha una altra cosa en els deures i que a mi em sembla interessant, penso, i és que permeten a la persona que es realitzi, és a dir, que la persona vegi que ha fet un producte, ha

fet una cosa. I aquesta cosa la ha fet amb més o menys atenció, cura, amb més o menys ordre, amb més o menys pulcritud. I això és una manera de mostrar-se i això s'ha de fer, però no ho pots fer perquè tu reproduïxis una fitxa que et donen o perquè a classe facis una cosa que t'estiguin preguntant. Sinó que ha d'haver-hi un moment una mica més d'acostumar-se a fer petites creacions, com pot ser una narració. On la persona pugui crear, i això és l'important. El que no pot ser és que els deures siguin merament mecànics, ni repetitius del que s'està fent a l'escola. No vull dir que no hi puguin haver, d'aquest tipus, perquè també és ortografia, tot el que són operacions matemàtiques, tot això és mecànic i no hi pots posar massa creativitat. Però has d'intentar acompanyar aquests exercicis que jo diria que són més fàcils, perquè al final no comporten molta dificultat, són mecànics, amb alguna cosa que sigui més personal, més creatiu, més d'aportació personal.

Els deures tenen diferents inconvenients, bé, aspectes, o millor dit, punts febles. Com, per exemple, quan els deures es posen per estalviar feina a l'aula. Hi ha casos i llavors "no hi ha temps a l'aula o està mal programat el temps"; "m'estalvio temps". I el docent veu que no hi ha temps o es pensa que no n'hi ha i, llavors, desplaça aquest temps amb aquestes activitats fora. I això és una falta de responsabilitat claríssim. Una altra cosa és que tu muntis una activitat de deures fora i, fins i tot difícil i, també, prèvia. Una mica com si fos una classe inversa al que faràs dins. Això està bé, però una cosa és que ho facis perquè tens una estratègia pedagògica que és aquesta, però una altra és perquè ho facis perquè improvisis i no tens cap altra cosa a fer que aquesta. "Prepareu això que demà ho veurem", això no és serio. I aquest és un punt feble perquè sota el paraigua dels deures i de la importància del que estem dient poden haver-hi encàrrecs que més que deures són delegacions de responsabilitat de l'escola. I amb això s'ha de ser molt prudent. Per tant, la manera sobre com l'escola enfoca els deures, per a mi, és un indicador molt clau del seu projecte educatiu.

A veure, els deures, segons com estiguin plantejats, poden ser com un al·licient molt interessant perquè la persona pugui acostumar-se a buscar més informació sobre els temes. I això avui dia és molt important perquè, per crear coneixement, la persona ha d'accedir a la informació. Ser capaç de discernir, de veure una pàgina web, contrastar-la amb una altra... És clar, avui en dia, considero que és important que els deures es facin, des d'un cicle mitjà de Primària és començar a descobrir com navegar i com cercar informació. Només que sigui dir "a veure, busca aquesta última actualització d'aquesta informació", "mira si en tens una altra anterior que digui diferències", o "busca altres fonts diferents, Wikipedia i altres fonts, que digui què és un dofí. Però busca-ho amb els ordinadors de casa teva, públics, de l'escola, de la biblioteca, de l'hemeroteca. I fes-ho de tal manera que la pregunta que et faré no és *què és un dofí?*, sinó que em diguis quines coses has trobat, quines coses semblants has trobat a tot arreu, quines coses t'han sorprès". És a dir, pautar de tal manera que aquesta activitat serveixi no per reproduir el que ja està a fora, sinó també per crear el criteri, discernir. És clar, crear coneixement no és ser creatiu en tot; crear coneixement també és compartir-lo. Però, avui, l'educació en el fons és que quan una persona aprèn és quan transforma alguna informació de fora amb coneixement. Això és aprendre. Llavors, aquest pas de transformar la informació en coneixement, fins ara, es feia a l'escola, es reproduïa, i la gent més o menys amb aquesta motxilla podia viure uns quants anys. Però això s'ha acabat, avui dia l'escola pot fer d'exercici de construir el coneixement. Però els coneixements que donava l'escola, a excepció d'alguns bàsics, els altres els haurà de construir la persona al llarg de la vida, perquè la informació de la que construiran no existeix encara. Per tant, fer això bé vol dir que del que tu t'has de preocupar és sobre com juga la informació. Per tant, per a mi, uns deures importants són aquests i moltes escoles ho fan. I en aquest sentit, fins i tot la família, jo diria que, des del punt de vista cultural, tot i tenir dificultats, pot ajudar molt.

Però, “com s’avalua aquesta feina?”. Crec que hi ha una que és molt important. Un dels problemes de l’aprenentatge és que sovint l’avaluació no és solament contínua ni puntual, és a dir, puntual en el sentit que arribi puntual. És a dir, que la persona se n’assabenti en el moment més aviat possible i en el moment adequat. Aleshores, aquest retorn en els deures no pot ser una cosa que s’acumuli. Jo diria que ha de ser, jo diria que, immediata en la mesura del possible. I sobretot penso que ha de ser comentat i això per diferents motius. Sobretot si els deures són no merament mecànics, sinó que són deures que intenten fer alguna cosa d’aquestes que estem dient; que suposin activitat en l’alumne. Aleshores, el retorn puntual és important per a la seva avaluació i, evidentment, perquè això pugui ser cert, i això passa en moltes coses, el professorat ha d’entendre que cal tenir més temps sense estar de manera frontal amb els alumnes, però treballant a l’escola. És a dir, crec que el nombre d’hores de classe d’un mestre no té perquè ser superior, però el nombre d’hores treballant en qüestions que no són estar davant dels alumnes a classe cada vegada hauria de ser més valorat. Això planteja problemes de tota mena, però això ja ho tenen moltes professions. I els professors i les professores o els mestres que ho fan bé ja ho fan, això. No treballen 22 o 23 hores a classe, en alguns llocs 18, sinó que estan des de les 9 fins a les 17h. I, de vegades, al migdia, aprofiten per treballar, també. Per tant, els que són bons, això ja ho fan. El que passa és que pot haver-hi gent no tant bona que, aprofitant-se legalment de les condicions actuals, aquesta feina no la faci i, aleshores, això és un problema perquè dóna una percepció de la feina pedagògica que no és correcta. Però sí que és veritat que el que s’ha de defensar amb això no és més hores de feina amb els alumnes; el que s’ha de defensar és un reconeixement del que és una jornada laboral d’una persona qualsevol, que són 37 hores i mitja -però bé, és el que té qualsevol que té la sort de tenir feina-, però pensant que d’aquestes hores hi ha una part molt important que està no només de programació, sinó de treball sobre l’avaluació, de retorn sobre l’avaluació, treball amb les famílies, treball conjunt i cooperatiu del professorat. El que no pot ser és que amb un grup els deures siguin cada un de cada matèria; jo trobo que amb alguns nivells de la Secundària es pot entendre, però, que a nivell inferior a la Secundària, han d’estar molt més enfocats de manera globalitzada i, per tant, ha d’haver-hi un treball previ del professorat perquè els deures tinguin sentit globalitzat. El que no tindria sentit és anar a un currículum globalitzat i, després, que els deures estiguin una altra vegada segmentats per assignatura. I això significa feina, però bé, sempre ho hem dit, els actors de teatre no només treballen quan estant dalt de l’escenari. Doncs aquí passa igual.

Jo crec que la supressió dels deures no està relacionada amb una renovació pedagògica. Si tu em dius “supressió de deures allunyats del que s’ha de fer a l’escola”, “supressió de deures que signifiquin delegacions de responsabilitats del mestre”, “supressió de deures que angoixen”... Ara, d’aquí a treure la idea que els deures no tenen valor pedagògic, jo no hi estic d’acord. Però són no només per a casa, sinó també per a l’escola. Hem d’entendre el fenomen dels deures no per la seva ubicació física, perquè aleshores veiem que és una cosa que l’escola s’ho treu del mig, sinó que és una part de la feina de l’alumne. Per tant, jo no els suprimiria. Els eliminaria perquè només es facin a l’escola, bé, depèn. Potser hi ha territoris i comunitats on les condicions socioeconòmiques, laborals, del tipus que siguin, de les famílies, no perquè hi hagi una tensió amb aquestes condicions. Però potser hi ha altres llocs on es pot compartir. Per tant, això ja, com sempre, va per barris. Jo crec que aquesta dimensió precisament de personalització també s’ha de tenir en compte. Però, per sistema, eliminar els deures això és com dir que “ara, entre professors i alumnes, quan entri el professor els alumnes s’aixecaran i així el respectaran”. Això són tonteries que surten a la premsa, perquè són noticiables, però no tenen cap fonament des del meu punt de vista.

Bé, els propòsits haurien de ser a Catalunya i fora de Catalunya. “Els propòsits dels deures?” Bé, al principi t’ho he dit una mica, que els alumnes han de poder viure amb uns fonaments de l’escolaritat on se’ls encarregui una cosa, entenguin el que se’ls encarregui, s’organitzin per fer-ho, compleixin amb uns terminis, estiguin disposats a rebre un feedback sigui sobre si està ben feta o perquè s’han de corregir coses, ho accepti, ho superi. És a dir, tot aquest procés per a mi és el motiu dels deures. Per tant, sempre que això es faci és positiu. I actualment, jo crec que hi ha escoles que sí que ho fan, i ho tenen clar, perquè hi ha escoles molt bones i, a vegades, molt silenciades però molt bones. Però sí que és veritat, i alguns autors en parlen, que estem en una societat on les discontinuïtats educatives són molt presents. Per dir-ho d’alguna manera ràpida, Vygostky explicava que quan tu treballes, busques un objectiu i fas un enfocament i actues d’acord amb uns principis; i si totes les persones que actuen amb aquests alumnes actuen igual, acabes fixant el que tu vols. I, a l’escola, si a un nen li diuen que no es pot pujar a un banc, al carrer algú li diu “escolta, no et pugis al banc” i a casa seva també, aquest nen acaba acceptant que no es pot pujar al banc. Però el que passa és que avui dia no està tant clar que tothom digui que no pot pujar al banc i, aleshores, està la feina del que creu que pot pujar al banc que ha de ser molt més persistent, ha de ser casi de resistència. Llavors, la societat actual no és una societat que ajudi a entendre aquest discurs que estem fent, sinó que va més a allò més fàcil. Però tot això en general, perquè sempre hi ha famílies bones, però, és clar, llavors la feina de l’escola és més forta. Però som, una mica, uns agents de resistència i per això hem d’estar molt convençuts sobre el que s’ha de fer i el perquè s’ha de fer. Però si hi estàs convençut d’això has d’entendre que no tothom col·laborarà amb la mateixa causa, però tu has de tirar endavant, has d’estar convençut i tenir arguments. Hem de dir el que volem dir i hem de continuar. Ara, perquè un docent sigui capaç de fer tot això també s’ha de sentir molt segur de la seva tasca i això és important fer-ho de manera col·lectiva perquè, sinó, les situacions individuals que genera l’educació actual de molts docents pot generar indefenses en el professorat. Si està en un estat d’estrès, o amb moments de malestar, això és complex de superar individualment. Per tant, tot el que sigui treballar en xarxa, treballar en equip, dedicar temps a treballar aquestes coses, compartir els problemes i, per temes d’aquests, ha d’haver-hi una actitud d’enfrontament i des d’una posició que potser no sempre és ben acceptada. Però el docent ha de saber treballar molt en equip. I per tant és molt important l’actitud, la visió transversal i l’important no és aquest contingut o un altre; sí que són importants, però el que és important és assolir un tipus d’objectius.

I crec que els deures poden ser i molt evidències del desenvolupament competencial dels estudiants. És a dir, un treball i una avaluació que tingui molt en compte les competències, que no només vol dir competències cognitives, sinó totes aquestes que hem dit d’actituds, valors, és un dels espais on més fàcilment es poden desenvolupar: capacitat d’esforç, de superació que estem dient. Si una persona ha de tenir criteri, ha de ser capaç de tenir una vida sostenible i ha de ser capaç de tenir constància per crear coses, segons el seu nivell, doncs aquesta persona ha de tenir una sèrie d’aspectes -perseverança, constància, autoregulació, acceptació de contrarietats-, perquè sense això... Després, també s’ha de ser feliç. Perquè el que hem dit de l’angoixa, atenció. Sempre amb el filtre de viure feliç. Ser feliç no vol dir que tothom et faci gràcia, vull dir que t’has de sentir acceptat com ets i també estimat. I això és bàsic i, si això no ho viu l’alumne, no farà res. A partir d’aquí pots fer el que vulguis, però has d’entrar-hi en ell i ell s’ha de sentir acceptat. I de vegades hi ha adolescents que no són tant fàcilment acceptats pels professors. Hi ha professors que sí, però també hi ha docents molt difícils d’acceptar i els alumnes els han d’acceptar “per nassos”. És a dir, aquí tothom ha de fer, l’alumne ha de fer deures però ha de viure que ell se senti capaç de fer-ho.

Annex 1.5.5. Entrevista al Dr. Neus Sanmartí

Prioritzar els principals reptes del sistema educatiu, costa. Però, és clar, alguns hi ha que ja els té plantejats: aconseguir que tots els alumnes, en coneixement bàsic, es motivin per l'aprenentatge, els agradi aprendre, i que el que aprenguin sigui significatiu. Això és tant general com gairebé no dir res. Però el repte és tots, no només els que ho fan sols o ho fan perquè tenen famílies que els ajudin, sinó que tots els estudiants rebin i els agradi aprendre. Aquest seria un punt. I després, que el que aprenguin, sigui important, sigui significatiu. I que no sigui una cosa memorística i per avui i al dia següent, sinó que el que aprenguin serveixi per a la vida i ho puguin transferir amb altres situacions.

Crec que el docent té el repte de ser molt conscient de quines són les dificultats i buscar-hi sortides. Pensant que les sortides no les hem de buscar en els altres, "perquè la societat és com és, el Departament d'Ensenyament és com és"; sinó que l'hem de trobar en el nostre context, en la nostra feina. Sabent que hi ha tots aquests condicionaments per fer-ho, "què podem fer nou?". I per tant, jo crec que el repte del docent d'avui és llançar-se a l'aventura. "No em conformo i vaig endavant".

Llavors, l'alumnat respondrà o no en funció d'aquest condicionaments que té, i aquest és el repte. Però, és clar, "de què depèn que sigui més actiu?". Del docent i del que li planteja aprendre i com. Per tant, l'alumnat respondrà al procés de formació, aquesta és la hipòtesi. I si el procés de formació és més rellevant, l'enganxa més, l'alumnat s'hi llançaria. Però no és tant automàtic. Per tant, l'alumnat com a repte és posar-se en situació de tenir ganes per aprendre, cosa molt difícil, però.

És clar, i la família és el gran problema. Perquè, "de quina família parlem?". Si la família són les meves, doncs és ajudar-lo amb aquest procés i amb aquest estímul. Però, és clar, no totes les famílies estan preparades per això. No li podem demanar a les famílies coses que no poden fer i aquest és un dels problemes. És la família qui ha de solucionar els problemes; però els problemes d'aprenentatge els hem de solucionar a l'escola, no ho podem demanar a les famílies. Hi ha famílies que el que li demanes és el suport i la confiança, això sí; però, més coses, en general, no. Però és clar, en casos particulars, aquests ja ho donen i no són el problema. El problema és esperar que les famílies tinguin una manera d'actuar respecte als seus fills diferent de la que han estat preparats i condicionats. I això és impossible. Jo crec que, per tant, el tema és el docent, sabent que tot i posant-hi tots els esforços tampoc aconseguirem els èxits al cent per cent. Però el que no pot ser, per a mi, és dir "com els alumnes són així, com que tenen aquesta família...". Doncs no. Com tot això, "què faig?", sabent que hi ha probabilitats que no me'n surti, però haig de fer alguna cosa. I aquest és el tema.

El fet que hagi arribat ara el debat sobre els deures és per tot el moviment que hi ha d'innovació, que ha canviat tot, la manera d'entendre què vol dir aprendre, com s'aprèn i tot. Vol dir que tota aquesta cosa difusa, perquè tampoc és molt clar què entenem per innovar, doncs està arribant a tota la societat. No és només una cosa de l'escola, sinó que també les famílies, moltes famílies, creuen que el que està demanant l'escola per als seus fills no és l'adequat. I, per tant, un dels problemes són els deures, és clar. Vull dir que els nanos passen sis hores a l'escola, com a mínim, o cinc o sis, i després un parell d'hores a casa. I, a més a més, vol dir que les famílies han d'ajudar, perquè, és clar, no és una tasca que hagin de fer sols, sinó que els han de fer amb ajut. I això és impossible. Els pares treballen, les mares treballen, els caps de setmana se'n van pel món, que és molt sa. Se'n van pel món vull dir que fan coses i resulta que tot el cap de setmana tothom està amb la "guillotina" aquesta de "hem de fer els deures", "quan els farem?". L'angoixa dels

deures. No té sentit. I, per tant, és un moviment que va lligat. Podria estar o no amb les filosofies que hi ha darrere, perquè n'hi ha moltes. N'hi ha des de les filosofies que el nen ha de ser feliç i que, per tant, si no vol fer-ho doncs no ho fa; i els altres que diuen que han de ser més racionals i que el que demanem i pot fer l'alumne ha de ser racional. Jo ho estic veient amb els meus néts, que en tinc 10. I tinc tot un mostrar i és impossible, és absurd. El que passa és que els alumnes bons, per dir-ho d'alguna manera, doncs no tenen problemes, els fan sols i moltes vegades ja els acaben a l'escola i, per tant, els queda poc per fer a casa i, a més, són molt autònoms. Per tant, no necessiten molta ajuda. Però els nanos que tenen més dificultats... Llavors aquí és el debat, que té implicacions de tot tipus per a l'alumne, perquè el trobar-hi sentit als deures, perquè com a deures no hi troba sentits. És una cosa que manen però que no li trobes sentit. Trobar-hi les famílies, perquè és una font d'angoixa, no hi troben el moment, el temps, que vol dir dedicar-hi hores; i les hores de la família són per a altres coses, i no pas per fer els deures. Per això, en principi, està l'escola. I després, a nivell social i cultural, es considera que a més a més això és una font de discriminació molt important. És clar, els que tenen a casa mitjans, els deures els ajuden realment a aprendre; però els que no tenen mitjans, aquí és una forma de selecció molt gran. Per a mi, és el factor més important, la discriminació -els altres també, però-. Per a mi, el factor més important és: "a qui ajuden els deures?". Ajuden als nanos que tenen famílies que els ajuden o que paguen un professor particular però, és clar, això és absurd.

Entenc per deures el que els posen. Fer exercicis. Això és el que fan actualment, això és tothom. Moltes vegades, el que no han acabat a classe ho han d'acabar a casa, els exercicis. Vol dir que els que no ho han acabat, són els que van més pitjor. I l'escola els discrimina, "aquests, espavileu-vos a casa". La majoria de deures són això. Després podem discutir el famós tema de la classe invertida i quins altres tipus de deures podrien ser, etcètera. D'això en podríem parlar però, tal com es fan ara, és fer exercicis, mecanicistes, a més repetitius, és copiar, és agafar el llibre, és copiar la pregunta i contestar. "Els adjectius, de quin tipus són?" Copies els adjectius i els has de classificar. Són tots així. Problemes, mecàniques de problemes o d'exercicis. Llavors, el repte dels deures és més aviat de pràctica, tal com estan plantejats actualment a Catalunya i jo diria que així és al 80%.

Doncs aquest és un canvi que va lligat a les noves escoles innovadores que, és clar, ha canviat molt. Jo estic parlant de la normalitat de les escoles. Tinc néts que estan en escoles innovadores i també tenen deures i exercicis d'aquests; el que passa és que no en tenen tants. I després a Primària pot canviar una mica, perquè als instituts, encara que facin projectes durant una franja d'hores, quan fan assignatures, tornen els deures. I els professors fan el que han fet tota la vida.

Crec que no són necessaris els deures; haurien de fer-se a l'escola. Si hi van 5 o 6 hores al dia a l'escola, amb aquestes hores ens hem de plantejar el que poden aprendre. Em refereixo sobretot a aquest tipus de deures, els exercicis. Un altre tipus de deures seria amb aquesta línia de l'escola invertida; quan fas tipus projectes, veus un vídeo a casa o has d'anar al museu amb uns amics, o fer activitats d'aquest tipus, però que obrin a fer coses d'aquestes que es poden fer durant el temps lliure i que els nois i noies aprenguin aquest tipus d'activitats. Com per exemple això que et dic dels museus, exposicions, amb dos o tres amics amb els quals fas una part del projecte. Però que hi hagi sentit. Llavors, fas algun projecte però que necessites conèixer o veure el que hi ha al museu, però, "per què?". Doncs perquè al mateix temps van a un museu, sols, en cas de parlar de Secundària. Però a Primària, seria més amb les famílies. Però el que volem és preparar-los perquè quan siguin adults vagin als museus, vagin a exposicions i, llavors, sí que hi veig molt sentit.

Llavors, els avantatges, d'una banda, per l'autonomia i agafar com uns hàbits d'anar a exposicions, anar a museus, anar a veure o a buscar coses a fora. I no és arribar a casa, asseure's a la cadira, tornar a agafar el llibre i copiar el llibre, fer exercicis. Llavors, ha de ser una cosa que trenqui i que prepari per a la vida. I, "la vida, què serà?". Doncs això. I tu has de conèixer el món i hauràs de ser capaç que t'agradi els museus, les exposicions... No vol dir que t'agradi, sinó que almenys ho provin. Per tant, a aquest tipus d'activitats li veig sentit. "Altres?", doncs, per exemple, una altra cosa que també és fa molt és quan els nanos han de crear un objecte, fer una exposició, fan un projecte amb l'objecte. Però això és més discutible perquè, és clar, depèn. Al final el fan els pares. És molt maco, però depèn de les famílies que et passis aquella estona fent aquell objecte, aquella màquina o el que sigui. Per tant, això jo ho veig més discutible que sigui interessant. Perquè si ho fan els *papes*, llavors no té sentit. En canvi, si fan una visita a un museu, encara que sigui amb la família, és diferent. És una cosa que ja haurien de fer les famílies i, llavors, l'escola diu "estem fent aquest tema, per què no aneu a veure aquell museu?". Això ho veuria bé, ho veig amb aquest sentit. A PISA ja ho saps, que a Catalunya correlaciona altament amb els estudis de la mare. "Què vol dir?" Que els deures, al final, són els deures que ajuden les mares a fer-los. I això és una dada molt significativa, per tant, no podem fer un tipus de deures que ajudin a uns nanos i als altres no.

A part de la segregació, els nanos, normalment, en aquestes hores que tenen lliures, que tampoc en són tantes, fan altres coses. I em sembla bé, que tinguin obertura a altres activitats. I, aquí, si vols l'Administració sí que pot ajudar amb poder fer música. L'esport ja es fa, l'esport déu n'hi do. Però la música és molt cara i només és per a uns. I la música ajuda, també està comprovat, però, en canvi, només és per a uns. I em sembla que és això el que han de fer els nens durant el seu temps lliure. Una cosa és el temps lliure, una altra cosa és el temps d'escola, i no podem pensar que el temps d'escola es prolonga. Jo no sóc de dir "no, cap deures", que diuen alguns. Però molt de compte amb: "ho faran els pares?" o "és un deure per a l'alumne perquè li va bé a ell?" o "és un deure que comporta una discriminació social?". Això és clar. També es poden fer deures en grup, però s'ha d'anar molt en compte. L'altre dia, en un institut d'aquests innovadors van passar les fotos que havien fet uns pares i que els nanos havien fet un treball en grup; dos estaven treballant i dos estaven jugant a futbol i passaven del treball en grup. I ho posaven com a un exemple perquè "treball en grup, què?". Primer cal veure si treballen en grup i si en saben. Si no són capaços de treballar en grup; si a dos els serveix però als altres dos no, no serveix de res. Per tant, hem de veure què vol dir treballar en grup.

I sí, considero que la supressió dels deures està relacionada amb una renovació pedagògica. És a Finlàndia no hi ha deures, a la majoria. Aquesta obsessió que hi ha pels deures... Jo, "què hi feia? Doncs mira, hi ha aquest programa a la tele, mireu-lo. Perquè sobre aquest programa treballarem". En comptes de mirar un programa de tele o un altre. I aquest joc d'ordinador, encara que jo a la meva època no ho diria, perquè, és clar, ara només fan que jugar a l'ordinador, doncs em pensaria quina activitat pot ser que els nanos... A la meva època era la tele. Llavors, en comptes de mirar només aquells programes, doncs els deia "mireu aquell programa". I aquest tipus de coses. Llavors, cal pensar, també, a què dediquen el seu temps de lleure i de fer coses diferents. Per tants, aquelles coses que es fan a la vida normal, "com els ajudem perquè tinguin experiències diferents?". Perquè sinó els nanos "què fan?", doncs anar-se als centres comercials. Doncs, segons el seu nivell sociocultural, pensar com els fem un tipus d'activitat extra que els obri perquè hi ha altres coses diferents en els centres comercials, a banda dels jocs d'ordinador. Però és com fer un tipus de deures que els ajudin a obrir aquest ventall, perquè per a mi els deures han de tenir aquesta finalitat; la d'aprendre més.

Com a deures, només haurien de tenir la finalitat de deures per aprendre més del que s'ensenya a l'escola. Però l'escola ha d'ajudar a tots igual i ha de fer un plantejament amb tots. Ara bé, dins d'aquesta concepció que et dic, "mai fan res, mai els dic res", tampoc. Els suggereixo coses i com que estem treballant això pot ser obligació veure aquella pel·lícula a la televisió, o veure aquell vídeo a internet, o veure aquella exposició, o veure una cosa perquè va lligada. Per a mi, és aquesta obertura amb maneres de fer diferents amb la vida dels nanos que també els hem d'ajudar, perquè si no, no la tenen.

Respecte a l'avaluació, per posar notes, els deures no serveixen. Avaluat per aprendre, seria una altra cosa. Seria agafar els inputs externs, la vida de fora, allò que han vist a la tele, i pensar com ho utilitzem per aprendre. I aquí sí que hi ha una avaluació d'aprenentatge, per què hi hem anat, quins són els objectius i aquí sí que és tota una avaluació de regulació. És veure què han entès i no prescindir que han fet això, sinó que a la classe s'ha d'avaluar i regular. Però per posar nota, els deures, no. Perquè, és clar, llavors estem discriminant del que sí que hi ha anat del que no. Ara bé, jo crec que fitxes, res, zero. Fitxes mai. Però objectes, construccions i fer treballs en grup s'ha de veure molt si estan preparats per fer-ho sols, autònoms, i bé. Perquè si necessiten ajuda, això no val. Si creiem que per fer allò necessiten ajuda, allò no val. Però si volem veure que són autònoms, mai posaria nota. Si de cas donar-li valor per haver-ho fet, però prou. És que és molt discriminant, els deures. I això ho hem de tenir molt clar. I bé, si tu fas aquest tipus d'aprenentatge més competencial, ara, per exemple, en una escola ens vam trobar que els pares si els fas preguntes competencials en els deures, ells "quines coses més rares que pregunta aquest *profe*. Això no ho sé ni jo". Els pares, és clar, no ho poden fer. I si és fer la pregunta del llibre que és copiar la frase i respondre-hi, això sí que ho saben fer. Però això no serveix per a res.

Podria ser que els deures fossin evidències del desenvolupament d'algunes competències. Podria ser, a veure, un exemple si se m'acut. El fet de trobar i recollir informacions fora i, després, l'avaluació és a l'aula; és després. Això podria ser. Però depèn molt dels deures. Jo crec que partim molt al nostre país i a altres, encara tenim aquesta imatge, que els deures aviat desapareixeran; perquè és a tot el món que s'està queixant tothom. Però haurem de pensar més des de l'escola, perquè a on comença i acaba la feina és a l'escola. I hi ha coses que a l'escola o a l'institut no t'ensenyen, com ser ordenat, llavors si la família no ho fa, ningú li ensenya. Només li diuen "has de ser ordenat, has de fer el dossier, espavila't", "el dossier ha de tenir això, això i això, espavila't". I si no ho fa, "què?". I no aprèn perquè tingui deures, perquè ja li diuen. Però depèn. Hi ha alumnes que són més autònoms, i que ho fan. I hi ha els que tenen problemes, però la majoria de famílies tampoc saben com ajudar-los. Però tot ho dic segons el sentit comú; veient què passa a l'escola i què passa a les famílies. Doncs crec que el futur serà sense deures, i seran deures d'aquests d'obrir el ventall. Llavors, respecte al treball en equip, si treballen bé, perfecte. Però si no hi treballen, "qui els ensenya, les famílies?". Però llavors, pensar que "a través dels deures aprenen" aquesta idea em costa. Si de cas, s'ha de saber que ja ho saben fer i llavors ho apliquen amb els deures. Però llavors, els que ho saben fer ni te n'assabentes perquè ho fan autònoms. Moltes vegades es troben a l'escola i ja ho solucionen allà. Jo no sé si els deures els ajuda a ser més autònoms. La meva previsió és que d'aquí a uns anys no tindrem deures, aquest tipus de deures, tindrem poquíssim i màxim serà això; la idea de la classe invertida. Que és la idea de veure vídeo, veure coses, recollir informacions, però el treball d'aprenentatge -el fet de ser autònom i aprenent- s'ha de fer a l'escola. Si no volem discriminar, jo crec que aquesta és a previsió a la que es va.

També s'ha de veure el contingut dels deures, què els fem fer. Si són fitxes clàssiques, que és aplicar el que s'ha fet a classe, repetir-ho i mecanitzar-ho, això no crec que serveixi gens com a deures. Això s'ha de fet a l'escola. Ara bé, depèn del tipus de deures. Si són d'un altre tipus, podríem parlar-ne. Però és que sempre és igual. El que és una fitxa o el que és un exercici, "ara hem fet fraccions, doncs ara problemes de fraccions a casa". Això és el típic del problemes i deures. "Frases, les hem explicat a classe, doncs els deures a casa per aplicar-ho". Els diria "aneu a casa i a veure què trobeu sobre el que són els adjectius i em feu preguntes sobre els adjectius. I quan arribeu a classe, em feu dues preguntes sobre el que heu trobat". Però l'alumne ha de tenir el rol d'actiu, de fer preguntes des de casa, però que no les preguntin els pares. Perquè això per exemple ho he vist en els projectes, hi ha nanos que et fan preguntes però els pares ja els han dit a casa. "Treballarem els dofins" i els pares pregunten "per què no mireu de treballar tal cosa". Això ho diuen els *papes* i ell fa les preguntes que els han dit. Però normalment els pares volen influir, és normal; però aquesta idea de dir que els nanos vinguin amb preguntes i que ho facin a partir d'això, de veure un programa, d'anar on pertoqui; això funcionaria i em semblaria bé. Llavors, vénen amb preguntes i s'han de respondre a classe, i no a fora de classe. Per tant, no fer preguntes que s'hagin de resoldre i que hagin de ser els pares i les mares qui es dediquin a buscar informació. Per tant, els projectes amb els que han de portar el que tenen, el que saben, els llibres, i tot això. I els pares poden ajudar-los a anar a la biblioteca, llegir-los contes. La lectura, això sí, deures. Això sí que és una cosa que es pot posar diària. Deures que siguin llegir, amb la família, això sí. Obligatori per a totes les edats. Però això sí que ho pots demanar a les famílies: llegir cada dia amb els fills, asseure's i llegir. Sí que seria un bon deure. I que llegeixin el que vulguin, el que els agradi. Però que llavors no agafin la fitxa de lectura. I la col·laboració de les famílies, aquí, amb això seria bàsic. Jo per a mi seria aquest tipus de coses; coses quotidianes que han de fer tota la vida i que voldríem que ho continuessin fent tota la vida, perquè ho necessiten per a la seva formació humana, però al llarg de tota la vida. I això és el que l'escola sí que hauria d'incentivar a través del que en diem deures, però, és clar, no sé si seria deures el fet de llegir. Però, és clar, si de cas que vinguin com a màxim amb preguntes a l'escola, dubtes, preguntes, coses que vulguin saber a partir de la lectura, de veure un vídeo, de veure exposicions. I els treballs en grup és el que més els fan fer però també veig que té moltes limitacions; han d'estar molt ben estructurats, han de tenir clar que els nanos saben què vol dir treballar en grup. Perquè potser també els ho fan els pares.

Però hi ha força escoles d'aquestes que sí que han decidit no fer-hi deures. Ja veuen que... Ni treball en grup, ni producció d'objectes, això és el que més es feia. Molts centres d'aquests ja tenen clar que això no ho han de fer, especialment si el nivell sociocultural de les famílies és baix. Les altres potser tenen més hores, no ho sé. Per tant, per a mi, no és dir "deures no". Però deures com ara, segur que no. Ara bé, amb la idea de la classe invertida sí, però tampoc de molt d'escola, sinó preparar-los per a la vida. És a dir, els deures, per a mi, és com connectes la vida de l'escola amb l'exterior. Quan deixen de ser escolars i hagin après a fer coses fora de l'escola tot és positiu. I això és el que normalment està lligat a la classe invertida i que jo, en aquest sentit, sí que hi crec amb la idea aquesta. A fora, informacions, coses, inputs d'entrada, i que els facin fer preguntes; i les respostes, la regulació, l'avaluació i tot a dins de l'aula. Llavors, a Primària sí que més amb les famílies, a diferència de la Secundària. I a Secundària jo miraria, cada vegada més, que fossin autònoms i que no depenguessin tant dels pares. Però ja saps que els adolescents... A Primària, en canvi, sí que això es pot fomentar i va bé perquè si estàs en un lloc de un nivell sociocultural baix i, si els nens han d'anar a una exposició o un museu, els va bé als pares, també. Ells estan realment preocupats per això, els pregunten la lliçó, però tenen el seu model sobre com han après i ho repeteixen.

I tant, sí que hi ha relació entre la filosofia del centre i el tipus de deures que s'assignen. Segons la quantitat, claríssim. El tipus, depèn. Perquè hi ha centres innovadors que tenen deures tant clàssics, per dir-los d'alguna manera, com més en la línia que comentava. Encara que sigui un centre innovador, pel que fa a les assignatures, amb aquesta part continuen sent més o menys tradicionals, perquè llavors tenen deures aquí; però menys. Molts centres, també, no tenen llibres però els fan fer fotocòpies i és el mateix. A Primària no van tant amb la pantalla, a Secundària sí. Però "no tenim llibres", són fotocòpies dels llibres; llavors, fan exercicis dels llibres que són bastant iguals. Sobretot fan deures de llengües i matemàtiques, i consisteixen a copiar. Mira, jo sempre explico dues coses dels llibres de text que jo feia. Un sobretot va ser això: l'editorial fa estudis de mercat i, per tant, el que volen els professors ho fan. Ells decideixen què és el que demanen els professors. I, per exemple, una cosa que demanen els professors és això, que els exercicis ja tinguin la resposta. Perquè el que trobaven és que els exercicis del llibre eren massa difícils i no trobaven la resposta enlloc. I, és clar, els nens que tenen més dificultats... I aquests són els que menys han de copiar, perquè els hem d'ensenyar a pensar. Doncs no, a aquests se'ls fa copiar. Llavors, amb els deures ja es discriminen; i perquè els exercicis eren massa difícils. I avui dia han de copiar la pregunta, perquè, és clar, així practiquen l'escriptura. Però, és clar, han de copiar la pregunta i això és "un rotllo" perquè de vegades és més llarga la pregunta del que han de respondre; perquè la resposta és "sí o no". I és veritat que practiquin l'escriptura, però no vol dir que l'aprenguin a fer bé, perquè poden copiar amb faltes d'ortografia i tot el que tu vulguis. I això passa moltíssim amb els llibres de text i els professors ho tenen pensat perquè vagi així; perquè ho demanen, si no hi és. Es despisten i creuen que el llibre és massa difícil. Però és que els incentivem a copiar. I la pregunta d'examen és la mateixa; tot va lligat. El nano, més o menys, ja ho sap i el que no és tant llest tampoc li serveix perquè tampoc se n'adona. El que és llest ja ho sap, perquè veu que això li han preguntat en un exercici anterior.

El famós tema, per exemple, és que a Finlàndia, com que tenen famílies de nivell sociocultural alt, perquè a Finlàndia el nivell és alt, també hi ha famílies amb problemes, però la mitjana és això. Els nanos tenen tanta vida fora de l'aula que no calen els deures. I bé, el mateix Japó crec que també està canviant, perquè és d'un extrem el seu sistema. Està evolucionant canviant, perquè no sé si és això el que volem. A Finlàndia, quan hi vaig anar, vaig preguntar "el currículum, quan el fareu?". "Ja ho estem fent". Vull dir que el currículum recull el que molta gent ja fa i no és perquè la gent ho faci diferent. Allà confien que les administracions donin línies i ajudin, ajudin a no posar impediments. Però és molt difícil que no vagi de dalt a baix, per tant, aquí és un moment molt difícil. És molt interessant, perquè realment s'estan plantejant des de baix, els problemes, aquí a Catalunya. Ara bé, "com anirà?". Doncs ja veurem, perquè no n'hi ha dos que ho facin igual.

Annex 1.6. Anàlisi de contingut de les entrevistes: les categories emergents

Dimensió	Categories emergents segons els experts en educació					Freqüències (Fr > 3) amb què la categoria és repetida dins la dimensió
	Dr. Font	Dr. Pedró	Dr. Mateo	Dr. Martínez	Dra. Sanmartí	
Concepció sobre els deures escolars	Es realitzen a casa.	Qualsevol tasca que els docents encomanen als alumnes que aquests realitzin fora d'hores escolars. Tasques escolars que realitza l'alumne. Es realitzen a casa.	Treball a fer fora de l'espai escolar.	Activitat a l'escola o fora a fer d'una manera autònoma, individual o en grup, però separada de l'activitat directa del docent.	Tasca que han de fer acompanyats. Fer exercicis. El que no han acabat a classe i que ho han d'acabar a casa. Activitats de creació o de coneixement de l'entorn.	Es realitzen a casa. (Fr = 3)
Variables associades als deures escolars	Complexitat familiar . Situació socioeconòmica i cultural. Propòsits o intenció. Comprensió del sentit dels deures per part del docent, la família i els alumnes. Metodologia a d'ensenyament-aprenentatge. La política de deures, a partir d'un consens dialogat, derivada i coherent amb el projecte educatiu . Temps educatiu i	Desigualtats socioeconòmiques. Complexitat familiar . Condicions no adequades a ajudar els seus fills. Inadequació condicionada per la preparació familiar quant a coneixements. Temps disponible, recursos econòmics, capacitat per part de la família. Compromís i realització dels deures. Metodologia d'ensenyament-aprenentatge. Individualització de l'aprenentatge.	Participació i col·laboració de la família. Complexitat familiar . Temps disponible, recursos econòmics, capacitat per part de la família. Diferenciació entre classes socials. Propòsit o sentit. Alumne actiu, responsable, independent, autònom i involucrat amb el seu procés d'aprenentatge. Metodologia d'ensenyament-aprenentatge.	Participació de la família. Treball en aliança. Complexitat familiar . Condicions socioeconòmiques, laborals de les famílies i la comunitat. Propòsits. Compromís en la realització dels deures. Enfocament i sentit dels deures segons el projecte educatiu . Caràcter del projecte educatiu, globalitzat o per assignatures, en coherència amb els tipus de deures. Heterogeneïtat dels alumnes.	Complexitat familiar . Situació socioeconòmica i cultural. Condicions no adequades a ajudar els seus fills. Dependència familiar. Capacitat per part de la família. Interferència familiar . Propòsit o sentit. A qui van adreçats. Compromís en la realització dels deures. Caràcter del projecte educatiu , globalitzat o per assignatures, en coherència amb els tipus de deures.	Participació de la família en els deures. Complexitat familiar. Situació socioeconòmica, laboral i cultural (fr = 5). Propòsit i sentit dels deures (Fr = 4) Compromís en la realització dels deures (Fr = 4) Necessitat de coherència amb el projecte educatiu de centre (Fr = 3) Deures en funció de la metodologia docent (Fr = 3) Temps lectiu (Fr = 3)

El tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

	<p>temps lectiu.</p> <p>Quantitat.</p> <p>Crítiques i opinions per part de la família i l'alumnat.</p> <p>Correcció necessària.</p> <p>Singularitat, autonomia i lideratge pedagògic de cada centre.</p> <p>Motivació de l'estudiant.</p>	<p>Diferenciació entre etapes educatives pel que fa a l'estructura del currículum i als beneficis dels deures.</p> <p>Capacitat de l'estudiant de fer-los sol.</p> <p>Diferències d'opinions.</p> <p>Immediatesa del feedback per ser conscient que es progressarà.</p> <p>Depenen més aviat de la singularitat i autonomia del docent, que no pas del centre.</p> <p>Política pel que fa als deures.</p> <p>Dependència familiar.</p> <p>Sentiment de culpabilitat i responsabilitat per part de les famílies a realitzar els deures.</p> <p>Complexitat en la naturalesa dels deures.</p>	<p>Actitud del docent.</p> <p>Avaluació per saber què ha fet bé i què no ha fet bé.</p> <p>Consens amb els professors, els alumnes i els pares.</p> <p>Atribució de sentit als deures per part del professorat i, a partir d'aquí, crear-ne un consens.</p> <p>Autonomia de centre.</p> <p>Personalització, i no només individualització, dels deures per proposar reptes assolibles i motivadors.</p> <p>Aprenentatge personalitzat.</p> <p>Deures fets com a continuïtat de l'aula requereixen dependència familiar.</p> <p>Rol del docent a l'aula.</p> <p>Interacció amb els iguals.</p>	<p>Potencialitats dels alumnes.</p> <p>Avaluació dialogada.</p> <p>Opinions i sentiments per part dels alumnes.</p> <p>Responsabilitat del docent.</p> <p>Temps lectiu a l'escola i temps laboral del docent.</p> <p>Criteris de realització.</p> <p>Nivell d'exigència dels deures.</p>	<p>Actitud del docent.</p> <p>Diferenciació i discriminació entre capacitats.</p> <p>Temps lectiu.</p> <p>Quantitat.</p> <p>Singularitat, autonomia i lideratge pedagògic de cada centre.</p> <p>El contingut dels deures.</p> <p>El format dels deures (fitxa, exercici, fotocòpies...).</p>	<p>Diferenciació i individualització de l'aprenentatge segons capacitats (Fr = 4)</p> <p>Crítiques i opinions diverses (Fr = 4)</p> <p>Autonomia de centre (Fr = 3)</p> <p>L'avaluació és necessària (Fr = 4)</p> <p>Actitud i responsabilitat del docent (Fr = 4)</p>
<p>Tipus de deures escolars</p>	<p>Per ser significatius han de fer pensar, connectar amb la vida.</p> <p>Per a la comprensió, per al reforç, per complemen</p>	<p>Tasques complexes o simples.</p> <p>Generalment uniforme a tots els alumnes.</p> <p>Tasques rutinàries, de</p>	<p>Per fomentar la capacitat de l'alumne de l'aprenentatge autònom.</p> <p>Deures per reflexionar i per incrementar la capacitat</p>	<p>Activitats de creació i d'estudi sense la guia continua i sistemàtica del docent dins o fora de l'aula.</p> <p>Activitats de reproducció.</p>	<p>Exercicis que no han acabat a classe, mecanicistes, repetitius, de copiar, agafar el llibre, copiar la pregunta i contestar. De practicar</p>	<p>Per memoritzar, repetir, reproduir (Fr = 5)</p> <p>Per comprendre i practicar (Fr = 3)</p>

	<p>tar i aprofundir, per practicar. Per a l'èxit educatiu.</p> <p>Per memoritzar, retenir informació i monitoritzar processos.</p> <p>Per preparar, segons la metodologia a flipped class.</p>	<p>memorització i repetició.</p> <p>Tasques d'investigació d'informació.</p> <p>Tasques de preparació (classe invertida).</p> <p>Pràctica a casa per aprofitar el temps real a l'aula amb el docent i els iguals.</p>	<p>d'aprendre sol. Activitat complexa per suposar un repte cognitiu però, alhora, adient per realitzar-la sol.</p> <p>Deures per allargar l'aprenentatge i continuïtat de l'aula, transmissius.</p> <p>No tenen perquè ser iguals a tots els alumnes.</p>	<p>Per preparar des de la classe inversa.</p> <p>Buscar més informació (accedir, cercar, contrastar, discernir, crear) sobre els temes tractats a l'escola.</p>	<p>problemes o exercicis.</p> <p>Tasques de preparació (classe invertida).</p> <p>Activitats en relació amb la vida i l'entorn: museus, exposicions...</p> <p>Per a la comprensió, per al reforç, per complementar i aprofundir, per practicar.</p> <p>La lectura de contes que els agradin amb família.</p>	<p>Per preparar i anticipar-se (Fr = 4)</p>
<p>Motius, beneficis o aportacions dels deures escolars</p>	<p>Els deures per donar resposta a les dificultats emergents (<i>lagunes</i>).</p> <p>Els deures per a entorns familiars vulnerables.</p> <p>Tradicionalitat i inèrcia de centre en aplicar deures sense sentit. Els deures poden ser avorrits i poc significatius si l'alumne no en sap el perquè de fer-los. Però, del contrari, poden connectar-se amb les motivacions i ser útils.</p>	<p>Reforçar dificultats d'aprenentatge.</p> <p>Sense motivació si no hi ha feedback o si només es controla si s'ha fet o no s'ha fet.</p> <p>Atribuir-li sentit si hi ha avaluació immediata.</p> <p>Tenen sentit si es fan a casa i eventualment amb autonomia.</p> <p>Situació d'estrès per part de l'estudiant i la família.</p> <p>Reducció del temps de gaudi familiar.</p>	<p>Tradicionalitat i inèrcia de centre en aplicar deures sense sentit. Els deures poden ser avorrits i poc significatius si l'alumne no en sap el perquè de fer-los.</p> <p>Necessitat de feedback per progressar.</p> <p>Gaudir amb l'aprenentatge.</p> <p>Oportunitats per participar i fer responsable a la família en crear condicions per a l'aprenentatge i, si és necessari, ajudar. Saber què estan treballant a l'escola.</p>	<p>Autonomia, responsabilitat, compromís i autoregulació de l'alumne.</p> <p>Necessitat d'instruccions clares per ser realitzats de manera autònoma.</p> <p>Gaudir amb l'aprenentatge.</p> <p>Creació d'alguna cosa, d'un producte, més enllà de la reproducció.</p> <p>Perden sentit quan són delegacions de responsabilitat de l'escola d'activitats que es podrien realitzar a l'horari lectiu.</p> <p>Exigeixen esforç, disciplina, compliment de normes.</p>	<p>Atribuir-li sentit al que fan.</p> <p>Autonomia i agafar hàbits d'anar a exposicions, museus... per preparar-los per a la vida. Incrementar l'aprenentatge personalitzat i autònom.</p> <p>Creació d'alguna cosa, d'un producte, més enllà de la reproducció.</p> <p>Els deures amb avaluació d'aprenentatge, avaluació de regulació, però no per posar notes.</p> <p>Haurien de realitzar-se a l'escola si es tracten d'exercicis.</p>	<p>Influència de la família (Fr = 3)</p> <p>Necessitat de l'avaluació (Fr = 3)</p> <p>Incrementar l'aprenentatge autònom (Fr = 4)</p> <p>Atribució de sentit als deures (Fr = 5)</p>

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

			<p>Desenvolupar el treball cooperatiu (amb companys, pares, grup, societat).</p> <p>Incrementar l'aprenentatge personalitzat i autònom. Aprendre de forma diferent per aportar un valor afegit.</p> <p>Reptes possibles i motivadors.</p>			
<p>Relació entre els deures escolars i l'aprenentatge basat en competències</p>	<p>L'educació com a ecosistema; xarxa de mestres, dels agents educatius i de la societat, de centres.</p> <p>Integració del món escolar i el món real.</p> <p>Deures no com a una feina mecànica, reiterativa, purament conductista, estímul-resposta.</p> <p>L'avaluació ha de ser coherent, formativa, amb el treball per competencial.</p>	<p>Necessitat de seguir tant el resultat com el procés, amb avaluació formativa, per part del docent <i>in situ</i>.</p> <p>L'aprenentatge per competències no és quelcom aïllat i no es pot treballar amb una sola activitat o només amb els deures.</p>	<p>Rol del professor com a facilitador i analitzar el desenvolupament competencial, per exemple, de la seva capacitat d'aprendre (competència d'autonomia i iniciativa personal i competència d'aprendre a aprendre).</p> <p>Estructura d'activitats que permeten la simulació dels continguts clau i el desenvolupament de totes les competències.</p> <p>Avaluació com a oferiment d'informació del progrés de l'alumnat.</p>	<p>L'alumne capaç de crear coneixement, i no només de reproduir-lo o d'aprofundir-hi.</p> <p>Desenvolupament competencial pel que fa al tractament de la informació i competència digital.</p> <p>Evidències del desenvolupament competencial dels estudiants.</p> <p>Avaluació contínua i immediata.</p> <p>Desenvolupament de l'autonomia i d'una favorable actitud per a l'aprenentatge (esforç, superació, perseverança, constància, autoregulació) i de valors.</p>	<p>Oportunitat per a la connexió amb la vida i aprendre de tot allò que envolta la societat.</p> <p>Necessari d'un desenvolupament del treball cooperatiu.</p> <p>Evidències del desenvolupament competencial dels estudiants.</p>	<p>Evidències del desenvolupament competencial dels estudiants (Fr = 4)</p> <p>Oportunitat per connectar allò escolar amb la vida (Fr = 3)</p> <p>L'avaluació formativa, contínua i coherent (Fr = 4)</p>

			<p>Aprenentatge autònom fora de l'espai escolar amb sentit.</p> <p>Desenvolupament del treball cooperatiu. Oportunitat per a la connexió amb la vida i aprendre de tot allò que envolta la societat.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

Annex 2. El qüestionari administrat al professorat d'Educació Primària participant

Annex 2.1. Versió inicial del guió

Dades d'identificació docent

- Sexe:
 - Home
 - Dona
- Edat:
 - Entre 22 i 32 anys
 - Entre 33 i 43 anys
 - Entre 44 i 54 anys
 - Entre 55 i 65 anys
 - Altres (especificar):
- Sóc professor-tutor / professora-tutora del sisè curs d'Educació Primària?
 - Sí
 - No
- Imparteixes classe en un centre...
 - públic
 - privat
 - privat concertat
- El centre educatiu en què treballo és: (multi-opció)
 - Llar d'infants: 1r cicle d'educació infantil
 - Parvulari: 2n cicle d'educació infantil
 - Escola: 2n cicle d'educació infantil i educació primària
 - Institut: educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional
 - Secció d'educació secundària: educació secundària obligatòria
 - Institut escola: 2n cicle d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat
 - Centre integrat: educació primària, educació secundària, batxillerat i ensenyaments de música i dansa
 - Centre o aula d'adults: ensenyaments per a persones adultes
 - Escola d'arts: ensenyaments d'arts plàstiques i disseny
 - Conservatori o centre professional de música o de dansa: ensenyaments professionals i superiors de música o de dansa
 - Escoles oficials d'idiomes: ensenyaments d'idiomes
 - Zones escolars rurals (agrupació d'escoles en zones de baixa densitat de població): 2n cicle d'educació infantil i educació primària
 - Escola d'educació especial: 2n cicle d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria quan els alumnes requereixen una escolarització específica
- **Codi postal** del centre educatiu en què treballes: _____
- Nom del **municipi** del centre educatiu en què treballes: _____
- Anys d'antiguitat en el **centre** com a mestre:
 - Menys de 5 anys

- Entre 6 i 11 anys
- Entre 12 i 17 anys
- Entre 18 i 23 anys
- Entre 24 i 29 anys
- Entre 30 i 35 anys
- Més de 35 anys
- Anys d'antiguitat en el **cicle superior** com a mestre:
 - Menys de 5 anys
 - Entre 6 i 11 anys
 - Entre 12 i 17 anys
 - Entre 18 i 23 anys
 - Entre 24 i 29 anys
 - Entre 30 i 35 anys
 - Més de 35 anys
- Anys d'antiguitat en el **sisè curs** de Primària com a mestre:
 - Menys de 5 anys
 - Entre 6 i 11 anys
 - Entre 12 i 17 anys
 - Entre 18 i 23 anys
 - Entre 24 i 29 anys
 - Entre 30 i 35 anys
 - Més de 35 anys
- **Àrees curriculars** que imparteixes al grup de sisè de Primària (multi-opció):
 - Àmbit de llengües
 - Coneixement del medi natural, social i cultural
 - Educació artística
 - Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania
 - Educació física
 - Matemàtiques
- Freqüència amb què **imparteixo classe** al grup de sisè de Primària:
 - Àmbit de llengües
 - Un cop per setmana
 - Dos cops per setmana
 - Tres cops per setmana
 - Quatre cops per setmana
 - Més de quatre cops per setmana
 - Cap de les anteriors
 - Coneixement del medi natural, social i cultural
 - Un cop per setmana
 - Dos cops per setmana
 - Tres cops per setmana
 - Quatre cops per setmana
 - Més de quatre cops per setmana
 - Cap de les anteriors
 - Educació artística
 - Un cop per setmana

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

- Dos cops per setmana
- Tres cops per setmana
- Quatre cops per setmana
- Més de quatre cops per setmana
- Cap de les anteriors
- Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania
 - Un cop per setmana
 - Dos cops per setmana
 - Tres cops per setmana
 - Quatre cops per setmana
 - Més de quatre cops per setmana
 - Cap de les anteriors
- Educació física
 - Un cop per setmana
 - Dos cops per setmana
 - Tres cops per setmana
 - Quatre cops per setmana
 - Més de quatre cops per setmana
 - Cap de les anteriors
- Matemàtiques
 - Un cop per setmana
 - Dos cops per setmana
 - Tres cops per setmana
 - Quatre cops per setmana
 - Més de quatre cops per setmana
 - Cap de les anteriors

Preguntes. METODOLOGIA D'ENSENYAMENT-APRENTATGE

Com consideraries la metodologia d'ensenyament-aprenentatge amb què treballes?

Tradicional <-----> Innovador

Com consideraries la metodologia d'ensenyament-aprenentatge general del centre educatiu en què treballes?

Tradicional <-----> Innovador

Com t'agradaria que fos el centre educatiu en què treballes en els seus mètodes d'ensenyament-aprenentatge?

Tradicional <-----> Innovador

Preguntes. DEURES ESCOLARS

A l'actualitat, el debat social sobre els deures escolars ha pres major rellevància i, fins i tot, ha suscitat debats polítics.

Què entenc per **deures escolars**?

(OBERTA)

Quins són els **punts forts** dels deures escolars?

(OBERTA)

Quins són els **punts febles** dels deures escolars?

(OBERTA)

Amb quina **freqüència** assignes deures?

- Un cop per setmana
- Dos cops per setmana
- Tres cops per setmana
- Quatre cops per setmana
- Més de quatre cops per setmana
- Mai
- Altres (especificar):

Al llarg de la teva experiència com a docent, la **freqüència** amb què assignes deures s'ha vist modificada?

- Sí, ara assigno més deures que al principi de la meva experiència com a docent
- Sí, ara assigno menys deures que al principi de la meva experiència com a docent
- Cap de les anteriors

En cas d'haver seleccionat *MAI* a la darrera pregunta, pots anar directament a la pregunta número X / finalitzar el qüestionari. A continuació, es presenten X preguntes que pretenen indagar sobre les característiques principals dels deures escolars que assignes. Per tant, s'esperen respostes a trets generals.

Segons el **grau d'individualització**, assignes deures...

- adaptats a nivell individual – alumne.
- els mateixos per a tot el grup classe.

Els deures assignats requereixen **interaccionar**...

- amb la família
- amb els companys de classe
- amb la societat
- Cap de les anteriors

Els deures assignats requereixen d'una **ubicació específica**...?

- casa

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

- espai públic (museu, biblioteca, parc...)
- escola
- altres (especificar):

Segons el **grau d'opcionalitat**...

- Els deures assignats són majoritàriament obligatoris.
- Els deures assignats són majoritàriament voluntaris.

Quin és el **percentatge** aproximat d'alumnat que realitza els deures?

- Menys dels 25%
- Entre el 25 i 50%
- Entre el 50 i 75%
- Més del 75%

Amb quina **frequència** assignes deures segons l'àrea curricular que imparteixes? (multi-opció)

- Àmbit de llengües
 - Cada dia de classe
 - Dies alterns de classe (cada dues sessions de classe)
 - Mai
 - Altres (especificar):
- Coneixement del medi natural, social i cultural
 - Cada dia de classe
 - Dies alterns de classe (cada dues sessions de classe)
 - Mai
 - Altres (especificar):
- Educació artística
 - Cada dia de classe
 - Dies alterns de classe (cada dues sessions de classe)
 - Mai
 - Altres (especificar):
- Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania
 - Cada dia de classe
 - Dies alterns de classe (cada dues sessions de classe)
 - Mai
 - Altres (especificar):
- Educació física
 - Cada dia de classe
 - Dies alterns de classe (cada dues sessions de classe)
 - Mai
 - Altres (especificar):
- Matemàtiques
 - Cada dia de classe
 - Dies alterns de classe (cada dues sessions de classe)
 - Mai
 - Altres (especificar):

Quin és el **format** dels deures assignats amb més freqüència?

- Fitxa elaborada pel docent
- Fotocòpia d'un llibre de text
- Exercici o exercicis del llibre de text
- Lectura d'un text o conte
- Recerca - projecte d'investigació
- Altres (especificar):

Amb quins **recursos o materials** es contempla que es desenvolupin els deures assignats amb més freqüència?

- Material escolar (p. e. regle, compàs, calculadora, flauta...)
- Llibre de text
- Llibre de lectura
- Dispositiu informàtic (ordinador, internet) i/o audiovisual
- Recurs en paper (p. e. fitxa, fotocòpia...)
- Altres (especificar):

Fins a quin punt són **consensuats els deures escolars** entre els mestres paral·lels del centre educatiu en què treballes? (Referint-nos a mestres paral·lels a aquells qui també imparteixen classe al grup en què sóc mestre/a-tutor/a).

- Consensem els deures escolars a nivell de classe, cicle o nivell, i els assignem amb les mateixes característiques.
- Consensem els deures escolars a nivell de classe, cicle o nivell, però no els assignem amb les mateixes característiques.
- No consensem els deures escolars de manera coordinada, perquè no hi ha més mestres que imparteixin classe al grup en què sóc mestre/a-tutor/a.
- No consensem els deures escolars de manera coordinada, ni conec les característiques dels deures que els altres mestres n'assignen al grup en què sóc mestre/a-tutor/a.
- Altres (especificar):

Fins a quin punt són **consensuats els deures escolars** segons la política del centre educatiu en què treballes?

- De manera general, a nivell de centre consensem algunes característiques dels deures escolars.
- De manera general, a nivell de centre consensem totes les característiques dels deures escolars.
- No seguim cap política sobre els deures escolars a nivell de centre.

Quin és el principal **propòsit** per què assignes deures?

- ... Per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides.
- ... Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futures classes.
- ... Per estendre continguts i/o habilitats de manera paral·lela al treball de classe.
- ... Per aplicar continguts i/o habilitats en nous contextos i/o d'una manera creativa.
- ... Per cooperar amb altres agents educatius i desenvolupar habilitats socials.
- ... Altres (especificar):

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Fins a quin punt els deures assignats contempnen promoure el desenvolupament de les **competències bàsiques**? (Entenent les competències bàsiques d'Educació Primària les següents: Competència comunicativa, lingüística i audiovisual, Competència artística i cultural, Competència del tractament de la informació i competència digital, Competència matemàtica, Competència d'aprendre a aprendre, Competència d'autonomia i iniciativa personal, Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, i Competència social i ciutadana)

... Contempnen promoure més d'una competència bàsica alhora.

... Cap de les anteriors

Quina és la **durada** predominant que es contempla per a la realització dels deures que assignes?

- Els deures que assigno es poden realitzar en menys d'una hora per setmana
- Els deures que assigno es poden realitzar entre una i tres hores per setmana
- Els deures que assigno es poden realitzar en més de tres hores per setmana
- Altres (especificar):

Quin és el **termini de presentació** predominant que contemples com a extensió desitjada per al desenvolupament dels deures que assignes?

- Curta extensió: deures per ser presentats en un o dos dies.
- Llarga extensió: deures per ser presentats al cap de més de dos dies.

De manera general, fins a quin punt són compartits els **criteris de realització i/o d'avaluació** dels deures assignats?

- Explico i comparteixo els criteris de realització dels deures
- Explico i comparteixo els criteris d'avaluació dels deures
- Explico i comparteixo els criteris de realització i els criteris d'avaluació dels deures
- Cap de les anteriors

De manera general, fins a quin punt hi ha **seguiment o control** durant la realització dels deures assignats?

- Hi ha control o seguiment durant el seu desenvolupament dels deures de llarga extensió (per ser presentats al cap de més de dos dies)
- No hi ha control o seguiment durant el seu desenvolupament dels deures de llarga extensió (per ser presentats al cap de més de dos dies)

De manera general, fins a quin punt hi ha **retorn o feedback** un cop finalitzats els deures?

Segons l'avaluació...

- Qualitativa
- Quantitativa
- Cap de les anteriors

Segons el mode...

- Comentaris o marques als deures
- Retorn amb suport o instrument d'avaluació (p. e. rúbrica)
- Correcció oral
- Discussió a l'aula

- Correcció a la pissarra
- Recol·lecció, comprovació i registre l'acabament (p. e. deures fets vs. deures no fets)
- Incentiu (p. e. temps d'esbarjo extra)
- Altres (especificar):

Segons l'agent avaluador...

- El mestre/a-tutor/a
- El propi alumne s'autoavalua
- Els iguals-companys de classe
- Altres (especificar):

Segons el moment...

- Immediat (en el moment d'entrega)
- Posterior (hores després de l'entrega)
- Posterior (dies després de l'entrega)
- Cap de les anteriors

Annex 2.2. Cinquena versió. Versió definitiva del guió

Aquest qüestionari forma part de la tesi doctoral titulada “Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial”. S’adreça a **professorat-tutor del sisè curs** d’Educació Primària de diferents centres educatius de Catalunya. La intenció és conèixer la teva opinió i la teva pràctica respecte a com es plantegen els deures escolars i identificar si hi ha relació entre variables associades als deures escolars i les metodologies emprades pel professorat.

El teu punt de vista resulta especialment rellevant per l’estudi, per la qual cosa agraïm enormement la teva col·laboració. La investigadora es compromet a guardar les dades amb caràcter confidencial i a preservar l’anonimat del que se li confii, i només per a finalitats que es derivin directament d’aquesta investigació.

El qüestionari s’estructura en tres blocs:

Bloc 1. Ítems d’identificació del centre educatiu (a omplir per la investigadora) i d’identificació docent.

Bloc 2. Preguntes sobre metodologia d’ensenyament-aprenentatge

Bloc 3. Preguntes sobre deures escolars

El qüestionari és tancat i s’aplica oralment. No et portarà més de 15 minuts.

Moltes gràcies

Laia Lluch – laia.lluch@ub.edu

Doctoranda del programa Educació i Societat de la Universitat de Barcelona

Dades d'identificació del centre educatiu (a omplir per la investigadora)

1. Titularitat:

- Públic
- Privat

2. Nom titularitat:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fundacions | <input type="checkbox"/> No Informat | <input type="checkbox"/> Altres Departaments |
| <input type="checkbox"/> Departament d'Ensenyament | <input type="checkbox"/> Soc. Mercantils | <input type="checkbox"/> Associacions |
| <input type="checkbox"/> Cooperatives | <input type="checkbox"/> Ordes i Cong. | <input type="checkbox"/> Alt. Titularitats |
| <input type="checkbox"/> Corp. Locals | <input type="checkbox"/> Església Catòlica | <input type="checkbox"/> Alt. Confesion. |
| <input type="checkbox"/> Alt. Ensenyament Públic | <input type="checkbox"/> Persones físiques | |

3. Adreça i codi postal:

4. Telèfon:

5. Comarca:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Alt Empordà | <input type="checkbox"/> Conca de Barberà | <input type="checkbox"/> Priorat |
| <input type="checkbox"/> Alt Camp | <input type="checkbox"/> Garraf | <input type="checkbox"/> Ribera d'Ebre |
| <input type="checkbox"/> Alt Penedès | <input type="checkbox"/> Garrigues | <input type="checkbox"/> Ripollès |
| <input type="checkbox"/> Alt Urgell | <input type="checkbox"/> Garrotxa | <input type="checkbox"/> Selva |
| <input type="checkbox"/> Alta Ribagorça | <input type="checkbox"/> Gironès | <input type="checkbox"/> Segarra |
| <input type="checkbox"/> Anoia | <input type="checkbox"/> Maresme | <input type="checkbox"/> Segrià |
| <input type="checkbox"/> Bages | <input type="checkbox"/> Moianès | <input type="checkbox"/> Solsonès |
| <input type="checkbox"/> Baix Camp | <input type="checkbox"/> Montsià | <input type="checkbox"/> Tarragonès |
| <input type="checkbox"/> Baix Ebre | <input type="checkbox"/> Noguera | <input type="checkbox"/> Terra Alta |
| <input type="checkbox"/> Baix Empordà | <input type="checkbox"/> Osona | <input type="checkbox"/> L'Urgell |
| <input type="checkbox"/> Baix Llobregat | <input type="checkbox"/> Pallars Jussà | <input type="checkbox"/> La Vall d'Aran |
| <input type="checkbox"/> Baix Penedès | <input type="checkbox"/> Pallars Sobirà | <input type="checkbox"/> Vallès Occidental |
| <input type="checkbox"/> Barcelonès | <input type="checkbox"/> Pla de l'Urgell | <input type="checkbox"/> Vallès Oriental |
| <input type="checkbox"/> Berguedà | <input type="checkbox"/> Pla de l'Estany | |
| <input type="checkbox"/> Cerdanya | | |

6. Municipi:

7. Localitat:

8. Nivells educatius:

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> EINF1C | <input type="checkbox"/> EE | <input type="checkbox"/> TEGM |
| <input type="checkbox"/> EINF2C | <input type="checkbox"/> CFPM | <input type="checkbox"/> TEGS |
| <input type="checkbox"/> EPRI | <input type="checkbox"/> CFPS | <input type="checkbox"/> DANE |
| <input type="checkbox"/> ESO | <input type="checkbox"/> PFI | <input type="checkbox"/> DANP |
| <input type="checkbox"/> BATX | <input type="checkbox"/> ADULTS | <input type="checkbox"/> MUSE |
| | | <input type="checkbox"/> MUSP |

9. E-mail centre:

10. El centre educatiu està adherit a:

- Al programa d'Escola Nova 21 i n'és un dels 30 centres que formen part de la mostra representativa
- No està adherit al programa d'Escola Nova 21

Dades d'identificació docent

1. Sexe:

- Home
- Dona

2. Edat:

- Menys de 25 anys
- Entre 25 i 29 anys
- Entre 30 i 39 anys
- Entre 40 i 49 anys
- Entre 50 i 59 anys
- 60 anys o més

3. Anys d'experiència en el **centre** com a mestre:

- Menys de 5 anys
- Entre 5 i 14 anys
- Entre 15 i 24 anys
- Més de 25 anys

4. Anys d'experiència en el **cicle superior** com a mestre:

- Menys de 5 anys
- Entre 5 i 14 anys
- Entre 15 i 24 anys
- Més de 25 anys

5. Anys d'experiència en el **sisè curs** de Primària com a mestre:

- Menys de 5 anys
- Entre 5 i 14 anys
- Entre 15 i 24 anys

- Més de 25 anys
- 6. Línies en el **sisè curs** de Primària del centre educatiu:
 - 1 línia al sisè curs del centre
 - 2 línies al sisè curs del centre
 - 3 línies al sisè curs del centre
 - 4 línies al sisè curs del centre
 - Més de 4 línies al sisè curs del centre
- 7. Quants cops per setmana **imparteixes classe** al grup de sisè de Primària?
 - Un cop per setmana
 - Dos cops per setmana
 - Tres cops per setmana
 - Quatre cops per setmana
 - Més de quatre cops per setmana
 - Altres (especificar):

Preguntes en relació amb la METODOLOGIA D'ENSENYAMENT-APRENTATGE

- 8. Què entens per un **mètode d'ensenyament-aprenentatge innovador**? (*OBERTA*)

- 9. Què entens per un **mètode d'ensenyament-aprenentatge tradicional**? (*OBERTA*)

- 10. Com valoraries de l'1 al 4, sent l'1 la valoració molt tradicional i el 4 molt innovadora, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge amb què tu treballes?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
- 11. Com valoraries de l'1 al 4, sent l'1 la valoració molt tradicional i el 4 molt innovadora, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge general del **centre educatiu** en què treballes?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
- 12. Quina **línia metodològica** predomina en el centre educatiu en què treballes? (*multi-opció*)
 - Un treball de caire competencial, de manera interdisciplinària i globalitzada.

- Un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars.
13. Com t'agradaria que fos el centre educatiu en què treballes en els seus mètodes d'ensenyament-aprenentatge? Valora de l'1 al 4, sent l'1 la valoració molt tradicional i el 4 molt innovadora.
- 1
- 2
- 3
- 4

Preguntes en relació amb els DEURES ESCOLARS

14. Què entens per **deures escolars**? (*OBERTA*)

15. Indica quins són els **avantatges** que consideres que tenen els deures escolars: (*OBERTA*)

-
-
-
-

16. Indica quines són les **dificultats** que consideres que tenen els deures escolars: (*OBERTA*)

-
-
-
-

17. Al llarg de la teva experiència com a docent, la **quantitat** de deures assignats s'ha vist modificada?

- Sí, ara assigno més deures que al principi de la meva experiència com a docent.
- Sí, ara assigno menys deures que al principi de la meva experiència com a docent.
- Assigno els mateixos aproximadament.
- Ns/Nc

Justifica, si escau, la teva resposta: (*OBERTA*)

18. Al llarg del curs acadèmic, la **freqüència** amb què assignes deures es veu modificada?

- Sí, a inicis de curs assigno més deures per setmana que a finals.

- Sí, a finals de curs assigno més deures per setmana que a finals.
- Assigno els mateixos deures per setmana aproximadament.
- Ns/Nc

Justifica, si escau, la teva resposta: **(OBERTA)**

19. Amb quina **freqüència** assignes deures?

- Cada dia de classe.
- Sense regularitat.
- Depèn del que els quedi pendent d'acabar a l'aula.
- Altres (especificar):
- Mai.

20. Respecte al **termini de presentació** dels deures escolars, quin és el percentatge aproximat dels deures que assignes que han de ser presentats a **curt termini** (un o dos dies)?

- Menys del 25%
- Entre el 25 i 49%
- Entre el 50 i 74%
- Més del 75%

21. Respecte al **termini de presentació** dels deures escolars, quin és el percentatge aproximat dels deures que assignes que han de ser presentats a **llarg termini** (al cap de més de dos dies)?

- Menys del 25%
- Entre el 25 i 49%
- Entre el 50 i 74%
- Més del 75%

22. Segons el **grau d'individualització**, quin és el percentatge aproximat dels deures que adaptes a nivell individual – alumne respecte al grup-classe?

- No adapto els deures escolars a nivell individual – alumne
- Menys del 25%
- Entre el 25 i 49%
- Entre el 50 i 74%
- Més del 75%

23. Segons el **grau d'individualització**, quin és el percentatge aproximat dels deures que assignes els mateixos per a tot el grup-classe?

- No assigno els mateixos deures escolars a nivell grup-classe
- Menys del 25%
- Entre el 25 i 49%
- Entre el 50 i 74%
- Més del 75%

24. Quin és el percentatge aproximat dels deures que requereixen **d'interacció** (col·laboració amb d'altres persones)?

- Menys del 25%
- Entre el 25 i 49%
- Entre el 50 i 74%
- Més del 75%

- No requereixen d'interacció
25. Indica el teu grau d'acord o desacord (sent-ne 1 el gens d'acord i 4 el molt d'acord) amb les següents afirmacions:
- ... Els deures requereixen d'interacció amb la família (germans, pares, altres parents).
 - ... Els deures requereixen d'interacció amb els companys de classe.
 - ... Els deures requereixen d'interacció amb la societat (p. e. visitar museus, assistir a actes culturals...).
 - ... Els deures requereixen realitzar-los a casa.
 - ... Els deures requereixen realitzar-los a un espai públic (museu, biblioteca, parc...).
 - ... Els deures requereixen realitzar-los a l'escola.
 - ... Els deures no requereixen de cap ubicació específica.
26. Segons el **grau d'opcionalitat**, quin és el percentatge aproximat dels deures que assignes de manera obligatòria?
- No assigno deures escolars de manera obligatòria
 - Menys del 25%
 - Entre el 25 i 49%
 - Entre el 50 i 74%
 - Més del 75%
27. Segons el **grau d'opcionalitat**, quin és el percentatge aproximat dels deures que assignes de manera voluntària?
- No assigno deures escolars de manera voluntària
 - Menys del 25%
 - Entre el 25 i 49%
 - Entre el 50 i 74%
 - Més del 75%
28. Quin és el percentatge aproximat d'alumnat que **realitza** els deures, segons l'experiència de l'actual?
- Menys del 25%
 - Entre el 25 i 49%
 - Entre el 50 i 74%
 - Més del 75%
29. Indica el teu grau d'acord o desacord (sent-ne 1 el gens d'acord i 4 el molt d'acord) amb les següents afirmacions:
- ... Els alumnes amb major rendiment realitzen més quantitat de deures.
 - ... Els alumnes amb major rendiment gestionen millor el temps que dediquen a fer deures escolars.
 - ... Els alumnes amb major rendiment empen un enfocament profund per realitzar els deures (pretenen comprendre'ls).
 - ... L'actitud (motivació intrínseca i interès) cap als deures escolars empitjora a mesura que els estudiants avancen de curs en l'escolaritat.
 - ... Els estudiants dediquen més temps a la realització dels deures a mesura que avancen de curs en l'escolaritat.
30. En cas d'haver algun alumne o alguns alumnes que **no han realitzat** els deures, majoritàriament quines decisions es prenen en conseqüència? (*multi-opció*)
- No s'hi prenen decisions

- Una segona oportunitat d'entrega
- S'informa a la família
- Càstig (p. e. menys temps d'esbarjo)
- Afecta al seu expedient acadèmic
- Altres (especificar):

Justifica, si escau, en quins casos es pren la decisió o les decisions indicades: **(OBERTA)**

31. Quina és la **durada** predominant que contemples per a la realització dels deures que assignes?

- Menys de 2 hores per setmana
- Entre 2 i 3 hores per setmana
- Entre 4 i 5 hores per setmana
- Entre 6 i 7 hores per setmana
- Entre 8 i 9 hores per setmana
- Entre 10 i 11 hores per setmana
- Entre 12 i 14 hores per setmana
- Més de 14 hores per setmana

32. Quina és la **durada** predominant per a la realització dels deures que assignen els mestres especialistes en el grup-classe en què ets mestre/a-tutor/a? *(Referint-nos a mestres paral·lels a aquells qui també imparteixen classe al grup en què ets mestre/a-tutor/a).*

- Desconec la durada predominant que contempen els deures assignats per altres mestres especialistes
- Menys de 2 hores per setmana
- Entre 2 i 3 hores per setmana
- Entre 4 i 5 hores per setmana
- Entre 6 i 7 hores per setmana
- Entre 8 i 9 hores per setmana
- Entre 10 i 11 hores per setmana
- Entre 12 i 14 hores per setmana
- Més de 14 hores per setmana

33. Quin és el **format** dels deures assignats amb més freqüència?

- Fitxa elaborada pel docent.
- Fotocòpia d'un llibre de text.
- Lectura d'un text o conte.
- Recerca – projecte d'investigació interdisciplinari o de currículum integrat.
- Altres (especificar):
- Cap de les anteriors

34. Amb quins **recursos o materials** contemples que es desenvolupin els deures assignats amb més freqüència?

- Material escolar (p. e. regle, compàs, calculadora, flauta...).
- Llibre de text.
- Llibre de lectura.
- Dispositiu informàtic i/o audiovisual (p. e. ordinador, tauleta...).
- Recurs en paper (p. e. fitxa, fotocòpia...)
- Altres (especificar):
- Cap de les anteriors

35. Fins a quin punt són **consensuats els deures escolars** entre els mestres paral·lels del centre educatiu en què treballes? (*Referint-nos a mestres paral·lels a aquells qui també imparteixen classe al grup en què ets mestre/a-tutor/a*).
- No procedeix, perquè no tinc paral·lel/a.
 - No consensem els deures escolars de manera coordinada, ni conec les característiques dels deures que els altres mestres n'assignen al grup en què sóc mestre/a-tutor/a.
 - Consensem els deures escolars a nivell de classe, cicle o nivell, i els assignem amb les mateixes característiques (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada).
 - Consensem els deures escolars a nivell de classe, cicle o nivell, però no els assignem amb les mateixes característiques (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada).
 - Altres (especificar):
36. Fins a quin punt són **consensuats els deures escolars** segons la política del centre educatiu en què treballes?
- Consensem tots els deures escolars (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada).
 - Consensem quasi tots els deures escolars (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada).
 - Consensem la meitat dels deures escolars (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada).
 - Consensem quasi cap deures escolars (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada).
 - No consensem cap deures escolars (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada), perquè no seguim cap política sobre els deures escolars a nivell de centre.
 - No consensem cap deures escolars (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada), perquè hem consensuat no assignar cap tipus de deures escolars a nivell de centre.
 - Altres (especificar):
37. Ordena per prioritació els **propòsits** per què assignes deures: (*Enumerar per ordre d'importància, de l'1 al 6, sent-ne 1 la menys important i 6 la més important*)
- ... Per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides.
 - ... Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futures classes.
 - ... Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futurs cursos acadèmics.
 - ... Per estendre continguts i/o habilitats de manera paral·lela al treball de classe.
 - ... Per aplicar continguts i/o habilitats en nous contextos i/o d'una manera creativa.
 - ... Per cooperar amb altres agents educatius i desenvolupar habilitats socials.
38. De manera general, fins a quin punt són compartits els **critèris de realització i/o d'avaluació** dels deures assignats amb els estudiants? (*multi-opció*)
- Comparteixo els criteris de realització dels deures

- Comparteixo els criteris d'avaluació dels deures
- Cap de les anteriors

39. Quin tipus de **retorn o feedback** hi ha dels deures, un cop finalitzats?

Segons el **mode d'avaluació**, majoritàriament s'avaluen amb... *(multi-opció)*

- Correcció escrita amb comentaris o marques als deures
- Correcció escrita amb valors numèrics
- Correcció escrita amb instrument d'avaluació (p. e. Rúbrica o llista de criteris)
- Correcció oral amb discussió a l'aula
- Correcció oral amb suport de la pissarra
- Recollida, comprovació i registre l'acabament (p. e. deures fets vs. deures no fets)
- Respondre preguntes sobre la tasca
- Altres (especificar):

Segons l'**agent avaluador**, els deures majoritàriament són avaluats per... *(multi-opció)*

- El mestre/a-tutor/a
- El propi alumne s'autoavalua
- Els iguals-companys de classe
- Altres (especificar):

Segons el **moment**, els deures majoritàriament s'avaluen... *(multi-opció)*

- Immediatament (en el moment d'entrega)
- Posteriorment (hores després de l'entrega)
- Posteriorment (dies després de l'entrega)
- Cap de les anteriors

40. Voldríeu afegir alguna cosa més que considereu rellevant per a la investigació?

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Annex 2.3. Sol·licitud de participació

Benvolgut/a director/a,

El meu nom és Laia Lluch i sóc doctoranda de la Universitat de Barcelona. Em poso en contacte amb vostè per demanar, si és possible, la seva col·laboració en la tesi doctoral sobre deures escolars que estic desenvolupant. La tesi, titulada “Els tipus de deures escolars en el context de canvi educatiu cap a un aprenentatge competencial” i, dirigida per la Dra. Elena Cano, pretén *analitzar els tipus de deures escolars predominants al sisè curs d’Educació Primària a centres educatius de Catalunya.*

Dos dels objectius específics de la investigació són indagar les variables associades amb què el professorat de diferents centres educatius d’Educació Primària de Catalunya estableix deures escolars, i contrastar els tipus de deures escolars en funció de les escoles que han adoptat un procés intensiu de canvi educatiu acompanyat amb el programa Escola Nova 21 i de les escoles que no l’han adoptat. He elaborat un **qüestionari tancat que s’administrarà de manera oral al professorat-tutor del sisè curs de 46 centres educatius de l’etapa d’Educació Primària de Catalunya**, i voldríem conèixer la seva opinió i pràctica en relació amb com plantegen els deures escolars. **No els portarà més de 15 minuts.**

Constant el centre educatiu com a un dels 30 centres adherits a la mostra representativa del programa Escola Nova 21, i tenint en compte la seva responsabilitat com a director/a, sol·licitem la seva col·laboració que consistiria en **vehicular aquesta demanda al professorat del sisè curs de Primària** i respondre’ns si estarien disposats a col·laborar-hi. Poden, si volen, indicar-nos dia i hora perquè m’hi apropi o, si ho prefereixen, indicar-me un correu electrònic o un telèfon per contactar-hi directament.

Em poso a la seva disposició per a qualsevol dubte o comentari que tingui, a la vegada que agraeixo, a l’avançada, el seu interès i la seva col·laboració. En tot moment, la informació que ens faciliti serà tractada amb absoluta confidencialitat, si així ho desitgen, i només per finalitats que es derivin directament d’aquesta investigació; de la mateixa manera que el professorat-tutor del sisè curs de Primària podrà declarar si vol que els seus noms i cognoms apareguin com a participants o si, del contrari, en prefereixen l’anonimat.

Resto a l’espera de la seva resposta, que esperem positiva.

Cordialment,

Laia Lluch

Annex 2.4. Validació del qüestionari

Annex 2.4.1. Fitxa de validació

Taula 72. Fitxa elaborada per a la revisió-validació del qüestionari.

Elaboració pròpia

	Com valoraries, de l'1 al 4, la rellevància de la pregunta? (sent l'1 la valoració menys rellevant i el 4 la més rellevant).	La redacció de la pregunta sembla intel·ligible? Valora-ho de l'1 al 4, sent l'1 la valoració menys intel·ligible i el 4 la més intel·ligible.	Comentaris (OBERT)
<p>QÜESTIONARI ADMINISTRAT AL PROFESSORAT-TUTOR DE PRIMÀRIA</p> <p>Aquest qüestionari forma part de la tesi doctoral titulada "Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial". S'adreça a professorat-tutor del sisè curs d'Educació Primària de diferents centres educatius de Catalunya. La intenció és conèixer la teva opinió i la teva pràctica respecte a com es plantegen els deures escolars i identificar si hi ha relació entre variables associades als deures escolars i les metodologies emprades pel professorat.</p> <p>El teu punt de vista resulta especialment rellevant pel nostre estudi, per la qual cosa agraïm enormement la teva col·laboració. La investigadora es compromet a guardar les dades amb</p>			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

<p>caràcter confidencial i a preservar l'anonimat del que se li confiï, i només per a finalitats que es derivin directament d'aquesta investigació.</p> <p>El qüestionari s'estructura en tres blocs:</p> <p style="padding-left: 40px;">Bloc 1. Identificació docent i del centre educatiu</p> <p style="padding-left: 40px;">Bloc 2. Metodologia d'ensenyament-aprenentatge</p> <p style="padding-left: 40px;">Bloc 3. Deures escolars</p> <p>El qüestionari és tancat i s'aplica oralment. No et portarà més de 15 minuts.</p> <p>Moltes gràcies</p> <p>Laia Lluch – laia.lluch@ub.edu</p> <p>Doctoranda del programa Educació i Societat de la Universitat de Barcelona</p>			
<p><u>Dades d'identificació docent i del centre educatiu</u></p> <p>1. Sexe:</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Home</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Dona</p>			
<p>2. Edat:</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Menys de 25 anys</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Entre 25 i 30 anys</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Entre 30 i 40 anys</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Entre 40 i 50 anys</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> Entre 50 i 60 anys</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> 60 o més</p>			
<p>3. Imparteixes classe en un centre...</p> <p style="padding-left: 20px;"><input type="checkbox"/> públic</p>			

<input type="checkbox"/> privat <input type="checkbox"/> privat concertat			
<p>4. El centre educatiu en què treballes és: <i>(multi-opció)</i></p> <input type="checkbox"/> Escola: 2n cicle d'educació infantil i educació primària <input type="checkbox"/> Institut escola: 2n cicle d'educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria i batxillerat <input type="checkbox"/> Centre integrat: educació primària, educació secundària, batxillerat i ensenyaments de música i dansa <input type="checkbox"/> Zones escolars rurals (agrupació d'escoles en zones de baixa densitat de població): 2n cicle d'educació infantil i educació primària <input type="checkbox"/> Escola d'educació especial: 2n cicle d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria quan els alumnes requereixen una escolarització específica			
<p>5. El centre educatiu en què treballes està adherit a: <i>(multi-opció)</i></p> <input type="checkbox"/> Al programa d'Escola Nova 21 <input type="checkbox"/> Al programa d'Escola Nova 21 i n'és un dels 30 centres que formen part de la mostra representativa <input type="checkbox"/> Al programa Comunitats d'Aprenentatge <input type="checkbox"/> Al programa Cultura emprenedora a l'escola <input type="checkbox"/> Al programa Magnet <input type="checkbox"/> Al programa Tàndem <input type="checkbox"/> Al programa SI (Salut Mental) <input type="checkbox"/> A la Xarxa de competències bàsiques d'infantil i primària <input type="checkbox"/> Al programa #aquiproubullying <input type="checkbox"/> Al programa Tecnologies Digitals per a l'Aprenentatge <input type="checkbox"/> Al programa Erasmus+ <input type="checkbox"/> Al programa Impuls a la lectura (ILEC) <input type="checkbox"/> Al programa d'intercanvi Catalunya-Quebec <input type="checkbox"/> Al Grup experimental per al plurilingüisme (GEP)			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

<input type="checkbox"/> Cap de les anteriors			
6. Nom del municipi del centre educatiu en què treballes: _____			
7. Codi postal del centre educatiu en què treballes: _____			
8. Anys d'experiència en el centre com a mestre: <input type="checkbox"/> Menys de 5 anys <input type="checkbox"/> Entre 5 i 15 anys <input type="checkbox"/> Entre 15 i 25 anys <input type="checkbox"/> Més de 25 anys			
9. Anys d'experiència en el cicle superior com a mestre: <input type="checkbox"/> Menys de 5 anys <input type="checkbox"/> Entre 5 i 15 anys <input type="checkbox"/> Entre 15 i 25 anys <input type="checkbox"/> Més de 25 anys			
10. Anys d'experiència en el sisè curs de Primària com a mestre: <input type="checkbox"/> Menys de 5 anys <input type="checkbox"/> Entre 5 i 15 anys <input type="checkbox"/> Entre 15 i 25 anys <input type="checkbox"/> Més de 25 anys			

<p>11. Freqüència amb què imparteixes classe al grup de sisè de Primària:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un cop per setmana <input type="checkbox"/> Dos cops per setmana <input type="checkbox"/> Tres cops per setmana <input type="checkbox"/> Quatre cops per setmana <input type="checkbox"/> Més de quatre cops per setmana <input type="checkbox"/> Cap de les anteriors 			
<u>Preguntes en relació amb la METODOLOGIA D'ENSENYAMENT-APRENTATGE</u>			
<p>12. Com valoraries de l'1 al 4, sent l'1 la valoració més tradicional i el 4 la més innovadora, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge amb què tu treballes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 			
<p>13. Com valoraries de l'1 al 4, sent l'1 la valoració més tradicional i el 4 la més innovadora, la metodologia d'ensenyament-aprenentatge general del centre educatiu en què treballes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 			
<p>14. Quina línia metodològica predomina en el centre educatiu en què treballes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un treball de caire competencial, de manera interdisciplinària i globalitzada. <input type="checkbox"/> Un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars. <input type="checkbox"/> Ambdues opcions anteriors. 			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

<p>15. Com t'agradaria que fos el centre educatiu en què treballes en els seus mètodes d'ensenyament-aprenentatge? Valora de l'1 al 4, sent l'1 la valoració més tradicional i el 4 la més innovadora.</p> <p><input type="checkbox"/> 1</p> <p><input type="checkbox"/> 2</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><input type="checkbox"/> 4</p>			
<p><u>Preguntes en relació amb els DEURES ESCOLARS</u></p>			
<p>16. Què entens per deures escolars? (<i>OBERTA</i>)</p>			
<p>17. Així doncs, si haguessis de sistematitzar, quins són els avantatges que trobes que tenen els deures escolars, diries que són... (<i>OBERTA</i>)</p>			
<p>18. Així doncs, si haguessis de sistematitzar, quines són les dificultats que trobes que tenen els deures escolars, diries que són... (<i>OBERTA</i>)</p>			
<p>19. Al llarg de la teva experiència com a docent, la freqüència amb què assignes deures s'ha vist modificada?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, ara assigno més deures que al principi de la meva experiència com a docent</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, ara assigno menys deures que al principi de la meva experiència com a docent</p> <p><input type="checkbox"/> Assigno els mateixos aproximadament</p> <p><input type="checkbox"/> Ns/Nc</p>			

<p><i>En cas de no assignar o no haver assignat mai deures escolars com a tutor/a-professor/a, pots finalitzar el qüestionari. Si no és així et preguem que continuïs responent:</i></p> <p>20. Al llarg del curs acadèmic, la frequència amb què assignes deures es veu modificada?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sí, a inicis de curs assigno més deures que a finals <input type="checkbox"/> Sí, a finals de curs assigno més deures que a finals <input type="checkbox"/> Assigno els mateixos aproximadament <input type="checkbox"/> Ns/Nc <p>Justifica, si escau, la teva resposta: (OBERTA)</p>			
<p>21. Segons el grau d'individualització, quin és el percentatge aproximat dels deures que adaptes a nivell individual – alumne?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Menys del 25% <input type="checkbox"/> Entre el 25 i 50% <input type="checkbox"/> Entre el 50 i 75% <input type="checkbox"/> Més del 75% <input type="checkbox"/> No adapto els deures escolars a nivell individual – alumne 			
<p>22. Segons el grau d'individualització, quin és el percentatge aproximat dels deures que assignes els mateixos per a tot el grup-classe?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Menys del 25% <input type="checkbox"/> Entre el 25 i 50% <input type="checkbox"/> Entre el 50 i 75% <input type="checkbox"/> Més del 75% <input type="checkbox"/> No assigno els mateixos deures escolars a nivell grup-classe 			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

<p>23. Quin és el percentatge aproximat dels deures que requereixen d'interacció (col·laboració amb d'altres persones)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Menys del 25% <input type="checkbox"/> Entre el 25 i 50% <input type="checkbox"/> Entre el 50 i 75% <input type="checkbox"/> Més del 75% <input type="checkbox"/> No requereixen d'interacció <i>(Si és així, et preguem que continuïs responnent a partir de la pregunta 9)</i> 			
<p>24. D'aquests deures que requereixen interacció, majoritàriament es realitzen amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> ... amb la família ... amb els companys de classe ... amb la societat (p. e. visitar museus, assistir a actes culturals...) ... cap de les anteriors (especificar): 			
<p>25. Els deures assignats requereixen d'una ubicació específica...?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> no requereixen de cap ubicació específica <input type="checkbox"/> casa <input type="checkbox"/> espai públic (museu, biblioteca, parc...) <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> altres (especificar): 			
<p>26. Segons el grau d'opcionalitat, quin és el percentatge aproximat dels deures que assignes de manera obligatòria?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Menys del 25% <input type="checkbox"/> Entre el 25 i 50% <input type="checkbox"/> Entre el 50 i 75% <input type="checkbox"/> Més del 75% <input type="checkbox"/> No assigno deures escolars de manera obligatòria 			

<p>27. Segons el grau d'opcionalitat, quin és el percentatge aproximat dels deures que assignes de manera voluntària?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Menys del 25% <input type="checkbox"/> Entre el 25 i 50% <input type="checkbox"/> Entre el 50 i 75% <input type="checkbox"/> Més del 75% <input type="checkbox"/> No assigno deures escolars de manera voluntària 			
<p>28. Quin és el percentatge aproximat d'alumnat que realitza els deures?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Menys del 25% <input type="checkbox"/> Entre el 25 i 50% <input type="checkbox"/> Entre el 50 i 75% <input type="checkbox"/> Més del 75% 			
<p>29. En cas d'haver algun alumne o alguns alumnes que no han realitzat els deures, majoritàriament quines decisions es prenen en conseqüència? (<i>multi-opció</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No es prenen decisions <input type="checkbox"/> Una segona oportunitat d'entrega <input type="checkbox"/> S'informa a la família <input type="checkbox"/> Càstig (p. e. menys temps d'esbarjo) <input type="checkbox"/> Afecta al seu expedient acadèmic <input type="checkbox"/> Altres (especificar): <p>Justifica, si escau, en quins casos es pren la decisió o les decisions indicades: (<i>OBERTA</i>)</p>			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

30. Amb quina **freqüència** assignes deures segons l'àrea curricular que imparteixes o segons la competència curricular? *(Marqueu amb una creu [X])*

	Àrea curricular <i>(Respondre només si la resposta a la pregunta 14 ha estat: Un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars o Ambdues opcions anteriors)</i>						Competències <i>(Respondre només si la resposta a la pregunta 14 ha estat: Un treball de caire competencial, de manera interdisciplinària i globalitzada o Ambdues opcions anteriors)</i>							
	Àmbit de llengües	Coneixement del medi natural, social i cultural	Educació artística	Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania	Educació física	Matemàtiques	Competència comunicativa	Competència artística i cultural	Competència del tractament de la informació i competència digital	Competència matemàtica	Competència d'aprendre a aprendre	Competència d'autonomia i iniciativa personal	Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	Competència social i ciutadana
Cada dia de classe														
Dies alterns de classe (cada dues)														

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

<input type="checkbox"/> Entre 4 i 6 hores per setmana <input type="checkbox"/> Entre 6 i 8 hores per setmana <input type="checkbox"/> Entre 8 i 10 hores per setmana <input type="checkbox"/> Entre 10 i 12 hores per setmana <input type="checkbox"/> Més de 12 hores per setmana			
33. Quin és el format dels deures assignats amb més freqüència? <i>(Marqueu amb una creu [X])</i>			
	Àrea curricular <i>(Respondre només si la resposta a la pregunta 14 ha estat: Un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars o Ambdues opcions anteriors)</i>	Competències <i>(Respondre només si la resposta a la pregunta 14 ha estat: Un treball de caire competencial, de manera interdisciplinària i globalitzada o Ambdues opcions anteriors)</i>	

	Àmbit de llengües	Coneixement del medi natural, social i cultural	Educació artística	Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania	Educació física	Matemàtiques	Competència comunicativa	Competència artística i cultural	Competència del tractament de la informació i competència digital	Competència matemàtica	Competència d'aprendre a aprendre	Competència d'autonomia i iniciativa personal	Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	Competència social i ciutadana
Fitxa elaborada pel docent														
Fotocòpia d'un llibre de text														
Lectura d'un text o conte														
Recerca – projecte d'investigació interdisciplinari o integrat														

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Altres (especificar):														
Cap de les anteriors														
34. Amb quins recursos o materials contemples que es desenvolupin els deures assignats amb més freqüència? <i>(Marqueu amb una creu [X])</i>														
Àrea curricular <i>(Respondre només si la resposta a la pregunta 14 ha estat: Un treball estructurat per assignatures i àrees curriculars o Ambdues opcions anteriors)</i>						Competències <i>(Respondre només si la resposta a la pregunta 14 ha estat: Un treball de caire competencial, de manera interdisciplinària i globalitzada o Ambdues opcions anteriors)</i>								
	Àmbit de llengües	Coneixement del medi natural, social i cultural	Educació artística	Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania	Educació física	Matemàtiques	Competència comunicativa	Competència artística i cultural	Competència del tractament de la informació i competència digital	Competència matemàtica	Competència d'aprendre a aprendre	Competència d'autonomia i iniciativa personal	Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	Competència social i ciutadana

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

<input type="checkbox"/> Altres (especificar):			
--	--	--	--

<p>36. Fins a quin punt són consensuats els deures escolars segons la política del centre educatiu en què treballes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De manera general, a nivell de centre consensuem algunes característiques (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada) dels deures escolars. <input type="checkbox"/> De manera general, a nivell de centre consensuem totes les característiques (com ara, la freqüència, la tipologia i la durada estimada) dels deures escolars. <input type="checkbox"/> No seguim cap política sobre els deures escolars a nivell de centre. 			
<p>37. Quin és el principal propòsit per què assignes deures?</p> <ul style="list-style-type: none"> ... Per practicar, reforçar i revisar per enfortir els continguts i/o habilitats recentment adquirides. ... Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futures classes. ... Per preparar, és a dir, per introduir continguts per a futurs cursos acadèmics. ... Per estendre continguts i/o habilitats de manera paral·lela al treball de classe. ... Per aplicar continguts i/o habilitats en nous contextos i/o d'una manera creativa. ... Per cooperar amb altres agents educatius i desenvolupar habilitats socials. ... Altres (especificar): 			
<p>38. Quin és el termini de presentació predominant que contemples com a extensió desitjada per al desenvolupament dels deures que assignes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Curt termini: deures per ser presentats en un o dos dies. <input type="checkbox"/> Llarg termini: deures per ser presentats al cap de més de dos dies. 			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

<p>39. De manera general, fins a quin punt són compartits els criteris de realització i/o d'avaluació dels deures assignats amb els estudiants?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comparteixo els criteris de realització dels deures <input type="checkbox"/> Comparteixo els criteris d'avaluació dels deures <input type="checkbox"/> Explico i comparteixo els criteris de realització i els criteris d'avaluació dels deures <input type="checkbox"/> Cap de les anteriors 			
<p>40. De manera general, fins a quin punt hi ha retorn o feedback un cop finalitzats els deures?</p> <p>Segons el mode, majoritàriament s'avaluen...</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Valors numèrics <input type="checkbox"/> Comentaris o marques als deures <input type="checkbox"/> Retorn amb suport o instrument d'avaluació (p. e. Rúbrica o llista de criteris) <input type="checkbox"/> Correcció oral <input type="checkbox"/> Discussió a l'aula <input type="checkbox"/> Correcció a la pissarra <input type="checkbox"/> Recol·lecció, comprovació i registre l'acabament (p. e. deures fets vs. deures no fets) <input type="checkbox"/> Altres (especificar): <p>Segons l'agent avaluador, els deures majoritàriament són avaluats per...</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El mestre/a-tutor/a <input type="checkbox"/> El propi alumne s'autoavalua <input type="checkbox"/> Els iguals-companys de classe <input type="checkbox"/> Altres (especificar): <p>Segons el moment, els deures majoritàriament s'avaluen...</p>			

<input type="checkbox"/> Immediatament (en el moment d'entrega)			
<input type="checkbox"/> Posteriorment (hores després de l'entrega)			
<input type="checkbox"/> Posteriorment (dies després de l'entrega)			
<input type="checkbox"/> Cap de les anteriors			

Annex 2.4.2. Sol·licitud de participació

Benvolgut/a professor/a **XXX**,

El meu nom és Laia Lluch i sóc doctoranda de la Universitat de Barcelona. Em poso en contacte amb vostè per demanar, si és possible, la seva col·laboració en la tesi doctoral sobre deures escolars que estic desenvolupant. La tesi, titulada “Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial” i, dirigida per la Dra. Elena Cano, pretén *analitzar els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi cap a un aprenentatge competencial*.

Un dels nostres objectius és poder indagar les variables associades amb què el professorat de diferents centres educatius d'Educació Primària estableix deures escolars. Per aquest motiu, hem elaborat un qüestionari que s'administrarà al professorat-tutor del sisè curs de 46 centres educatius de l'etapa de Primària de Catalunya.

Tenint en compte la seva visió sistèmica, resulta especialment rellevant la seva col·laboració com a expert en metodologia educativa. La consulta per a la que sol·licitem la seva col·laboració consta de posar en pràctica la **validació, basada en el judici d'experts, de l'instrument** desenvolupat, que per a la nostra recerca serà de gran ajuda.

D'aquesta manera, voldríem saber si podríem comptar amb la seva valuosa aportació en aquesta recerca. Si és així, li quedariem molt agraïdes si ens poguéssiu respondre les dues qüestions sobre la rellevància i la intel·ligibilitat de cada una de les qüestions, indicades a la banda esquerra del document adjunt i, si s'escau, empleneu l'apartat de comentaris. La nostra intenció és administrar el qüestionari al professorat dels centres educatius tornant de les vacances de Nadal així que, encara que som conscients que són dates complicades, agrairíem moltíssim que validació ens arribés abans.

Em poso a la seva disposició per a qualsevol dubte o comentari que tingui, a la vegada que agraeixo, a l'avançada, el seu interès i la seva col·laboració. En tot moment, la informació que ens faciliti serà tractada amb absoluta confidencialitat, si així ho desitgen, i només per finalitats que es derivin directament d'aquesta investigació; de la mateixa manera que podreu declarar si voleu que els vostres noms i cognoms apareguin com a jutges externs o si, del contrari, en preferiu l'anonimat.

Cordialment,

Laia Lluch

Annex 2.4.3. Consentiment informat**FULL DE CONSENTIMENT INFORMAT**

Recerca: “Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial”. Programa de doctorat Educació i Societat, Universitat de Barcelona.

Investigador principal: Laia Lluch Molins

Director de tesi: Dra. Elena Cano

Com contactar amb nosaltres: laia.lluch@ub.edu, ecano@ub.edu

Sr./Sra./Dr./Dra.
amb DNI, actuant en nom i interès propi, faig constar que he rebut informació sobre la investigació que analitza els tipus de deures escolars predominants en un context de canvi cap a un aprenentatge competencial; i per a la qual se'm sol·licita la meua participació en la validació basada en el jutge d'experts del qüestionari que s'administrarà al professorat-tutor d'Educació Primària. He entès el significat del contingut del projecte i els seus objectius.

Als efectes d'aquesta recerca, se m'ha informat que la utilització de les dades que s'obtinguin són exclusivament per aquest estudi o d'altres amb la mateixa temàtica que se'n puguin derivar. La investigadora es compromet a guardar les dades amb caràcter confidencial i a preservar l'anonimat del que se li confii.

La meua col·laboració en el projecte és totalment voluntària i tinc dret a retirar-m'hi en qualsevol moment, revocant el present consentiment.

Atès que la informació m'ha estat donada de forma comprensible, dono lliure i voluntària la meua conformitat a participar en la investigació “Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial”. És per això que ho autoritzo explícitament signant aquest full.

Data:

Signatura del participant

Signatura de l'investigador principal

- (Opcional) Desitjo i autoritzo fer ús del meu nom per aquest estudi (nom i cognoms, com a jutge extern en la present tesi doctoral).
- (Opcional) Desitjo rebre els resultats de la recerca al correu electrònic següent:

Annex 3. El qüestionari administrat a l'equip directiu de la mostra representativa del programa Escola Nova 21

Annex 3.1. Versió definitiva del guió

Preguntes en relació amb els deures escolars en el procés de transformació i canvi educatiu

1. Al llarg dels tres anys del procés de transformació com a centre de la mostra representativa del programa Escola Nova 21, s'han modificat els deures escolars?
 - No, no hem modificat els deures escolars.
 - Sí, hem modificat els deures escolars.

2. En cas negatiu a la primera pregunta, quins són els motius pels quals no s'han modificat els deures escolars al llarg d'aquests tres cursos?

3. En cas afirmatiu a la primera pregunta, quins són els motius pels quals s'han modificat els deures escolars al llarg d'aquests tres cursos?

4. En cas afirmatiu en la primera pregunta, de manera general, en quins aspectes s'han modificat els deures escolars? (*Selecció múltiple*)
 - Pel que fa a la **conceptualització** dels deures: el que entenem per deures.
 - Pel que fa a la pròpia **naturalesa** dels deures: com són els deures que assignem.
 - Pel que fa a un **consens** de la mà de les famílies i els alumnes de l'escola.
 - Pel que fa a aplicar-hi una **política de deures** fins ara no existent.
 - Pel que fa als **propòsits** dels deures.
 - Pel que fa a la **temporització** dels deures: la freqüència amb què s'assignen, la durada contemplada per realitzar-los i el termini de presentació.
 - Pel que fa al **grau d'adaptació** (p. e. a nivell personalitzat-alumne o a nivell grup-classe).
 - Pel que fa a la l'**espai** on realitzar els deures.
 - Pel que fa al seu **format** (p. e. projecte d'investigació, fitxa elaborada pel docent...).
 - Pel que fa al grau d'**opcionalitat** (p. e. obligatorietat o voluntarietat).
 - Pel que fa a les **decisions** que es prenen en cas de no realitzar els deures.
 - Pel que fa a **compartir** amb l'alumnat els seus objectius, criteris de realització i/o d'avaluació.
 - Pel que fa al tipus de **retorn o avaluació**: el mode, l'agent i el moment d'avaluació.
 - Altres aspectes (especificar):

5. Voldríeu afegir alguna cosa més que considereu rellevant per a la investigació?

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Annex 3.2. Sol·licitud de participació

Benvolgut director, benvolguda directora,

Aquest qüestionari forma part de la tesi doctoral titulada “Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial”. S’adreça a centres educatius d’Educació Primària de Catalunya que pertanyen a la mostra representativa del programa Escola Nova 21, i que al llarg de tres cursos han estat immersos en un procés de transformació i canvi educatiu.

El teu punt de vista resulta especialment rellevant per l’estudi, per la qual cosa agraïm enormement la teva col·laboració. La investigadora es compromet a guardar les dades amb caràcter confidencial i a preservar l’anonimat del que se li confiï, i només per a finalitats que es derivin directament d’aquesta investigació.

El qüestionari és tancat i no et portarà més de 10 minuts.

Moltes gràcies,

Laia Lluch – laia.lluch@ub.edu

Doctoranda del programa Educació i Societat de la Universitat de Barcelona

Annex 4. Document de compromís entre el programa Escola Nova 21 i el centre educatiu

DOCUMENT DE COMPROMÍS ENTRE EL PROGRAMA ESCOLA NOVA 21 I EL CENTRE EDUCATIU PER AL DESENVOLUPAMENT DEL PROCEDIMENT DE CANVI CAP AL MARC D'ESCOLA AVANÇADA

Barcelona, X de juny de 2017

REUNITS

D'una part Eduard Vallory i Subirà, amb NIF núm. XXXXXXXXX, com a director del programa "Escola Nova del segle 21" establert per conveni del Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya el 7 de gener de 2016, a qui s'hi van afegir com a institucions promotores la Fundació Bancària Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona i la Diputació de Barcelona, segons addendes modificatives de dates 18 d'abril de 2016 i 18 d'abril de 2017, respectivament.

I de l'altra, nom de la persona, director/a o titular de nom del centre de nom de la localitat, (en endavant, el Centre educatiu), actuant en funció de la seva autonomia de centre i en representació del mateix, com a entitat domiciliada a adreça del centre, localitat, amb N.I.F. número NIF.

Ambdues parts es reconeixen competència i capacitat per formalitzar el present document de compromís, i

EXPOSEN

I. Que el programa Escola Nova 21: Aliança per un sistema educatiu avançat (en endavant, Escola Nova 21) té l'objectiu de promoure una actualització disruptiva del sistema educatiu a Catalunya per tal que els centres educatius tinguin el propòsit de desenvolupar competències per a la vida en el context de la societat del coneixement en tots i cadascun dels infants i adolescents, que les seves pràctiques d'aprenentatge es fonamentin en el coneixement científic de com les persones aprenen, i que l'avaluació i l'organització estiguin al servei d'aquest propòsit: el que s'ha anomenat "marc d'escola avançada".

II. Que el programa Escola Nova 21 i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat han signat un conveni que formalitza el suport del Departament d'Ensenyament als objectius del programa:

- Identificar i definir els elements comuns que ha de tenir un centre educatiu en un sistema educatiu avançat, el que s'anomena "marc d'escola avançada", possibilitant així que pares i mares, mestres, creadors d'opinió pública, administracions i ciutadania en general contribueixin a un viratge del sistema educatiu en aquesta direcció.
- Generar els procediments i estratègies formatives que possibilitin a les escoles participants la transició sistemàtica des dels models tradicionals d'ensenyament-aprenentatge (en tots els seus graus) al marc d'escola avançada (en tota la seva diversitat de concrecions), partint del seu propi projecte educatiu, de tal manera que ofereixin eines que en el futur puguin ser emprades per a generalitzar aquest marc i contribuir també a desenvolupar el perfil professional dels docents i la seva capacitat i formació.

- Generar coneixement sobre pràctiques educatives avançades –en particular, metodologies de treball globalitzat interdisciplinari– i de la seva avaluació competencial, així com evidències de l'impacte en l'aprenentatge cognitiu i no-cognitiu.

III. Que la concreció del marc d'escola avançada és que els centres educatius, des de la diversitat dels seus projectes educatius de centre, basen el seu model pedagògic i organitzatiu en:

- a) uns objectius educatius enfocats al desenvolupament de competències per a la vida en el context del segle 21;
- b) unes pràctiques educatives fonamentades en el coneixement de com les persones aprenen;
- c) la cultura d'emprar una avaluació competencial i globalitzada que mesuri els assoliments competencials de la totalitat d'objectius educatius;
- d) i una organització del centre autònoma, al servei de l'aprenentatge, oberta a l'entorn i que hi interactua, i capaç d'aprendre i millorar, amb un lideratge pedagògic efectiu i ben fonamentat.

IV. Que a aquests efectes, una de les línies d'actuació principals del programa Escola Nova 21 és desenvolupar un procediment per a la transformació sistemàtica de centres educatius cap al marc d'escola avançada. Aquest procediment es desenvolupa amb una mostra de 30 centres educatius, representatius de la diversitat del conjunt del sistema educatiu català, amb qui crear i desenvolupar un protocol de canvi que ofereixi experiència i coneixement per actualitzar tots els centres educatius.

V. Que el programa Escola Nova 21 proposa el Centre educatiu com a possible integrant per formar part de la mostra representativa de centres que desenvoluparan aquest procediment de canvi (en endavant, Mostra representativa).

VI. Que el Centre educatiu té interès a formar part de la Mostra representativa.

VII. Que el programa Escola Nova 21 i el Centre educatiu tenen interès en col·laborar per a la consecució dels objectius del programa, i particularment per a desenvolupar el procediment de canvi dels centres educatius cap al marc d'escola avançada.

I per això signen el present document de compromís amb els següents

ACORDS

Primer. Objecte

El present document de compromís té per objecte la determinació de les condicions de la col·laboració entre ambdues parts per a la participació del Centre educatiu en la Mostra representativa del programa Escola Nova 21.

Segon. Desenvolupament del procediment de canvi

El programa Escola Nova 21 impulsarà les accions per desenvolupar el procediment de canvi a la Mostra representativa, amb la participació del Centre educatiu, que fonamentalment consistiran en:

- Articular les successives fases del procediment de canvi als centres de la Mostra

representativa a través d'eines de transformació i seguiment.

- Desenvolupar accions formatives per a equips directius, equips impulsors i equips docents, orientades a la seva capacitat cap al procés de canvi.
- Generar els recursos materials bàsics que donin suport al desplegament de les diferents fases del procediment de canvi.
- Generar coneixement i capacitat a través de prototipatges i projectes tractors a desenvolupar en el centre.
- Proporcionar un acompanyament a cada centre de la Mostra representativa que afavoreixi les possibilitats d'implementació del procés de canvi.
- Promoure la interrelació i interacció entre els centres de la Mostra representativa, i també amb els centres impulsors del programa Escola Nova 21, incloent la generació de visites per al coneixement a fons d'aquests darrers, que contribueixin a facilitar la transformació educativa.

Tercer. Compromisos de les parts

El programa Escola Nova 21 es compromet a:

- Desenvolupar totes les accions previstes a l'acord Segon d'aquest document de compromís i que han d'impulsar el procediment de canvi dels centres de la Mostra representativa.
- Facilitar eines d'autodiagnòstic pedagògic per als centres de la Mostra representativa, com també rúbriques per al procediment de canvi dels centres.
- Dur a terme totes les accions necessàries per tal d'assolir els objectius generals del programa, tal i com s'estableixen a l'apartat II de l'exposició inicial d'aquest document de compromís.
- Reconèixer la participació del Centre educatiu al programa Escola Nova 21 en les principals eines de comunicació del programa.
- Treballar conjuntament amb el Departament d'Ensenyament, en el marc del conveni vigent, per a possibilitar el correcte desenvolupament del procediment de canvi.

El Centre educatiu es compromet a:

- Prioritzar les accions a implementar per al desenvolupament del procediment de canvi en els plans anuals del seu projecte educatiu durant els tres anys de durada del compromís entre les parts.
- Implementar les successives fases per al desenvolupament del procediment de canvi, en la forma i terminis que s'acordin amb l'equip d'Escola Nova 21 que coordina aquesta línia d'actuació del programa.
- Participar en les formacions generades des del programa Escola Nova 21 adreçades a l'equip directiu, l'equip impulsor, i als membres de l'equip docent que inicien els processos de canvi prèviament definits.
- Participar, amb el nombre de docents que s'acordi amb l'equip del programa Escola Nova 21, en la modalitat formativa per a docents basada en una estada en residència en escoles

amb pràctiques educatives avançades.

- Formar part d'una comunitat de pràctica amb els equips directius i equips impulsors dels altres centres de la Mostra representativa, potenciant un lideratge més efectiu per a la transformació del centre.
- Participar activament a la xarxa digital per als docents del conjunt de centres que formen part del programa Escola Nova 21, contribuint a explicar i difondre el procés de canvi que estan vivint al Centre educatiu.
- Participar a la xarxa local d'aprenentatge col·laboratiu constituïda amb altres centres del programa Escola Nova 21 adscrits a la mateixa xarxa, compartint amb la resta de centres el procés de canvi que estan vivint al seu Centre educatiu, així com en altres activitats que es puguin dur a terme, com ara tallers de millora o fòrum de directors.
- Facilitar l'accés al Centre educatiu a les persones que indiqui el programa Escola Nova 21 per poder fer seguiment i avaluar el procediment de canvi, com també als investigadors que estiguin recerçant evidència empírica d'assoliments competencials dels processos d'aprenentatge, participant, si s'escau, en la dinàmica de la investigació, quan la metodologia ho requereixi i d'acord amb una planificació preestablerta i acordada, tenint en compte que es procurarà que tinguin el menor impacte possible en l'activitat quotidiana del centre i de l'equip docent.
- Indicar al seu web i, si escau, en altres eines de comunicació del Centre educatiu, que forma part d'Escola Nova 21, mitjançant l'ús del logotip que els faciliti l'equip que coordina el programa.

Es tindran en compte les circumstàncies del Centre educatiu per a concretar els compromisos indicats.

Quart. Condicions econòmiques

La participació del Centre educatiu al programa Escola Nova 21 és gratuïta. Igualment, aquest document de compromís no comporta aportacions econòmiques per part del programa ni de les entitats que el promouen.

Concretament, el Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya, la Fundació Bancària "la Caixa" i la Diputació de Barcelona no assumiran eventuais costos derivats de la participació en el programa per part del Centre educatiu, ni tampoc despeses d'infraestructura, indirectes, o de personal, més enllà de les derivades dels compromisos estipulats a l'acord segon.

Cinquè. Confidencialitat i protecció de dades de caràcter personal

Totes les dades o informació que el Centre educatiu comuniqui al programa Escola Nova 21 en relació al programa objecte d'aquest document seran dades dissociades, és a dir, dades que no permetin la identificació de cap persona física i que, per tant, queden excloses de l'aplicació de la normativa de protecció de dades.

Sisè. Drets d'imatge

El programa Escola Nova 21 podrà generar imatges del Centre educatiu i dels seus membres que podrà publicar al seu web o a d'altres publicacions o eines de comunicació gestionades pel programa. Aquestes imatges en cap cas es cediran a tercers ni es destinaran a finalitats

diferents de les especificades.

El Centre educatiu facilitarà l'accés de les persones que indiqui el programa EN21 per generar aquestes imatges (fotografia o vídeo), i gestionarà l'autorització específica de cessió de drets d'imatge dels seus membres al programa EN21, particularment les dels menors de 18 anys.

La cessió expressa dels drets d'imatge s'estableix sense règim d'exclusivitat, per a qualsevol país del món sense limitació geogràfica, per tot el termini de protecció dels drets, amb caràcter gratuït i amb l'abast que calgui, i inclou els drets de reproducció, distribució, comunicació pública i posada a disposició interactiva per a la seva explotació en qualsevol format o modalitat d'explotació actualment conegut, incloent l'edició en suport paper i/o digital, i la posada a disposició del públic a Internet i la seva explotació sota una llicència "Creative Commons de Reconeixement – Compartir Igual 4.0 Internacional".

Setè. Causes de resolució anticipada

Seràn causes de resolució anticipada del present document de compromís l'incompliment de qualsevol de les clàusules del mateix. El present document de compromís també podrà resoldre's de forma anticipada per mutu acord de les parts, o bé per decisió expressa de qualsevol d'elles.

Vuitè. Durada de l'acord

Aquest document de compromís entra en vigor en el moment de signar-lo i té una durada fins al 31 de desembre de 2019.

Novè. Validesa de l'acord

Per tal de procedir a la signatura del document de compromís, es requereix que, prèviament, aquest document hagi estat valorat i aprovat pel Claustre i pel Consell Escolar del Centre educatiu, amb les corresponents actes que ho determinen i que s'inclouen com a documentació annexa al mateix document de compromís.

I per deixar constància del que ha estat convingut, ambdues parts signen aquest document, per duplicat, en el lloc i la data abans esmentats.

nom de la persona,

Director de **nom del centre** /
21 Titular de **nom del centre**

Eduard Vallory i Subirà

Director d'Escola Nova

Annex 5. Taules resultants de les variables del qüestionari administrat al professorat

Annex 5.1. Estadístics descriptius

A continuació es presenten els estadístics resultants de l'anàlisi descriptiva inicial de les dades obtingudes amb l'administració del qüestionari al professorat-tutor de sisè curs d'Educació Primària. En la següent taula es poden veure cada una de les preguntes del qüestionari en funció de la mida de la mostra (N), el seu valor màxim i mínim, així com la mitjana (Me), la desviació típica (SD) i la variància (S²).

Taula 73. Estadístics descriptius de les variables del qüestionari.

Elaboració pròpia

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
@Comarca	42	1	42	17,79	11,187	125,148
@0TIPUSDECENTRE	42	1	2	1,55	,504	,254
@2Edat	42	2	6	4,00	,963	,927
@3Anysd'experiènciaenelcentrecomamestre	42	1	4	2,24	1,078	1,161
@4Anysd'experiènciaenelciclesuperiorcomamestre	42	1	4	2,14	1,138	1,296
@5Anysd'experiènciaenelsisècursdePrimàriacomamestre	42	1	4	2,02	1,070	1,146
@6LíniesenelsisècursdePrimàriadelcentreeducatiu	42	1	3	1,57	,547	,300
@7Quantscopsersetmanaimparteixesclassealgrupdesisède	42	1	3	2,71	,673	,453
@10Comvalorariesdel1al4sentlavaloraciómoltradi	42	2	4	2,90	,576	,332
@11Comvalorariesdel1al4sentlavaloraciómoltradi	42	1	4	2,95	,661	,437
@12Quinalíniametodològicapredominaenelcentreeducatiuen	42	1	3	1,55	,739	,546
@13Comtagradariaquefoselcentreeducatiuenquètreballs	42	2	4	3,50	,552	,305
@17Allargdelatevaexperiènciacomadocentlaquantitatd	42	1	3	1,24	,656	,430
@18Allargdelcursacadèmicl'afreqüènciaambquèassignesd	42	0	3	2,38	1,125	1,266

@19Ambquinafreqüènciaas signesdeures	42	0	4	2,38	1,147	1,315
@19Ambquinafreqüènciaas signesdeures_A	42	0	3	,76	1,303	1,698
@20Respectealterminidepre sentaciódelsdeuresescolars qui	42	1	2	1,10	,297	,088
@21Respectealterminidepre sentaciódelsdeuresescolars qui	42	1	2	1,76	,431	,186
@22Segonselgrauidividu alitzacióquinéselpercentatge a	42	0	2	1,05	,492	,242
@23Segonselgrauidividu alitzacióquinéselpercentatge a	42	0	2	1,67	,570	,325
@24Quinéselpercentatgeap roximatdelsdeuresquerequer eixen	42	0	2	1,12	,453	,205
@25Indicaelteugraudacordo desacordsentne1elgensda	42	1	4	2,33	,979	,959
@25Indicaelteugraudacordo desacordsentne1elgensda_ A	42	1	4	2,38	,825	,681
@25Indicaelteugraudacordo desacordsentne1elgensda_ B	42	1	4	2,64	1,032	1,064
@25Indicaelteugraudacordo desacordsentne1elgensda_ C	42	1	4	2,21	,750	,563
@25Indicaelteugraudacordo desacordsentne1elgensda_ D	42	1	4	2,31	,924	,853
@25Indicaelteugraudacordo desacordsentne1elgensda_ E	42	1	4	2,10	1,055	1,113
@25Indicaelteugraudacordo desacordsentne1elgensda_ F	42	1	4	2,71	1,274	1,624
@26Segonselgrauidopcional itatquinéselpercentatgeapro xi	42	1	3	1,83	,660	,435

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

@27Segonselgraudopcionalitatquinéselpercentatgeaproxí	42	1	3	1,31	,643	,414
@28Quinéselpercentatgeaproximatdalumnatquerealitzael	42	1	2	1,88	,328	,107
@29Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda	42	1	4	2,50	1,088	1,183
@29Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_A	42	1	4	3,21	,951	,904
@29Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_B	42	1	4	3,12	,916	,839
@29Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_C	42	1	4	2,21	1,001	1,002
@29Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_D	42	1	4	2,48	1,042	1,085
@30Encasdhaberalgunalumnealgunsalumnesquenohanreal	42	1	5	1,86	1,491	2,223
@30Encasdhaberalgunalumnealgunsalumnesquenohanreal_A	42	0	4	1,26	1,106	1,222
@30Encasdhaberalgunalumnealgunsalumnesquenohanreal_B	42	0	4	,69	1,352	1,829
@31Quinaésladuradapredominantquecontemplesperalareali	42	1	2	1,12	,328	,107
@32Quinaésladuradapredominantperalarealitzaciódelsdeu	42	1	3	1,60	,828	,686
@33Quinéselformatdelsdeuresassignatsambmésfreqüència	42	0	1	,57	,501	,251
@33Quinéselformatdelsdeuresassignatsambmésfreqüència_A	42	0	2	1,14	1,002	1,003

@33Quinésselformatdelsdeures assignats amb més freqüència_B	42	0	3	2,43	1,192	1,422
@34Ambquins recursos materials contemplats desenvolupi	42	1	3	1,62	,825	,681
@34Ambquins recursos materials contemplats desenvolupi_A	42	0	3	2,21	1,071	1,148
@34Ambquins recursos materials contemplats desenvolupi_B	42	0	3	,36	,906	,821
@35Fins a quin punt són consensuats els deures escolars entre	42	1	3	2,33	,816	,667
@36Fins a quin punt són consensuats els deures escolars segons	42	1	2	1,33	,477	,228
@37Ordenaper prioritacióel s propòsits perquè assignes deure	42	1	6	4,19	1,864	3,475
@37Ordenaper prioritacióel s propòsits perquè assignes deure_A	42	1	6	3,33	1,618	2,618
@37Ordenaper prioritacióel s propòsits perquè assignes deure_B	42	1	6	2,12	1,468	2,156
@37Ordenaper prioritacióel s propòsits perquè assignes deure_C	42	1	6	3,93	1,552	2,409
@37Ordenaper prioritacióel s propòsits perquè assignes deure_D	42	1	6	4,10	1,478	2,186
@37Ordenaper prioritacióel s propòsits perquè assignes deure_E	42	1	6	3,76	1,574	2,479
@38Demanerageneral fins a quin punt són compartits els crit	42	0	2	1,05	,439	,193
@38Demanerageneral fins a quin punt són compartits els crit_A	42	0	2	1,00	1,012	1,024

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

@391Segonsselmodedavaluaciómajoritàriamentsavaluenamb	42	0	3	1,10	,617	,381
@391Segonsselmodedavaluaciómajoritàriamentsavaluenamb_A	42	0	3	1,29	1,043	1,087
@391Segonsselmodedavaluaciómajoritàriamentsavaluenamb_B	42	0	4	2,02	1,746	3,048
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriamentsón	42	0	2	1,05	,309	,095
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriamentsón_A	42	0	3	1,43	,991	,983
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriamentsón_B	42	0	3	2,05	1,343	1,803
@393Segonsselmomentelsdeuresmajoritàriamentsavaluen	42	0	2	1,07	,463	,214
@393Segonsselmomentelsdeuresmajoritàriamentsavaluen_A	42	0	2	,76	,983	,966
N válido (según lista)	42					

Annex 5.2. Estadístics descriptius, en funció de la mostra

En aquest cas, es presenta la taula de contingència sobre les freqüències observades de totes les variables, en funció del tipus de centre. És a dir, cada una de les variables analitzades es classifiquen en funció dels centres a què fan referència: segons la mostra A (centre que pertany a la mostra representativa del programa Escola Nova 21) i segons la mostra B (centre educatiu d'educació primària de Catalunya).

Taula 74. Estadístics descriptius de les variables del qüestionari en funció de la mostra.

Elaboració pròpia

	@0TIP USDEC ENTRE		Estadístico	Error típico
@Comarc σ	Centre adherit a	Media	17,11	2,321
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	12,23
			Límite superior	21,98

		Media recortada al 5%	16,84			
		Mediana	13,00			
		Varianza	102,322			
		Desv. típ.	10,115			
		Mínimo	1			
		Máximo	38			
		Rango	37			
		Amplitud intercuartil	10			
		Asimetría	,826	,524		
		Curtosis	,149	1,014		
		Centre no adherit a EN21	Media	18,35	2,543	
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	13,07		
			Límite superior	23,62		
	Media recortada al 5%		18,00			
	Mediana		13,00			
	Varianza		148,783			
	Desv. típ.		12,198			
	Mínimo		1			
	Máximo		42			
	Rango		41			
	Amplitud intercuartil		14			
	Asimetría		,723	,481		
	Curtosis		-,439	,935		
	Centre adherit a EN21		Media	4,05	,235	
			Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,56	
				Límite superior	4,55	
		Media recortada al 5%	4,06			
Mediana		4,00				
Varianza		1,053				
Desv. típ.		1,026				
Mínimo		2				
Máximo		6				
Rango		4				
Amplitud intercuartil		2				
Asimetría		-,115	,524			
Curtosis		-,554	1,014			
Centre no adherit a EN21		Media	3,96	,194		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,56			
		Límite superior	4,36			
	Media recortada al 5%	4,00				
	Mediana	4,00				
Varianza	,862					

@2Edat

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Desv. típ.		,928	
		Mínimo		2	
		Máximo		5	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		-,282	,481
		Curtosis		-1,043	,935
@3Anysdexperènciaenelcentrecomamestre	Centre adherit a EN21	Media		2,32	,265
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,76	
			Límite superior	2,87	
		Media recortada al 5%		2,30	
		Mediana		2,00	
		Varianza		1,339	
		Desv. típ.		1,157	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		,263	,524
		Curtosis		-1,362	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		2,17
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,73	
			Límite superior	2,62	
	Media recortada al 5%			2,14	
	Mediana			2,00	
	Varianza			1,059	
	Desv. típ.			1,029	
	Mínimo			1	
	Máximo			4	
Rango			3		
Amplitud intercuartil			2		
Asimetría			,444	,481	
Curtosis		-,849	,935		
@4Anysdexperènciaenelciclesuperiorcomamestre	Centre adherit a EN21	Media		2,11	,275
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,53	
			Límite superior	2,68	
		Media recortada al 5%		2,06	
		Mediana		2,00	
		Varianza		1,433	
		Desv. típ.		1,197	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	

@5AnysdexperènciaenlisisèkursdePrimàriacomamestre		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		,646	,524
		Curtosis		-1,124	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		2,17	,232
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,69	
			Límite superior	2,66	
		Media recortada al 5%		2,14	
		Mediana		2,00	
		Varianza		1,241	
		Desv. típ.		1,114	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		,491	,481
		Curtosis		-1,070	,935
		Centre adherit a EN21	Media		1,95
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,40	
			Límite superior	2,49	
	Media recortada al 5%			1,89	
	Mediana			2,00	
	Varianza			1,275	
	Desv. típ.			1,129	
	Mínimo			1	
	Máximo			4	
Rango			3		
Amplitud intercuartil			2		
Asimetría			,890	,524	
Curtosis			-,567	1,014	
Centre no adherit a EN21	Media			2,09	,217
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,64		
		Límite superior	2,54		
	Media recortada al 5%		2,04		
	Mediana		2,00		
	Varianza		1,083		
	Desv. típ.		1,041		
	Mínimo		1		
	Máximo		4		
	Rango		3		
	Amplitud intercuartil		2		
	Asimetría		,608	,481	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Curtosis		-,700	,935
@6LinieseneliscursdePrimàriadelcentreducatiu	Centre adherit a EN21	Media		1,58	,116
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,33	
			Límite superior	1,82	
		Media recortada al 5%		1,59	
		Mediana		2,00	
		Varianza		,257	
		Desv. típ.		,507	
		Mínimo		1	
		Máximo		2	
		Rango		1	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		-,348	,524
		Curtosis		-2,115	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		1,57
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,31	
			Límite superior	1,82	
	Media recortada al 5%			1,52	
	Mediana			2,00	
	Varianza			,348	
	Desv. típ.			,590	
	Mínimo			1	
	Máximo			3	
	Rango			2	
	Amplitud intercuartil			1	
Asimetría			,454	,481	
Curtosis			-,616	,935	
@7Quantscopspersetmanaimparteixesclassealgrupdesisèd	Centre adherit a EN21		Media		2,79
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,49	
			Límite superior	3,09	
		Media recortada al 5%		2,88	
		Mediana		3,00	
		Varianza		,398	
		Desv. típ.		,631	
		Mínimo		1	
		Máximo		3	
		Rango		2	
		Amplitud intercuartil		0	
		Asimetría		-2,798	,524
		Curtosis		6,509	1,014
		Centre no	Media		2,65
		Límite inferior		2,34	

		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite superior	2,96		
		Media recortada al 5%			2,72	
		Mediana			3,00	
		Varianza			,510	
		Desv. típ.			,714	
		Mínimo			1	
		Máximo			3	
		Rango			2	
		Amplitud intercuartil			0	
		Asimetría			-1,822	,481
		Curtosis			1,823	,935
		@10Comvalorariesdel1al4sent11lavaloraciómoltradi	Centre adherit a EN21	Media		
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			2,83		
	Límite superior			3,38		
Media recortada al 5%				3,12		
Mediana				3,00		
Varianza				,322		
Desv. típ.				,567		
Mínimo				2		
Máximo				4		
Rango				2		
Amplitud intercuartil				0		
Asimetría				,051	,524	
Curtosis			,590	1,014		
Centre no adherit a EN21	Media			2,74	,113	
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	2,51		
			Límite superior	2,97		
	Media recortada al 5%			2,72		
	Mediana			3,00		
	Varianza			,292		
	Desv. típ.			,541		
	Mínimo			2		
	Máximo			4		
	Rango			2		
	Amplitud intercuartil			1		
	Asimetría			-,175	,481	
Curtosis			-,185	,935		
@11Comvalorariesdel1al4sent11lavaloraciómoltradi	Centre adherit a EN21	Media			3,11	,130
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,83		
			Límite superior	3,38		
		Media recortada al 5%			3,12	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Mediana		3,00	
		Varianza		,322	
		Desv. típ.		,567	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
		Rango		2	
		Amplitud intercuartil		0	
		Asimetría		,051	,524
		Curtosis		,590	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		2,83
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	2,52	
			Límite superior	3,14	
	Media recortada al 5%			2,86	
	Mediana			3,00	
	Varianza			,514	
	Desv. típ.			,717	
	Mínimo			1	
	Máximo			4	
	Rango			3	
	Amplitud intercuartil		1		
Asimetría		-,538	,481		
Curtosis		,878	,935		
@12Quinalíniametodològicapredominaenaenelcentreeducatiuen	Centre adherit a EN21	Media		1,37	,157
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,04	
			Límite superior	1,70	
		Media recortada al 5%		1,30	
		Mediana		1,00	
		Varianza		,468	
		Desv. típ.		,684	
		Mínimo		1	
		Máximo		3	
		Rango		2	
	Amplitud intercuartil		1		
	Asimetría		1,696	,524	
	Curtosis		1,713	1,014	
	Centre no adherit a EN21	Media		1,70	,159
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,36	
			Límite superior	2,03	
		Media recortada al 5%		1,66	
		Mediana		2,00	
		Varianza		,585	
		Desv. típ.		,765	

		Mínimo		1	
		Máximo		3	
		Rango		2	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		,601	,481
		Curtosis		-,974	,935
@13Comtagradariaquefoselcentreducatiuenquètreballes	Centre adherit a EN21	Media		3,74	,104
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,52	
			Límite superior	3,95	
		Media recortada al 5%		3,76	
		Mediana		4,00	
		Varianza		,205	
		Desv. típ.		,452	
		Mínimo		3	
		Máximo		4	
		Rango		1	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		-1,170	,524
		Curtosis		-,718	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		3,30
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	3,06	
			Límite superior	3,55	
	Media recortada al 5%			3,33	
	Mediana			3,00	
	Varianza			,312	
	Desv. típ.			,559	
	Mínimo			2	
	Máximo			4	
Rango			2		
Amplitud intercuartil			1		
Asimetría			,023	,481	
Curtosis		-,462	,935		
@17Allargdelatevaexperiènciacomado centiaquantitatd	Centre adherit a EN21	Media		1,11	,105
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,88	
			Límite superior	1,33	
		Media recortada al 5%		1,01	
		Mediana		1,00	
		Varianza		,211	
		Desv. típ.		,459	
		Mínimo		1	
		Máximo		3	
		Rango		2	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Amplitud intercuartil		0		
		Asimetria		4,359	,524	
		Curtosis		19,000	1,014	
	Centre no adherit a EN21	Media		1,35	,162	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		1,01	
			Límite superior		1,68	
		Media recortada al 5%		1,28		
		Mediana		1,00		
		Varianza		,601		
		Desv. típ.		,775		
		Mínimo		1		
		Máximo		3		
		Rango		2		
		Amplitud intercuartil		0		
		Asimetria		1,843	,481	
		Curtosis		1,522	,935	
		Centre adherit a EN21	Media		2,26	,274
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior		1,69	
			Límite superior		2,84	
	Media recortada al 5%			2,35		
Mediana			3,00			
Varianza			1,427			
Desv. típ.			1,195			
Mínimo			0			
Máximo			3			
Rango			3			
Amplitud intercuartil			2			
Asimetria			-1,225	,524		
Curtosis			-,233	1,014		
Centre no adherit a EN21	Media			2,48	,226	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		2,01		
		Límite superior		2,95		
	Media recortada al 5%		2,59			
	Mediana		3,00			
	Varianza		1,170			
	Desv. típ.		1,082			
	Mínimo		0			
	Máximo		3			
	Rango		3			
	Amplitud intercuartil		0			
	Asimetria		-1,827	,481		
Curtosis		1,751	,935			

@18Allargdelcursacadèmiclafreqüènciaambqueassignesd

@19Ambquinafreqüènciaassignesdeures	Centre adherit a EN21	Media		2,32	,265
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,76	
			Límite superior	2,87	
		Media recortada al 5%		2,35	
		Mediana		2,00	
		Varianza		1,339	
		Desv. típ.		1,157	
		Mínimo		0	
		Máximo		4	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		,263	,524
		Curtosis		-,324	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		2,43	,242
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,93	
			Límite superior	2,94	
		Media recortada al 5%		2,48	
		Mediana		3,00	
		Varianza		1,348	
		Desv. típ.		1,161	
		Mínimo		0	
		Máximo		4	
		Rango		4	
Amplitud intercuartil			1		
Asimetría			-,591	,481	
Curtosis			-,042	,935	
@19Ambquinafreqüènciaassignesdeures_A	Centre adherit a EN21	Media		,89	,314
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,23	
			Límite superior	1,56	
		Media recortada al 5%		,83	
		Mediana		,00	
		Varianza		1,877	
		Desv. típ.		1,370	
		Mínimo		0	
		Máximo		3	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		3	
		Asimetría		,934	,524
		Curtosis		-1,194	1,014
	Centre no adherit a	Media		,65	,264
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,11			
	Límite superior	1,20			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Media recortada al 5%		,56	
		Mediana		,00	
		Varianza		1,601	
		Desv. típ.		1,265	
		Mínimo		0	
		Máximo		3	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		0	
		Asimetria		1,468	,481
		Curtosis		,161	,935
		@20Respectealterminidepresentaciódeisdeures escolarsqui	Centre adherit a EN21	Media	
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			,98	
	Límite superior			1,34	
Media recortada al 5%				1,12	
Mediana				1,00	
Varianza				,140	
Desv. típ.				,375	
Mínimo				1	
Máximo				2	
Rango				1	
Amplitud intercuartil				0	
Asimetria				2,041	,524
Curtosis				2,410	1,014
Centre no adherit a EN21	Media			1,04	,043
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	,95	
			Límite superior	1,13	
	Media recortada al 5%			1,00	
	Mediana			1,00	
	Varianza			,043	
	Desv. típ.			,209	
	Mínimo			1	
	Máximo			2	
	Rango			1	
Amplitud intercuartil		0			
Asimetria		4,796	,481		
Curtosis		23,000	,935		
@21Respectealterminidepresentaciódeisdeures escolarsqui	Centre adherit a EN21	Media		1,79	,096
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,59	
			Límite superior	1,99	
		Media recortada al 5%		1,82	
		Mediana		2,00	
		Varianza		,175	

@22Segon se l'gra d'individualització quin és el percentatge a		Desv. típ.		,419		
		Mínimo		1		
		Máximo		2		
		Rango		1		
		Amplitud intercuartil		0		
		Asimetría		-1,545	,524	
		Curtosis		,419	1,014	
	Centre no adherit a EN21	Media		1,74	,094	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		1,54	
			Límite superior		1,93	
		Media recortada al 5%		1,77		
		Mediana		2,00		
		Varianza		,202		
		Desv. típ.		,449		
		Mínimo		1		
		Máximo		2		
		Rango		1		
		Amplitud intercuartil		1		
		Asimetría		-1,167	,481	
		Curtosis		-,709	,935	
	Centre adherit a EN21	Media		1,00	,132	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		,72	
			Límite superior		1,28	
		Media recortada al 5%		1,00		
		Mediana		1,00		
		Varianza		,333		
		Desv. típ.		,577		
Mínimo			0			
Máximo			2			
Rango			2			
Amplitud intercuartil			0			
Asimetría			,000	,524		
Curtosis			,618	1,014		
Centre no adherit a EN21	Media		1,09	,087		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		,91		
		Límite superior		1,27		
	Media recortada al 5%		1,09			
	Mediana		1,00			
	Varianza		,174			
	Desv. típ.		,417			
	Mínimo		0			
Máximo		2				

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetria	,677	,481	
		Curtosis	3,420	,935	
@23Segon se'l grau d'individualització quin és el percentatge a	Centre adherit a EN21	Media	1,74	,129	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,47	
			Límite superior	2,01	
		Media recortada al 5%	1,82		
		Mediana	2,00		
		Varianza	,316		
		Desv. típ.	,562		
		Mínimo	0		
		Máximo	2		
		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetria	-2,158	,524	
		Curtosis	4,253	1,014	
		Centre no adherit a EN21	Media	1,61	,122
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,36	
			Límite superior	1,86	
	Media recortada al 5%		1,67		
	Mediana		2,00		
	Varianza		,340		
	Desv. típ.		,583		
	Mínimo		0		
	Máximo		2		
	Rango		2		
	Amplitud intercuartil	1			
Asimetria	-1,217	,481			
Curtosis	,684	,935			
@24Quin és el percentatge aproximat dels deures que requereixen	Centre adherit a EN21	Media	1,21	,096	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,01	
			Límite superior	1,41	
		Media recortada al 5%	1,18		
		Mediana	1,00		
		Varianza	,175		
		Desv. típ.	,419		
		Mínimo	1		
		Máximo	2		
		Rango	1		
		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetria	1,545	,524	

	Centre no adherit a EN21	Curtosis		,419	1,014		
		Media		1,04	,099		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		,84		
			Límite superior		1,25		
		Media recortada al 5%		1,05			
		Mediana		1,00			
		Varianza		,225			
		Desv. típ.		,475			
		Mínimo		0			
		Máximo		2			
		Rango		2			
		Amplitud intercuartil		0			
		Asimetría		,164	,481		
		Curtosis		2,289	,935		
		@25Indica el teug raudiacordodesacordsentne1elgensda	Centre adherit a EN21	Media		2,42	,233
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior				1,93		
	Límite superior				2,91		
Media recortada al 5%				2,41			
Mediana				2,00			
Varianza				1,035			
Desv. típ.				1,017			
Mínimo				1			
Máximo				4			
Rango				3			
Amplitud intercuartil				1			
Asimetría				,062	,524		
Curtosis				-,979	1,014		
	Centre no adherit a EN21			Media		2,26	,201
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		1,84
		Límite superior			2,68		
		Media recortada al 5%		2,23			
		Mediana		2,00			
		Varianza		,929			
		Desv. típ.		,964			
		Mínimo		1			
		Máximo		4			
		Rango		3			
		Amplitud intercuartil		1			
		Asimetría		,423	,481		
		Curtosis		-,575	,935		
		@25Indica el teug raudiacordodesacordsentne1elgensda	Centre e	Media		2,47	,193
					Límite inferior		2,07

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite superior	2,88	
		Media recortada al 5%		2,47	
		Mediana		2,00	
		Varianza		,708	
		Desv. típ.		,841	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		,092	,524
		Curtosis		-,283	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		2,30
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,95	
			Límite superior	2,66	
	Media recortada al 5%		2,28		
	Mediana		2,00		
	Varianza		,676		
	Desv. típ.		,822		
	Mínimo		1		
	Máximo		4		
	Rango		3		
	Amplitud intercuartil		1		
Asimetría			,428	,481	
Curtosis		,038	,935		
@25Indicael teugraudacordodesacordsentne1elgensda_B	Centre adherit a EN21	Media		2,74	,274
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,16	
			Límite superior	3,31	
		Media recortada al 5%		2,76	
		Mediana		3,00	
		Varianza		1,427	
		Desv. típ.		1,195	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		-,305	,524
	Curtosis		-1,461	1,014	
	Centre no adherit a	Media		2,57	,187
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,18	
		Límite superior	2,95		
Media recortada al 5%		2,57			

		Mediana	2,00		
		Varianza	,802		
		Desv. típ.	,896		
		Mínimo	1		
		Máximo	4		
		Rango	3		
		Amplitud intercuartil	1		
		Asimetría	,202	,481	
		Curtosis	-,652	,935	
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensdia_C	Centre adherit a EN21	Media	2,21	,211	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,77	
			Límite superior	2,65	
		Media recortada al 5%	2,18		
		Mediana	2,00		
		Varianza	,842		
		Desv. típ.	,918		
		Mínimo	1		
		Máximo	4		
		Rango	3		
		Amplitud intercuartil	1		
		Asimetría	,502	,524	
		Curtosis	-,217	1,014	
	Centre no adherit a EN21	Media	2,22	,125	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,96	
			Límite superior	2,48	
		Media recortada al 5%	2,24		
		Mediana	2,00		
		Varianza	,360		
		Desv. típ.	,600		
		Mínimo	1		
		Máximo	3		
Rango		2			
Amplitud intercuartil		1			
Asimetría		-,092	,481		
Curtosis		-,202	,935		
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensdia_D	Centre adherit a EN21	Media	2,21	,211	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,77	
			Límite superior	2,65	
		Media recortada al 5%	2,18		
		Mediana	2,00		
		Varianza	,842		
		Desv. típ.	,918		

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		,502	,524
		Curtosis		-,217	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		2,39	,196
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,98	
			Límite superior	2,80	
		Media recortada al 5%		2,38	
		Mediana		2,00	
		Varianza		,885	
		Desv. típ.		,941	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		,165	,481
		Curtosis		-,694	,935
		Centre adherit a EN21	Media		2,21
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		1,66		
	Límite superior		2,76		
Media recortada al 5%			2,18		
Mediana			2,00		
Varianza			1,287		
Desv. típ.			1,134		
Mínimo			1		
Máximo			4		
Rango			3		
Amplitud intercuartil			2		
Asimetría			,562	,524	
Curtosis			-1,009	1,014	
Centre no adherit a EN21	Media			2,00	,209
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,57		
		Límite superior	2,43		
	Media recortada al 5%		1,94		
	Mediana		2,00		
	Varianza		1,000		
	Desv. típ.		1,000		
	Mínimo		1		
	Máximo		4		
Rango		3			

@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_E

		Amplitud intercuartil	1		
		Asimetría	,896	,481	
		Curtosis	,008	,935	
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne 1elgensda_F	Centre adherit a EN21	Media	2,95	,291	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,34	
			Límite superior	3,56	
		Media recortada al 5%	3,00		
		Mediana	4,00		
		Varianza	1,608		
		Desv. típ.	1,268		
		Mínimo	1		
		Máximo	4		
		Rango	3		
		Amplitud intercuartil	2		
		Asimetría	-,622	,524	
		Curtosis	-1,406	1,014	
		Centre no adherit a EN21	Media	2,52	,266
			Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,97
	Límite superior			3,07	
	Media recortada al 5%		2,52		
	Mediana		3,00		
	Varianza		1,625		
	Desv. típ.		1,275		
	Mínimo		1		
	Máximo		4		
	Rango		3		
Amplitud intercuartil	3				
Asimetría	-,125		,481		
Curtosis	-1,719		,935		
@26Segonselegraudopcionalitatquinéselpercentatge aproxí	Centre adherit a EN21	Media	1,95	,143	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,65	
			Límite superior	2,25	
		Media recortada al 5%	1,94		
		Mediana	2,00		
		Varianza	,386		
		Desv. típ.	,621		
		Mínimo	1		
		Máximo	3		
		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetría	,026	,524	
		Curtosis	,024	1,014	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

	Centre no adherit a EN21	Media	1,74	,144	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,44	
			Límite superior	2,04	
		Media recortada al 5%	1,71		
		Mediana	2,00		
		Varianza	,474		
		Desv. típ.	,689		
		Mínimo	1		
		Máximo	3		
		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	1		
		Asimetría	,392	,481	
		Curtosis	-,717	,935	
@27Segon se l'ha opcionalitzat quin és el percentatge aproximat de realització	Centre adherit a EN21	Media	1,21	,123	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,95	
			Límite superior	1,47	
		Media recortada al 5%	1,12		
		Mediana	1,00		
		Varianza	,287		
		Desv. típ.	,535		
		Mínimo	1		
		Máximo	3		
		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetría	2,658	,524	
	Curtosis	6,883	1,014		
	Centre no adherit a EN21	Media	1,39	,151	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,08	
			Límite superior	1,70	
		Media recortada al 5%	1,32		
		Mediana	1,00		
		Varianza	,522		
		Desv. típ.	,722		
		Mínimo	1		
		Máximo	3		
		Rango	2		
Amplitud intercuartil		1			
Asimetría	1,605	,481			
Curtosis	1,130	,935			
@28Quin és el percentatge aproximat de realització	Centre adherit a	Media	1,95	,053	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,84	
			Límite superior	2,06	

		Media recortada al 5%	2,00		
		Mediana	2,00		
		Varianza	,053		
		Desv. típ.	,229		
		Mínimo	1		
		Máximo	2		
		Rango	1		
		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetría	-4,359	,524	
		Curtosis	19,000	1,014	
		Centre no adherit a EN21	Media	1,83	,081
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,66	
			Límite superior	1,99	
	Media recortada al 5%		1,86		
	Mediana		2,00		
	Varianza		,150		
	Desv. típ.		,388		
	Mínimo		1		
	Máximo		2		
	Rango		1		
	Amplitud intercuartil		0		
	Asimetría	-1,843	,481		
Curtosis	1,522	,935			
@29Indicael teugraudacordodesacordsentne1elgensda	Centre adherit a EN21	Media	2,37	,278	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,78	
			Límite superior	2,95	
		Media recortada al 5%	2,35		
		Mediana	3,00		
		Varianza	1,468		
		Desv. típ.	1,212		
		Mínimo	1		
		Máximo	4		
		Rango	3		
		Amplitud intercuartil	2		
	Asimetría	,030	,524		
	Curtosis	-1,632	1,014		
	Centre no adherit a EN21	Media	2,61	,206	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,18	
			Límite superior	3,04	
		Media recortada al 5%	2,62		
		Mediana	3,00		
		Varianza	,976		

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Desv. típ.		,988	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		-,021	,481
		Curtosis		-,944	,935
@29Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_A	Centre adherit a EN21	Media		3,16	,257
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,62	
			Límite superior	3,70	
		Media recortada al 5%		3,23	
		Mediana		4,00	
		Varianza		1,251	
		Desv. típ.		1,119	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		-1,142	,524
		Curtosis		-,011	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		3,26
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	2,91	
			Límite superior	3,61	
	Media recortada al 5%			3,29	
	Mediana			3,00	
	Varianza			,656	
	Desv. típ.			,810	
	Mínimo			2	
	Máximo			4	
Rango			2		
Amplitud intercuartil			1		
Asimetría			-,534	,481	
Curtosis		-1,243	,935		
@29Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_B	Centre adherit a EN21	Media		3,00	,242
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,49	
			Límite superior	3,51	
		Media recortada al 5%		3,06	
		Mediana		3,00	
		Varianza		1,111	
		Desv. típ.		1,054	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	

@29Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda_C		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		-,954	,524
		Curtosis		-,053	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		3,22	,166
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,87	
			Límite superior	3,56	
		Media recortada al 5%		3,24	
		Mediana		3,00	
		Varianza		,632	
		Desv. típ.		,795	
		Mínimo		2	
		Máximo		4	
		Rango		2	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		-,427	,481
		Curtosis		-1,254	,935
		Centre adherit a EN21	Media		2,00
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,55	
			Límite superior	2,45	
	Media recortada al 5%			1,94	
	Mediana			2,00	
	Varianza			,889	
	Desv. típ.			,943	
	Mínimo			1	
Máximo			4		
Rango			3		
Amplitud intercuartil			2		
Asimetría			,445	,524	
Curtosis			-,823	1,014	
Centre no adherit a EN21	Media		2,39	,215	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,94		
		Límite superior	2,84		
	Media recortada al 5%		2,38		
	Mediana		3,00		
	Varianza		1,067		
	Desv. típ.		1,033		
	Mínimo		1		
	Máximo		4		
	Rango		3		
	Amplitud intercuartil		2		
Asimetría		-,088	,481		

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Curtosis		-1,153	,935
@29Indicael teugraudacordodesacordsentne1eIgensda_D	Centre adherit a EN21	Media		2,21	,260
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,66	
			Límite superior	2,76	
		Media recortada al 5%		2,18	
		Mediana		2,00	
		Varianza		1,287	
		Desv. típ.		1,134	
		Mínimo		1	
		Máximo		4	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		,306	,524
		Curtosis		-1,335	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		2,70
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	2,30	
			Límite superior	3,10	
	Media recortada al 5%			2,72	
	Mediana			3,00	
	Varianza			,858	
	Desv. típ.			,926	
	Mínimo			1	
	Máximo			4	
	Rango			3	
Amplitud intercuartil			1		
Asimetría			-,070	,481	
Curtosis		-,782	,935		
@30EncasdhaveraIgunalumneoaIgunsalumnesquenohanre al	Centre adherit a EN21	Media		1,53	,290
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,92	
			Límite superior	2,14	
		Media recortada al 5%		1,36	
		Mediana		1,00	
		Varianza		1,596	
		Desv. típ.		1,264	
		Mínimo		1	
		Máximo		5	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		0	
		Asimetría		2,520	,524
		Curtosis		5,332	1,014
	Centre no	Media		2,13	,340
	Límite inferior		1,42		

		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite superior	2,84	
		Media recortada al 5%		2,03	
		Mediana		1,00	
		Varianza		2,664	
		Desv. típ.		1,632	
		Mínimo		1	
		Máximo		5	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		3	
		Asimetría		1,008	,481
		Curtosis		-,771	,935
		@30Encasdhaveralgunalumneoaigunsalumesquenohanreal_A	Centre adherit a EN21	Media	
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			1,06	
	Límite superior			2,09	
Media recortada al 5%				1,53	
Mediana				2,00	
Varianza				1,146	
Desv. típ.				1,071	
Mínimo				0	
Máximo				4	
Rango				4	
Amplitud intercuartil				2	
Asimetría				-,229	,524
Curtosis			,316	1,014	
Centre no adherit a EN21	Media		1,00	,227	
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	,53	
			Límite superior	1,47	
	Media recortada al 5%		,95		
	Mediana		,00		
	Varianza		1,182		
	Desv. típ.		1,087		
	Mínimo		0		
	Máximo		3		
	Rango		3		
	Amplitud intercuartil		2		
	Asimetría		,232	,481	
Curtosis		-1,832	,935		
@30Encasdhaveralgunalumneoaigunsalumesquenohanreal_B	Centre adherit a EN21	Media		,84	,336
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,14	
			Límite superior	1,55	
		Media recortada al 5%		,71	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Mediana		,00	
		Varianza		2,140	
		Desv. típ.		1,463	
		Mínimo		0	
		Máximo		4	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		3	
		Asimetría		1,256	,524
		Curtosis		-,300	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		,57	,265
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,01	
			Límite superior	1,12	
		Media recortada al 5%		,41	
		Mediana		,00	
		Varianza		1,621	
		Desv. típ.		1,273	
		Mínimo		0	
		Máximo		4	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		0	
		Asimetría		1,940	,481
		Curtosis		2,151	,935
		@31Quina és la durada predominant que contemples per al real	Centre adherit a EN21	Media	
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			1,01	
	Límite superior			1,41	
Media recortada al 5%				1,18	
Mediana				1,00	
Varianza				,175	
Desv. típ.				,419	
Mínimo				1	
Máximo				2	
Rango				1	
Amplitud intercuartil				0	
Asimetría				1,545	,524
Curtosis				,419	1,014
Centre no adherit a EN21	Media			1,04	,043
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,95		
		Límite superior	1,13		
	Media recortada al 5%		1,00		
	Mediana		1,00		
	Varianza		,043		
Desv. típ.		,209			

		Mínimo		1	
		Máximo		2	
		Rango		1	
		Amplitud intercuartil		0	
		Asimetría		4,796	,481
		Curtosis		23,000	,935
@32Quinaés laduradapredominantperalarealitzaciódel sdeu	Centre adherit a EN21	Media		1,63	,205
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,20	
			Límite superior	2,06	
		Media recortada al 5%		1,59	
		Mediana		1,00	
		Varianza		,801	
		Desv. típ.		,895	
		Mínimo		1	
		Máximo		3	
		Rango		2	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		,856	,524
		Curtosis		-1,218	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		1,57
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,22	
			Límite superior	1,91	
	Media recortada al 5%			1,52	
	Mediana			1,00	
	Varianza			,621	
	Desv. típ.			,788	
	Mínimo			1	
	Máximo			3	
Rango			2		
Amplitud intercuartil			1		
Asimetría			,988	,481	
Curtosis		-,578	,935		
@33Quinése selformatdel sdeu res assignat samb més freqüència	Centre adherit a EN21	Media		,68	,110
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,45	
			Límite superior	,91	
		Media recortada al 5%		,70	
		Mediana		1,00	
		Varianza		,228	
		Desv. típ.		,478	
		Mínimo		0	
		Máximo		1	
		Rango		1	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Amplitud intercuartil		1		
		Asimetria		-,862	,524	
		Curtosis		-1,419	1,014	
	Centre no adherit a EN21	Media		,48	,106	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		,26	
			Límite superior		,70	
		Media recortada al 5%		,48		
		Mediana		,00		
		Varianza		,261		
		Desv. típ.		,511		
		Mínimo		0		
		Máximo		1		
		Rango		1		
		Amplitud intercuartil		1		
		Asimetria		,093	,481	
		Curtosis		-2,190	,935	
		Centre adherit a EN21	Media		1,47	,208
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior		1,04	
			Límite superior		1,91	
	Media recortada al 5%			1,53		
Mediana			2,00			
Varianza			,819			
Desv. típ.			,905			
Mínimo			0			
Máximo			2			
Rango			2			
Amplitud intercuartil			2			
Asimetria			-1,170	,524		
Curtosis			-,718	1,014		
Centre no adherit a EN21	Media			,87	,211	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		,43		
		Límite superior		1,31		
	Media recortada al 5%		,86			
	Mediana		,00			
	Varianza		1,028			
	Desv. típ.		1,014			
	Mínimo		0			
	Máximo		2			
	Rango		2			
	Amplitud intercuartil		2			
	Asimetria		,282	,481		
Curtosis		-2,113	,935			

@33Quinéseiformatdeideuresassignatsambmésfreqüència_A

@33Quinésformatdeureassignatsambmésfreqüència_B	Centre adherit a EN21	Media		2,53	,258
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,98	
			Límite superior	3,07	
		Media recortada al 5%		2,64	
		Mediana		3,00	
		Varianza		1,263	
		Desv. típ.		1,124	
		Mínimo		0	
		Máximo		3	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		0	
		Asimetría		-2,041	,524
		Curtosis		2,410	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		2,35	,264
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,80	
			Límite superior	2,89	
		Media recortada al 5%		2,44	
		Mediana		3,00	
		Varianza		1,601	
		Desv. típ.		1,265	
		Mínimo		0	
		Máximo		3	
		Rango		3	
Amplitud intercuartil			0		
Asimetría			-1,468	,481	
Curtosis			,161	,935	
@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesquesdesenvolupi	Centre adherit a EN21	Media		1,89	,186
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,50	
			Límite superior	2,28	
		Media recortada al 5%		1,88	
		Mediana		2,00	
		Varianza		,655	
		Desv. típ.		,809	
		Mínimo		1	
		Máximo		3	
		Rango		2	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		,204	,524
		Curtosis		-1,412	1,014
	Centre no adherit a	Media		1,39	,163
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,05			
	Límite superior	1,73			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Media recortada al 5%	1,32		
		Mediana	1,00		
		Varianza	,613		
		Desv. típ.	,783		
		Mínimo	1		
		Máximo	3		
		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetria	1,640	,481	
		Curtosis	,896	,935	
		@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesquesdesenvolupi_A	Centre adherit a EN21	Media	2,21
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			1,69	
	Límite superior			2,73	
Media recortada al 5%	2,29				
Mediana	3,00				
Varianza	1,175				
Desv. típ.	1,084				
Mínimo	0				
Máximo	3				
Rango	3				
Amplitud intercuartil	2				
Asimetria	-1,049			,524	
Curtosis	-,289			1,014	
Centre no adherit a EN21	Media		2,22	,226	
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,75	
			Límite superior	2,69	
	Media recortada al 5%		2,30		
	Mediana		3,00		
	Varianza		1,178		
	Desv. típ.		1,085		
	Mínimo		0		
	Máximo		3		
	Rango		3		
	Amplitud intercuartil		1		
Asimetria	-1,174	,481			
Curtosis	,065	,935			
@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesquesdesenvolupi_B	Centre adherit a EN21	Media	,32	,172	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	-,05	
			Límite superior	,68	
		Media recortada al 5%	,18		
		Mediana	,00		
		Varianza	,561		

@35Finsaquinpuntsonconsensuatseisdeurescolarsentree		Desv. típ.		,749		
		Mínimo		0		
		Máximo		3		
		Rango		3		
		Amplitud intercuartil		0		
		Asimetría		2,927	,524	
		Curtosis		9,409	1,014	
	Centre no adherit a EN21	Media		,39	,215	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		-,06	
			Límite superior		,84	
		Media recortada al 5%		,27		
		Mediana		,00		
		Varianza		1,067		
		Desv. típ.		1,033		
		Mínimo		0		
		Máximo		3		
		Rango		3		
		Amplitud intercuartil		0		
		Asimetría		2,351	,481	
		Curtosis		3,855	,935	
	Centre adherit a EN21	Media		2,53	,160	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		2,19	
			Límite superior		2,86	
		Media recortada al 5%		2,58		
		Mediana		3,00		
		Varianza		,485		
		Desv. típ.		,697		
Mínimo			1			
Máximo			3			
Rango			2			
Amplitud intercuartil			1			
Asimetría			-1,205	,524		
Curtosis			,328	1,014		
Centre no adherit a EN21	Media		2,17	,185		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		1,79		
		Límite superior		2,56		
	Media recortada al 5%		2,19			
	Mediana		2,00			
	Varianza		,787			
	Desv. típ.		,887			
	Mínimo		1			
Máximo		3				

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	2		
		Asimetria	-,367	,481	
		Curtosis	-1,678	,935	
@36Finsaquinpuntsonconsuatselsdeuresescolarssegons	Centre adherit a EN21	Media	1,26	,104	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,05	
			Límite superior	1,48	
		Media recortada al 5%	1,24		
		Mediana	1,00		
		Varianza	,205		
		Desv. típ.	,452		
		Mínimo	1		
		Máximo	2		
		Rango	1		
		Amplitud intercuartil	1		
		Asimetria	1,170	,524	
		Curtosis	-,718	1,014	
		Centre no adherit a EN21	Media	1,39	,104
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	1,18	
			Límite superior	1,61	
	Media recortada al 5%		1,38		
	Mediana		1,00		
	Varianza		,249		
	Desv. típ.		,499		
	Mínimo		1		
	Máximo		2		
	Rango		1		
	Amplitud intercuartil		1		
Asimetria	,477		,481		
Curtosis	-1,951		,935		
@37Ordenaperprioritzacióelspropòsitsperquèassignesdeure	Centre adherit a EN21		Media	3,95	,422
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,06	
			Límite superior	4,83	
		Media recortada al 5%	4,00		
		Mediana	4,00		
		Varianza	3,386		
		Desv. típ.	1,840		
		Mínimo	1		
		Máximo	6		
		Rango	5		
		Amplitud intercuartil	4		
		Asimetria	-,452	,524	

	Centre no adherit a EN21	Curtosis	-1,201	1,014		
		Media	4,39	,396		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,57		
			Límite superior	5,21		
		Media recortada al 5%	4,49			
		Mediana	5,00			
		Varianza	3,613			
		Desv. típ.	1,901			
		Mínimo	1			
		Máximo	6			
		Rango	5			
		Amplitud intercuartil	3			
		Asimetría	-,752	,481		
		Curtosis	-,968	,935		
		@370 rdena perpri oritz cióels prabò	Centre adherit a EN21	Media	3,32	,367
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			2,54		
	Límite superior			4,09		
Media recortada al 5%	3,30					
Mediana	3,00					
Varianza	2,561					
Desv. típ.	1,600					
Mínimo	1					
Máximo	6					
Rango	5					
Amplitud intercuartil	3					
Asimetría	-,034			,524		
Curtosis	-1,313			1,014		
@370 rdena perpri oritz cióels prabò	Centre no adherit a EN21			Media	3,35	,348
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,63
		Límite superior	4,07			
		Media recortada al 5%	3,33			
		Mediana	3,00			
		Varianza	2,783			
		Desv. típ.	1,668			
		Mínimo	1			
		Máximo	6			
		Rango	5			
		Amplitud intercuartil	3			
		Asimetría	-,095	,481		
		Curtosis	-1,177	,935		
		Centre e		Media	2,05	,386
				Límite inferior	1,24	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite superior	2,86	
		Media recortada al 5%		1,89	
		Mediana		1,00	
		Varianza		2,830	
		Desv. típ.		1,682	
		Mínimo		1	
		Máximo		6	
		Rango		5	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		1,395	,524
		Curtosis		,531	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		2,17	,272
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,61	
			Límite superior	2,74	
		Media recortada al 5%		2,03	
		Mediana		2,00	
		Varianza		1,696	
		Desv. típ.		1,302	
		Mínimo		1	
		Máximo		6	
		Rango		5	
		Amplitud intercuartil		2	
Asimetría		1,543	,481		
Curtosis		2,685	,935		
@37Ordenaperprioritzacióelspropòsitsperquèassignesdeure_C	Centre adherit a EN21	Media		4,21	,311
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,56	
			Límite superior	4,86	
		Media recortada al 5%		4,29	
		Mediana		5,00	
		Varianza		1,842	
		Desv. típ.		1,357	
		Mínimo		1	
		Máximo		6	
		Rango		5	
		Amplitud intercuartil		1	
	Asimetría		-1,021	,524	
	Curtosis		,538	1,014	
	Centre no adherit a	Media		3,70	,352
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,96	
		Límite superior	4,43		
Media recortada al 5%		3,72			

		Mediana		4,00	
		Varianza		2,858	
		Desv. típ.		1,690	
		Mínimo		1	
		Máximo		6	
		Rango		5	
		Amplitud intercuartil		3	
		Asimetría		-,154	,481
		Curtosis		-1,177	,935
@37Ordenaperpriorització elspropòsitsperquèassigne _D	Centre adherit a EN21	Media		4,37	,244
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,86	
			Límite superior	4,88	
		Media recortada al 5%		4,41	
		Mediana		5,00	
		Varianza		1,135	
		Desv. típ.		1,065	
		Mínimo		2	
		Máximo		6	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		1	
		Asimetría		-,541	,524
		Curtosis		-,105	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		3,87	,363
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,12	
			Límite superior	4,62	
		Media recortada al 5%		3,91	
		Mediana		4,00	
		Varianza		3,028	
		Desv. típ.		1,740	
		Mínimo		1	
		Máximo		6	
Rango			5		
Amplitud intercuartil			2		
Asimetría			-,292	,481	
Curtosis		-1,215	,935		
@37Ordenaperpriorització elspropòsitsperquèassigne _E	Centre adherit a EN21	Media		4,16	,257
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,62	
			Límite superior	4,70	
		Media recortada al 5%		4,18	
		Mediana		4,00	
		Varianza		1,251	
		Desv. típ.		1,119	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Mínimo		2	
		Máximo		6	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		-,610	,524
		Curtosis		-,387	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		3,43	,382
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	2,64	
			Límite superior	4,23	
		Media recortada al 5%		3,43	
		Mediana		3,00	
		Varianza		3,348	
		Desv. típ.		1,830	
		Mínimo		1	
		Máximo		6	
		Rango		5	
		Amplitud intercuartil		3	
		Asimetría		,114	,481
		Curtosis		-1,510	,935
		Centre adherit a EN21	Media		,95
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		,84		
	Límite superior		1,06		
Media recortada al 5%			1,00		
Mediana			1,00		
Varianza			,053		
Desv. típ.			,229		
Mínimo			0		
Máximo			1		
Rango			1		
Amplitud intercuartil			0		
Asimetría			-4,359	,524	
Curtosis			19,000	1,014	
Centre no adherit a EN21	Media			1,13	,114
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,89		
		Límite superior	1,37		
	Media recortada al 5%		1,14		
	Mediana		1,00		
	Varianza		,300		
	Desv. típ.		,548		
	Mínimo		0		
	Máximo		2		
Rango		2			

@38Demanageralfinsaquinpuntsóncompartitsetsicrite

		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetría	,110	,481	
		Curtosis	,601	,935	
@38Demanagereneralinsaquinpuntsóncompartilsetscrite_A	Centre adherit a EN21	Media	1,16	,233	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,67	
			Límite superior	1,65	
		Media recortada al 5%	1,18		
		Mediana	2,00		
		Varianza	1,029		
		Desv. típ.	1,015		
		Mínimo	0		
		Máximo	2		
		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	2		
		Asimetría	-,348	,524	
		Curtosis	-2,115	1,014	
		Centre no adherit a EN21	Media	,87	,211
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	,43	
			Límite superior	1,31	
	Media recortada al 5%		,86		
	Mediana		,00		
	Varianza		1,028		
	Desv. típ.		1,014		
	Mínimo		0		
	Máximo		2		
	Rango		2		
	Amplitud intercuartil		2		
Asimetría	,282		,481		
Curtosis	-2,113		,935		
@391Segonselmodedavaluaciómajoritàriamentsav aluenamb	Centre adherit a EN21		Media	,89	,130
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,62	
			Límite superior	1,17	
		Media recortada al 5%	,88		
		Mediana	1,00		
		Varianza	,322		
		Desv. típ.	,567		
		Mínimo	0		
		Máximo	2		
		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	0		
		Asimetría	-,051	,524	
		Curtosis	,590	1,014	

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

	Centre no adherit a EN21	Media	1,26	,129	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,99	
			Límite superior	1,53	
		Media recortada al 5%	1,23		
		Mediana	1,00		
		Varianza	,383		
		Desv. típ.	,619		
		Mínimo	0		
		Máximo	3		
		Rango	3		
		Amplitud intercuartil	1		
		Asimetría	1,047	,481	
		Curtosis	1,924	,935	
@391 Segons el model d'avaluació majoritariamentsavaluenamb_A	Centre adherit a EN21	Media	1,37	,219	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,91	
			Límite superior	1,83	
		Media recortada al 5%	1,41		
		Mediana	2,00		
		Varianza	,912		
		Desv. típ.	,955		
		Mínimo	0		
		Máximo	2		
		Rango	2		
		Amplitud intercuartil	2		
		Asimetría	-0,862	,524	
	Curtosis	-1,419	1,014		
	Centre no adherit a EN21	Media	1,22	,235	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,73	
			Límite superior	1,70	
		Media recortada al 5%	1,19		
		Mediana	2,00		
		Varianza	1,269		
		Desv. típ.	1,126		
		Mínimo	0		
		Máximo	3		
		Rango	3		
Amplitud intercuartil		2			
Asimetría	-0,050	,481			
Curtosis	-1,739	,935			
@391 Segons el model d'avaluació majoritariamentsavaluenamb_A	Centre adherit a	Media	1,89	,418	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,02	
			Límite superior	2,77	

@392Segons la gentavaluadorels deuresmajoritariamentsón		Media recortada al 5%		1,88	
		Mediana		2,00	
		Varianza		3,322	
		Desv. típ.		1,823	
		Mínimo		0	
		Máximo		4	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		4	
		Asimetria		,050	,524
		Curtosis		-1,983	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		2,13	,357
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,39	
			Límite superior	2,87	
		Media recortada al 5%		2,14	
		Mediana		3,00	
		Varianza		2,937	
		Desv. típ.		1,714	
		Mínimo		0	
		Máximo		4	
		Rango		4	
		Amplitud intercuartil		4	
		Asimetria		-,280	,481
		Curtosis		-1,703	,935
	Centre adherit a EN21	Media		1,05	,053
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,94	
			Límite superior	1,16	
Media recortada al 5%			1,00		
Mediana			1,00		
Varianza			,053		
Desv. típ.			,229		
Mínimo			1		
Máximo			2		
Rango			1		
Amplitud intercuartil			0		
Asimetria			4,359	,524	
Curtosis			19,000	1,014	
Centre no adherit a EN21	Media		1,04	,076	
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,88		
		Límite superior	1,20		
	Media recortada al 5%		1,04		
	Mediana		1,00		
Varianza		,134			

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

		Desv. típ.		,367	
		Mínimo		0	
		Máximo		2	
		Rango		2	
		Amplitud intercuartil		0	
		Asimetria		,619	,481
		Curtosis		6,003	,935
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritariamentsón_A	Centre adherit a EN21	Media		1,58	,233
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,09	
			Límite superior	2,07	
		Media recortada al 5%		1,59	
		Mediana		2,00	
		Varianza		1,035	
		Desv. típ.		1,017	
		Mínimo		0	
		Máximo		3	
		Rango		3	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetria		-,769	,524
		Curtosis		-,704	1,014
		Centre no adherit a EN21	Media		1,30
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	,88	
			Límite superior	1,73	
	Media recortada al 5%			1,34	
	Mediana			2,00	
	Varianza			,949	
	Desv. típ.			,974	
	Mínimo			0	
	Máximo			2	
Rango			2		
Amplitud intercuartil			2		
Asimetria			-,684	,481	
Curtosis		-1,687	,935		
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritariamentsón_B	Centre adherit a EN21	Media		2,16	,308
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,51	
			Límite superior	2,81	
		Media recortada al 5%		2,23	
		Mediana		3,00	
		Varianza		1,807	
		Desv. típ.		1,344	
		Mínimo		0	
		Máximo		3	

@393Segonsemomenteideuresmajoritariamentsavaluen		Rango	3		
		Amplitud intercuartil	3		
		Asimetría	-1,086	,524	
		Curtosis	-,841	1,014	
	Centre no adherit a EN21	Media	1,96	,285	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,37	
			Límite superior	2,55	
		Media recortada al 5%	2,01		
		Mediana	3,00		
		Varianza	1,862		
		Desv. típ.	1,364		
		Mínimo	0		
		Máximo	3		
		Rango	3		
		Amplitud intercuartil	3		
		Asimetría	-,738	,481	
		Curtosis	-1,423	,935	
		Centre adherit a EN21	Media	,95	,120
	Intervalo de confianza para la media al 95%		Límite inferior	,69	
			Límite superior	1,20	
	Media recortada al 5%		,94		
	Mediana		1,00		
	Varianza		,275		
	Desv. típ.		,524		
	Mínimo		0		
	Máximo		2		
	Rango		2		
	Amplitud intercuartil		0		
	Asimetría		-,093	,524	
	Curtosis		1,432	1,014	
	Centre no adherit a EN21		Media	1,17	,081
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,01	
Límite superior			1,34		
Media recortada al 5%		1,14			
Mediana		1,00			
Varianza		,150			
Desv. típ.		,388			
Mínimo		1			
Máximo		2			
Rango		1			
Amplitud intercuartil		0			
Asimetría		1,843	,481		

@393Segon el moment els deures majoritàriament s'avaluen_A	Centre adherit a EN21	Curtosis		1,522	,935
		Media		,84	,233
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,35	
			Límite superior	1,33	
		Media recortada al 5%		,82	
		Mediana		,00	
		Varianza		1,029	
		Desv. típ.		1,015	
		Mínimo		0	
		Máximo		2	
		Rango		2	
		Amplitud intercuartil		2	
		Asimetría		,348	,524
		Curtosis		-2,115	1,014
	Centre no adherit a EN21	Media		,70	,203
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,27	
			Límite superior	1,12	
		Media recortada al 5%		,66	
		Mediana		,00	
		Varianza		,949	
		Desv. típ.		,974	
		Mínimo		0	
		Máximo		2	
		Rango		2	
Amplitud intercuartil		2			
Asimetría		,684	,481		
Curtosis		-1,687	,935		

Annex 5.3. Estadístics de fiabilitat dels elements. Estadístics total-element

Taula 75. Estadístics de fiabilitat de les variables del qüestionari, segons estadístics total-element.

Elaboració pròpia

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
@2Edat	109,29	161,526	,257	,692
@3Anys d'experiència en el centre com a mestre	111,05	158,534	,333	,687

@4Anysd'experiènciaenelciclesuperiorcomamestre	111,14	161,296	,213	,693
@5Anysd'experiènciaenelsisèkursdePrimàriacomamestre	111,26	161,174	,236	,692
@6LíniesenelsisèkursdePrimàriadelcentreeducatiu	111,71	171,624	-,222	,707
@7Quantscopspersetmanaimparteixesclassealgrupdesisède	110,57	164,300	,231	,694
@10Comvalorariesdel1al4sentl1lavaloraciómoltradi	110,38	168,046	,025	,701
@11Comvalorariesdel1al4sentl1lavaloraciómoltradi	110,33	165,691	,154	,697
@12Quinalíniametodològicapredominaenelcentreeducatiuen	111,74	168,979	-,041	,704
@13Comtagradariaquefoselcentreeducatiuenquèreballes	109,79	166,807	,115	,698
@17Allargdelatevaexperiènciacomadocentlaquantitatd	112,05	167,754	,033	,701
@18Allargdelkursacadèmicl'afreqüènciaambquèassignesd	110,90	164,674	,097	,700
@20Respectealterminidepresentaciódelsdeuresescolarsqui	112,19	169,768	-,143	,702
@21Respectealterminidepresentaciódelsdeuresescolarsqui	111,52	165,621	,265	,695
@22Segonselgrauidividu alitzacióquinéselpercentatgea	112,24	166,137	,187	,696
@23Segonselgrauidividu alitzacióquinéselpercentatgea	111,62	168,046	,025	,701
@24Quinéselpercentatgeaproximatdelsdeuresquerequereixen	112,17	168,435	,009	,701
@25Indicaelteugraudacordodesacordsentne1elgensda	110,95	164,339	,137	,697

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

@25Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_A	110,90	160,527	,361	,688
@25Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_B	110,64	165,601	,078	,700
@25Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_C	111,07	163,044	,268	,692
@25Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_D	110,98	162,316	,237	,693
@25Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_E	111,19	165,963	,061	,701
@25Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_F	110,57	165,129	,061	,703
@28Quinés el percentatge aproximat d'alumnat que realitza els	111,40	166,296	,277	,696
@29Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda	110,79	161,929	,204	,694
@29Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_A	110,07	158,556	,388	,685
@29Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_B	110,17	159,411	,367	,687
@29Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_C	111,07	174,458	-,254	,716
@29Indicael teugraudacordo desacordsentne1elgensda_D	110,81	161,768	,222	,693
@31Quina és la durada predominant que contemples per a la realitza	112,17	165,752	,342	,695
@32Quina és la durada predominant per a la realització dels deures	111,69	170,853	-,129	,708

@33Quinésselformatdelsdeuresassignatsambmésfreqüència	112,71	167,282	,094	,699
@33Quinésselformatdelsdeuresassignatsambmésfreqüència_A	112,14	169,052	-,050	,707
@33Quinésselformatdelsdeuresassignatsambmésfreqüència_B	110,86	155,784	,388	,683
@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi	111,67	164,862	,151	,697
@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi_A	111,07	172,166	-,162	,713
@34Ambquinsrecursosomaterialscontemplesqueesdesenvolupi_B	112,93	170,019	-,089	,707
@37Ordenaperprioritzacióelspropòsitsperquèassignesdeure	109,10	152,771	,271	,690
@37Ordenaperprioritzacióelspropòsitsperquèassignesdeure_A	109,95	152,778	,334	,684
@37Ordenaperprioritzacióelspropòsitsperquèassignesdeure_B	111,17	156,776	,267	,690
@37Ordenaperprioritzacióelspropòsitsperquèassignesdeure_C	109,36	145,162	,566	,665
@37Ordenaperprioritzacióelspropòsitsperquèassignesdeure_D	109,19	150,646	,438	,676
@37Ordenaperprioritzacióelspropòsitsperquèassignesdeure_E	109,52	148,402	,466	,673
@38Demanerageneralfinsaquinpuntsóncompartitselscrits	112,24	167,064	,131	,698
@38Demanerageneralfinsaquinpuntsóncompartitselscrits_A	112,29	159,429	,324	,688

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

@391Segonsselmodedavaluaciómajoritàriamentsavaluenamb	112,19	168,646	-,018	,702
@391Segonsselmodedavaluaciómajoritàriamentsavaluenamb_A	112,00	164,049	,135	,698
@391Segonsselmodedavaluaciómajoritàriamentsavaluenamb_B	111,26	154,149	,266	,690
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriamentsón	112,24	170,039	-,173	,703
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriamentsón_A	111,86	157,686	,405	,684
@392Segonslagentavaluadorelsdeuresmajoritàriamentsón_B	111,24	164,722	,064	,703
@393Segonsselmomentelsdeuresmajoritàriamentsavaluen	112,21	169,929	-,116	,703
@393Segonsselmomentelsdeuresmajoritàriamentsavaluen_A	112,52	161,865	,236	,692

Annex 5.4. Resum dels casos, freqüències i taules de contingència de les respostes múltiples

Taula 76. Resum dels casos de les respostes múltiples.

Elaboració pròpia

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
\$Pregunta19 ^a	39	92,9%	3	7,1%	42	100,0%
\$Pregunta30 ^a	36	85,7%	6	14,3%	42	100,0%
\$Pregunta38 ^a	39	92,9%	3	7,1%	42	100,0%
\$Pregunta39.1 ^a	41	97,6%	1	2,4%	42	100,0%
\$Pregunta39.2 ^a	42	100,0%	0	0,0%	42	100,0%
\$Pregunta39.3 ^a	40	95,2%	2	4,8%	42	100,0%
\$Pregunta33 ^a	39	92,9%	3	7,1%	42	100,0%

\$Pregunta34 ^a	42	100,0%	0	0,0%	42	100,0%
a. Agrupación						

Taula 77. Freqüències de la pregunta 19.

Elaboració pròpia

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
19. Amb quina freqüència assignes deures ^a	Cada dia de classe	4	8,0%	10,3%
	Sense regularitat	19	38,0%	48,7%
	Depèn del que els quedi pendent	18	36,0%	46,2%
	Altres (especificar)	9	18,0%	23,1%
Total		50	100,0%	128,2%
a. Agrupación				

Taula 78. Contingència de la pregunta 19.

Elaboració pròpia

			@0TIPUSDECENTRE		Total
			Centre adherit a EN21	Centre no adherit a EN21	
19. Amb quina freqüència assignes deures ^a	Cada dia de classe	Recuento	2	2	4
		% del total	5,1%	5,1%	10,3%
	Sense regularitat	Recuento	12	7	19
		% del total	30,8%	17,9%	48,7%
	Depèn del que els quedi pendent	Recuento	5	13	18
		% del total	12,8%	33,3%	46,2%
	Altres (especificar)	Recuento	5	4	9
		% del total	12,8%	10,3%	23,1%
Total		Recuento	18	21	39
		% del total	46,2%	53,8%	100,0%
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.					
a. Agrupación					

El tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 79. Freqüències de la pregunta 30.

Elaboració pròpia

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
30. Conseqüències de no fer els deures ^a	Una segona oportunitat d'entrega	29	41,4%	80,6%
	S'informa a la família	27	38,6%	75,0%
	Càstig	9	12,9%	25,0%
	Afecta al seu rendiment acadèmic	5	7,1%	13,9%
Total		70	100,0%	194,4%
a. Agrupación				

Taula 80. Contingència de la pregunta 30.

Elaboració pròpia

			@0TIPUSDECENTRE		Total
			Centre adherit a EN21	Centre no adherit a EN21	
30. Conseqüències de no fer els deures ^a	Una segona oportunitat d'entrega	Recuento	15	14	29
		% del total	41,7%	38,9%	80,6%
	S'informa a la família	Recuento	15	12	27
		% del total	41,7%	33,3%	75,0%
	Càstig	Recuento	4	5	9
		% del total	11,1%	13,9%	25,0%
	Afecta al seu rendiment acadèmic	Recuento	2	3	5
		% del total	5,6%	8,3%	13,9%
Total		Recuento	17	19	36
		% del total	47,2%	52,8%	100,0%
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.					
a. Agrupación					

Taula 81. Freqüències de la pregunta 33.

Elaboració pròpia

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
33. Format dels deures assignats ^a	Fitxa elaborada pel docent / Fotocòpia d'un llibre de text	24	29,3%	61,5%
	Lectura d'un text o conte	24	29,3%	61,5%
	Recerca-projecte d'investigació	34	41,5%	87,2%
Total		82	100,0%	210,3%
a. Agrupación				

Taula 82. Contingència de la pregunta 33.

Elaboració pròpia

			@OTIPUSDECENTRE		Total
			Centre adherit a EN21	Centre no adherit a EN21	
33. Format dels deures assignats ^a	Fitxa elaborada pel docent / Fotocòpia d'un llibre de text	Recuento	13	11	24
		% del total	33,3%	28,2%	61,5%
	Lectura d'un text o conte	Recuento	14	10	24
		% del total	35,9%	25,6%	61,5%
	Recerca-projecte d'investigació	Recuento	16	18	34
		% del total	41,0%	46,2%	87,2%
Total		Recuento	19	20	39
		% del total	48,7%	51,3%	100,0%
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.					
a. Agrupación					

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 83. Freqüències de la pregunta 34.

Elaboració pròpia

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
34. Recursos o materials per als deures ^a	Material escolar, recurs en paper i llibre de text	33	38,4%	78,6%
	Llibre de lectura	16	18,6%	38,1%
	Dispositiu informàtic i/o audiovisual	37	43,0%	88,1%
Total		86	100,0%	204,8%
a. Agrupación				

Taula 84. Contingència de la pregunta 34.

Elaboració pròpia

			@0TIPUSDECENTRE		Total
			Centre adherit a EN21	Centre no adherit a EN21	
34. Recursos o materials per als deures ^a	Material escolar, recurs en paper i llibre de text	Recuento	13	20	33
		% del total	31,0%	47,6%	78,6%
	Llibre de lectura	Recuento	10	6	16
		% del total	23,8%	14,3%	38,1%
	Dispositiu informàtic i/o audiovisual	Recuento	17	20	37
		% del total	40,5%	47,6%	88,1%
Total		Recuento	19	23	42
		% del total	45,2%	54,8%	100,0%
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.					
a. Agrupación					

Taula 85. Freqüències de la pregunta 38.

Elaboració pròpia

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
38. Criteris de realització/avaluació ^a	Comparteixo els criteris de realització	34	56,7%	87,2%
	Comparteixo els criteris d'avaluació	26	43,3%	66,7%
Total		60	100,0%	153,8%
a. Agrupación				

Taula 86. Contingència de la pregunta 38.

Elaboració pròpia

			@OTIPUSDECENTRE		Total
			Centre adherit a EN21	Centre no adherit a EN21	
38. Criteris de realització/avaluació ^a	Comparteixo els criteris de realització	Recuento	18	16	34
		% del total	46,2%	41,0%	87,2%
	Comparteixo els criteris d'avaluació	Recuento	11	15	26
		% del total	28,2%	38,5%	66,7%
Total		Recuento	18	21	39
		% del total	46,2%	53,8%	100,0%
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.					
a. Agrupación					

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 87. Freqüències de la pregunta 39.1.

Elaboració pròpia

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
39.1 Mode d'avaluació ^a	Correcció escrita	30	33,7%	73,2%
	Correcció oral	35	39,3%	85,4%
	Recol·lecció, comprovació i registre de l'acabament	11	12,4%	26,8%
	Respondre preguntes sobre la tasca	13	14,6%	31,7%
Total		89	100,0%	217,1%
a. Agrupación				

Taula 88. Contingència de la pregunta 39.1.

Elaboració pròpia

			@OTIPUSDECENTRE		Total
			Centre adherit a EN21	Centre no adherit a EN21	
39.1 Mode d'avaluació ^a	Correcció escrita	Recuento	14	16	30
		% del total	34,1%	39,0%	73,2%
	Correcció oral	Recuento	16	19	35
		% del total	39,0%	46,3%	85,4%
	Recol·lecció, comprovació i registre de l'acabament	Recuento	3	8	11
		% del total	7,3%	19,5%	26,8%
	Respondre preguntes sobre la tasca	Recuento	6	7	13
		% del total	14,6%	17,1%	31,7%
Total		Recuento	18	23	41
		% del total	43,9%	56,1%	100,0%
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.					
a. Agrupación					

Taula 89. Freqüències de la pregunta 39.2.

Elaboració pròpia

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
39.2 Agent avaluador ^a	Mestre-tutor	38	38,0%	90,5%
	El propi alumne	34	34,0%	81,0%
	Els iguals-companys de classe	28	28,0%	66,7%
Total		100	100,0%	238,1%
a. Agrupación				

Taula 90. Contingència de la pregunta 39.2.

Elaboració pròpia

			@OTIPUSDECENTRE		Total
			Centre adherit a EN21	Centre no adherit a EN21	
39.2 Agent avaluador ^a	Mestre-tutor	Recuento	18	20	38
		% del total	42,9%	47,6%	90,5%
	El propi alumne	Recuento	14	20	34
		% del total	33,3%	47,6%	81,0%
	Els iguals-companys de classe	Recuento	15	13	28
		% del total	35,7%	31,0%	66,7%
Total		Recuento	19	23	42
		% del total	45,2%	54,8%	100,0%
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.					
a. Agrupación					

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

Taula 91. Freqüències de la pregunta 39.3.

Elaboració pròpia

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
39.3 Moment d'avaluació ^a	Immediatament (en el moment d'entrega)	33	60,0%	82,5%
	Posteriorment (hores després)	22	40,0%	55,0%
Total		55	100,0%	137,5%
a. Agrupación				

Taula 92. Contingència de la pregunta 39.3.

Elaboració pròpia

			@0TIPUSDECENTRE		Total
			Centre adherit a EN21	Centre no adherit a EN21	
39.3 Moment d'avaluació ^a	Immediatament (en el moment d'entrega)	Recuento	14	19	33
		% del total	35,0%	47,5%	82,5%
	Posteriorment (hores després)	Recuento	10	12	22
		% del total	25,0%	30,0%	55,0%
Total		Recuento	17	23	40
		% del total	42,5%	57,5%	100,0%
Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.					
a. Agrupación					

Annex 5.5. Proves de normalitat

Taula 93. Proves de normalitat. Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk.

Elaboració pròpia

	@0TIPUSDECENTR	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	E	Estadístic o	gl	Sig.	Estadístic o	gl	Sig.
@2Edat	Centre adherit a EN21	,191	19	,068	,917	19	,101
	Centre no adherit a EN21	,217	23	,006	,847	23	,002
@3Anysd'experiència enelcentrecomamestre	Centre adherit a EN21	,188	19	,076	,853	19	,007
	Centre no adherit a EN21	,219	23	,006	,863	23	,005
@4Anysd'experiència enelciclesuperiorcomamestre	Centre adherit a EN21	,243	19	,004	,797	19	,001
	Centre no adherit a EN21	,214	23	,008	,841	23	,002
@5Anysd'experiència enelsisècursdePrimàriacomamestre	Centre adherit a EN21	,273	19	,001	,780	19	,001
	Centre no adherit a EN21	,229	23	,003	,844	23	,002
@6LíniesenelsisècursdePrimàriadelcentreeducatiu	Centre adherit a EN21	,376	19	,000	,633	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,309	23	,000	,733	23	,000
@7Quantscosperseta manaimparteixesclassealgrupdesisède	Centre adherit a EN21	,525	19	,000	,362	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,470	23	,000	,531	23	,000
@10Comvalorariesde l1al4sentl1lavaloració molttradi	Centre adherit a EN21	,363	19	,000	,740	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,381	23	,000	,710	23	,000
@11Comvalorariesde l1al4sentl1lavaloració molttradi	Centre adherit a EN21	,363	19	,000	,740	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,335	23	,000	,818	23	,001
@12Quinalíniametodològicapredominaene lcentreeducatiuen	Centre adherit a EN21	,442	19	,000	,593	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,297	23	,000	,772	23	,000

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

@13Comtagradariaq uefoselcentreeducati uenquètreballes	Centre adherit a EN21	,456	19	,000	,555	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,359	23	,000	,724	23	,000
@17Allargdelatevaex periènciacomadocentl aquantitatd	Centre adherit a EN21	,538	19	,000	,244	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,499	23	,000	,463	23	,000
@18Allargdelcursaca dèmiclafreqüènciaam bquèassignesd	Centre adherit a EN21	,416	19	,000	,638	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,468	23	,000	,525	23	,000
@20Respectealtermi nidepresentaciódelsd euresescolarsqui	Centre adherit a EN21	,505	19	,000	,445	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,539	23	,000	,215	23	,000
@21Respectealtermi nidepresentaciódelsd euresescolarsqui	Centre adherit a EN21	,482	19	,000	,507	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,459	23	,000	,551	23	,000
@22Segonselgraudin dividualitzacióquinése lpercentatgea	Centre adherit a EN21	,342	19	,000	,749	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,452	23	,000	,571	23	,000
@23Segonselgraudin dividualitzacióquinése lpercentatgea	Centre adherit a EN21	,470	19	,000	,536	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,401	23	,000	,665	23	,000
@24Quinésepercent atgeaproximatdelsde uresquerequireixen	Centre adherit a EN21	,482	19	,000	,507	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,406	23	,000	,649	23	,000
@25Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda	Centre adherit a EN21	,189	19	,072	,888	19	,030
	Centre no adherit a EN21	,259	23	,000	,870	23	,006
@25Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_A	Centre adherit a EN21	,240	19	,005	,882	19	,023
	Centre no adherit a EN21	,297	23	,000	,857	23	,004
	Centre adherit a EN21	,223	19	,014	,834	19	,004

@25Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_B	Centre no adherit a EN21	,258	23	,000	,871	23	,007
@25Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_C	Centre adherit a EN21	,275	19	,001	,868	19	,013
	Centre no adherit a EN21	,337	23	,000	,760	23	,000
@25Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_D	Centre adherit a EN21	,275	19	,001	,868	19	,013
	Centre no adherit a EN21	,226	23	,003	,886	23	,013
@25Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_E	Centre adherit a EN21	,258	19	,002	,828	19	,003
	Centre no adherit a EN21	,283	23	,000	,808	23	,001
@25Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_F	Centre adherit a EN21	,323	19	,000	,750	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,232	23	,002	,802	23	,000
@28Quínesepercent atgeaproximatdalmn atquerealitzaels	Centre adherit a EN21	,538	19	,000	,244	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,499	23	,000	,463	23	,000
@29Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda	Centre adherit a EN21	,239	19	,006	,821	19	,002
	Centre no adherit a EN21	,209	23	,010	,883	23	,012
@29Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_A	Centre adherit a EN21	,301	19	,000	,734	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,298	23	,000	,769	23	,000
@29Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_B	Centre adherit a EN21	,289	19	,000	,790	19	,001
	Centre no adherit a EN21	,272	23	,000	,787	23	,000
@29Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_C	Centre adherit a EN21	,224	19	,013	,850	19	,007
	Centre no adherit a EN21	,244	23	,001	,864	23	,005
@29Indicaelteugraud acordodesacordsentn e1elgensda_D	Centre adherit a EN21	,225	19	,012	,844	19	,005
	Centre no adherit a EN21	,208	23	,011	,881	23	,010

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

@30Encasdhaveralg unalumneotalgunsalu mnesquenohanreal	Centre adherit a EN21	,451	19	,000	,471	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,364	23	,000	,684	23	,000
@30Encasdhaveralg unalumneotalgunsalu mnesquenohanreal_ A	Centre adherit a EN21	,390	19	,000	,708	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,343	23	,000	,706	23	,000
@31Quinaésладurada predominantqueconte mplesperalareali	Centre adherit a EN21	,482	19	,000	,507	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,539	23	,000	,215	23	,000
@32Quinaésладurada predominantperalare alitzaciódelsdeu	Centre adherit a EN21	,391	19	,000	,658	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,372	23	,000	,697	23	,000
@33Quinéselformatd elsdeuresassignatsa mbmésfreqüència	Centre adherit a EN21	,430	19	,000	,591	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,347	23	,000	,639	23	,000
@33Quinéselformatd elsdeuresassignatsa mbmésfreqüència_A	Centre adherit a EN21	,456	19	,000	,555	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,370	23	,000	,634	23	,000
@33Quinéselformatd elsdeuresassignatsa mbmésfreqüència_B	Centre adherit a EN21	,505	19	,000	,445	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,479	23	,000	,512	23	,000
@34Ambquinsrecurs osomaterialscontempl esqueesdesenvolupi	Centre adherit a EN21	,234	19	,007	,805	19	,001
	Centre no adherit a EN21	,474	23	,000	,522	23	,000
@34Ambquinsrecurs osomaterialscontempl esqueesdesenvolupi_ A	Centre adherit a EN21	,346	19	,000	,736	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,330	23	,000	,724	23	,000
@34Ambquinsrecurs osomaterialscontempl esqueesdesenvolupi_ B	Centre adherit a EN21	,453	19	,000	,491	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,517	23	,000	,402	23	,000

@37Ordenaperpriorit zacióelspropòsitsperq uèassignesdeure	Centre adherit a EN21	,190	19	,069	,877	19	,019
	Centre no adherit a EN21	,280	23	,000	,791	23	,000
@37Ordenaperpriorit zacióelspropòsitsperq uèassignesdeure_A	Centre adherit a EN21	,169	19	,154	,914	19	,086
	Centre no adherit a EN21	,143	23	,200*	,911	23	,042
@37Ordenaperpriorit zacióelspropòsitsperq uèassignesdeure_B	Centre adherit a EN21	,366	19	,000	,680	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,249	23	,001	,797	23	,000
@37Ordenaperpriorit zacióelspropòsitsperq uèassignesdeure_C	Centre adherit a EN21	,246	19	,004	,864	19	,011
	Centre no adherit a EN21	,171	23	,079	,916	23	,054
@37Ordenaperpriorit zacióelspropòsitsperq uèassignesdeure_D	Centre adherit a EN21	,250	19	,003	,902	19	,054
	Centre no adherit a EN21	,220	23	,005	,887	23	,014
@37Ordenaperpriorit zacióelspropòsitsperq uèassignesdeure_E	Centre adherit a EN21	,248	19	,003	,882	19	,023
	Centre no adherit a EN21	,195	23	,023	,882	23	,011
@38Demaneragener alfinsaquinpuntsónco mpartitselscite	Centre adherit a EN21	,538	19	,000	,244	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,377	23	,000	,722	23	,000
@38Demaneragener alfinsaquinpuntsónco mpartitselscite_A	Centre adherit a EN21	,376	19	,000	,633	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,370	23	,000	,634	23	,000
@391Segonselmode davaluaciómajoritària mentsavaluenamb	Centre adherit a EN21	,363	19	,000	,740	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,402	23	,000	,724	23	,000
@391Segonselmode davaluaciómajoritària mentsavaluenamb_A	Centre adherit a EN21	,430	19	,000	,591	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,322	23	,000	,743	23	,000
	Centre adherit a EN21	,272	19	,001	,763	19	,000

Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial

@391Segonselmode davaluaciómajoritària mentsavaluenamb_B	Centre no adherit a EN21	,241	23	,001	,792	23	,000
@392Segonslagenta valuadorelsdeuresma joritàriamentsón	Centre adherit a EN21	,538	19	,000	,244	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,460	23	,000	,505	23	,000
@392Segonslagenta valuadorelsdeuresma joritàriamentsón_A	Centre adherit a EN21	,397	19	,000	,721	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,415	23	,000	,605	23	,000
@392Segonslagenta valuadorelsdeuresma joritàriamentsón_B	Centre adherit a EN21	,419	19	,000	,600	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,343	23	,000	,675	23	,000
@393Segonselmome ntelsdeuresmajoritàri amentsavaluen	Centre adherit a EN21	,382	19	,000	,703	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,499	23	,000	,463	23	,000
@393Segonselmome ntelsdeuresmajoritàri amentsavaluen_A	Centre adherit a EN21	,376	19	,000	,633	19	,000
	Centre no adherit a EN21	,415	23	,000	,605	23	,000

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors