

DEBERES ESCOLARES: EL REFLEJO DE UN SISTEMA EDUCATIVO

/

SCHOOL HOMEWORK: THE REFLECTION OF AN EDUCATIONAL SYSTEM

Eva Bailén¹

Ingeniera en telecomunicaciones

eva.bailen@gmail.com

@Vabalen

Ignacio Polo

Doctor en Ciencias de la Educación

Inspector de Educación del Gobierno de Aragón

ipoloma@aragon.es

@ipoloma

“Cuando se exige la acumulación de una gran cantidad de datos con poca o ninguna importancia para el niño, el aprendizaje es tan lento y costoso que el colegio se ve obligado a requerir la ayuda de casa para salir del lío que el propio colegio ha generado”

Kohn (2013)

Resumen

El sistema educativo español está resultando ser uno de los más negativamente calificados por las pruebas de la OCDE (PISA). La punta del iceberg de este sistema educativo con tan pobres resultados se hace patente

¹ Eva Bailén inició en 2015, a través de la plataforma change.org, una petición para la racionalización de los deberes en los centros educativos (por unos deberes escolares justos). La petición ha conseguido que más de 200.000 personas apoyen la iniciativa. La petición vuelve a poner sobre la mesa un debate recurrente desde hace años en países como Estados Unidos, Canadá y Francia, donde se llegó incluso a convocar una huelga de deberes por parte de los padres en 2012.

en los hogares de los alumnos mediante los deberes escolares. Mientras numerosos estudios evidencian la escasa utilidad de los deberes en las edades más tempranas, en nuestro país son precisamente los alumnos de Primaria los que acusan un mayor exceso. No obstante, la presión que el sistema educativo pone en los estudiantes españoles también en Secundaria ha sido objeto de estudio de un reciente informe de la OMS. Se hace imprescindible la actuación sobre nuestro sistema educativo con el fin de reducir la carga de trabajo y estrés de nuestro alumnado, buscando propiciar un cambio que lleve la educación española hacia la mejora de sus resultados, así como hacia lograr el mayor bienestar de sus alumnos.

Palabras clave: deberes; docente; familia; evaluación; inspección; salud; rendimiento; estudiantes.

Abstract

The Spanish education system has become one of the worst, as evaluated by the PISA-OCDE assessments. The tip of the iceberg of this education system- which constantly proves to have truly poor results- is showing itself in the children's homes, by the assignment of homework. Despite the fact that an increasing number of studies show evidence that assigning homework to primary school children (especially the youngest ones) is useless, Spanish primary school students are overwhelmed with their school duties. Likewise, the World Health Organisation has reported that secondary school students feel they are living under high pressure due to their school responsibilities. It is imperative to enforce a change in the Spanish education system, with a clear aim of reducing homework load and students' stress levels. Promoting the right change will provide the Spanish education system with better results and achieve students' proper wellbeing.

Key words: homework; teaching; family; evaluation; inspection; health; performance; students.

Introducción

Los deberes escolares, también denominados en ocasiones tareas para casa, han sido definidos como «tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser realizadas en horas no escolares» (Regueiro y otros, 2015 citando a Cooper) y constituyen una de las principales actividades cotidianas en la vida de los estudiantes. Son la peor parte de nuestro sistema educativo que resulta descaradamente visible a las familias. Sin embargo, suponen la punta de un iceberg que muestra algunos de los problemas que han llevado a España a no mejorar (según datos de PISA, 2012) los resultados académicos en los últimos 10 años. Algunos autores como Kohn (2013) defienden la idea de que el tipo de deberes que proponen los docentes suponen una muestra bastante fiable del tipo de docencia que propone el profesional de la educación al alumnado en sus clases diarias. Esta docencia afectaría tanto al proceso metodológico empleado para enseñar, como a la evaluación planteada al alumnado, y a las medidas de atención a la diversidad que se ofrecen a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Revisión

La LOMCE plantea en su artículo 120.2 que "Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro". Además, en su artículo 121.5 plantea que "Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignent las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado". El documento en el que deben reflejarse dichos acuerdos es el Proyecto Educativo de Centro. El artículo 132 de la LOMCE asigna la aprobación del PEC al Director del Centro.

Dichos compromisos deben adoptarse SIEMPRE en beneficio del alumnado. Por lo tanto, en el caso de los deberes o tareas extraescolares, no sería razonable ni a nivel pedagógico, ni a nivel normativo, que los centros impulsaran compromisos con las familias que conllevaran, por ejemplo, la

aplicación de deberes sin la debida coordinación, desvinculados del marco curricular, asignando un rol abusivo a las familias (delegar en ellas el papel del docente), ni plantear a las familias requerimientos de tutorización de actividades de sus hijos para las que es necesaria una determinada formación; tampoco sería razonable acordar la realización de deberes con una carga temporal diaria que condicione la conciliación familiar y/o el esparcimiento del alumnado, delegar los planes de apoyo en tareas para casa o la academia, o evaluar o sancionar la no realización de los deberes en contra de la calificación del alumnado. Las familias deben animar a sus hijos a que se esfuercen; ofrecerles un lugar tranquilo para estudiar, ayudarles con sus deberes; tener tiempo para comentar lo que ha ocurrido durante el día; participar en las actividades del centro escolar; animar a los miembros de la comunidad a hacer tareas voluntarias o donar recursos para la escuela (INEE, 2016).

Según el informe PISA in Focus (INEE, 2014 y 2015), hay razones de mucho peso por las cuales los profesores asignan tareas para hacer después de clase, desde ayudar a los alumnos con dificultades o con un rendimiento por debajo del nivel exigido para que aprendan el material visto en clase, hasta asegurarse de que ese material se ha almacenado en la memoria a largo plazo, o proporcionar un estímulo adicional a los alumnos de alto rendimiento. Sin embargo, autores como Kohn (2013) piensan que, como regla general, el objetivo de los deberes no es aprender, y mucho menos conseguir placer por aprender. Son algo que simplemente hay que acabar. Y hasta que se acaban, ocupan un lugar central en las conversaciones, siendo un invitado a la cena de cada noche.

En todos los países y economías participantes en PISA 2012 se asignan deberes. Los alumnos dedican más tiempo a hacer deberes u otras tareas fijadas por los profesores (con independencia de la asignatura), que a otras actividades de aprendizaje desarrolladas fuera del horario escolar, como el asistir a clases extraescolares organizadas por una empresa mercantil, trabajar con un profesor particular o estudiar con los padres u otros miembros de la familia. En promedio, en 2012, los alumnos de 15 años de los países de la

OCDE señalaron que pasaban casi 5 horas a la semana haciendo deberes, aunque dicha cantidad varía de forma considerable de un país a otro (PISA, 2012). Según el informe de la OCDE (PISA 2012), la cantidad de tiempo que los alumnos pasan haciendo deberes se redujo entre 2003 y 2012 (ver gráfico 1).

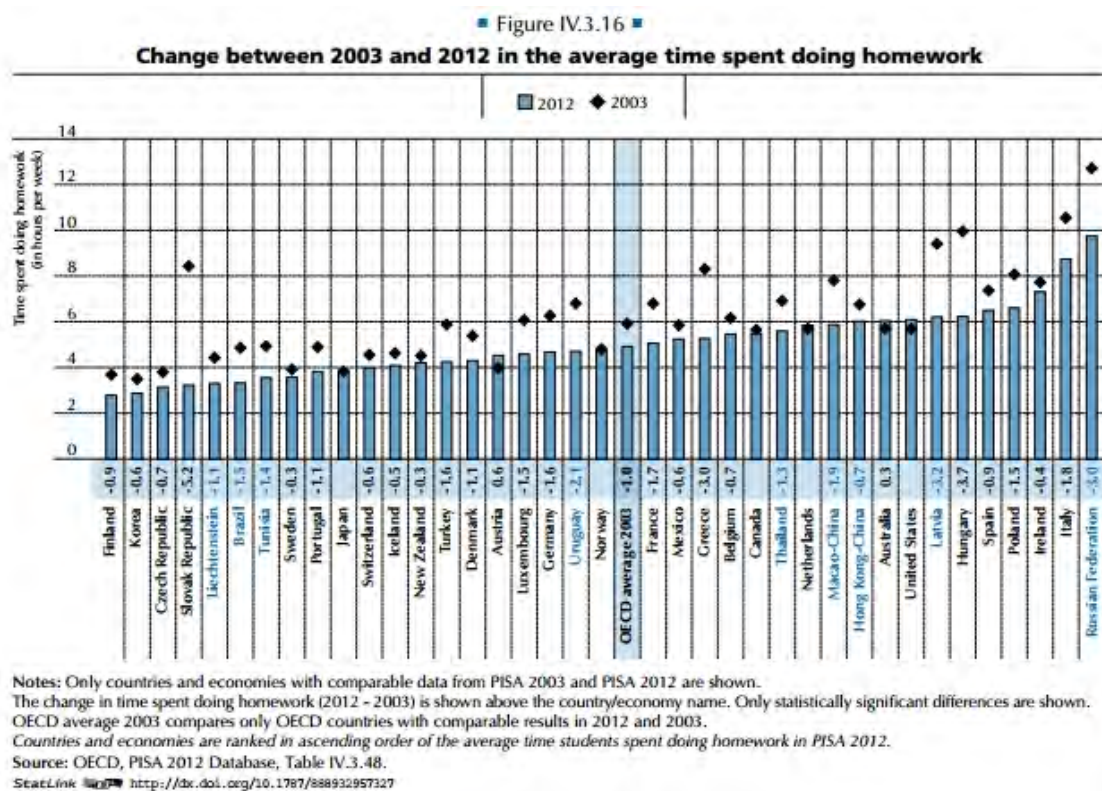


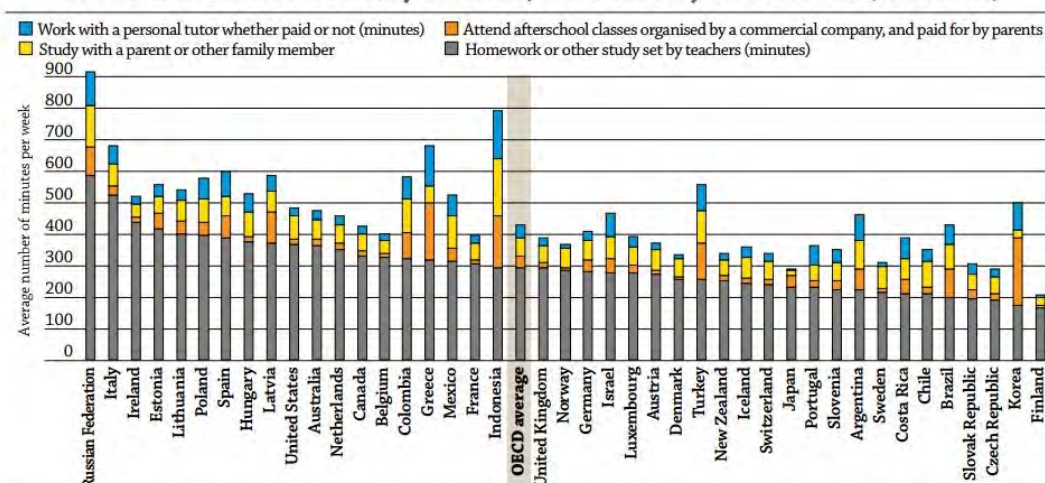
Gráfico 1: Evolución entre 2003 y 2012 en la media de tiempo dedicado a la realización de deberes (PISA, 2012).

La disminución de la cantidad de tiempo dedicada a los deberes podría deberse a un cambio en la forma que tienen los alumnos de utilizar su tiempo libre, lo que reflejaría, por ejemplo, la creciente importancia de internet y los ordenadores en la vida de los adolescentes (OMS, 2016). Asimismo, podría ser el resultado, quizás, de un cambio en las ideas de los docentes respecto a la asignación o no de deberes y a cuántos son suficientes o demasiados. En cualquier caso, España es el quinto país de la OCDE con un mayor volumen de deberes sobre el alumnado (se dedican más de 6 horas a la semana a su elaboración).

Los datos de PISA 2009 ya indicaban que después de unas cuatro horas de deberes a la semana, el tiempo adicional dedicado a los mismos tiene un impacto insignificante en el rendimiento.

Sin embargo, no debemos quedarnos únicamente con el dato del número de horas de deberes a la semana que dedican a su realización los alumnos de 15 años de los diferentes países participantes en PISA. El propio estudio PISA (PISA, 2012) analiza la media de tiempo (en minutos por semana) que los alumnos de 15 años invierten cada semana después del horario escolar en trabajar con un tutor personal (de pago o no), estudiando con los padres u otro miembro de la familia, asistiendo a academias (pagadas por sus padres), y realizando, igualmente, los deberes solicitados por los docentes. A todo este tipo de situaciones, los adolescentes de 15 años españoles dedican 10 horas a la semana (ver gráfico 2). La mayor parte del explosivo crecimiento que los deberes han tenido en los últimos diez o veinte años ha tenido lugar entre los niños más pequeños; a pesar de que este es el grupo de edad para el que, claramente, la mayoría de los estudios realizados no consiguen encontrar ningún efecto positivo (Kohn, 2013). Esta tendencia a continuar o intensificar prácticas educativas históricas que las investigaciones educativas demuestran que son perjudiciales, no afectarían únicamente al tema de los deberes. Para Kohn, la práctica de algunos sistemas educativos de hacer repetir al alumnado de curso porque esté experimentando dificultades académicas, es la peor medida que podemos tomar con respecto a su éxito académico y bienestar psicológico.

Figure 3. Average time (in minutes per week) that 15-year-old students spend each week on after-school study activities, all school subjects combined (PISA 2012)



Note: Countries are ranked in descending order of the number of minutes per week that 15-year-old students spend doing homework or other study set by their teacher.

Source: OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

Gráfico 2: Media de tiempo (en minutos por semana) que los alumnos de 15 años emplean cada semana después del horario lectivo en tareas escolares (PISA, 2012).

Según Kohn (2013), no hay investigaciones concluyentes que demuestre que la realización de los deberes mejora el rendimiento. Por lo general, en la mayoría de los estudios se concluía que hacer algo de tareas fuera de la escuela tenía una relación más fuerte con el rendimiento que no hacer nada, pero hacer unos pocos deberes también era mejor que hacer un montón. Sin embargo, sí existen estudios que correlacionan significativamente la cantidad de tiempo que los niños dedican a leer por placer con puntuaciones más altas en los resultados académicos.

Una encuesta sobre la salud de los niños en edad escolar de la OMS (OMS, 2016) menciona a España como uno de los países en donde hay un mayor porcentaje de niños y niñas que se sienten "presionados" por las tareas para casa.

Nuestro país va subiendo en el ranking conforme aumenta la edad, pero ya desde los 11 años hay un elevado porcentaje de niños (34%) y de niñas (25%) agobiados por el exceso de ejercicios para casa. Somos el noveno país

de una lista de 42 territorios de la UE y de Norteamérica y superamos holgadamente la media, que se fija en un 24% para los chicos y un 22% para las chicas. Además, el rendimiento académico previo está significativamente relacionado con las variables motivacionales y de implicación en los deberes escolares (Regueiro y otros, 2015). Es decir, aquellos alumnos que van bien académicamente serían los que estarían más motivados por su realización, sin embargo, aquellos que presentan dificultades de aprendizaje estarían menos motivados hacia los deberes, les cuesta más tiempo su elaboración y, por lo tanto, podrían estar, en un momento determinado, más agobiados por su realización. Kohn (2013, citando a Cooper) afirma que habría que seguir la regla de los diez minutos, por la cual los deberes deberían durar unos diez minutos diarios multiplicados por el número indicativo del curso del alumno. Estudios como el de Cooper (2006) constatan que el tiempo óptimo de trabajo para estudiantes de Secundaria estaría entre la hora y media y las dos horas y media diarias. Sin embargo, estas cantidades variarían en función de muchos factores como, por ejemplo, el tipo de asignatura y la capacidad del alumnado. Trabajos de investigación como los de Suárez (2015), aseguran que hacer deberes es mejor que no hacerlos, aunque dedicar más tiempo a los deberes no siempre es mejor.

La OMS detecta que, a los 13 años, coincidiendo con la pubertad, la situación cambia y son las chicas, en vez de los chicos, las que muestran más preocupación: así lo afirma el 55% de las alumnas y el 53% de los alumnos, casi 20 puntos porcentuales por encima de la media (ver gráfico 3).

¿Dónde sienten más presión por los deberes?



Gráfico 3. Evolución de la presión percibida por los adolescentes respecto a los deberes

(OMS, 2016, pag 261. Gráfico creado por el periódico El Mundo)

A los 15 años, la presión es aún mayor: el 70% de las adolescentes españolas y el 60% de los adolescentes de nuestro país dicen sentirse presionados por los deberes, cuando la media según el informe es de un 51% en las chicas y un 39% en los chicos.

La OMS advierte (OMS 2016) que el estrés relacionado con el colegio tiende a ser padecido por jóvenes con elevados niveles de presión escolar y se caracteriza por un incremento de comportamientos que ponen en riesgo la salud, además de frecuentes malestares (dolor de cabeza, dolor abdominal, dolor de espalda y mareos) y síntomas psicológicos, como sentirse triste, tenso o nervioso. Los elevados niveles de presión escolar están también asociados con una pobre autopercepción de la salud y peor satisfacción con la vida. La encuesta, que preguntaba a los chicos y las chicas cómo de presionados se sentían con los deberes que tenían que realizar cada día, complementa lo que, como hemos señalado, ya ha dicho la OCDE: España es uno de los países con más tareas extraescolares.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2014) los deberes son una oportunidad más de aprendizaje. Esta circunstancia ya fue declarada por Kohn (2013) cuando decía que sería comprensible si, de vez en cuando, el profesorado decidiera que un determinado tema debe continuar después del colegio y, entonces, se pidiera a los alumnos que leyeran, escribieran, investigaran, o hicieran algo en casa esa tarde. Sin embargo, también pueden reforzar las desigualdades socioeconómicas en el rendimiento de los alumnos. En esta línea, la OCDE (2016) advierte que los deberes son una carga, especialmente, para los alumnos con desventajas socioeconómicas. Los alumnos con bajo rendimiento no suelen contar con un espacio tranquilo en casa para hacer los deberes o estudiar, y es posible que tampoco puedan practicar actividades creativas o lúdicas. Kohn (2013) advierte que estos problemas se agravan por cuanto no suele existir coordinación entre los profesores de un grupo, lo que significa que cada uno puede mandar deberes sin tener en cuenta la cantidad y tipo de deberes que otros profesores ya han mandado.

Este aspecto ha sido igualmente confirmado y publicado recientemente por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Pérez y Uriel, 2016). En concreto el estudio plantea que un mayor nivel educativo del sustentador principal aumenta el gasto en educación del hogar y el porcentaje de gasto dedicado a formación. Así, cuando el sustentador tiene estudios superiores la familia dedica a educación un porcentaje de su gasto total seis veces mayor que cuando el sustentador principal solo tiene estudios primarios. Es decir, uno de los aspectos en los que el entorno familiar condiciona los resultados del aprendizaje es la realización de tareas fuera del centro educativo. Así, el apoyo que se puede recibir de los padres para hacer los deberes no es igual en un hogar con ingresos elevados y/o con adultos con titulaciones universitarias, que en otro con ingresos bajos, en el que los padres o los abuelos, cuando éstos son los cuidadores al salir de la escuela, sólo tienen estudios básicos. Este extremo fue confirmado por los estudios de Kohn (2013) cuando aseguraba que haber nacido en una familia más rica y con más estudios podría estar asociado con la obtención de mejores

puntuaciones en los exámenes y con hacer más deberes. Pérez y Uriel (2016) inciden en que, en ocasiones, los jóvenes que crecen en entornos socioeconómicos menos favorables tienen que moverse mucho más solos en la parte de las tareas escolares que se desarrollan en casa y, con más frecuencia, superan peor los obstáculos que en ellas se presentan. La igualdad de oportunidades educativas efectiva requiere tener en cuenta estas circunstancias y no sólo garantizar el acceso a un centro escolar.

Efectivamente, las notas son la base para un buen número de estudios que se citan en múltiples publicaciones. Sin embargo, dichas notas surgen de instrumentos de evaluación que en nada contribuyen a que el alumnado conozca, entienda y aplique los conocimientos a su entorno próximo. Un alumno se puede pasar una tarde memorizando los nombres de todos los vicepresidentes de un país, o las preposiciones asociadas a determinados verbos en inglés. Llegados al examen del día siguiente el alumno aprobaría un examen dirigido únicamente a constatar que sabe o recuerda durante un tiempo breve esas cuestiones analíticas. A partir de este dato, algunos investigadores podrían concluir que hacer deberes mejora los resultados académicos. Sin embargo, dichos resultados son estériles para el proceso de aprendizaje integral del alumnado (Torres, 2014 y Kohn, 2013).

Docentes y familias concienciados nunca deberían considerar el resultado de una prueba estandarizada como una información significativa sobre la calidad del aprendizaje del alumnado o sobre la calidad de un colegio (Kohn, 2013). Es la evaluación formativa del alumnado la que debe fundamentar cualquier juicio que realice un docente sobre el nivel académico de un alumno en un área o competencia. Sin embargo, en el estudio publicado por la OCDE (2015), se solicita a los docentes un cambio en la forma de evaluar al alumnado. No es la evaluación formativa asociada a los referentes de evaluación y con un carácter competencial la que predomina en las aulas de algunos países, como por ejemplo en España. La OCDE dice que los profesores deben ir más allá de las estrategias superficiales de evaluación, como el uso de una serie de pequeñas pruebas para preparar la evaluación

sumativa final o proporcionar información no específica al alumnado y sus familias. Estas limitaciones docentes en el proceso de enseñanza y la evaluación del alumnado podrían verse igualmente reflejadas, según Kohn (2013), en el uso de los deberes. Así, según este último autor, “puede que los profesores con más limitaciones manden más deberes mientras que otros profesores eficaces pueden cubrir todos los contenidos de su asignatura en clase”.

Como Inspector de Educación, he visto que habitualmente los docentes que han obtenido unos mejores resultados en procesos de supervisión son los que adaptaban los deberes en función de los intereses o capacidades del alumnado y siempre desde un enfoque competencial. Desafortunadamente, no hay muchos docentes que sigan este planteamiento sobre los deberes y en raras ocasiones es ésta una práctica general del centro.

CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado¹) celebra que un organismo internacional como la OMS denuncie la presión a la que se ven sometidos nuestros hijos e hijas debido a la sobrecarga de trabajo que se les encomienda fuera del horario lectivo y fuera del centro, por miedo a las consecuencias a las que se enfrentan en caso de no realizarlo.

CEAPA (2013) lleva años cuestionando esta práctica que se lleva a cabo con demasiada frecuencia por parte de los docentes, tanto en Educación Primaria como Secundaria, basada, según CEAPA, en una costumbre propia de tiempos pasados, que evidencian la necesidad de evolucionar y progresar en cuanto a la metodología que se aplica en las aulas, que no es propia del siglo en el que nos encontramos, de la sociedad en la que vivimos, ni va dirigido al alumnado que actualmente puebla nuestros centros educativos.

La OCDE sugiere que los gobiernos podrían ofrecer fondos adicionales para que las escuelas permanecieran abiertas después del horario de clases y así ofrecer actividades extra-curriculares educativas o creativas. Países tan

distintos como Alemania, Grecia o México ya han introducido programas que duran todo el día y ofrecen una educación suplementaria, incluyendo cursos sobre tecnologías de la información y la comunicación o formación en idiomas. Los gobiernos también pueden brindar apoyo económico a organizaciones externas que ofrezcan actividades extraescolares o campamentos de verano para alumnos de familias desfavorecidas o inmigrantes. El Programa de Asistencia con los Deberes de Noruega o la Alianza Educativa de Alemania son dos iniciativas que lo ilustran. En sistemas educativos en los que son comunes las clases particulares después de clase, como Corea, Hong Kong (China), Japón, Shanghái (China) y Singapur, podría lograrse más equidad promoviendo el acceso a estas actividades y quizá limitando su duración. El INEE (INEE, 2014), indica que los centros y los profesores deben buscar formas de animar a los alumnos desfavorecidos y con dificultades para que realicen los deberes. Podrían, por ejemplo, ofrecerse para ayudar a los padres a motivar a sus hijos a que los hagan y facilitar instalaciones para que los alumnos desfavorecidos tengan un lugar tranquilo donde realizarlos si no disponen de ninguno en sus casas.

A veces se invita a los padres a hablar con los docentes sobre los deberes, a condición de que sus preocupaciones entren dentro de lo admisible. Según Kohn (2013, citando a Noam Chomsky), “la manera inteligente de mantener a la gente pasiva y obediente es limitar estrictamente el abanico de opiniones aceptables, pero permitir un debate muy vivo dentro de ese abanico, incluso alentando los puntos de vista más críticos y disidentes. Eso da a las personas la sensación de que existe libertad de pensamiento, mientras que lo que realmente sucede es que los fundamentos del sistema se ven reforzados por los límites impuestos con respecto a lo que se puede debatir”. Así, la opinión de los padres es totalmente bienvenida, pero, generalmente, limitada a cuestionar la cantidad de deberes que se manda.

En relación al posicionamiento que tienen las familias sobre este asunto, llama especialmente la atención la movilización emprendida por una madre de tres hijos, Eva Bailén, que a través de la plataforma “change.org”, inició una

campaña en las redes sociales y diferentes medios de comunicación “por unos deberes justos”. La petición ha conseguido que más de 205.000 personas la apoyen. Según Bailénⁱⁱ:

La carga de deberes de cada niño o niña en edad escolar depende fundamentalmente del profesor que le corresponda. Esto sucede incluso en el seno de un mismo centro educativo, lo que en caso de que haya varios hermanos matriculados en este puede poner de manifiesto enormes e incomprensibles diferencias en las tareas que han de acometer. Cuando esto ocurre, el niño que se ve en esa situación no comprende por qué él o ella no puede jugar, descansar o estar con sus padres, mientras sus hermanos y/o hermanas sí. Un exceso de deberes supone una gran frustración para un niño que quiere concluir el trabajo asignado y ve cómo éste le sobrepasa y el cansancio no le permite seguir estudiando. El rendimiento de los niños empeora si a la jornada escolar se añade un exceso de tiempo para los deberes.

No existe justificación para que un niño dedique tantas horas de su tiempo tras la jornada escolar a realizar tareas muchas veces mecánicamente y que difícilmente fomentan competencias como alguna de las recogidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Finalizar el temario de los libros de texto y los ejercicios propuestos en ellos no deberían ser el principal objetivo académico, puesto que el número de horas lectivas para cumplirlos puede llegar a ser superior a las de que se dispone en un curso escolar. Al no haber tiempo lectivo para ello, las tareas se realizan en el hogar en perjuicio de los niños. Lo realmente importante debería ser enseñar mientras se respeta el ritmo de los niños, sus necesidades de juego y de descanso y su bienestar emocional.

Los deberes abusivos provocan conflictos en las familias, que ven en la conciliación de la vida laboral y familiar una utopía. Las largas jornadas laborales se ven todavía más perjudicadas por las tareas escolares abusivas, los padres no pueden compartir su tiempo con sus hijos o lo comparten para ejercer de docentes.

Esta opinión es reflejada igualmente por multitud de estudios de Kohn (2013). Definitivamente, los deberes se perciben como una prueba de resistencia a realizar cada una de las tardes de la semana. Algunas familias llegan a considerar el colegio como un trabajo a doble jornada (dentro del colegio y en casa). En este segundo “trabajo”, es decir, en casa, los padres y madres se ven obligados igualmente a continuar su jornada laboral tutorizando la impecable realización de los deberes de sus hijos. Seguramente, algunos padres todavía tienen pesadillas con esa terrible frase que da el pistoletazo de salida a una tarde de tiras y aflojas entre el niño/a y los nervios de media familia: “¿Qué deberes traes hoy del colegio?” Estos conflictos se acentúan cuando, según Kohn (2013), los niños tienen dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de que la actitud de la mayoría de las familias ante los deberes responde a este patrón, sigue habiendo familias que apoyan con entusiasmo y sin reserva el que estos existan. Algunos docentes, según Kohn (2013), aseguran que el exceso de los deberes ha sido provocado por la presión de las familias. En ocasiones, la motivación de alguna familia por los deberes era simplemente para mantener a su hijo ocupado, porque si el niño no tenía nada que hacer volvía locos a los padres.

Uno de los últimos ejemplos sobre el interés que suscita el análisis de los deberes y su relación con nuestro sistema educativo lo volvemos a encontrar en los cuestionarios socioculturales vinculados a la evaluación individualizada de 6º curso de la etapa de Primaria (Resolución de 30 de marzo de 2016). En dichos cuestionarios se demanda al alumnado que detalle el número de días que se dedican a realizar deberes y la cantidad de tiempo (horas y minutos) que se dedica a su realización el día que se hace deberes,. Esta variable también se demanda a las familias. En este segundo caso, las preguntas se centran en conocer (1) cuántas horas a la semana dedica su hija o hijo a los deberes escolares en casa, incluyendo el estudio, (2) cuántos días a la semana su hija o hijo hace deberes, incluyendo el estudio, (3) con qué frecuencia se colabora con el hijo/a en planificar el tiempo para que estudie o

haga deberes, (4) con qué frecuencia se colabora con el hijo/a en la realización de los deberes y (5) con qué frecuencia se colabora con el hijo/a en comprobar que ha estudiado y ha hecho los deberes.

Tal y como se puede observar, sobre el tema de los deberes se han pronunciado casi todos los agentes implicados en los procesos educativos. Sin embargo, ¿qué puede decir la Inspección sobre este particular?

Consideramos que la Inspección no debe entrar en el debate de “deberes sí o deberes no”. Como hemos visto al principio de este artículo, la legislación actual permitiría su planteamiento. Lo que quizás no aclara la ley, o no al menos con suficiente claridad, es el cómo plantear al alumnado esas tareas extraescolares impulsadas desde los docentes.

Si algo puede aportar la Inspección en este asunto es:

- Informar a la administración educativa, a través de actuaciones específicas, sobre cómo se están planteando los deberes (cuantitativa y cualitativamente) en los diferentes centros educativos públicos y privados.
- Analizar y asesorar sobre el tipo de deberes que se deben proponer al alumnado.
- Supervisar la vinculación de los deberes con el currículo de las diferentes áreas.
- Analizar y asesorar la asociación de los deberes con la metodología propuesta desde el centro en su Proyecto Educativo de Centro (PEC), y más concretamente, en las diferentes Programaciones Didácticas (PD).
- Supervisar su vinculación al proceso de evaluación-calificación del alumnado.
- Supervisar su vinculación con las medidas de atención a la diversidad que precisa el alumnado con dificultades de aprendizaje.

- Analizar la posible asociación que se esté realizando entre la no realización de los deberes con medidas disciplinarias hacia el alumnado.
- Analizar y asesorar sobre la participación de las familias en el acompañamiento del proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

Tal y como se puede comprobar, el análisis de los deberes en nuestro país puede suponer empezar a analizar un iceberg (nuestro sistema educativo) desde su parte más visible, en este caso, para las familias. Sin embargo, lo importante es todo aquello que se “esconde” detrás de los deberes en nuestro país. Partimos del convencimiento de que nuestro sistema educativo es un “elefante al que hay que hacer bailar”. Trabajar por la mejora de los deberes puede suponer las primeras notas de una verbena a la que toda la comunidad educativa está invitada.

Los autores de este artículo hemos intentado, desde nuestros respectivos papeles (Madre e Inspector), realizar un análisis de la situación de los deberes con el fin de ayudar a entender a aquellos miembros de la comunidad educativa cuál es el sentir y la opinión general sobre los deberes que deben realizar los niños y niñas de este país, y qué aspectos plantean diferentes normativas, los cuales es preciso conocer con el fin de poder buscar oportunidades de mejora sobre este particular.

El primero de los aspectos que nos hemos visto obligados a analizar, y seguramente el que más preocupa a las familias, ha sido la vinculación de los deberes con la calificación del alumnado.

Efectivamente, a pesar de lo hartas que están las familias de los deberes, los niños siguen llevándolos hechos en la mayoría de casos. ¿Por qué? Porque los deberes suelen formar parte de la calificación, y esto echa para atrás a las familias a la hora de negarse a que los niños los hagan, pero ¿se pueden evaluar los deberes?

Las familias deben conocer algunos de los términos que se usan, dentro del ámbito educativo, asociados a la evaluación del alumnado. Según el Real Decreto 126/2014 se entiende por:

- Criterio de evaluación: es el referente específico que debe utilizar el docente para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describe aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; es decir responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.
- Estándares de aprendizaje evaluables: son los puntos a observar de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados del aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Son observables, medibles y evaluables y permiten graduar el rendimiento o logro alcanzado y su diseño contribuye y facilita el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.
- Instrumentos de evaluación: son todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno y que permiten justificar la calificación del alumnado. Para garantizar la fiabilidad y validez de la evaluación de los aprendizajes adquiridos, dichos instrumentos deben estar diseñados desde los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje y deben partir de contextos que simulen la realidad y movilicen los conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en su adquisición.

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje son definidos por el Gobierno para las áreas troncales y específicas y son considerados el único referente para la evaluación del alumnado. En relación con la evaluación, las Administraciones Educativas (Comunidades Autónomas) sólo pueden complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas, y establecer los criterios de evaluación del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

Los centros educativos no tienen atribuciones para su eliminación y/o creación. Es decir, un centro educativo no puede evaluar de lo que quiere, sino de lo que determina el currículo de su Comunidad Autónoma. Actualmente no hay referentes de evaluación en el currículo que permitan evaluar los deberes (entendidos como ejercicios obligatorios que se solicitan desde la escuela al alumnado para ser desarrolladas fuera del centro).

Cualquier proceso de evaluación y calificación que se proponga al alumnado debe estar fundamentado en, al menos, los siguientes aspectos (Polo, 2015):

- QUÉ quiero evaluar (en referencia a los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que se incluyen en el instrumento de evaluación),
- CÓMO lo voy a evaluar (referenciando situaciones competenciales vinculadas al contexto próximo y conocido del alumnado),
- CÓMO LO VOY A CALIFICAR (preservando el derecho del alumno a una evaluación objetiva) y
- QUÉ CONSECUENCIAS van a tener los resultados obtenidos para los diferentes agentes que integran la comunidad educativa.

La mayoría de los deberes que se solicitan a los niños actualmente no cumplen con la totalidad de las cuestiones planteadas. Los deberes en sí mismos no pueden tener una calificación. Tendrán una calificación los criterios de evaluación y estándares que fundamenten esos deberes. Sin embargo, la gran mayoría de los referentes de evaluación no están vinculados a que el alumnado realice, a modo de delegación, criterios y estándares en su casa. Y mucho menos que de ese trabajo se tenga que derivar una calificación vinculada al aprobado de un área o a la promoción de curso o etapa.

La evaluación de los aprendizajes del alumnado se aborda, habitualmente, a través de diferentes técnicas aplicables en el aula. Al evaluar competencias, los métodos de evaluación que se muestran más adecuados

son los que se basan en la valoración de la información obtenida de las respuestas del alumnado ante situaciones que requieren de la aplicación de “saberes”. Es importante señalar que no todos los instrumentos de evaluación son apropiados para determinados estándares de aprendizaje (Polo, 2015). Hay ciertos referentes que darían pie a utilizar el “examen clásico”; y, sin embargo, otros criterios necesitarían de instrumentos asociados a guías de observación, debates, procesos de investigación, la observación sistemática del trabajo de los alumnos, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase, etc. Son ese tipo y variedad de instrumentos los que deben ser protagonistas de las diferentes unidades de programación y de la evaluación y calificación del alumnado.

En consecuencia, el instrumento de evaluación debería estar formulado desde una situación-problema que englobe las propuestas de aprendizaje que se hayan podido trabajar previamente, desde la aplicación de metodologías activas. Sería un error el plantear un proceso de aprendizaje centrado en metodologías activas (por ejemplo, aprendizaje cooperativo) y que el diseño del instrumento se acerque a un tipo de enseñanza academicista fundamentada en la adquisición de hechos y conceptos analíticos (por ejemplo, un examen tipo test). Este error es más habitual de lo que podemos pensar (Polo, 2015).

Todavía hay un número considerable de docentes que partiendo de un proceso de aprendizaje tendente a lo competencial, llegados a la evaluación no diseñan instrumentos de evaluación coherentes con el proceso de aprendizaje. Es cierto que el diseño de un instrumento competencial requiere tiempo de planificación y de corrección. Sin embargo, algunos docentes, intentando ahorrar tiempo en su ejercicio profesional, han priorizado los instrumentos tradicionales, fundamentados en ejercicios y alguna pequeña actividad poco contextualizada, a costa de una merma en la calidad de la enseñanza que se aporta al alumnado.

Cualquier Orden o Decreto de evaluación de las diferentes comunidades autónomas que pautan la evaluación de los procesos de enseñanza-

aprendizaje que se proponen al alumnado, establece que, de forma continua, a lo largo del curso y en toda la etapa, cada maestro recoge información sobre el aprendizaje de los alumnos mediante la observación directa y otras técnicas e instrumentos de evaluación, con el fin de adaptar su intervención educativa a las características y necesidades de sus alumnos. ¿Cómo se puede justificar la calificación de los “deberes” teniendo en cuenta que su elaboración no es observada directamente por el docente, no suelen estar referenciados a los referentes de evaluación y no están adaptados normalmente a la individualidad de cada alumno? Delegar “para casa” el desarrollo curricular de un área (en su concreción máxima de programación de aula), no es posible desde un planteamiento pedagógico y normativo.

A muchos padres y madres no les sonará lejanas algunas de las siguientes situaciones vinculadas a la no realización de los deberes:

- Impedir al niño jugar durante el tiempo de recreo.
- Poner un negativo.
- Exponer ante toda la clase la falta.
- Escribir en la agenda una nota para que los padres actúen.
- Perder parte de la nota.

Definitivamente, los deberes no pueden, per se, contar para la nota. El docente no puede calificarlos con el rigor y la objetividad que requiere la norma. No es posible que el docente plantee la calificación sobre la producción de un alumno que no tiene la certeza si lo ha hecho él, su hermano, su padre, su madre o la academia.

Los criterios de calificación no pueden reducirse a la distribución aleatoria de unos porcentajes en diferentes instrumentos de evaluación, entre los cuales estarían los temidos deberes. Ese planteamiento llevaría a que el referente de evaluación es el recipiente en lugar del contenido del mismo. Los criterios de calificación deben partir del peso que tienen los diferentes referentes de evaluación entre ellos. El docente debe calificar los referentes, no los instrumentos. Históricamente el docente ha preferido dirigir su docencia

hacia los instrumentos en lugar de a los referentes (lo que fundamenta el instrumento). Sin embargo, está demostrado que sólo la evaluación y calificación desde los referentes permite la atención individualizada del alumnado, especialmente del que tiene dificultades (Polo, 2015).

El segundo aspecto que hemos acometido es referido a la importancia de informar a las familias de aquellos aspectos que tienen derecho a conocer sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

En cada comunidad autónoma hay órdenes específicas sobre los procesos de evaluación y el procedimiento para formular una reclamación de calificaciones. En Aragón, por ejemplo, está contemplado un procedimiento en el artículo 21 de la Orden de 21 de diciembre de 2015.

Es un derecho de las familias y un deber del docente conocer y dar a conocer (respectivamente), al comienzo del curso (y siempre que lo solicite la familia) los siguientes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza del alumnado:

- los procedimientos formales de evaluación,
- los instrumentos de evaluación,
- los criterios de evaluación,
- los estándares de aprendizaje,
- los estándares imprescindibles del área (en el caso de ser una variable normativa en la comunidad autónoma),
- los criterios de calificación,
- los criterios de promoción y
- las medidas de intervención educativa que se precisen, que deberán ser conocidas, en sus aspectos esenciales, por el alumnado, así como por sus padres, madres o representantes legales.

La tercera de las cuestiones que analizamos se refiere a la duda que muchos padres y madres plantean a la hora de conocer en qué tipo de documento institucional del centro se explica (o se debería explicar) el

planteamiento que los docentes de dicho centro realizan sobre los deberes y que validez tiene el mismo.

El centro debería definir en su Proyecto Educativo de Centro (PEC) el planteamiento que realiza sobre los deberes o mejor dicho, sobre los retos que se proponen al alumnado relacionados con los aspectos trabajados en clase. Los deberes no pueden ser una cuestión asociada a la individualidad de cada docente. No se puede llevar al extremo la frase de que “cada maestrillo tiene su librillo”. El centro, como unidad educativa, pauta y coordina las actuaciones de todos sus docentes.

El PEC es aprobado por la Dirección del centro (LOMCE, art 132). El PEC fija objetivos, prioridades y procedimientos de actuación que son de obligado cumplimiento para los docentes del centro. El Director del centro deberá adoptar las medidas adecuadas para que el PEC pueda ser conocido y consultado por todos los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, el Director debería entregar una copia o resumen del PEC a los profesores y padres que accedan por vez primera al centro y permitir su consulta a las familias.

Pero en concreto, ¿qué información se le puede solicitar al Director de un centro?:

- La referente a qué consta en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del centro sobre las "tareas extraescolares". En este planteamiento se deberá especificar, al menos, el planteamiento en cada uno de los cursos de la etapa y debería ser dado a conocer a las familias y el alumnado en el inicio de curso.
- Si hay alguna precisión significativa sobre este particular en las distintas Programaciones Didácticas de las asignaturas (siempre y cuando no desvirtúe el acuerdo del centro).
- Qué consta en el Reglamento de Régimen Interior del Centro sobre la no realización de “tareas extraescolares”.

- Qué relación tienen las tareas “para casa” con los referentes de evaluación: Tal y como se ha descrito anteriormente, todo lo que se plantea en un curso dentro de un área debe estar relacionado con los criterios de evaluación. Si nos fijamos en la redacción de cualquier criterio de evaluación se plantea con claridad lo que el alumno debe saber y saber hacer. Esa formulación dista mucho de los típicos deberes que algunos docentes solicitan para casa (listados interminables de operaciones, lecturas poco motivantes para el alumnado, memorización de saberes descontextualizados, etc...).
- Papel que se desea tome la familia en el acompañamiento y seguimiento sobre las "tareas extraescolares". Sobre este particular se debe atender a la conciliación familiar y la capacidad de algunas familias de apoyar los procesos de aprendizaje de sus hijos.
- Temporalización: Cuándo se van a mandar y cuánto tiempo se deja para su elaboración.
- Diseño: Quizás es el aspecto más importante que debería preocupar a las familias. ¿Se plantean los deberes con un carácter interdisciplinar y vinculado a un contexto reconocible para el alumnado? Este aspecto es importante, porque de solicitarse, el docente debería plantear los deberes relacionando las diferentes áreas de aprendizaje, es decir, que no vale con mandar algo de matemáticas, sino que al alumnado se le plantea un proyecto entre varias áreas (aprendizaje basado en proyectos) y eso supone que todas las semanas el docente debe coordinar con el equipo didáctico las tareas que se encomiendan para casa (cuantitativa y cualitativamente). Este tipo de planteamiento, si además se asocia al contexto próximo del alumnado, incide en la motivación del alumnado hacia su elaboración.
- Vinculación sobre las dificultades del alumnado: El alumnado tiene derecho a que se establezca un plan de apoyo en el centro educativo para solventar sus dificultades de aprendizaje. Dicho plan deberá implementarse tan pronto como se detecten las primeras dificultades (no es necesario esperar a la celebración de una junta de

evaluación). Los deberes nunca pueden suponer una sustitución de la obligación de todo docente de atender las dificultades del alumnado. Es decir, si un alumno necesita refuerzo o apoyo, no se puede plantear que el mismo se delegue totalmente en las familias a través de los deberes o la asistencia a una academia particular. Nadie podría pensar que los procesos de recuperación se delegasen a una academia, hermano o padres. Por lo tanto, siendo el apoyo-refuerzo-recuperación partes de un proceso educativo de atención a la diversidad, la norma confiere la responsabilidad de su diseño, planificación, seguimiento y evaluación al docente. Es cierto que las familias deben colaborar en el apoyo a las dificultades que se detecten en el proceso de aprendizaje de su hijo para facilitar su progreso. Sin embargo, este apoyo no debe entenderse como la suplantación o sustitución de la responsabilidad del profesional de la enseñanza (el maestro).

El cuarto aspecto que tuvimos que aclarar hacía referencia a la posibilidad de que las familias tuvieran acceso a los instrumentos de evaluación que se utilizan en las diferentes unidades de programación como medio para calificar los distintos referentes de evaluación.

Los docentes tienen la obligación de plantear al alumnado una evaluación objetiva y las familias tienen derecho a conocer que la evaluación que se plantea a sus hijos se realiza garantizando la objetividad. Entendemos por objetiva aquella evaluación que ha sido previamente informada de sus características al alumnado (en la medida de su comprensión), se realice desde los referentes de evaluación del marco curricular vigente y que cumpla con los criterios de calificación (ponderación que se ha decidido que van a tener los diferentes criterios entre sí), definidos en la Programación Didáctica.

Normativas asociadas a los derechos y deberes del alumnado y la familia (por ejemplo, el Decreto 73/11 en su artículo 7 de la Comunidad Autónoma de Aragón), o, específicamente, al tratamiento de la evaluación del

alumnado de las diferentes etapas educativas (por ejemplo, la ORDEN 3622/2014, en sus artículos 20 y 21, de la Comunidad de Madrid), defienden la objetividad de la evaluación y que la dedicación, esfuerzo y rendimiento del alumnado sean valorados y reconocidos con objetividad.

Los padres o tutores legales deberán participar y colaborar en la educación de sus hijos o tutelados, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y a la promoción. Las familias tienen derecho al acceso dentro del centro a los exámenes y documentos de las evaluaciones que realicen sus hijos o tutelados, (de conformidad con lo establecido en el artículo 4.2.e de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación).

No obstante, la facilidad de acceso a los instrumentos de evaluación, típicamente exámenes, es bastante dispar y en ocasiones es muy complicado o imposible acceder a ellos. Suele ocurrir que, ni siquiera pidiendo una tutoría, las familias pueden, en ocasiones, ver los exámenes corregidos de sus hijos. En otros casos, sí que tienen acceso a ver los exámenes, sin embargo, los docentes se niegan a facilitar copia de los mismos. Algunas familias consideran que sería una buena manera de que el alumno comprendiera y aprendiera de sus errores, así como una oportunidad para revisar el examen y su calificación. Llegados a este punto ¿tienen derecho las familias a solicitar una copia del examen?

La respuesta la encontraríamos en la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno. Dicha Ley debe tener su concreción en las diferentes Comunidades Autónomas, por ejemplo, en Aragón, se concreta en la Ley 8/2015, de 25 de marzo, de Transparencia de la Actividad Pública y Participación Ciudadana de Aragón. Esta ley define qué es información pública: *los contenidos o documentos, cualquiera que sea su formato o soporte, que obren en poder de alguno de los sujetos incluidos en el artículo 4 y que hayan sido elaborados o adquiridos en el ejercicio de sus funciones*. Los instrumentos de evaluación estarían incluidos en esta definición. Entre los sujetos incluidos está, en este caso, la

Administración de la Comunidad de Aragón, de la cual forma parte la Administración Educativa. Tras el análisis de dicha ley autonómica, se concluye que las familias sí pueden pedir copias de los instrumentos de evaluación.

La quinta cuestión que abordamos tiene relación con la posibilidad de que a un alumno se le sancione por la no realización de los deberes.

En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, los deberes, que no se mencionan en la LOMCE como tampoco se mencionan los exámenes, aparecen en el desarrollo del DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, en su Art. 3. Las Normas de Convivencia. Punto 4, apartado f, establece que, en caso de mandarse deberes, su realización por parte del alumnado tiene carácter obligatorio y por tanto el hecho de no realizarlos puede ser considerado una falta y por tanto ser sancionada.

Sin embargo, no debemos olvidar que todos los Decretos de Convivencia a nivel nacional plantean en su articulado que el alumnado tiene derecho a una evaluación objetiva. Por lo tanto, en el peor de los casos el alumno que no hiciera los deberes podría tener una sanción leve por faltar a una norma del centro (recogida convenientemente en el Reglamento del Régimen Interior del centro), pero en ningún caso la sanción podría repercutir en su evaluación y calificación.

Las normas de convivencia del centro, recogidas en su Reglamento de Régimen Interior, establecerán las correcciones que correspondan a las conductas de los alumnos que incumplan las citadas normas, de acuerdo con lo establecido en la norma de cada comunidad autónoma. La dirección del centro, el profesorado y la Comisión de convivencia de los centros docentes (en el caso de estar contemplada) difundirán las normas de convivencia entre todos los miembros de su comunidad educativa. Los procesos de corrección de las conductas del alumnado contrarias a la convivencia escolar forman parte de su proceso educativo, por lo que las correcciones que se apliquen por el incumplimiento de las normas de convivencia deben:

- Tener un carácter educativo y recuperador y garantizar el respeto a los derechos de todo el alumnado.
- Contribuir a que el alumno corregido asuma el cumplimiento de sus deberes y a que mejoren sus relaciones con todos los miembros de la comunidad escolar y su integración en el centro educativo.
- Ser proporcionales a la gravedad de la conducta corregida.

En algunos centros es recurrente el dejar sin recreo a un alumno/a por no haber realizado sus tareas para casa. Esta cuestión preocupa mucho a los padres y plantean abiertamente sus dudas sobre la legalidad e idoneidad de dicha medida disciplinaria. En la etapa de Primaria el horario de recreo es lectivo, y por lo tanto debe estar sujeto al cumplimiento de su objetivo. Es decir, procurar el descanso y esparcimiento oportuno al alumnado respecto al resto de horas lectivas vinculadas a las diferentes áreas. El castigo “sin recreo” puede tener muchas interpretaciones dependiendo del docente que lo aplique y la situación que sea el detonante de la medida. La cuestión a valorar es si ese “no sales con tus compañeros al recreo” está vinculado a un carácter educativo y reparador (por ejemplo, plantear una situación de mediación entre dos alumnos que han tenido un conflicto), no se lesionan los derechos del alumnado, contribuye a que el alumnado asuma sus obligaciones educativas recogidas en norma, no es una medida arbitraria por parte de un docente, y, por lo tanto, es proporcional al detonante que ha propiciado la medida de “no salir al recreo”. La familia tiene derecho a conocer el alcance de todas estas circunstancias. Es decir, la misma medida, privar del tiempo de recreo, puede ser considerada, según su planteamiento profesional, pedagógicamente interesante, o una negligencia profesional. En ningún caso, podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y a la dignidad personal del alumnado.

A través de la página de Facebook que Eva Bailén creó como plataforma para el análisis y defensa de los deberes justos (<https://www.facebook.com/losdeberesjustos/?fref=ts>), se dio publicidad a estas

respuestas contando con una buena acogida por parte de las familias que visitan diariamente este foro de la conocida red social.

Conclusiones

Para finalizar, y teniendo en cuenta los estudios nacionales, internacionales, y la voz de todos los sectores de la comunidad educativa, consideramos urgente la racionalización de los deberes de los alumnos españoles (cuantitativa y, especialmente, cualitativamente). Una enseñanza organizada de un modo más integrada conlleva también una visión optimista sobre el alumnado; asumir y visibilizar que son seres inteligentes, curiosos, interesados y apasionados por aprender todo lo que merece la pena. Una educación emancipadora conlleva apostar por leyes, normas, proyectos educativos, proyectos curriculares y programaciones didácticas, construidas sobre la base de la interdisciplinariedad del conocimiento, con la finalidad y capacidad para generar sueños en el alumnado. Educar es ayudar a que niñas y niños aprendan a conocer bien cómo es su mundo y por qué y, al mismo tiempo, los obligue a plantearse alternativas, a generar capacidades para imaginar otros futuros mejores. Toda praxis educativa, también los deberes, debe hacer sentir al propio alumnado que sí se puede, algo a lo que las metodologías más activas, basadas en proyectos de investigación, contribuyen.

Esa integración a la que apelamos debería ir asociada a una mejora en la coordinación docente. Los deberes deberían estar consensuados entre los diferentes profesores de un mismo centro y estos deberían ser conocedores del tiempo que implica cada tarea y del conjunto de deberes que los estudiantes tienen cada día para que no resulten excesivos en su conjunto.

La comunicación entre la escuela y las familias se considera imprescindible para la mejora de los procesos educativos. El centro debe informar siempre a las familias de los cauces a seguir para plantear cualquier duda, queja, felicitación o sugerencia sobre el conjunto enseñanza-aprendizaje-

evaluación que reciben sus hijos. Dentro de esos cauces informativos, siempre estará contemplada la reunión presencial entre la familia y el centro o el docente. Sin embargo, por razones diversas, no siempre es posible conciliar este tipo de visitas y consultas de las familias al centro educativo. Los centros deberían contemplar en su relación con la comunidad educativa, entre otras vías, el uso de las tecnologías de información y comunicación. Ya no es posible, al menos como opción prioritaria, una relación con las familias basada en el boca a boca, las “tiras informativas” depositadas en la bolsa del almuerzo de los niños, el copiar en la agenda una información, en ocasiones, ilegible/incomprensible, y/o la nota puesta en la puerta del cole por el docente. No, al menos, en un centro que mire al futuro y atienda a los requerimientos que la propia OCDE (OCDE, 2015, página 135) realiza a los centros educativos (y a las Administraciones Educativas), incitándoles a utilizar herramientas digitales que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación y, por lo tanto, también la comunicación con las familias. Es importante que el alumnado (especialmente en edades tempranas) y sus familias conozcan de manera precisa las tareas que deben realizarse en horario extraescolar. Los centros, dentro de su PEC, deben definir cómo informar públicamente y periódicamente a las familias de cada nivel educativo, de aquellos aspectos que son de su interés, y el ofertar, a su vez, una vía fiable de recogida de información desde las familias. La posibilidad de abrir uno más de los temidos “grupos de WhatsApp”, no es la opción que nosotros planteamos como más idónea. Quizás los blogs o las aplicaciones específicas de gestión de centros, por ejemplo, pueden ser opciones más efectivas de cara a mantener a las familias informadas, de las características de las tareas que debe realizar el alumnado en su domicilio, fechas y contenidos de exámenes, horarios de tutorías, etc., dando, igualmente, la posibilidad al centro/docente de recibir información por parte de las familias.

Las administraciones educativas deberían plantearse líneas normativas que orienten al profesorado y a los centros sobre cómo mejorar la participación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el impulso por la participación y acompañamiento de las familias en el proceso de enseñanza

que lidera la escuela, sería interesante definir un marco sobre el que poder mejorar el planteamiento de las tareas extraescolares, y a su vez, el planteamiento de la propia enseñanza al alumnado. Ya no existe debate sobre la utilidad del uso de metodologías activas que incentiven la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese tipo de metodologías deben dejar de ser una opción (orientaciones) en la docencia actual y futura. Sabiendo de su efectividad, y respetando la autonomía docente y las decisiones de los centros en sus documentos institucionales, su uso en el diseño de las actividades escolares y extraescolares, nunca debería ser una opción basada en las limitaciones de un docente, sino un derecho que tiene el alumnado de acceder a ese tipo de enseñanza.

Dentro de esa posible regulación, no sería sólo una cuestión estética el poder plantear un cambio de denominación al histórico término de “deberes”. El propio concepto entraña una escasa motivación a su ejecución. Quizás el concepto de “reto” pueda llevar implícito un carácter más asociado a buscar y encontrar la motivación de cada uno de los alumnos del grupo o clase por aprender.

La comunidad educativa, especialmente el profesorado, debería tener siempre presente que, según Kohn (2013), la pasión por aprender no es algo que tengamos que inculcar para que los niños la consigan, sino algo que debemos evitar que se extinga. Si el planteamiento cuantitativo y cualitativo de los deberes, como punta del iceberg, están minando la motivación por aprender de algunos alumnos de este país, y/o está influyendo negativamente en sus resultados académicos, quizás las Administraciones Educativas deban plantearse su regulación (normativa y formativa-informativa). La regulación normativa tendría como objetivo coordinar cuantitativa y cualitativamente la realización de las tareas extraescolares en un centro educativo, teniendo en cuenta los procesos de enseñanza, la diversidad del alumnado y sus familias. La regulación formativa debería definir, en primer lugar, un plan de formación para los docentes, y, en segundo lugar, actividades informativas para las familias. Dicha regulación no debería ser entendida como una amenaza para el

ejercicio profesional del docente, sino como una oportunidad de mejorar los procesos de enseñanza que se impulsan desde el centro, y de contar con la necesaria colaboración de las familias.

Creemos firmemente que cualquier medida que se quisiera impulsar para regular las tareas extraescolares debería venir acompañada de un proceso participativo. Dicho proceso sería fundamental para cumplir el objetivo de racionalización de las tareas extraescolares, y podría desarrollarse de la siguiente manera:

1. Desde el propio Ministerio de Educación se podría establecer un marco común que facilitara a las distintas Administraciones Educativas el concretar la regulación en su propio contexto territorial. La Conferencia de Educación, como órgano de encuentro y deliberación para la coordinación de la política educativa en todo el ámbito del Estado, podría ser el impulsor de un proceso que posteriormente se concretase en el seno del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
2. Cada Administración Educativa debe liderar este proceso de regulación teniendo como único objetivo el beneficio del alumnado. Cualquier planteamiento que se realice debería pasar por intentar mejorar los resultados académicos de los alumnos, así como evitar el fracaso y el abandono escolar. Estos objetivos deben hacerse compatibles con los proyectos de dirección, las decisiones colegiadas de los centros educativos, la conciliación familiar y, lo más importante, la motivación por aprender del alumnado.
3. Desde la Administración Educativa se puede promover un debate acerca de las tareas extraescolares entre los diferentes colectivos sociales y profesionales vinculados a la educación. Esto se podría llevar a cabo mediante dinámicas de participación en las asociaciones de madres y padres de alumnos, las asociaciones de alumnos en sí, las asociaciones de docentes, sindicatos de profesores, asociaciones de directores, asociaciones de inspectores, facultades de educación, equipos de trabajo dentro de la propia administración, editoriales, etc. El objetivo

- sería triple: (1) proponer un itinerario de discusión sobre el tema a debatir, (2) definir un mismo procedimiento que permita canalizar los planteamientos realizados desde diferentes sectores y (3) analizar y construir un primer documento marco sobre el que pasar a la siguiente fase.
4. A partir de este documento marco, se podrían establecer varios grupos de discusión heterogéneos, de modo que representen a los diferentes sectores mencionados. En dichos grupos se debatirían los puntos que constituyen el propio documento marco. Cada grupo heterogéneo que se constituya debería llegar a una propuesta consensuada sobre cómo habría que plantear las tareas extraescolares. El documento marco se facilitaría a la propia Administración Educativa (no universitaria) con el fin de que ésta pueda ir acotando los principales puntos de encuentro sobre el objeto de trabajo.
 5. Con la recopilación de propuestas en un documento, la propia Administración quedaría acreditada, desde un proceso participativo, para concretar definitivamente el marco normativo que ayudaría a mejorar el tratamiento de las tareas extraescolares.

Estamos convencidos de que cualquier paso que se dé en la regulación competencial de los deberes escolares, a los que se debería comenzar a denominar de otro modo más estimulante, como por ejemplo “retos” o “retos compartidos”, puede llegar a repercutir favorablemente en el propio proceso de enseñanza definido por el docente y en el aprendizaje efectivo por parte del alumnado, beneficiando especialmente a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales.

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (@educaINEE) su trabajo por dar a conocer las oportunidades de mejora de nuestro Sistema Educativo.

Como coautor de este artículo, agradezco a Eva Bailén su trabajo incansable por defender los derechos del alumnado, la conciliación de la vida familiar y la mejora de nuestro sistema educativo.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

CEAPA (25 de enero de 2013). CEAPA denuncia la sobrecarga de deberes escolares en casa. Recuperado el 2 de abril de 2016 en <https://www.ceapa.es/content/ceapa-denuncia-la-sobrecarga-de-deberes-escolares-en-casa-0>.

Cooper, H.; Jorgianne, C. and Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*; Spring; 76, 1; ProQuest.

DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 5-4-11).

INEE (2014). ¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación? PISA in FOCUS N° 46. Recuperado el 26 de marzo de 2016 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46-esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668>

INEE (2015). ¿Son los deberes una herramienta de aprendizaje o una carga añadida? Recuperado el 25 de marzo de 2016 en <http://blog.educalab.es/inee/2015/06/01/son-los-deberes-una-herramienta-de-aprendizaje-o-una-carga-anadida/>

INEE (2016). Alumnos de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar. INEEblog. Recuperado el 27 de marzo de 2016 en

<http://blog.educalab.es/inee/2016/02/10/alumnos-de-bajo-rendimiento-por-que-se-quedan-atras-y-como-se-les-puede-ayudar/>

Kohn, A. (2013). El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia? Madrid: Kaleida.

Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno (BOE 10-12-13).

Ley 8/2015, de 25 de marzo, de Transparencia de la Actividad Pública y Participación Ciudadana de Aragón (BOA 10-4-15).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo), en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

OCDE (2015): Política educativa en perspectiva: HACER POSIBLES LAS REFORMAS. OCDE diciembre de 2015. Fundación Santillana.

OCDE (2016). Estudiantes de bajo rendimiento POR QUÉ SE QUEDAN ATRÁS Y CÓMO AYUDARLES A TENER ÉXITO. Recuperado el 29 de marzo de 2016 en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

OMS (2016). Health behavior in school age children (HBSC): International report from the 2011-2014 survey. Health policy for children and adolescents nº7. Recuperado el 5 de marzo de 2016 en https://drive.google.com/file/d/0B3SLpfvg60_uVE1CeG1ady1TQ2c/view.

ORDEN 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria (BOCM 10-12-14).

ORDEN de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden de 26 de junio de 2014,

por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 30-12-15).

Pérez, F. y Uriel, E. (2016). Cuentas de la Educación en España 2000-2013: Recursos, gastos y resultados. Valencia: Fundación BBVA e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

PISA (2012). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). Recuperado el 12 de marzo de 2016 en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-iv.htm>

Polo, I. (2015). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. *Revista Avances en Supervisión Educativa* nº 23.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 1-3-2014).

Regueiro, B.; Suárez, N.; Valle, A.; Nuñez, J. y Rosario, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. Consultado en www.ehu.es/revista-psicodidactica.

Resolución de 30 de marzo de 2016, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se definen los cuestionarios de contexto y los indicadores comunes de centro para la evaluación final de Educación Primaria (BOE 15-4-16).

Suárez, N. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo. Oviedo.

Torres, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 447, Julio – Agosto, págs. 50 – 53.

ⁱ Consultado en <https://www.ceapa.es/>

ⁱⁱ <https://www.change.org/losdeberesjustos>