

TREBALL FI DE MÀSTER

Màster Universitari en Innovació Pedagògica i Lideratge Educatiu al segle XXI

Curs 2015/2016

**CHRONOS I KAIRÓS, DÉUS EN LA INNOVACIÓ PEDAGÒGICA:
La concepció i organització del temps en el Projecte Horitzó 2020 de la
Fundació Jesuïtes Educació**

Realitzat per Marina Melis Adrover

Tutoritzat / Dirigit per Dr. Miquel Àngel Prats Fernàndez

Data 20 de juny de 2016

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

c. Císter, 34
08022 Barcelona

www.blanquerna.edu

RESUM

En el marc del procés de canvi i transformació que està vivint el món educatiu del segle XXI, aquesta recerca es planteja quin és el paper de la concepció del temps en els processos d'innovació que porten a terme els centres educatius. Per això, s'analitza un dels projectes de transformació educativa amb més renom a Catalunya durant aquests últims anys, el Projecte Horitzó 2020 de la Fundació Jesuïtes Educació. Mitjançant un mètode d'anàlisi de dades mixt, es pretén conèixer quines són les concepcions prèvies relacionades amb el temps que hi ha al darrere del nou model pedagògic que proposen, què fan i com organitzen el temps al marc del projecte i quina valoració en fan els mestres participants.

Paraules clau: innovació, transformació, concepte i organització del temps

RESUMEN

En el marco del proceso de cambio y transformación que se está viviendo en el mundo educativo del siglo XXI, esta investigación se plantea cuál es el papel de la concepción del tiempo en los procesos de innovación que llevan a cabo los centros educativos. Por eso, se analiza uno de los proyectos de transformación educativa con más renombre en Catalunya durante los últimos años, el Proyecto Horizonte 2020 de la Fundación Jesuitas Educación. Mediante un método de análisis de datos mixto, se pretende conocer cuáles son las concepciones previas relacionadas con el tiempo que hay detrás del nuevo modelo pedagógico que proponen, qué hacen y cómo organizan el tiempo en el marco del proyecto y qué valoración hacen los maestros participantes.

Palabras clave: innovación, transformación, concepto y organización del tiempo

ABSTRACT

As a part of the process of change and transformation that is living the educational world of the 21th century, this research investigates the role of the concept of time in the school's innovation processes. Therefore, it analyses one of the most renowned projects in Catalonia in recent years, which is the Horizon 2020 Project of the Jesuit Education Foundation. By using a method of mixed data analysis, the intent of this research is to know the preconceptions related to time that are behind the new educational model they propose, what they do and how they organize time in the project and what assessment the participating teachers do.

Keywords: innovation, transformation, concept and organisation of time

1. INTRODUCCIÓ

L'educació es situa avui al bell mig d'una cruïlla de canvis que qüestionen alguns dels paràmetres que l'han fomentat des de fa dècades i que obliguen a redefinir el sentit dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Un sentit que requereix noves pràctiques i noves maneres d'entendre i organitzar l'escola (Sintes, 2015).

Des d'aquesta perspectiva, molts centres educatius no dubten en incorporar noves pràctiques relacionades amb les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) o eliminant els llibres de text. No obstant això, per una situació familiar, he pogut viure la incorporació d'un nen amb un retràs maduratiu al sistema educatiu i de totes les dificultats que això ha suposat. És un nen de tres anys que va néixer el 29 de desembre, la qual cosa suposa una diferència de, fins i tot, un any, respecte als seus companys de classe, la qual cosa dificulta que pugui seguir el ritme de la resta d'alumnes. Tot aquesta situació va fer plantejar-me fins a quin punt pot influir una qüestió de temps en l'èxit d'un alumne en el sistema educatiu.

En aquest procés de canvi i transformació que s'ha iniciat durant aquests últims anys ningú dubta de la necessitat d'incorporar certes pràctiques considerades innovadores a les aules, com poden ser, com es comentava, relacionades amb les TIC. Però quin paper juga el factor temps? Els processos de transformació educativa al segle XXI impliquen, també, repensar el concepte i la organització del temps a l'escola?

Una revisió de la literatura suggereix que l'educació ve d'una tradició en què l'acceleració, la sobrecàrrega, la parcialització i la pressió sobre el temps i l'organització d'aquest han estat constants. I és per això que l'Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) insisteix en què cal focalitzar la transformació educativa cap a l'adquisició d'aprenentatges personalitzats i contextualitzats per tal d'evitar aprenentatges superficials i compartimentats que, en bona mesura, provenen d'una concepció quantitativa del temps (Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic [OCDE], 2008).

Des d'aquesta perspectiva, doncs, aquesta recerca es contextualitza en una de les experiències d'innovació i transformació educativa amb més renom de Catalunya durant aquests últims anys, el Projecte Horitzó 2020 de la Fundació Jesuïtes Educació. A través d'una metodologia d'anàlisi de dades mixta, es pretén conèixer quines són les percepcions i concepcions prèvies relacionades amb el temps que hi ha al darrere d'aquest projecte, conèixer com organitzen la vessant del temps en el marc del nou model pedagògic i quina és la valoració que en fan els mestres participants.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Processos d'innovació i transformació educativa en els inicis del segle XXI: Principals aportacions.

En totes les nacions es viu un sentiment d'emergència educativa. En uns casos, l'alarma està provocada per problemes específicament escolars com l'abandonament i el fracàs escolar, el descens en els nivells de coneixement i els resultats a les proves PISA. En altres, per pressions del món laboral. Tot això ha fet que, durant l'última dècada, s'hagin iniciat múltiples reformes educatives i que, només des de l'any 2008 al 2014, a l'estudi "Política educativa en perspectiva 2015", l'OCDE hagi estudiat un total de 450 reformes en l'àmbit educatiu (Marina, Pellicer i Manso, 2015).

Aquesta exigència de canvi davant les noves necessitats dels estudiants i les constants demandes d'excel·lència per part de tots els sectors de la societat ha fet que conceptes com "innovació" i "transformació" educatives apareguin contínuament en el discurs de docents i experts en el món de l'educació. La noció d'innovació, introduïda a finals dels anys 50 pels Estats Units, és entesa com un procés de renovació, un estat i actitud de canvi permanent. Canvi entès també com un procés de reflexió, revisió i adequació de les concepcions i pràctiques escolars relacionades amb l'actualització de coneixements sobre tot allò que envolta el fet d'ensenyar i aprendre (Prats, 2014).

Fent referència a l'origen etimològic de la paraula, innovació prové del mot llatí "innovatio". Aquest terme, construït sobre la base del lexema *-nov-* que denota "novetat" i del prefix *in-*, que significa "dintre de, a l'interior", porta a entendre el concepte com a la introducció d'alguna cosa nova a l'interior d'una realitat determinada. En aquest sentit, Rivas (2000) distingeix entre "innovacions externament induïdes" i "innovacions internament generades" segons si l'ingrés d'allò que resulta nou prové de l'exterior de la realitat a la qual s'introdueix o de l'interior d'ella mateixa. Jordi Riera i Mireia Civís anomenen aquestes experiències com a dinàmiques "Top-Down" o "Bottom-Up", respectivament (Riera i Civís, 2007, p.51). D'aquesta manera, es defineix la innovació educativa com l'acció deliberada per a la incorporació d'emergència, externa o interna, d'algun element en concret i nou a la institució escolar, i que té com a resultat un canvi eficient en les seves operacions i que millora els efectes en l'ordre i assoliment dels objectius educatius (Prats, 2014).

No obstant això, si es parla de canvi com a sinònim d'innovació en el sentit prèviament esmentat, no es fa el mateix amb el concepte de transformació educativa. Quan es parla de transformació, aquest s'entén en un sentit més ampli i sistèmic. De fet, com exposa Díaz-Barriga (2012), es parla dels processos d'innovació, de canvi, com el motor per a la transformació educativa. Així, la transformació es tradueix en educació com un canvi sistèmic,

és a dir, com a l'impuls de processos que incideixin en l'estructura i que tinguin un impacte en tot el sistema, doncs la finalitat última és la transformació del sistema en la seva globalitat.

En el marc d'aquests dos conceptes relacionats amb el canvi en el món educatiu, les principals aportacions que han tingut lloc en educació durant els últims anys es poden classificar en diferents àmbits:

- **Neurociència:** Els avanços en la neurociència, ciència dedicada a l'estudi del cervell i del sistema nerviós, han portat a la creació de dues noves disciplines, la neuroeducació i el neuroaprenentatge, relacionades amb la investigació dels anomenats cervell social, cervell emocional i cervell cognitiu. Tot això ha portat a comprendre, entre molts altres elements, especialment en l'educació especial, quin és el procés de connexions neuronals en l'aprenentatge i la relació que aquest té amb el Sistema Límbic, encarregat de les emocions (Sáez, 2014).
- **Concepte d'aprenentatge:** La neurociència, juntament amb altres disciplines, han enriquit de forma important el coneixement sobre com aprenen les persones y han demostrat que molts ambients escolars estan en directa contradicció amb aquest. El concepte d'aprenentatge ha anat desenvolupant-se contínuament, no obstant això, el concepte dominant actualment és el socio-constructivista. Vygotsky, considerat precursor del socio-constructivisme, ja relacionava l'aprenentatge amb el context i les relacions socials i amb tot allò relacionat amb la motivació i les emocions. Tot això ha portat a què, actualment, escoles i docents considerin de forma imminent la centralitat de l'alumne en el procés d'aprenentatge, la naturalesa social de l'aprenentatge, la influència de les emocions i la reconeixença de les diferències individuals (OCDE, 2012).
- **Vessant competencial:** El desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació i el gran abast d'Internet han posat en qüestió la necessitat d'aprendre i memoritzar certs continguts a les escoles. I això quedà demostrat en el moment que el currículum passà d'estar basat en continguts a estar centrat en l'adquisició d'una sèrie de competències bàsiques. Segons la definició de Rychen i Salganik (2003), una competència és més que el simple coneixement i habilitats. Implica l'habilitat de casar demandes complexes a través de la mobilització dels propis recursos - habilitats i actituds - en un context concret (Traducció pròpia). Així, posen l'exemple que la competència de saber-se comunicar de manera efectiva implica posar de manifest coneixements sobre el llenguatge, habilitats d'informació i tecnologia i actituds cap a aquells a qui s'està dirigint. En aquest sentit, l'OCDE ha desenvolupat un conjunt de competències i habilitats necessàries per als aprenents del segle XXI (Ananiadou i Claro, 2009).
- **Espais i temps:** L'OCDE també destaca la inevitabilitat de pensar en l'aprenentatge permanent i al llarg de tota vida *-lifelong learning-* i que això, alhora, implica dissenyar uns marcs molt més diversificats que una aula-classe i un horari rígid (OCDE, 2008).

Això ha fet que moltes escoles decideixin trencar la fragmentació dels horaris pensats per àrees o assignatures, fer horaris amb franges més llargues d'una hora (Domènech, 2009) i s'hagin mantingut obertes les escoles fora del seu horari lectiu per tal de ser escoles "a temps complet" o *all-day schools*.

- **Metodologies i tecnologies:** L'avenç i el desenvolupament de les tecnologies durant les últimes dècades ha posat de manifest també la necessitat de ser introduïdes a les escoles com un element més de la vida diària, més enllà de l'aïllada aula d'ordinadors de la qual disposaven la majoria de centres. Això ha fet que s'hagin introduït tauletes i Pissarres Digitals Interactives (PDI) a les aules, un ordinador portàtil per cada alumne (com el Projecte EduCAT 1x1 a Catalunya), classes de robòtica i programació computacional o nous models educatius com la *Flipped Classroom*, que sorgeix el 2007 de la mà de Bergman i Sams (Simon et al., 2015).
- **Rols docents i discents:** El canvi en les metodologies ha portat a repensar també el rol del mestre i dels alumnes. Això ha portat a la introducció de conceptes com "l'alumne com a protagonista" i "mestre com a guia". En el cas de la *Flipped Classroom*, per exemple, el mestre deixa d'utilitzar l'aula per explicar continguts ja que és fora de l'aula que l'alumne orienta el seu treball autònom a l'accés als continguts d'aprenentatge utilitzant els recursos tecnològics dels que disposa.
- **Rol de la família i la comunitat:** Així mateix, el treball en xarxa i l'acció comunitària entre els diferents agents educatius ha esdevingut un nou paradigma educatiu amb la intenció de reconceptualitzar el concepte d'educació cap a una mirada que trenqui amb la tendència de delegar a l'escola totes les demandes educatives socials per buscar la complicitat entre els diferents agents (família, comunitat, etc.), augmentar el grau de compromís i aprofundir entorn a la xarxa de coresponsabilitats socioeducatives (Longás et al., 2008).
- **Lideratge i professionalització de la tasca educativa:** Des de les primeres investigacions sobre lideratge cap als anys 30 fins a l'actualitat, aquest camp cada cop s'ha anat popularitzant més entre les empreses i també ha arribat al món educatiu. Les pressions internes i externes, la complexitat de variables i la competitivitat que condicionen actualment les organitzacions educatives han posat de manifest la necessitat de valorar i estudiar les característiques del tipus de lideratge que haurien de plantejar-se els centres educatius per adequar la seva direcció als temps actuals i dirigir-se cap a un canvi transformacional (Bernal, 2001). Aquesta necessitat de transformació i de liderar el canvi ha portat també a la professionalització de la tasca docent, en el sentit de trencar amb les consideracions socials de la professió docent i dotar de la formació necessària com a condició necessària per a millorar l'educació (Eirín, García i Montero, 2009).

2.2. La concepció i organització del temps en els processos d'innovació i transformació educativa.

2.2.1 El temps a la societat líquida

El temps no és una construcció artificial, és una construcció històrica que s'ha anat realitzant al llarg del temps i de manera diferent en cada època. Tal com diu Gimeno (2008), la determinació del temps és una mostra de com els éssers humans s'han anat organitzant com a grup social i una forma d'orientar-se en les tasques socials que penetren en la manera d'organitzar les institucions.

La concepció del temps que tenen les societats ha anat canviant. La supervivència va ser un dels incentius per mesurar el temps. Les antigues civilitzacions utilitzaven els calendaris per saber quan era el moment de plantar i cultivar. Amb els rellotges més primitius, com els de sorra o d'aigua, es volia saber quant durava un esdeveniment i, un cop aquest acabava, l'aparell tornava a estar lliure. No obstant això, com afirma Honoré, la mesura del temps resultà ser "una arma de doble tall" (Honoré, 2005: p.27).

Ja al segle VI, els monjos benedictins es regien per un horari i feien sonar les campanes per passar d'una tasca a una altra. Durant la revolució industrial, la programació del temps es convertí en una forma de vida. La informació i els materials podien recórrer grans distàncies amb molta més rapidesa que abans. Una fàbrica podia produir més productes en un sol dia que un artesà en tota la seva vida. El capitalisme industrial, doncs, s'alimentava de la velocitat i això quedà totalment confirmat amb l'aforisme de Benjamin Franklin "el temps és or" (Honoré, 2005). D'aquesta manera, la societat industrial va portar al domini del rellotge sobre la vida laboral i també social.

Pel que fa al temps, els grecs ja distingien entre Kairós i Chronos. Kairós era el déu del moment just, el moment oportú, el moment perfecte per fer quelcom o per prendre una decisió, era la forma cronològica qualitativa, no mesurable, el temps de gaudir. Chronos, en canvi, era el déu del temps inexorable, el temps seqüencial i cronològic, mesurable i planificat, el temps quantitatiu (Domènech, 2009).

La història de la humanitat ens ha portat, doncs, cap a un predomini progressiu de Chronos sobre Kairós, del temps mesurat i quantitatiu per sobre del temps dels esdeveniments. El rellotge s'ha convertit en un instrument que limita i condiona. I com afirma Domènech, en aquesta societat dominada per aquesta concepció del temps quantitatiu, es manifesta la societat del consum, que porta a la impossibilitat de gaudir de l'instant. La compra d'un objecte es realitza per la felicitat ajornada que conté, però en el moment en què l'objecte realment pot oferir felicitat ja s'ha de canviar per un de nou perquè el primer ha quedat obsolet (Domènech, 2009).

Com exposa Honoré, s'ha “desenvolupat una psicologia interna de la velocitat, d'estalviar temps i aconseguir la màxima eficiència” (Honoré, 2005: p.13). Com afirma l'autor, la velocitat ha portat la societat a un “turbocapitalisme”. Es volen negocis ràpids, menjar ràpid, trens de gran velocitat i vies i solucions ràpides. La mesura del temps ha portat al predomini de la quantitat per sobre de la qualitat, i la velocitat, igual que el consum, han esdevingut signes culturals d'identitat de la societat (Domènech, 2009). Una societat líquida, en paraules de Bauman, en tant que, igual que els líquids, es troba en constant canvi i moviment (Bauman, 2002). Així, l'acceleració constant i global ha passat a ser una de les característiques de la societat actual. Una acceleració que, juntament amb altres aspectes, configura als ciutadans i en condiona la vida, la cultura, el comportament i les relacions humanes. La velocitat ha esdevingut una cultura que ha impregnat totes les esferes de la vida: l'alimentació, les relacions d'amistat i de parella, el consum de la tecnologia, l'horari laboral, els desplaçaments i, també, l'educació.

2.2.2 El temps a l'educació

Els debats continus sobre l'organització i distribució del temps, els calendaris i els horaris escolars són manifestacions de la importància del temps en la regulació de la vida quotidiana dels centres educatius. Com exposa Gimeno (2008), les reformes educatives han tingut una de les finalitats bàsiques en el control cronològic de la docència, aportant així, contínuament, un control sobre l'escola, el seu temps, el seu ritme i una perspectiva d'obtenció de resultats i d'eficiència tècnica.

Per altra banda, a mitjan segle XX, la reflexió escolar replantejà la relació entre l'interior i l'exterior i les hores d'educació obligatòria. Com diu l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), el concepte *Lifelong learning* ha portat a la integració horitzontal, reconeixent que hi ha alguna cosa més que les escoles que tenen a veure amb l'educació (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura [UNESCO], 2001). Aquesta idea de l'educació com a alguna cosa més global, més enllà del temps i de l'espai escolars, juntament amb els resultats de les PISA i amb les possibilitats que ofereixen les tecnologies, ha obert de nou un debat que ha situat el temps com a objecte de polèmica constant.

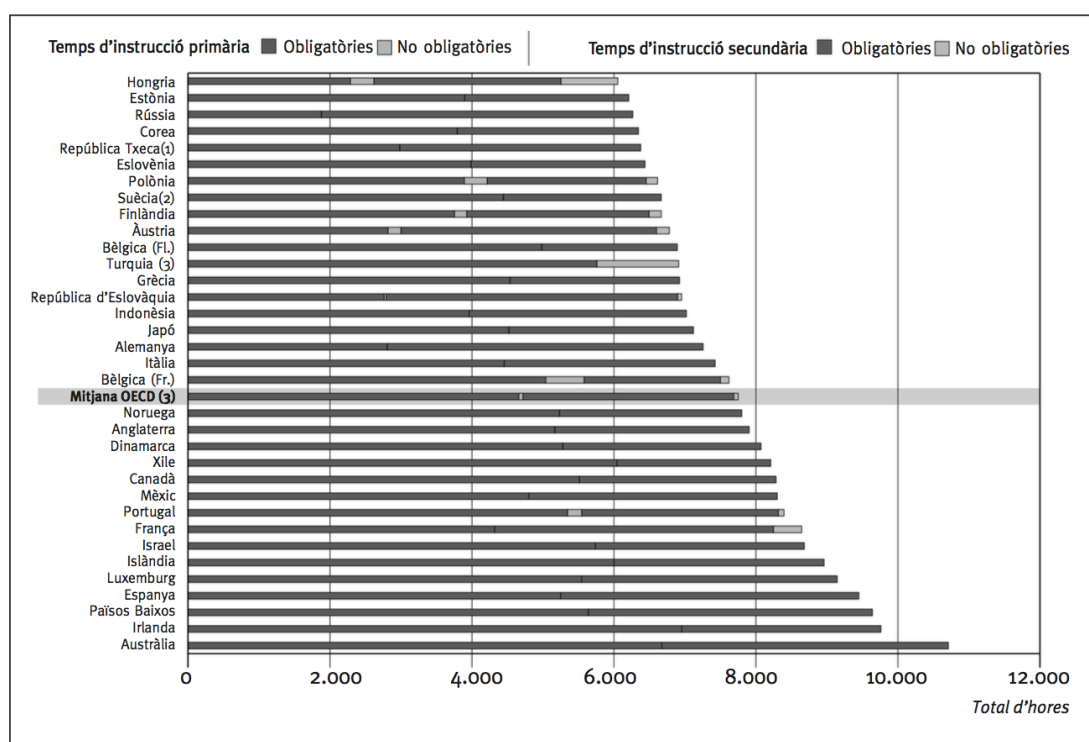
a. El temps educatiu a l'OCDE

Davant els diferents resultats obtinguts en les proves PISA pels diferents països de l'OCDE, són molts els estudis que s'han dedicat a comparar els distints sistemes educatius dels països que la conformen per tal de trobar respostes als alts o baixos resultats de cada un d'ells. Un dels temes més investigats fa referència a la vessant quantificable del temps: nombre total de

dies del curs escolar (calendari escolar), hores d'instrucció (horari escolar), dies de vacances, etc.

L'àmplia variació en les hores d'instrucció en els països de l'OCDE suggereix, però, que hi ha poc consens sobre quines són les polítiques més efectives en relació a l'horari lectiu (OCDE, 2014). Als països de l'OCDE, la mitjana total d'hores lectives anuals a l'educació primària és 791 i a la secundària inferior (de 1r a 4t d'ESO) és de 907 hores. Espanya es situa per sobre de la mitjana de l'OCDE tant en l'educació primària (875) com secundària (1.050) (Figura 1). Els països amb més hores d'instrucció primària són Xile, Israel, Austràlia, Holanda, Luxemburg i Canadà. Per altra banda, els països amb menys hores a primària són Hongria, República Txeca, Finlàndia i Corea.

Figura 1. Nombre d'hores d'instrucció previstes a les institucions públiques dels països de l'OCDE (2011)



Nota: El temps d'instrucció previst és el nombre d'hores per any que el reglament públic demana que els estudiants rebin d'instrucció. El currículum obligatori és la quantitat i distribució del temps d'instrucció que ha de proveir cada escola pública. La part del currículum no obligatòria és el temps mig d'instrucció al qual els estudiants tenen dret més enllà de les hores d'instrucció obligatòria. Els països es classifiquen en ordre ascendent del nombre total d'hores estimades.

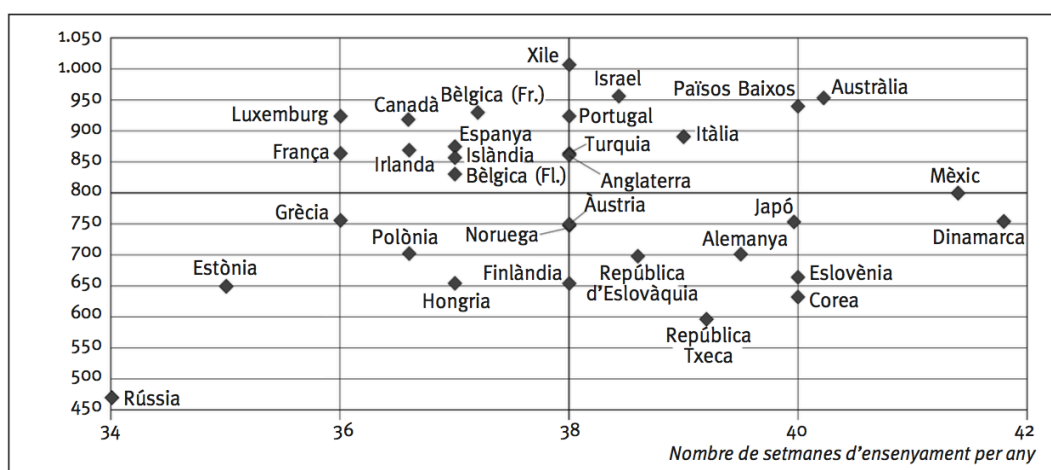
Font: Sintés, E. (2015): Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida. *Informes breus*, núm. 59, Fundació Jaume Bofill.

La distribució d'aquestes hores en setmanes i dies escolars també presenta una gran variabilitat. Els països amb calendaris escolars més extensos (per sobre de 200 dies lectius a l'any) són Corea, Dinamarca, Mèxic i Japó. Per altra banda, Espanya (176 dies) es situa entre

els països amb menys dies lectius, juntament amb França, Estònia, Portugal, Itàlia i Luxemburg (Sintes, 2015).

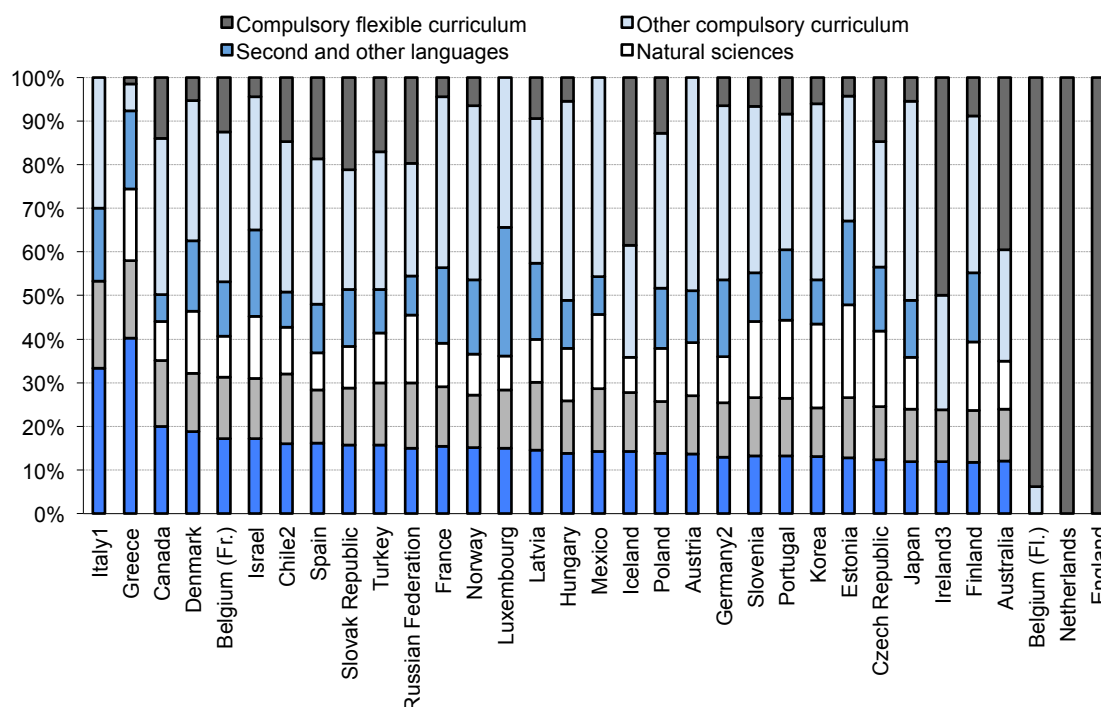
Els països amb menys setmanes de classe que la mitjana solen tenir jornades diàries més llargues, com per exemple a Bèlgica, Canadà, França, Islàndia, Irlanda, Luxemburg i Espanya. En canvi, en altres països, com a Austràlia, Itàlia i els Països Baixos, es distribueix un nombre similar d'hores en més setmanes d'escola, la qual cosa implica una menor jornada escolar intensiva (Figura 2).

Figura 2. Mitjana de nombre d'hores del temps total d'instrucció estimat per any dels països de l'OCDE (2011)



Font: Sintes, E. (2015): Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida. *Informes breus* núm. 59, Fundació Jaume Bofill.

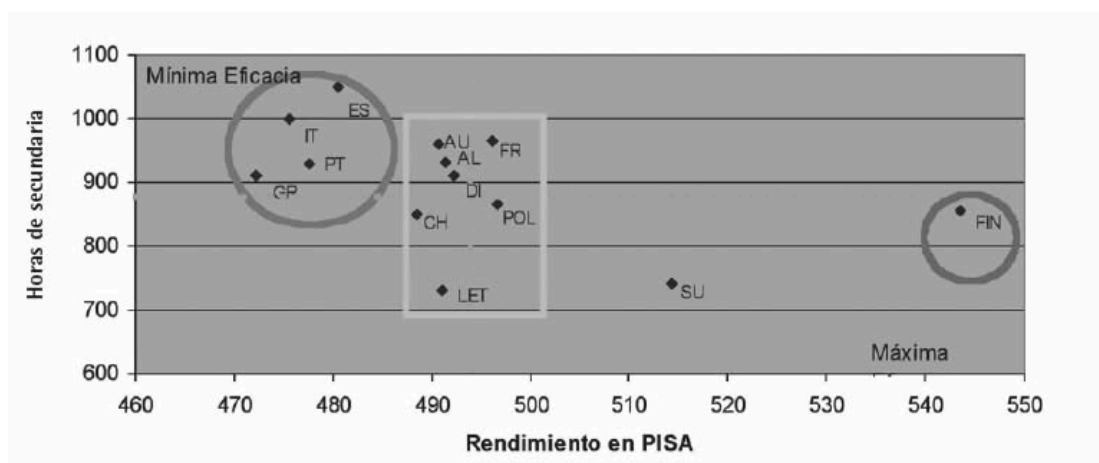
Figura 3. Temps d'instrucció per matèries a l'educació secundària dels països a l'OCDE (2015). Percentatge del total d'hores obligatòries.



Font: OCDE (2015) OECD Indicators. Education as a glance. Taula D1.3a. (<http://goo.gl/VjuUOc>)

L'OCDE també analitza el nombre total d'hores que es dediquen a cada una de les matèries del percentatge total d'hores obligatòries. I tot i que la distribució és força similar (Figura 3), especialment pel que fa a la llengua (lectura, escriptura i literatura) i matemàtiques, els resultats obtinguts a les proves PISA són força diversos. A la figura 4 es pot veure una taula amb la relació entre les hores lectives anuals mínimes recomanades a secundària i el rendiment a PISA a les proves de lectura.

Figura 4. Relació entre hores lectives anuals mínimes recomanades a secundària i el rendiment a PISA (prova de lectura) (2006)



Font: Valle, J. (2007). El tiempo escolar de los alumnos en Europa. *Revista Aula de Innovació Educativa* núm.163 - 164.

Com afirma Sintès (2015), a través d'aquestes dades es pot concloure, per tant, que no existeix una relació clara quantificable de causa-conseqüència entre el nombre d'hores d'instrucció i els resultats obtinguts, la qual cosa porta a pensar no tant cap a una visió quantitativa del temps sinó cap a la importància de la qualitat d'aquest temps.

En el marc d'aquesta nova mirada, l'OCDE indica que cal focalitzar la transformació educativa cap a l'adquisició d'aprenentatges personalitzats, profunds, autèntics, connectats i contextualitzats i evitar aprenentatges superficials, desvinculats i compartimentats en diferents assignatures. I que això implica replantejar-se la concepció i el tractament de la variable temps en els centres educatius ja que els aprenentatges que cal evitar provenen, en bona part, d'una concepció quantitativa del temps (OCDE, 2008). El temps accelerat i basat en la variable quantitativa provoca la homogeneïtzació: classes d'una hora, fragmentació de les assignatures, especialització del professorat, velocitat i superficialitat per sobre de l'aprofundiment (Domènech, 2009). La transformació pedagògica del segle XXI implica, per tant, tal com defensa la Fundació dels Jesuïtes Educació, que es troba en plena transformació dels seus centres, un replantejament a fons del concepte del temps als centres educatius així com també del tractament, la utilització i les prioritats que el delimiten.

b. Els models educatius i el temps en les reformes educatives: predomini del temps de Chronos

Com s'ha comentat anteriorment, les diferències en els resultats obtinguts en les proves PISA pels diferents països de l'OCDE, juntament amb canvis polítics i econòmics, ha portat als països a realitzar distintes reformes educatives per tal de millorar el propi sistema educatiu.

En general, la modificació de la durada i l'estructura del temps que infants i adolescents passen a l'escola i la reorganització del currículum educatiu han estat els tòpics més debatuts des de fa anys (Sintes, 2015). En aquest sentit, es poden trobar reformes que anunciaven “*El Gobierno quiere aumentar el porcentaje de contenidos mínimos que fija el Estado en los currículos escolares desde la educación primaria hasta el bachillerato y la FP, recortando en consecuencia el margen que ahora tienen para completar el tiempo escolar (...)*”, “*El ejecutivo Mariano Rajoy pasará a fijar los contenidos comunes necesarios para la adquisición de las competencias básicas, los cuales requerirán el 65% de los horarios escolares en comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 75% para aquellas que no la tengan (...)*” (Aunión, 13 desembre 2012, El País) i “a matemàtiques, els infants s'espera que aprenguin més en edats primerenques – per exemple, saber les 12 taules de multiplicar a l'edat de nou anys” (BBC, 1 setembre 2014 – traducció pròpia).

Per tant, tal com exposa Domènech, en el marc de les reformes educatives, l'acceleració, la sobrecàrrega, la pressió sobre el temps i els continguts han estat constants. Afirmar que les reformes han portat a una educació accelerada amb programes sobrecarregats i objectius pensats per ser assolits abans d'hora. D'aquesta manera, el discurs de les reformes educatives ha portat a la pretensió d'educar més de pressa amb la intenció d'educar millor (Domènech, 2009).

Tot això porta, com exposa Papastephanou, a què “la concepció del temps que predomini en el món de l'educació d'avui és la del temps cronològic mesurable, invertit i gestionat. La concepció del temps que correspon a les prioritats actuals com la performativitat, la sincronització global dels sistemes educatius, les normes de recaptació i els desafiaments del mercat econòmic” (Papastephanou, 2014: p.718 – traducció pròpia).

c. Conseqüències de l'acceleració del temps educatiu

Són molts els autors que analitzen com el ritme ràpid, els objectius a curt termini i la pressió sobre els resultats i el currículum afecta al dia a dia dels centres escolars. Serrano (2007) publicava a la revista “*Aula de Innovación Educativa*” un article titulat “*El profesorado necesita (más) tiempo*” en el qual exposava el sentiment general d'una bona part del professorat pel que fa a la falta de temps per a tot. Així mateix, a la mateixa revista, Bernal

(2007) publicava un altre article en el qual feia referència a la consideració que falta temps per aconseguir i fer tot allò que es pretén en un principi.

Cela (2010) explicava en el seu article de la revista Guix la importància de “prendre’s el temps que es necessiti” ja que cada alumne necessita un temps diferent. Així, explica com “el Pere necessita dies i dies per fer seu un concepte i, en canvi, la Laura en té prou amb unes pinzellades de temps” (Cela, 2010: p.37). Com exposa Domènech, la situació d’acceleració del temps educatiu “produeix situacions insostenibles, pèrdua de creativitat, estrès en alumnes i professorat i resultats pobres a mitjà i llarg termini, així com també desigualtat, ja que els ritmes més intensos únicament obtenen resposta en una part de l’alumnat (...)” (Domènech, 2009: p.17). Des d’un punt de vista complementari, en el llibre “*Bajo presión*”, Honoré (2008) investiga els efectes que té aquesta acceleració de temps educatiu respecte a la pressió que suporten els propis alumnes.

Així, tot i que les reformes pretenen aconseguir l’èxit educatiu, Honoré afirma que allò que només augmenta són les trampes en les institucions docents, sobretot en els alumnes més destacats, que experimenten amb més intensitat la pressió competitiva. Exposava que gairebé el 75% dels estudiants universitaris canadencs van admetre recentment haver comès en l’etapa de secundària greus irregularitats en els seus treballs escrits. I a Monta Vista, un exigent institut californià, el nombre d’estudiants que confessaren en un qüestionari anònim haver fet trampes en proves, tests i exàmens finals es duplicà entre el 1996 i el 2006. En aquest sentit, Granados, Díaz i Ortiz també parlen de la pressió de les famílies cap a l’escola i els seus fills i la necessitat de la seva desacceleració (Granados, Díaz i Ortiz, 2010).

2.3 Tendències de canvi i accions per organitzar el temps educatiu

Davant les diferents conseqüències experimentades tant pel que fa als docents com als alumnes respecte a l’acceleració del temps educatiu, han aparegut diferents tendències de canvi en relació a la concepció del temps a l’escola i a la seva organització:

a. Moviment *Slow* i Escola Lenta

L’any 1986, per fer front a la cultura del menjar ràpid, Carlo Petrini donà la primera idea per fundar un moviment *slow food*, el qual es creà l’any 1989 amb representats de quinze països. Aquesta iniciativa, que en un principi va néixer com a oposició al menjar ràpid, va passar a ser un ampli moviment que treballa tant en aquest aspecte com en l’oposició als cultius transgènics i la reivindicació de la cuina i la cultura sostenibles. L’any 1999, inspirats en aquest moviment, Bra i tres altres capitals italianes van proposar els principis de la lentitud al funcionament de les ciutats. Així es fundà la *Città Slow* (Domènech, 2009).

Des d’aleshores, han aparegut de forma paral·lela iniciatives vinculades a la lentitud d’una gran diversitat temàtica, com *Slow Sex* i *Slow Education*, que fomenta la lentitud en la

professió docent (Honoré, 2005). Tots aquests moviments promouen el principi de la lentitud i qüestionen qualsevol acceleració que es promogui i no incorpori qualitat a la mateixa activitat. Gianfranco Zavalloni, Maurice Holt, Carl Honoré i Joan Domènech són quatre autors de referència que han analitzat l'educació i l'organització d'aquesta des de la mirada del moviment Slow, consolidant així, la filosofia de l'Escola Lenta o *Slow Education*. En aquest sentit, Domènech elabora 25 propostes per desaccelerar el temps a l'escola:

1. Trencar l'horari pensat per àrees.	2. Primer planificar i després analitzar els recursos.	3. Definir en què es vol utilitzar el temps.	4. Orientació competencial.	5. Menys hores d'àrees instrumentals.
6. Incorporar activitats com jugar, observar, escoltar, etc.	7. No penalitzar la lentitud.	8. Començar 10 minuts després i acabar 10 minuts abans.	9. Seleccionar i prioritzar continguts del currículum.	10. Replantejar rutines i obligacions innecessàries.
11. No penalitzar l'error.	12. Avaluar de forma diversa.	13. Reduir les proves i exàmens.	14. Més d'un mestre a l'aula.	15. Reservar temps per al treball en equip.
16. Activitats per reconèixer en què dediquem el temps.	17. Més participació dels alumnes.	18. Planificar l'horari amb els alumnes.	19. Autoaprenentatge i autoregulació.	20. Flexibilitat a l'aula.
21. Treballar la concentració.	22. Revisar els deures per tal que siguin creatius.	23. Crear espais no formals per aprendre.	24. Crear espais de descans.	25. Potenciar el gust i la capacitat per aprendre.

Nota: Veure les propostes completes al llibre "Elogi de d'educació lenta" de Domènech, 2009.

b. Escoles a temps complet

El concepte d'escoles a temps complet o *all-day schools* no es refereix a la jornada partida o intensiva sinó que fa referència a l'obertura i el servei de l'escola més enllà del seu horari lectiu amb la finalitat d'aconseguir més equitat i igualtat d'oportunitats educatives. Així, l'educació a temps complet pretén modificar el temps escolar per conciliar-lo amb el temps familiar i el temps social per tal de transcendir el temps i els espais escolars tradicionals (Sintes, 2012). Algunes pràctiques rellevants d'aquest tipus d'escoles són les *Citizen Schools* als Estats Units i les *Ganztagsschulen* a Alemanya.

c. Flipped Classroom i Blended Learning

Una altra de les innovacions són les que recorren a la tecnologia per modificar la manera com s'utilitza el temps a les aules. En són un exemple les *Flipped Classroom*, ja esmentades anteriorment, en què els alumnes poden veure vídeos o altres materials multimèdia sobre els continguts des de qualsevol lloc i moment i els "deures" o el treball sobre aquella matèria es

realitzen després a l'aula amb l'acompanyament del professor. Així mateix, les experiències d'aprenentatge híbrid o *Blended Learning* trenquen la rigidesa del dia escolar i obren noves possibilitats educatives fora de l'escola (Sintes, 2015).

2.3. La Fundació Jesuïtes Educació i el Projecte Horitzó 2020

El context on es centra aquesta recerca és la Fundació Jesuïtes Educació que, a partir de les aportacions de la psicologia de l'aprenentatge i la neurociència i de l'essència de la pedagogia ignasiana, ha iniciat un projecte – Projecte Horitzó 2020 - de reflexió i transformació de tota la seva xarxa de centres per tal de crear un nou i compartit model pedagògic. Aquest nou model s'està iniciant, actualment, a través de diferents proves pilot en alguns dels centres de la xarxa. Les principals característiques del nou model són (Aragay et al., 2015):

a. El professorat: Els professors funcionen com a equip. Un equip de professors reduït, amb titulació polivalent, que treballa a l'aula i avalua conjuntament un mateix grup d'alumnes. Es fan càrrec de la tutoria compartida dels alumnes i planifiquen i programen l'organització setmanal d'espais i temps, sense horaris setmanals fixos de matèries.

b. L'alumne: És el centre del procés d'ensenyament i aprenentatge. Es converteix en un alumne actiu i autònom, desenvolupa projectes personals i en equip. Se l'ajuda a desenvolupar l'autoconeixement i el sentit crític amb l'objectiu que construeixi el seu projecte vital.

c. Les famílies: Participen i col·laboren en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumne. Els mestres estableixen una comunicació fluïda i freqüent amb les famílies, a les quals ofereixen noves eines de coneixement de la metodologia i suport a la seva tasca educativa a casa.

d. L'organització: Grups de 50-60 alumnes treballant sempre amb 2-3 professors simultàniament a l'aula, adaptant el treball dels alumnes a grups a mida i composició diversa segons l'activitat a realitzar. Els professors de reforç s'incorporen al treball a l'aula. La setmana tipus està estructurada en base al treball per projectes sense horaris fixos. Existeix una nova etapa, la Nova Etapa Intermitja (NEI) que abraça els alumnes de 5è de Primària fins a 2n d'ESO, eliminant així els antics cicles de primària. Aquesta nova etapa s'està experimentant en una prova pilot de dos anys i que s'inicià en el curs 2014-2015 en tres centres de la xarxa.

e. L'espai físic: Uns nous espais, més amplis i més enllà de l'aula, alegres, amb colors, ben il·luminats i minimitzant el soroll. Amb nou mobiliari adaptable a diverses formes de treball i espais diferenciats i amb grades.

f. La metodologia: Es potencia la curiositat i la creativitat. Metodologia variada amb increment del treball autònom i el raonament científic, treball per projectes i resolució de problemes relacionats amb la realitat quotidiana de l'alumne. Es combina l'aprenentatge per recepció, el treball individual i el treball cooperatiu. Es desenvolupen les intel·ligències

múltiples. Els recursos tecnològics estan integrats en el procés d'ensenyament-aprenentatge, amb dispositius digitals i espais virtuals (NET) a disposició dels alumnes.

g. Els continguts: El treball per projectes esdevé l'eina bàsica de l'aprenentatge. Els continguts es relacionen amb les competències a desenvolupar. La interdisciplinarietat, l'expressió oral i escrita i la resolució de problemes amb l'ús de conceptes i procediments de diferents matèries, tenen un paper central. Posen en joc coneixements científics, lingüístics, històrics, etc. per resoldre un mateix repte referit a situacions reals.

h. L'avaluació: Un model d'avaluació dels alumnes vinculat a l'adquisició de competències i d'un coneixement interdisciplinari. S'avaluen els processos i els resultats. Es potencia l'autoavaluació i l'avaluació entre alumnes.

3. OBJECTIUS

La finalitat d'aquesta recerca és investigar quina és la concepció de temps que hi ha al darrere de la prova pilot de l'experiència de la NEI (Nova Etapa Intermitja) del Projecte Horitzó 2020 de la Fundació Jesuïtes Educació, com és l'organització del temps en el marc d'aquest projecte per part del professorat, els alumnes i el centre en general i quina és la valoració que en fan els mestres participants. D'aquesta manera, s'intenta donar resposta a les qüestions "Què pensen?" i "Què fan i com ho fan?" en relació a la concepció i organització del temps als centres.

De forma més específica, els objectius de la recerca són els següents.

1. Conèixer les **concepcions prèvies** en relació a la definició i organització del temps en el marc de l'experiència NEI del projecte Horitzó 2020 de la Fundació Jesuïtes Educació.
2. Identificar les **accions** que es porten a terme per organitzar i gestionar el temps en l'experiència NEI del Projecte Horitzó 2020 de la Fundació Jesuïtes Educació.
3. Conèixer les **valoracions** dels mestres participants a la prova pilot de la NEI sobre les accions per organitzar i gestionar el temps.

4. DISSENY

Aquesta recerca es situa durant el tercer trimestre del segon curs de la prova pilot de l'experiència NEI de la Fundació Jesuïtes Educació. L'experiència pilot es va iniciar en el curs escolar 2014-2015 en tres centres de la xarxa d'escoles de la Fundació. Aquests tres centres són: Jesuïtes El Clot, situat al barri del Clot de Barcelona; Jesuïtes Sant Gervasi - Escola Infant Jesús, situat al barri de Sant Gervasi de Barcelona; i a Jesuïtes Lleida – Col·legi Claver

Raimat, a la ciutat de Lleida. La mostra i la recollida de dades per a la recerca s'han centrat, doncs, en aquests tres centres de la xarxa de la Fundació.

4.1 Metodologia

Per tal de tenir una visió global dels diferents agents participats en l'experiència pilot de la NEI, s'han fet servir tres tipus de metodologia de recollida de dades:

- **Autoperceptiva:** a partir d'un **focus grup** sobre les concepcions prèvies (objectiu 1) a dos experts de la direcció general de la Fundació Jesuïtes Educació i un **qüestionari** sobre les valoracions de les accions que porten a terme per organitzar el temps (objectiu 3) als mestres-tutors que formen part de l'experiència pilot de la NEI.
- **Observacional:** a partir d'una **graella d'observació** sobre les accions per organitzar el temps (objectiu 2) en el curs de 5è del centre Jesuïtes El Clot.
- **Anàlisi documental:** sobre les accions per organitzar el temps (objectiu 2) a partir de diferents **documents** facilitats pels centres de l'experiència pilot i de la pàgina web de la Fundació.

Un cop recollides totes les dades amb els diferents instruments, aquestes han estat triangulades per tal de ser comparades. D'aquesta manera, s'ha pogut contrastar allò recollit sobre les concepcions prèvies dels experts amb allò observat a les aules i recollit sobre les valoracions dels mestres participants a la prova pilot.

4.2 Mostra

Els participants d'aquesta recerca han estat els següents:

- Dos membres de la Direcció General de la Fundació Jesuïtes Educació i que formen part del grup d'experts del procés de transformació del model pedagògic dels centres de la xarxa, per tal de conèixer quines eren les concepcions o idees prèvies que hi ha al darrere del canvi que s'ha proposat en l'experiència pilot de la NEI.
- Mestres-tutors participants en l'experiència pilot de la NEI. Cada centre de l'experiència pilot compta amb 22 tutors (5 per als cursos de 5è i 6è de primària i 6 tutors per a 1r i 2n d'ESO), que sumen un total de 66 tutors en els tres centres de la prova pilot. D'aquests 66 tutors, per motius interns de la Fundació, el qüestionari es va passar a 33 tutors i, d'aquests, 18 han respost el qüestionari. Els 18 participants representen el 54,5% dels tutors. Només han estat escollits com a participants els tutors dels centres perquè la resta de mestres dels cursos, que són els especialistes, no formen part de l'experiència pilot ja que les seves assignatures no estan integrades segons la nova metodologia que la NEI proposa.

Taula 1. Descripció de la mostra de tutors

	Jesuïtes El Clot	Jesuïtes St. Gervasi	Jesuïtes Lleida
Gènere			
Femení	4	9	3
Masculí	1	0	1
Edat	M= 44 DS= 12,7	M= 38,7 DS= 9,8	M= 36,2 DS= 0,5
Experiència docent			
Anys docència en general	M= 21,4 DS= 11,6	M= 15,1 DS= 7,7	M= 5,8 DS= 4,1
Anys docència al centre	M= 17 DS= 9,3	M= 11,9 DS= 7,2	M= 5,8 DS= 4,1

Nota: M=Mitja, DS= Desviació Standard

- 5 tutors del curs de 5è de primària del centre Jesuïtes El Clot durant un matí de 9h a 12:45h. Durant aquest matí es va poder observar l'inici de la jornada, dues sessions de treball per projectes, una sessió de treball a l'hort i una sessió de matemàtiques. L'elecció d'aquests mestres com a participants a la recerca va ser, en primer lloc, perquè són tutors que ja van participar durant el primer curs de la prova pilot i, en segon lloc, a causa de motius interns de l'escola i de la seva disponibilitat.

4.3 Procediment

Taula 2. Procediment

FASES	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
TEMPORITZACIÓ	Abril 2016	Maig 2016	Maig 2016
INSTRUMENT	Qüestionari	Observació	Focus grup
MOSTRA	Mestres de la NEI	Tutors de 5è de primària del centre Jesuïtes El Clot	Experts de la Direcció General de la Fundació Jesuïtes Educació

Nota: Resum del procediment de recollida de dades

La recollida de dades per a la recerca s'ha desenvolupat en tres fases, segons la disponibilitat i accés que s'han tingut als diferents participants. En primer lloc, durant el mes d'abril del 2016 es passà el qüestionari als tutors dels tres centres que realitzen la prova pilot. El qüestionari comptava amb un total de 20 preguntes que s'organitzaven en dos blocs: el *temps de l'alumne a la NEI* i el *temps del mestre a la NEI*. 18 d'aquestes preguntes consistien en 18 de les 25 propostes per aconseguir una educació qualitativa que fa Domènech en el seu llibre "Elogi a l'educació lenta" (esmentat al marc teòric, p.13). Els tutors que responien el qüestionari havien de valorar cada una de les 18 propostes en una escala de Likert de l'1 al 4

en què l'1 equivalia a "Gens d'acord" i el 4 a "Totalment d'acord". Les respostes a aquestes preguntes han permès tenir una visió global valorant de l'1 al 4 (essent 1 més quantitatiu i 4 més qualitatiu) sobre en quin punt consideren els tutors que es troben en relació a cada una de les 18 afirmacions o propostes per fer una educació amb una concepció del temps més qualitativa.

Les altres dues preguntes restants pretenien conèixer quina era la dedicació temporal dels mestres a diferents tasques en el centre (docència, coordinació, programació, atenció a les famílies, reunions, etc.) i quina era la seva dedicació a tasques relacionades amb l'escola fora del centre.

A continuació, el dia 5 de maig de 2016, es realitzà una visita d'un matí a les dues aules de 5è curs del centre Jesuïtes El Clot de Barcelona. La graella utilitzada per a l'observació no participant de les sessions realitzades amb els alumnes durant aquest matí pretenia recollir quina era l'estructura temporal de cada sessió observada, l'existència de temps de treball autònom, estudi o repàs, l'existència de temps de descans dels alumnes, la flexibilitat de la programació segons les necessitats sorgides i la prioritat de la sessió (quantitat o qualitat).

Finalment, el 9 de maig d'aquest mateix any, es realitzà el focus grup amb els experts de la Direcció General de la Fundació Jesuïtes Educació. El focus grup girava al voltant d'un total de 35 preguntes micro que partien de 3 preguntes macro: 1. Com és el temps d'un alumne de la NEI? 2. Com és el temps d'un professor de la NEI? 3. Com s'organitza el temps en general al centre: en les programacions, en les reunions, etc.? El focus grup va ser gravat amb una gravadora d'àudio i transcrita. Les dades van ser introduïdes a *NVivo*, un programa d'anàlisi de dades qualitatives, per facilitar els mecanismes de l'anàlisi. Les dades van ser categoritzades deductivament segons les dimensions creades a partir del marc teòric.

Finalment, les dades recollides a partir dels tres instruments, juntament amb les dades recollides a través dels documents facilitats, van ser triangulades per tal de ser comparades i analitzades quantitativament. Per a la triangulació, es va utilitzar una graella de doble entrada amb les diferents dimensions i categories analitzades i els tres instruments utilitzats. De cada instrument es van expressar numèricament les dades recollides: per al qüestionari es va calcular la mitjana per pregunta a partir de les respostes a l'escala de Likert (de 1 a 4) de tots els participants; per a les observacions, es va puntuar d'1 a 4 (ja que es van fer 4 observacions) segons el nombre de cops que apareixia algun dels elements observats; i pel que fa al focus grup, es va calcular la freqüència d'aparició d'idees relacionades amb cada una de les categories analitzades (es va calcular la mitjana de la freqüència, que era 10,5 i, a partir d'aquesta, es van establir 4 escales de valors, menor o igual que 5, de 6 a 10, de 11 a 15, i major o igual que 16). D'aquesta manera, cada instrument va ser analitzat en 4 valors, als quals es va associar un color de forma arbitrària. El primer valor (1 al qüestionari, 1 a l'observació i ≤ 5 al focus grup) es va associar al vermell, ja que significa una concepció

quantitativa del temps. El segon valor (2 al qüestionari, 2 a l'observació i de 6 a 10 al focus grup) al color groc. El tercer valor (3 al qüestionari i a l'observació i de 11 a 15 al focus grup) s'associà al blau, i el quart valor (4 al qüestionari i a l'observació i ≥ 16 al focus grup) al color verd, que significava una concepció qualitativa del temps. A través d'aquesta escala de colors es podia veure a simple vista el punt en l'escala de 1 a 4 (essent 1 més quantitatiu i 4 més qualitatiu) en què es trobaven les dades recollides a partir dels instruments.

5. RESULTATS I DISCUSSIÓ

5.1 Anàlisi qualitatiu: concepcions prèvies i accions per organitzar el temps

Aquesta recerca pretenia conèixer quines són les concepcions o idees prèvies que hi ha al darrere de l'experiència NEI de la Fundació Jesuïtes Educació i quines són les accions que porten a terme per organitzar el temps en el marc d'aquesta experiència. De la mateixa forma que molts altres projectes d'arreu d'Europa, l'experiència NEI sorgeix del procés de reflexió, canvi i transformació iniciat pels Jesuïtes, en el sentit que proposa Díaz-Barriga (2012), a causa de la inadaptabilitat de la seva organització i metodologia a la realitat i necessitats que estaven vivint. El primer canvi realitzat en els centres de la fundació i que resulta més evident, en relació a la categoria de la distribució temporal dels cursos, és la modificació de la temporització i organització de les etapes a l'educació obligatòria. L'etapa d'educació primària ja no compta amb sis cursos dividits en tres cicles sinó que s'ha elaborat una nova etapa que abraça des de 5è de primària a 2n d'ESO, anomenada Nova Etapa Intermitja (NEI). Aquesta nova etapa, tal com expressa l'expert 1 al focus grup, pretén adaptar-se millor al temps evolutiu i de maduració dels nois i noies d'aquesta edat (intervenció 3).

Els experts coincideixen amb Honoré (2008) en què amb el pas del temps s'ha produït una acceleració de la maduresa biològica dels joves, que no tant psíquica, que contrasta amb els ambients molt protegits i estables en què se'ls situa. L'expert 1 explica com és precisament durant aquesta edat, entre 6è i 1r d'ESO, en què hi ha una "col·lisió, un punt dèbil en la cadena que coincideix amb què els nois i noies (...) canvien d'establiment i deixen la primària i van a l'ESO". Aquest canvi d'establiment físic, amb el moment clau de l'evolució psíquica, però també biològica, fa que passin d'un ambient físic molt protegit i global a un ambient nou totalment quadriculat i parcialitzat. Aquesta nova etapa intermitja, doncs, els permet disminuir aquest trencament i assegurar la continuïtat entre les etapes de primària i secundària.

Aquesta primera idea de canvi posa de manifest la concepció de temps que es dona en cada una de les etapes que aquí intenten ajuntar. D'acord amb el que exposa l'OCDE (2008), el experts coincideixen en què venim d'una mirada molt desvinculada i compartimentada en assignatures, que s'agreuja a la secundària, i que implica una visió molt quantitativa del

temps. Aquesta visió produeix una parcialització del temps del mestre i de l'alumne que, tal com comenta l'expert 1, no coincideix amb com s'organitza el cicle vital de les persones.

Des d'aquesta mirada, els experts expliquen com, a banda d'intentar promoure aquesta visió més qualitativa del temps que proposa Domènech (2009) a partir del moviment *Slow*, intenten donar una visió del temps més de profunditat i d'humanització.

“Nosaltres estàvem, sense adonar-nos, intentant marcar els joves amb un ferro roent parlant-li que la vida s'organitza en cursos, trimestres,.....La vida dels nostres nois no s'organitza així, s'organitza en dies, setmanes i en anys, amb períodes de vacances i de descans i amb períodes d'activitat. Nosaltres, per tant, anem a buscar el territori on l'home realment es mou (...), on el cicle vital està determinat per aquests elements (...).” (Expert 2, intervenció 12)

D'aquesta manera, tal com esmenten breument en el nou quadern número 5 publicat recentment de la col·lecció “Transformant l'educació” (Aragay et al., 2016), les concepcions prèvies que guien aquesta nova etapa NEI van més enllà de la proposta que fan autors com Domènech i Honoré i uneixen al moviment d'escola lenta altres conceptes més vinculats amb la psicologia humanista. Així, a partir dels cicles vitals que fan que cada dia surti el sol i al final del dia aparegui la nit, els mestres de la NEI organitzen les seves jornades. Fent referència a la categoria de l'estructura dels seus horaris, cada jornada la comencen i l'acaben amb un temps de reflexió, fet que coincideix amb una de les propostes que fa Domènech (2009) per aconseguir una visió més qualitativa. Al matí, aquesta reflexió parteix d'alguna frase o imatge ja preparada o d'alguna intervenció d'algun alumne. Per últim, al final del dia, reflexionen sobre allò que ha passat durant la jornada, què han fet i què n'han après.

De la mateixa manera, sota la categoria de temps fora de l'horari escolar, tenen presents també els períodes no lectius de l'alumne en tant que formen part de la seva vida diària i que prenen molta força en aquestes edats. Aquest tema els porta a parlar sobre el procés de reflexió que encara estan portant a terme sobre com gestionar aquest temps. D'acord amb les propostes d'*escoles a temps complet* que comenta Sintés (2015), els Jesuïtes entenen aquest temps no formal com un temps educatiu més i, tot i que l'oferta d'activitats extraescolars guiada per empreses externes encara continua sent la mateixa que abans del procés de transformació, s'estan plantejant tot allò que té a veure amb les condicions que es creen en aquests espais i amb la presència del mestre.

Partint de les teories vinculades al *Blended Learning* i a la *Flipped Classroom* (Simon et al., 2015), estan repensant aquest espai no formal per tal de transformar-lo, igualment, en un espai educatiu a partir del muntatge de certs dispositius i de la creació de certes condicions per fer que ho sigui sense la presència del mestre. Des d'aquesta perspectiva, també estan dissenyant la continuació del model d'aquesta primera prova pilot de la NEI (que acaba

aquest curs 2015-16) i que seguirà el curs vinent fins a 3r d'ESO. Combinaran, doncs, classes presencials, semi presencials i no presencials a partir de projectes relacionats amb l'aprenentatge basat en problemes.

Aquests conceptes lligats amb la presencialitat els relacionen també amb la categoria de la flexibilitat, concepte clau en les propostes de Domènech (2009). Arran de la visió més qualitativa del temps que volen promoure, els experts expliquen com encara estan buscant la flexibilitat total en les jornades de classe. A partir d'aquest concepte, el nou model pedagògic de la NEI es basa en el treball per projectes i parteix de la visió del temps com un recurs al servei del projecte, tal i com defensa Bernal (2007), amb la intenció de fugir d'aquesta visió tan parcialitzada i especialitzada de les matèries. D'aquesta manera, a través dels projectes, treballen diferents àrees del currículum amb l'ajuda de diferents mestres de distintes àrees que es troben conjuntament a l'aula. Aquesta visió més interdisciplinària i de treball de diferents mestres a l'hora dins l'aula és allò que, tal com defensen Honoré (2005) i Domènech (2009), els permet oferir una visió més global i qualitativa del temps a les aules.

No obstant això, els experts exposen com aquesta flexibilitat encara es veu afectada per l'excés d'especialització, ja que, segons afirma l'expert 2 "l'educador que (...) necessiten per tirar endavant aquesta proposta no existeix" (intervenció 50). Tal com afirmen, no tenen educadors multidisciplinaris i plurilingües, per la qual cosa necessiten d'agents experts, especialitzats, que realitzin sessions concretes i desvinculades del projecte realitzat amb els altres professors. D'aquesta forma, els experts expliquen que la concepció que tenen és "flexible però amb alguns elements fixes" (Expert 1, intervenció 51).

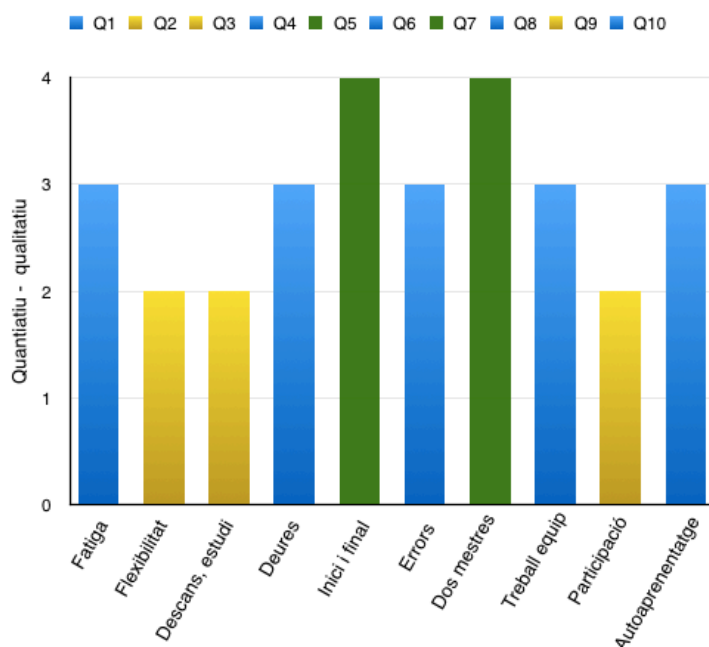
Per últim, pel que fa a la dimensió del temps dels docents, tenen una concepció de treball totalment d'equip. Els temps dels mestres, segons afirmen, queden totalment difosos pel fet que han "esborrat la línia entre el temps lectiu i no lectiu" (Expert 2, intervenció 71). A partir de la creació d'espais de treball annexades a les aules i amb parets de vidre, el concepte de temps lectiu i no lectiu del mestre queda difós, ja que en qualsevol moment poden anar a planificar i preparar materials i estar dins l'aula intervenint quan sigui necessari, ja que és un temps i espai compartit. L'expert 1 explica com la idea de mestre de la fundació ha canviat. "La seva concepció de temps, pivotada per una aula amb alumnes, amb moltes matèries, però sol (...) ja no és així" (intervenció 70). La concepció del temps del mestre passa a ser, doncs, d'equip, ja sigui per estar dins l'aula, per a la planificació o l'avaluació. Ja no es conceben com a mestres individuals, sinó com a un equip de tutors treballant conjuntament.

En conclusió, a partir del trencament dels horaris per al treball per projectes i d'entendre el temps com un recurs més al servei dels projectes, d'acord amb el que planteja l'OCDE (2012), la Fundació ha iniciat un procés de transformació educativa cap a l'adquisició d'aprenentatges connectats i contextualitzats per tal d'evitar aprenentatges desvinculats i parcialitzats en diferents àrees. Des de la concepció del temps més qualitatiu que proposa el moviment *Slow*,

realitzen diferents dinàmiques, com la reflexió al principi i final de jornada, el treball interdisciplinari, la revisió dels espais no formals i la combinació de diferents mestres a l'aula, per tal de desaccelerar el temps i tenir-ne una visió més global. No obstant això, també beuen d'altres teories més relacionades amb la psicologia humanista que parlen del temps de profunditat i humanitzat. Per aquest motiu, es pot afirmar que han obert un camí que parteix d'una concepció més qualitativa del temps però que es serveix d'idees que van més enllà de les propostes de l'educació lenta, les quals es combinen amb conceptes relacionats amb la profunditat i l'humanització, així com també amb la presencialitat i no presencialitat derivada de les teories del *Blended Learning* i la *Flipped Classroom*.

5.2 Anàlisi quantitatiu: valoració dels mestres sobre l'organització del temps i triangulació

Figura 5. El temps de l'alumne a la NEI



Nota: Mitjanes de les valoracions fetes pels mestres participats al qüestionari

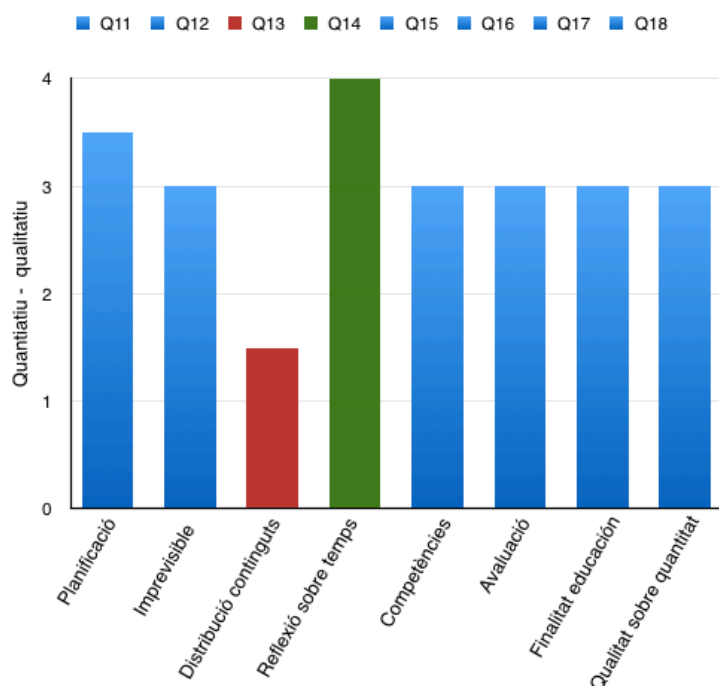
La figura 5 mostra la mitjana de les valoracions fetes pels mestres participants al qüestionari sobre cada una de les afirmacions que se'ls feia relacionades amb la dimensió del temps de l'alumne a la NEI. Les afirmacions que més positivament han valorat, amb la màxima puntuació (4) que equivalia a "totalment d'acord", és el fet de realitzar reflexions a l'inici i al final de dia i l'afirmació relacionada amb la presència de més d'un mestre a l'aula.

Per altra banda, tot i que no hi ha cap de les propostes que hagin valorat amb una puntuació d'1, que equivaldria a "Gens d'acord", sí que n'hi ha algunes amb un valor de 2. Aquestes estan relacionades amb la categoria de flexibilitat a l'aula, la planificació d'un temps per als

alumnes a l'aula per al descans, estudi o treball autònom i amb la participació dels alumnes en la prioritització de tasques.

A continuació, a la figura 6, es mostren de nou les valoracions fetes pels mestres participats al qüestionari relacionades amb la dimensió del temps del mestre a la NEI. En aquest cas, només hi ha una afirmació que ha estat valorada amb la màxima puntuació, que és l'existència de reflexió sobre l'ús del temps per part dels mestres en el centre. No obstant això, contrasta amb la valoració feta sobre la distribució de continguts relacionada amb el temps disponible a l'aula, amb la qual els mestres estan totalment en desacord. D'acord amb allò que expressa Serrano (2007), la quantitat de continguts a treballar no es troba en relació amb el temps disponible i, per tant, resulta excessiva. El mestre participant 1 ho expressava així al qüestionari: "(...) el ritme és massa frenètic". Aquesta afirmació contrasta amb la metodologia que utilitzen del treball per projectes, ja que aquesta intenta prioritzar continguts a partir dels interessos dels alumnes (Grant, 2009), i amb allò que defensa l'escola lenta, la qual proposa la necessitat de prioritzar els continguts i adaptar-los als ritmes dels infants (Domènech, 2009).

Figura 6. El temps del mestre a la NEI



Nota: Mitjanes de les valoracions fetes pels mestres participats al qüestionari

Un cop analitzades les dades obtingudes en els qüestionaris, es van triangular amb la resta de dades extretes del focus grup i de les observacions. Així, es presenta una graella resum comparativa amb les dades més destacades (Figura 7). En primer lloc, com proposa Domènech (2009), es pot veure com, tant experts com mestres, coincideixen en què la valoració sobre l'ús que es fa del temps forma part de la reflexió constant en els centres. A

banda d'aquesta, en què hi ha una plena coincidència, hi ha alguns indicadors en els quals experts i mestres disten lleugerament en les seves opinions.

Figura 7. Triangulació

INDICADORS	INSTRUMENTS		
	Focus grup	Qüestionari	Graelles Observacions
Grau de flexibilitat dels horaris	14	2	-
Concepció del temps	25	3	1
Existència de reflexió sobre l'organització del temps	25	4	-
Concepció dels errors	-	3	0
Existència i planificació de temps de repàs, estudi, treball autònom o descans a les sessions	-	2	1
Grau d'adaptació dels horaris a la fatiga i al ritme de treball	22	3	-
Grau de flexibilitat de les programacions	3	3	2,5

Nota: Focus grup= Freqüència d'aparició dels indicadors (vermell ≤ 5 ; groc 6-10; blau 11-15; verd ≥ 16); Qüestionari=Mitjana de valoracions dels mestres (vermell 1; groc 2; blau 3; verd 4) Graelles d'observació= Número de vegades observats els indicadors (vermell 1, groc 2, blau 3, verd 4). Graelles en blanc (-) = no observat.

Tot i que els experts definien que la seva concepció dels horaris era “flexible però amb alguns elements fixes” (Expert 1, intervenció 51), els mestres no valoren tan positivament aquesta flexibilitat. Alguns mestres participats ho expressaven així:

“En el moment en què especialistes externs han d'entrar a fer matèries com anglès a una de les dues classes, fa que no es puguin bellugar horaris perquè afectes a tercers que no tenen més disponibilitat que les hores de la matèria” (Mestre participant 1)

“La flexibilitat horària resulta gairebé inexistent a causa de les limitacions de disponibilitat d'espais (patis, aules de desdoblaments...)” (Mestre participant 7)

No obstant això, tot i que els mestres consideren que hi ha poca flexibilitat en els horaris, sí consideren, sota la categoria de programació curricular, que les seves programacions s'adapten a allò imprevisible i que, per tant, són força flexibles. Aquest punt contrasta lleugerament amb allò observat a les visites a les aules de 5è curs del centre Jesuïtes El Clot

de Barcelona. Entre d'altres, es van poder observar dues sessions iguals realitzades primer, en un dels grups desdoblats i, a continuació, en l'altre grup desdoblats. Tot i que les necessitats dels alumnes eren diferents, així com també el temps disponible - ja que el primer grup havia tardat més temps - la programació per al segon grup fou la mateixa però amb un ritme més accelerat. No es va donar lloc a fer preguntes per tal de poder acabar amb les activitats previstes per aquell dia i poder anar igual que l'altre meitat de grup.

De la mateixa forma, sota la categoria de temps a la classe, en relació a la concepció dels errors, Domènech (2009) defensa que per poder aconseguir una concepció més qualitativa del temps, cal deixar de penalitzar la lentitud i els errors, ja que són considerats com a alguna cosa negativa en lloc de com a elements necessaris per al procés d'aprenentatge. En aquest sentit, la valoració dels mestres contrasta amb allò observat ja que, a les classes visitades, els alumnes que no acabaven allò demanat a la classe no podien anar al pati. Aquesta experiència sí penalitza la lentitud i, per tant, no coincideix amb la valoració feta pels mestres participants ni amb allò que l'autor proposa.

Per aquests motius, la valoració feta en les observacions sobre quina és la prioritat en les sessions, que en aquest cas es valorà com a quantitativa, difereix completament de la valoració feta pels experts i pels mestres participants.

6. CONCLUSIONS

A partir d'una anàlisi mixta, combinant dades qualitatives i quantitatives, s'han pogut donar resposta als tres objectius que es plantejaven a la recerca. En relació al primer objectiu, sobre quines eren les idees prèvies en la concepció i organització del temps a la NEI, els resultats demostren que els experts que formen part de l'equip impulsor del projecte parteixen d'un gran ventall de teories i altres experiències que aporten una visió diferent del temps de la que tenien anteriorment. Intenten fugir de la visió parcialitzada, desconnectada i especialitzada de les classe en matèries, sobretot a l'educació secundària i, per tant, intenten fugir de la visió quantitativa del temps per anar cap a una mirada que entén l'educació com un procés qualitatiu.

D'acord amb la visió que tenen alguns dels autors més reconeguts en el moviment de l'educació lenta, Domènech (2009) i Honoré (2005), els experts entenen el temps educatiu com alguna cosa global i que està interrelacionada. Parteixen de la idea del temps com un recurs al servei dels projectes i defensen que les activitats educatives han de definir el temps necessari per ser realitzades, i no a l'inrevés. Així mateix, des d'una perspectiva més centrada en la psicologia humanista, defensen que cal acostar el temps a les persones. En aquest sentit, proposen el dia i la setmana com a unitats bàsiques d'organització del temps. Comencen el dia i la setmana preguntant-se pels objectius que volen assolir i, quan acaben,

revisen allò que han viscut per seguir avançant. D'aquesta manera, intenten aconseguir un temps més proper a la realitat dels alumnes, amb més sentit i potència operativa i vivencial.

Per altra banda, però, també parteixen d'altres concepcions vinculades a experiències innovadores i a les TIC per organitzar, en la propera prova pilot, les sessions de secundària. Basant-se, doncs, amb les experiències d'aprenentatge híbrid o *Blended Learning* i la *Flipped Classroom*, pretenen combinar el factor de la presencialitat a l'aula per tal fer un ús diferent del temps. En aquest mateix sentit, aprofitant les propostes que plantegen aquestes teories sobre la presencialitat i les condicions i recursos que es creen per afavorir l'aprenentatge, els experts també estan reorganitzant tot allò relacionat amb el temps no lectiu dels alumnes per tal de fer-lo educatiu i aconseguir, com ho anomena Sintés (2015), escoles a temps complet.

Per tot això, doncs, es pot afirmar que les concepcions prèvies que hi ha al darrere del model pedagògic de l'experiència de la NEI i del seguiment que aquest tindrà durant els propers anys està format per una combinació d'algunes de les grans teories que incorporen com a element clau el factor temps, com són el moviment de l'escola lenta, la psicologia humanista, el *Blended Learning*, la *Flipped Classroom* i les escoles a temps complet.

El segon objectiu de la recerca pretenia identificar quines són les accions que porten a terme a l'experiència NEI per organitzar el temps. Gràcies a les aportacions dels experts al focus grup i de les observacions, s'ha pogut conèixer, doncs, què fan i com organitzen el seu temps. De forma resumida, la peces clau al voltat de les quals gira l'experiència NEI consisteixen en l'humanització del temps i el treball per projectes amb diferents mestres a l'aula. D'acord amb la concepció derivada de la psicologia humanista, el seu temps es basa en el concepte de dia i de setmana i s'inicien i s'acaben amb una reflexió. Cada projecte ocupa el temps que necessita en funció dels objectius establerts.

No obstant això, tot i la visió multidisciplinària que promouen amb el treball per projectes i del treball conjunt dels mestres, la jornada dels alumnes continua estant dividida segons els projectes, ja que en realitzen diversos alhora (a primera hora el projecte de religió i a segona hora el projecte de l'hort). A més a més, els projectes es veuen interromputs per les classes desvinculades en matemàtiques i anglès. Per tant, tot i que la concepció prèvia i la teoria de la qual parteixen aquestes experiències té una visió del temps global, interdisciplinària i qualitativa, la fragmentació horària i la desconexió d'algunes àrees fan que sovint, a la realitat a l'aula, predomini la quantitat per sobre de la qualitat.

Per últim, en relació al tercer objectiu de la recerca, que fa referència a les valoracions fetes pels mestres participants a l'experiència de la NEI, s'ha pogut comprovar que en alguns casos la seva opinió sobre el dia a dia a les aules no coincideix amb la dels experts, especialment pel que fa a la flexibilitat horària a les aules. Tot i que els experts consideren les jornades com a força flexibles, però amb alguns elements fixos, els mestres consideren que aquests

elements fixes, com són les classes fetes per mestres especialistes, dificulten adaptar-se a allò imprevisible i, fins i tot, consideren la flexibilitat com a inexistent. Aquesta manca de flexibilitat percebuda juntament amb algunes experiències observades, com la penalització de la lentitud i l'acceleració del temps per anar al mateix ritme amb tots els alumnes, porten a afirmar que encara predomina la quantitat per sobre de la qualitat.

D'aquesta manera, com a conclusió final a partir de totes les dades recollides, es pot afirmar que el marc teòric que prenen com a referència i, per tant, les concepcions prèvies de les quals parteixen, sí mantenen una mirada qualitativa del temps en educació. No obstant això, encara queden alguns elements a la praxis dels mestres i en la seva mirada que, pot ser de forma inconscient, prioritzen en les seves classes la quantitat per sobre de la qualitat. Per tant, caldrà reconsiderar i reflexionar sobre aquests elements de la pràctica per tal d'aconseguir casar completament el plantejament teòric del seu nou model pedagògic amb la seva aplicació a les aules.

6.1 Noves vies d'investigació

Aquesta recerca es troba contextualitzada en una experiència molt singular d'una xarxa de centres molt concreta. Per aquest motiu, els resultats obtinguts no són extrapolables a altres experiències d'innovació realitzades en altres centres educatius. No obstant això, els instruments dissenyats per a la recollida de dades sí podrien ser utilitzats per a l'anàlisi d'altres experiències d'innovació i transformació que realitzin altres escoles.

Pel que fa a la continuïtat dins de la mateixa xarxa dels Jesuïtes, la recollida de dades d'aquesta recerca s'ha situat durant el segon curs de la prova pilot de l'experiència NEI a tres dels centres de la xarxa. Les dades aquí extretes poden servir com a punt de reflexió per a futures modificacions de la NEI. Així mateix, durant els següents anys s'anirà ampliant l'experiència a nous cursos, de manera que els instruments realitzats poden ser utilitzats de nou per recollir les valoracions i observacions en les noves experiències i ser comparades amb les presentades en aquest treball.

Per altra banda, la Fundació Jesuïtes Educació també compta amb una altra experiència pilot que es realitza a l'educació infantil, amb el nou model pedagògic MOPI, i que s'està provant en quatre centres de la xarxa. La recerca aquí realitzada es podria extrapolat a aquesta altra experiència per tal de conèixer quina és la concepció que es té sobre el temps en cursos inferiors i quina valoració fan els mestres participants en aquest nou model.

6.2 Limitacions de la recerca

El Projecte Horitzó 2020 de la Fundació dels Jesuïtes, en el qual s'emmarca l'experiència pilot de la NEI, ha comptat amb un gran projecte de màrqueting que ha fet que molts experts del

món de l'educació, centres educatius i universitats s'hagin interessant pel canvi i la transformació que en aquest projecte es proposen. La fundació i els centres han obert les seves portes per tal d'oferir visites i participar en projectes i investigacions. Tot això ha provocat que la disponibilitat d'experts i mestres de la fundació sigui força reduïda. Per aquest motiu, el focus grup només va poder ser realitzat amb dos experts, el qüestionari només va poder ser passat al 50% dels mestres participants a l'experiència i la visita al centres només va poder ser d'un matí.

Aquesta situació ha provocat que la quantitat de dades recollides, especialment pel que fa al qüestionari i a la graella d'observació, s'hagi vist reduïda considerablement. En aquest sentit, doncs, les dades recollides en les observacions haurien de ser ampliades per tal de ser representatives de la mostra.

7. REFERÈNCIES

- Ananiadou, K. i Claro, M. (2009) 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, núm. 41, OECD Publishing. DOI: 10.1787/218525261154
- Aragay, X; Arnó, J; Blasco, J; Borràs, P; Iniesta, D; Menéndez, P; Riera, P; Tarín, L; i Ylla, L. (2015) Formulem l'horitzó. 37 fites per somiar el canvi educatiu. *Transformant l'educació*, núm. 3.
- Aragay, X; Arnó, J; Blasco, J; Borràs, P; Iniesta, D; Menéndez, P...Ylla, L. (2016) Definim el model pedagògic. 37 pilars per fonamentar el canvi educatiu. *Transformant l'educació*, núm. 5.
- Aunión, J.A. (2012, desembre 13) Educación impondrá más contenidos a las autonomías. *El País*. Recuperat el 27 de maig de 2016 a http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/13/actualidad/1347564966_746227.html
- Bauman, Z. (2002) *Modernidad Líquida*. Madrid: Editorial S.L. Fondo de cultura económica de España.
- BBC (2014, 1 setembre) How is the national curriculum changing? *BBC News*. Recuperat el 27 de maig de 2016 a <http://www.bbc.com/news/education-28989714>
- Bernal, J.L. (2001) Liderar el cambio: el liderazgo transformacional. *Anuario de Educación* del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Bernal, J.L (2007) El tiempo como recurso educativo. *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 163-164.
- Cela, J. (2010) La mirada lenta. *Revista GUIX*, núm. 366-367, p. 36-38.
- Díaz-Barriga, F. (2012) Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 3 núm.7, p. 23-40.
- Domènech, J. (2009) *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Editorial Graó.
- Eirín, R; García, H. i Montero, L. (2009) Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* v. 13, núm.12.
- Grant, M.M. (2009): "Understanding Projects in Project-based Learning: A Student's Perspective" Recuperat el 22 de febrer de 2014 a: <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fbie.org%2Fimages%2Fuploads%2Fgeneral%2Fc4bb5291b8135c6ba582d053833a16e2.pdf&ei=PIY5U5HuLYfl0wWFooGYBw&usq=AFQjCNEu9vu-7uMts8oRgIQyJxJRmaoqrQ&sig2=xNC8b2zBFQqL4luyICY0g>
- Gimeno, J. (2008) *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Granados, C. Díaz, C. Ortiz, A. (2010) Recuperant l'alè. Famílies en procés de desacceleració. *Revista GUIX* núm. 366-367, p. 25-30.

- Honoré, C. (2005) *Elogio de la lentitud: Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA Libros.
- Honoré, C. (2008) *Bajo presión: Cómo educar en un mundo hiperexigente*. Barcelona: Editorial RBA Libros.
- Longás, J. Civís, M. Riera, J. Fontanet, A. Longás, E. i Andrés, T. (2008): Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 15, p. 137-151.
- Marina, J; Pellicer, C. i Manso, J. (2015) Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Recuperat el 17 de maig de 2016 a <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- OCDE (2008) 21st Century Learning: Research, Innovation and Policy. Directions from recent OECD analyses. Recuperat el 7 de maig de 2016 a <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>
- OCDE (2012) La naturaleza del aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica. Recuperat el 7 de maig de 2016 a <http://www.oecd.org/edu/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>
- OECD (2014), "Indicator D4: How much time do teachers spend teaching?", in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD. Recuperat el 7 de maig de 2016 a <http://dx.doi.org/10.1787/888933120005>
- Papastephanou, M. (2014) Philosophy, Kairosophy and the Lesson of Time, *Educational Philosophy and Theory*, núm. 46:7, p. 718-134. DOI: 10.1080/00131857.2013.784860
- Prats, M.A. (2014) Aproximaciones al concepto de Innovación educativa. *Didactalia*. Recuperat el 7 de maig de 2016, a <http://odite.ciberespinal.org/ca/comunitat/ODITE/recurs/aproximaciones-al-concepto-de-innovacion-educativa/4d5e6b66-6909-40c6-913c-767159bdc394>
- Riera, J. i Civís, M. (2007) *La nueva pedagogía comunitaria*. València: Editorial Nau Llibres.
- Rivas, M. (2000) *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rychen, D. i Salganik, L. (Eds.) (2003) *Key Competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen, Alemania: Hogrefe & Huber.
- Sáez, C. (2014) Neuroeducación, o cómo educar con cerebro. *Revista Quo México*, p. 75-79.

Serrano, A. (2007) El profesorado necessita (més) temps. *Revista Aula de innovació educativa*, núm. 163-164.

Simon, J. Ojando, E. Àvila, X. Prats, M.A. González, L. Coderch, J. i Miralpeix, A. (2015) Flipped Classroom e innovació educativa en Blanquerna. *Educaweb*. Recuperat el 7 de maig de 2016, a <http://www.educaweb.com/noticia/2015/05/27/flipped-classroom-innovacion-educativa-blanquerna-8848/>

Sintes, E. (2012) A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua. *Informes breus* núm. 40, Fundació Jaume Bofill.

Sintes, E. (2015) Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida. *Informes breus* núm. 59, Fundació Jaume Bofill.

UNESCO (2001) Revisiting lifelong learning for the 21st century. *UNESCO Institute for Education*. Recuperat el 22 de maig de 2016 a <http://www.unesco.org/education/uie/publications/uiestud28.shtml>

8. ÍNDEX DE FIGURES I TAULES

Figura 1. Nombre d'hores d'instrucció previstes a les institucions públiques dels països de l'OCDE (2001).	p.8
Figura 2. Mitjana de nombre d'hores del temps total d'instrucció estimat per any dels països de l'OCDE (2011).	p.9
Figura 3. Temps d'instrucció per matèries a l'educació secundària dels països de l'OCDE (2015). Percentatge del total d'hores obligatòries.....	p.9
Figura 4. Relació entre hores lectives anuals mínimes recomanades a secundària i el rendiment a PISA (prova de lectura) (2006).....	p.10
Figura 5. El temps de l'alumne a la NEI	p.22
Figura 6. El temps del mestre a la NEI	p.23
Figura 7. Triangulació.....	p.24
Taula 1. Descripció de la mostra de tutors.....	p.17
Taula 2. Procediment.....	p.17