

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco    Euskal Herriko Unibertsitatea

TESIS DOCTORAL

*Análisis de los deberes escolares en la E.S.O. y exploración de un espacio colaborativo entre profesorado y familias en la Comunidad Autónoma Vasca.*

José Fco. Amiama Ibarguren

Directora: Pilar Gil Molina  
Director: Javier Monzón González

Donostia, Diciembre de 2013

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
- Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua (UPV/EHU)  
- EHU Press (UPV/EHU)  
ISBN: 978-84-9860-917-2





## AGRADECIMIENTOS

Cuando veo el volumen de esta investigación y el tiempo invertido en aspectos que apenas conocía, como búsqueda y ordenación de información, elaboración de cuestionarios, presentación de datos, etc, me hago consciente de la ayuda recibida.

En primer lugar quiero dar las gracias a todos los centros, profesores, familias y alumnado, que anónimamente con sus aportaciones, han confiado en que con esos datos podría construir un documento que valiera para la mejora de la gestión de los deberes escolares y de la participación familiar.

En ese camino he recibido mucho apoyo. Quiero agradecer a Isabel Bartau por despertar en mí la vocación en la temática de educación familiar y por iniciarme en el mundo de la investigación. También a mi querido “maestro”, Luismari Elizalde, quien en estos años me ha ayudado a crecer en el mundo universitario. Y, por último, a mis directores Pilar Gil y Javier Monzón, quienes me han acompañada en la elaboración de esta tesis: gracias amigos.

Quiero dar las gracias a los compañeros del departamento de Didáctica y Organización Escolar, en el que me siento tan bien acogido. A este grupo quiero sumar a otros profesores y profesoras de FICE, Magisterio y de otras universidades, que me han mostrado apoyo y aliento. Y también a alumnos y alumnas que se han interesado por la marcha de la tesis.

Más allá del ámbito universitario quiero tener presente a mis amigos, quienes se han ido interesando por el proceso de mi trabajo. A todos ellos gracias de todo corazón.

La tesis doctoral es un largo trabajo que se realiza, en muchas ocasiones, fuera del horario laboral. Es una tarea que, al igual que los deberes escolares, invade tiempos familiares. Por ello, quiero agradecerlos a vosotros, Jon e Iñigo, por la paciencia que habéis tenido conmigo, y pediros perdón por los tiempos robados. Y a ti Asun, muchas gracias por estar siempre ahí, a mi lado, aguantando en mayor medida el peso del día a día familiar. Gracias, familia, por aguantarme en esos momentos de enfado y frustración. Y como no, a mi familia de origen, y en especial a mi madre, que, en parte, ha forjado lo que hoy soy.

Finalmente, te doy las gracias también a ti, anónimo lector, que, en gran medida, da sentido a este laborioso trabajo.



*Análisis de los deberes escolares en la E.S.O. y exploración de un espacio colaborativo entre profesorado y familias en la Comunidad Autónoma Vasca.*

*José Fco Amiama Ibarguren*

*Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea*

---

**INTRODUCCIÓN** ..... 1

**Parte I**

---

**CAPÍTULO 1. ORGANIZACIÓN, DIDÁCTICA Y REALIZACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES**

Introducción	5
Introducción al concepto de los deberes escolares	5
1.1. Presencia de los deberes escolares en la organización escolar	7
1.1.1. Historia y legislación	7
1.1.2. Influencia de la legislación en la organización de los centros	11
1.1.3 El recurso de los deberes escolares en el centro	13
1.2. La planificación didáctica de los deberes escolares en el aula	16
1.2.1 Los deberes escolares: una oportunidad para abordar las competencias educativas en la ESO	17
1.2.2 Los deberes escolares como estrategia para aprender a aprender	19
1.2.3 Los objetivos atribuidos por el profesorado a los deberes escolares	25
1.2.4 Las competencias del profesorado en relación a los deberes escolares	27
1.2.5 Planificación curricular de los deberes escolares	29
1.2.6 Seguimiento de los deberes escolares: evaluación y control	37
1.3. El alumnado de Secundaria ante los deberes escolares	39
1.3.1 Finalidad de los deberes escolares para el alumnado de Secundaria	39
1.3.2 Nivel de realización de los deberes escolares por el alumnado	42
1.3.3 Tiempos invertidos en la realización de los deberes escolares por el alumnado de Secundaria	44
Síntesis del capítulo	46

**CAPÍTULO 2. LA IMPLICACIÓN PARENTAL EN LOS DEBERES ESCOLARES**

Introducción	51
Introducción al concepto familia	51
2.1 Influencia de la variable familia en la escuela	52
2.1.1 Componentes socio-demográficos en la variable familia	52
2.1.2 Componentes relacionales en la variable familia	55
2.2 Relaciones Familia-Escuela	56
2.2.1 La necesidad del otro agente educativo	56
2.2.2 La participación familiar en la escuela	57
2.3 La propuesta de Epstein: un marco teórico desde donde construir la participación familiar	61
2.3.1 Teoría de las esferas de influencia superpuestas	62
2.3.2 Tipología de implicación parental	64

2.3.3 La concreción del aprendizaje en casa desde la relación familia-escuela: las tareas interactivas (TIPS) .....	66
2.4 Influencia de la implicación parental en los deberes escolares .....	70
2.4.1 Beneficios de la implicación parental en las escuelas .....	70
2.4.2 Dificultades ante la implicación parental en las escuelas .....	72
2.4.3 La implicación parental en los deberes escolares .....	76
Síntesis del capítulo .....	87

## Parte II

### **CAPÍTULO 3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**

3.1 Objetivos del estudio .....	91
3.2.1 Objetivos generales .....	91
3.2.2 Cuestiones a explorar y objetivos específicos .....	91
3.2 Diseño de la investigación .....	97
3.3 Herramientas para la recogida de datos .....	98
3.3.1 Investigación por encuestas interrelacionadas .....	100
3.3.2 Estructura de los cuestionarios .....	101
3.4 Muestra: sujetos de estudio .....	103
3.4.1 Datos generales .....	103
3.4.2 Datos de los centros .....	104
3.4.3 Datos del alumnado .....	106
3.4.4 Datos del profesorado .....	107
3.4.5 Datos de las familias .....	109
3.5 Procedimiento en la recogida de datos .....	111
3.6 Presentación y análisis de los datos .....	112
3.7 Limitaciones de la investigación .....	112

### **CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS**

Introducción .....	117
4.1 Algunos aspectos generales .....	117
4.2 Planificación de los deberes en los centros escolares .....	118
4.2.1 Organización de los deberes escolares a nivel de centro .....	118
4.2.2 Planificación de los deberes por el profesorado .....	124
4.3 Gestión de los deberes por el alumnado .....	142
4.3.1 Valoración de los deberes por el alumnado .....	142
4.3.2 Realización de los deberes por el alumnado .....	143
4.3.3 Percepción del profesorado sobre la realización de los deberes por el alumnado .....	145
4.3.4 Gestión del tiempo para la realización de los deberes por el alumnado .....	146
4.3.5 Hábitos de tiempo en la realización de los deberes por el alumnado .....	148
4.3.6 Utilización de un mismo lugar para la realización de los deberes .....	149
4.3.7 Comprensión de la tarea a realizar por el alumnado .....	151
4.3.8 Figuras de consulta citadas por el alumnado ante las dificultades en la comprensión de los deberes escolares .....	152
4.3.9 Percepción de consulta del profesorado ante las dificultades del alumnado en la comprensión de los deberes escolares .....	153
4.3.10 Asistencia a clases particulares .....	155
4.3.11 Toma de decisión en la familia para la asistencia a clases particulares .....	156



4.3.12 Valoración de las clases particulares por los tres colectivos .....	158
4.3.13 Valoración de las clases particulares del alumnado que asiste a las mismas .....	160
4.4 Tiempos invertidos y óptimos en la realización de los deberes escolares según los tres colectivos .....	161
4.4.1 Tiempos invertidos por el alumnado .....	161
4.4.2 Tiempos óptimos a invertir por el alumnado .....	161
4.5 Control por parte de los adultos de la realización de los deberes por el alumnado .....	170
4.5.1 El agobio del alumnado ante los deberes escolares .....	170
4.5.2 El agobio de las familias ante los deberes escolares .....	172
4.5.3 El conflicto entre alumnado y profesorado por los deberes escolares .....	176
4.5.4 El conflicto del alumnado con sus familias por los deberes escolares .....	177
4.5.5 El engaño del alumnado al profesorado por los deberes escolares .....	180
4.5.6 El engaño del alumnado a sus familias por los deberes escolares .....	183
4.6 Relación Familia-Escuela y los deberes escolares .....	185
4.6.1 Valoración de los deberes escolares por las familias .....	185
4.6.2 Responsabilidad de los deberes escolares .....	186
4.6.3 Opinión de las familias sobre la responsabilidad en los deberes escolares que le atribuye el profesorado .....	188
4.6.4 Esfuerzos realizados por las familias en la realización de los deberes escolares de los hijos .....	189
4.6.5 Saber ayudar de las familias ante los deberes escolares de los hijos .....	191
4.6.6 Creencia de las familias sobre la importancia de tener estudios superiores para ayudar mejor a los hijos .....	196
4.6.7 Pautas dadas por los centros y demandas desde las familias .....	196
4.6.8 Repercusión en la organización familiar de los deberes escolares enviados a los hijos .....	199
4.7 Comunicación y viabilidad colaborativa entre profesorado y familias en la ordenación de los deberes escolares del alumnado .....	201
4.7.1 Valoración del profesorado por parte de la familia y creencias del profesorado sobre la valoración de las familias .....	201
4.7.2 Confianza de los dos colectivos cuando se reúnen .....	204
4.7.3 Confianza del profesorado cuando aborda la temática de los deberes escolares con las familias .....	205
4.7.4 Presencia del tema de los deberes en los encuentros con las familias .....	206
4.7.5 Presencia del tema de los deberes en la relación con las familias de alumnado con dificultades .....	206
4.7.6 Conflictividad del profesorado con las familias por la temática de los deberes escolares .....	207
4.7.7 Conflictividad del profesorado con las familias de alumnado con dificultades de aprendizaje .....	207
4.7.8 Rol del profesorado ante las familias en el tema de los deberes escolares .....	208
4.8 Viabilidad en la colaboración familia-profesorado .....	209
4.8.1 Intención colaborativa entre profesorado y familia en el tema de los deberes escolares .....	209
4.8.2 Viabilidad de propuestas colaborativas en opinión del profesorado .....	210
4.8.3 Riesgo de conflictividad en propuestas colaborativas en opinión del profesorado y de las familias .....	211
4.8.4 Intención de participación de las familias en sesiones sobre la temática de los deberes escolares .....	212
4.8.5 Expectativas de los centros sobre la participación de las familias en esta investigación y participación real de las mismas .....	213

## **CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS**

5.1 Valoración de los deberes escolares por el profesorado que no los utiliza .....	219
5.2 Objetivos de los deberes escolares para el profesorado .....	220
5.2.1 Análisis de la tipología 3 en función de las variables del profesorado .....	223
5.2.2 Categorización de los objetivos de los deberes escolares para el profesorado .....	223
5.3 Asignaturas y deberes escolares .....	225
5.3.1 La asignatura de Matemáticas .....	227
5.3.2 La asignatura de Lengua castellana en función de la titularidad del centro .....	228
5.3.3 Las asignaturas más enviadas en función de los cursos y centros escolares .....	228
5.4 Estrategias a nivel de centro o ciclo para el seguimiento de los deberes escolares .....	230
5.5 Estrategias de control que utiliza el profesorado para la realización de los deberes escolares ....	231
5.5.1 Estrategias proactivas más utilizadas por el profesorado para el control de la realización de los deberes .....	234
5.5.2 Estrategias de control más utilizadas ante la no realización de los deberes y variables iniciales .....	235
5.5.3 Categorización de las estrategias de control .....	236
5.6 Objetivos de los deberes escolares para el alumnado .....	243
5.6.1 Análisis de la tipología 4 en función de las variables del alumnado .....	244
5.6.2 Categorización de los objetivos de los deberes escolares para el alumnado .....	245
5.7 Opiniones del alumnado sobre los deberes escolares que realizan .....	247
5.7.1 Críticas parciales del alumnado a la utilización de los deberes escolares .....	250
5.7.2 Argumentos del alumnado en contra de los deberes escolares .....	254
5.8 Razones atribuidas por las familias como motivo de agobio de sus hijos en la realización de los deberes escolares .....	255
5.9 Objetivos de los deberes escolares para las familias .....	257
5.9.1 Análisis de la tipología 4 en función de las variables de las familias .....	259
5.9.2 Categorización de los objetivos de los deberes escolares para las familias .....	259
5.10 Opiniones de las familias sobre los deberes escolares .....	261
5.11 Facilitadores de la colaboración entre profesorado y familias según el profesorado .....	266

## **CAPÍTULO 6. SÍNTESIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS**

Introducción .....	273
6.1 ¿Cuál es la valoración de los deberes escolares por parte de los tres colectivos? .....	273
6.1.1 Valoración de los deberes escolares por el profesorado: su presencia en la escuela Secundaria .....	274
6.1.2 Valoración de los deberes escolares por el alumnado: el que los realiza .....	274
6.1.3 Valoración de los deberes escolares por las familias: el otro sistema implicado .....	276
6.1.4 Conocimiento del tiempo considerado óptimo por el alumnado para la realización de los deberes escolares .....	277
6.2 ¿Cómo están organizados los deberes escolares en los centros de Secundaria de la CAV? .....	278
6.2.1 Presencia de documentos específicos sobre los deberes escolares en los centros escolares .....	279
6.2.2 Estrategias y recursos a nivel de centro .....	279
6.2.3 Coordinación entre profesorado de aula en torno a los deberes escolares .....	281
6.2.4 Asignaturas del centro y deberes escolares .....	282

6.3 ¿Cómo es la planificación didáctica de los deberes escolares por el profesorado de Secundaria? .....	284
6.3.1 Objetivos atribuidos por el alumnado a los deberes escolares .....	284
6.3.2 Los deberes escolares en el ciclo didáctico del profesorado .....	287
6.4 ¿Cómo afronta el alumnado de Secundaria de la CAV los deberes escolares? .....	295
6.4.1 Objetivos atribuidos a los deberes escolares por el alumnado .....	296
6.4.2 Comprensión de los deberes escolares a realizar por el alumnado y su repercusión ..	297
6.4.3 Los deberes escolares como oportunidad de aprender a aprender .....	301
6.5 ¿En qué medida influyen los deberes escolares en el sistema familiar? .....	307
6.5.1 Objetivos atribuidos a los deberes escolares por las familias .....	308
6.5.2 Esfuerzo de la familia en la realización de los deberes escolares de los hijos .....	308
6.5.3 Influencia de los deberes escolares en la organización familiar .....	309
6.5.4 Repercusión de los deberes escolares en aspectos emocionales de las familias .....	310
6.5.5 Agobio de las familias ante los deberes escolares de los hijos .....	310
6.5.6 Engaño en las familias por el tema de los deberes escolares .....	311
6.5.7 Apoyo de las familias en los deberes escolares .....	312
6.5.8 Apoyo alternativo: la decisión de asistir a clases particulares .....	313
6.6 ¿Es viable una propuesta colaborativa entre profesorado y familias en el tema de los deberes escolares? .....	313
6.6.1 Existencia de una necesidad para el profesorado y para las familias .....	314
6.6.2 Condiciones idóneas de confianza .....	315
6.6.3 Probabilidades de éxito de una propuesta colaborativa .....	316
Decálogo orientativo para la mejora del uso de los deberes escolares en los tres colectivos implicados .....	320

Referencias Bibliográficas .....	325
----------------------------------	-----

---

Anexos .....	CD
--------------	----

---



## Introducción

¿Por qué el tema de los deberes escolares? Muchas personas me han hecho esta pregunta al saber que estaba realizando una tesis doctoral, añadiendo, inmediatamente, sus opiniones al respecto: que muy interesante porque al alumnado le inflan a deberes y ya va siendo hora de que el profesorado sepa cuándo acaban las clases; que si las familias lo pasan fatal porque no saben cómo ayudarles; o por el contrario, que a las familias de hoy les da igual todo y ni saben las tareas que tienen que hacer sus hijos. Después de esta segunda fase valorativa, y mayoritariamente de desahogo, me empiezan a preguntar por mis hipótesis y por lo que los datos han ido revelando, mostrando interés, o a mí así me lo ha parecido, por mis comentarios y valoraciones. Me ha resultado curioso que un tema, que apenas está presente en la investigación de nuestro entorno más próximo, fuera “tan interesante”.

Lo primero que tengo que decir es que el tema de los deberes fue, en un principio, una simple excusa, un nexo de unión concreto para poder abordar el tema de las relaciones familia-escuela, ya que, desde el marco teórico de Epstein, las tareas para casa eran uno de los seis tipos de implicación parental.

Este interés por temas de familia, y en una parte, en su relación con la escuela, me surgió en mis estudios de psicopedagogía, que los cursé cuando ya había nacido mi primer hijo. Entre mi nuevo rol parental y la asignatura impartida por la profesora Bartau “Orientación psicopedagógica familiar”, que me enganchó, tras la licenciatura empecé a impartir charlas y cursos formativos a familias en formato de escuela de padres. De aquí pasé a dar formación al profesorado sobre estos temas. Mi experiencia sigue siendo muy satisfactoria y estoy plenamente convencido de que ambos agentes educadores pueden realizar conjuntamente propuestas colaborativas para nuestros niños y adolescentes.

Pero poco a poco el tema de los deberes me ha ido seduciendo, en parte porque soy profesor, y además del departamento de Didáctica y Organización Escolar, y en parte por las posibilidades que nos puede brindar este recurso, tan utilizado y apenas analizado y evaluado. Por supuesto, todo ello exige una mejora en su organización a nivel de centro y en la planificación didáctica del profesorado, como se podrá comprobar a través de esta investigación.

Este trabajo recoge las voces de los tres colectivos implicados: de quien decide y gestiona (profesorado); de quien los realiza (alumnado); y del otro sistema en el que se realizan (familias). Me parecía importante escucharles a todos. Por esta razón, en los cuestionarios que cumplimentó cada grupo, tuvieron oportunidad de aportar libremente sus opiniones sobre un tema que, en más de una ocasión, puede ser conflictivo entre los colectivos, e incluso dentro de los mismos.

Principalmente me llenó de satisfacción el poder recoger las sensatas palabras del alumnado de Secundaria, alumnado semiolvidado, sobre estas tareas que realizan fuera del horario escolar. En la fase de la recogida de los datos tuve la impresión de que no estaban acostumbrados a opinar sobre su día a día escolar, y que, sin embargo, tenían ganas de hacerlo.

Esta fue una de las razones de elegir la Secundaria como foco de estudio. En las publicaciones estamos acostumbrados a encontrar en abundancia preciosidades sobre la escuela infantil (tanto a nivel de participación familiar como de propuestas inclusivas, metodologías activas y cercanas a las vivencias de los niños, etc). También se pueden encontrar fácilmente materiales pedagógicamente interesantes en Primaria,

pero ¿qué hay de la ESO?. Parece que hay un corte invisible con esta última etapa escolar obligatoria.

Para mí era un reto entrar, con la intención de aportar, en este período educativo que a nivel de investigación está menos presente y que debe tener un mayor reconocimiento educativo. Creo firmemente que en la ESO hay profesorado con vocación y competente, pero que a su vez necesita apoyos y compromisos para mejorar su propuesta educativa.

Por ello este trabajo tiene tres objetivos. En primer lugar, describir este recurso en la Secundaria teniendo presente las aportaciones de los tres colectivos; un segundo, y complementario a este, facilitar la reflexión entre el profesorado; y un tercero, el de explorar sobre la viabilidad de una propuesta colaborativa entre los docentes y las familias.

En la redacción del texto se ha utilizado en mayor medida el término “familia” frente a “padres”. Una razón está relacionada con la idea de diversidad, ya que no todas las familias están formadas por padre y madre. La otra razón, es la de intentar reducir la omnipresencia del masculino, tendiendo a utilizar, en la medida de lo posible, términos genéricos.

El documento se presenta en seis capítulos. Los dos primeros son los marcos teóricos que ayudan a entender al sexto y último capítulo referente a la síntesis y discusión de los datos. El primero aborda la temática de los deberes escolares y el segundo su presencia en las relaciones familia-escuela. Después del diseño de investigación y presentación de la muestra, en los siguientes dos capítulos (4º y 5º), se aportan los datos cuantitativos y cualitativos, que espero que a más de un lector sirvan para cubrir parte de su curiosidad sobre este tema. Mi deseo es que el capítulo final de síntesis sirva para la reflexión, y para “intentar un algo” que busque la mejora para los tres agentes implicados, en este camino tan apasionante como incierto, llamado educación.

# PARTE I

## CAPÍTULO 1

### ORGANIZACIÓN, DIDÁCTICA Y REALIZACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES





## **CAPÍTULO 1 ORGANIZACIÓN, DIDÁCTICA Y REALIZACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES**

En este primer capítulo se analizan aspectos de los deberes escolares que están relacionados directamente con el sistema escolar.

Tras definir el concepto de estudio y abordar el debate sobre el tiempo escolar, se hace una revisión desde el plano legal y su influencia en la organización de los centros (documentación, recomendaciones o propuestas extraescolares). Bajando un nivel de concreción curricular, un segundo bloque reflexiona sobre la planificación del profesorado (objetivos, tipologías...) y sus posibilidades educativas, desde la perspectiva competencial, que pueden ofrecer los deberes para casa, si se organizan y planifican adecuadamente. Con el fin de facilitar la lectura, se utiliza el concepto de organización siempre a nivel de escuela y de trabajo entre profesorado, mientras que el concepto de planificación se centra en el plano didáctico con el que cada profesor diseña las tareas. Por último se analiza al colectivo del alumnado como ejecutor de las tareas (grados de realización y tiempos invertidos), así como el sentido que este co atribuye a los deberes.

### **INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE LOS DEBERES ESCOLARES**

El análisis de este concepto hace referencia a tres vocablos. En un primer lugar tenemos la palabra “deber”, que es definida por la Real Academia Española (2005) desde dos acepciones. Por una parte, desde la perspectiva de la obligación: “estar obligado”, “tener obligaciones” y “cumplir obligaciones”; y por otra parte, desde la idea de “adeudar”. En una segunda acepción, la propia RAE incluye una definición de los deberes escolares, entendiéndolos como “ejercicio que, como complemento de lo aprendido en clase, se encarga, para hacerlo fuera de ella, al alumno de los primeros grados de enseñanza”. Es decir, este tipo de tareas a realizar por el alumnado se presentan de una manera obligatoria y además el profesorado lo puede percibir como un producto que se le debe, por lo que su realización puede ser profesionalmente exigible y punible en caso de incumplimiento, aunque se realice fuera de su ámbito de trabajo y control directo. Esta misma idea de “deber” queda recogida por otros autores como Hernández y Méndez (2002).

Aunque se pueda entender por deberes escolares “actividades para realizar fuera de clase que se proponen a los alumnos fundamentalmente como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar” (Eddi, 1984 en Arias, Latas & García et al., 2006), la definición referenciada en la mayoría de documentos analizados para este trabajo recoge la citada por Cooper (2001, p. 3): “tareas asignadas a los estudiantes por profesores de la escuela que han de llevarse a cabo durante horas no escolares. Quedan excluidas las tareas guiadas en la escuela, las clases realizadas en casa desde otros recursos como vídeo, audio, internet... y las actividades extraescolares como las deportivas”. Esta definición se centra en la escuela, e incluso para hacer referencia al otro contexto que es el familiar, lo referencia como “fuera de clase”. En esta misma línea, existen más definiciones como la de “cualquier actividad que se pida a los estudiantes de la escuela para completar fuera del horario lectivo” recogida en el material preparado por el Departamento de Educación y de las artes de Queensland (2004, p. 6), (en adelante Queensland).

González, Carolina y Reina (1997) realizan una breve y a su vez sugerente definición. Entienden los deberes como “un aprendizaje formal en contexto no formal” (p. 88),

añadiendo que no se trata necesariamente de nuevos aprendizajes. Esta definición da importancia a la conexión de los dos sistemas diferentes, sin citar expresamente ni la palabra “escuela”, ni “profesor”, ni “alumnado”, ni lo “no escolar”. Su referencia es a aprendizajes en los que se implican dos contextos tan diferentes para los aprendizajes como son la escuela y la familia (contextos formales y no formales). A partir de esta definición, se puede intuir cierto riesgo de conflictividad y de posible confusión de creencias y roles que tienen que jugar los adultos del contexto no formal en aprendizajes formales de los niños y jóvenes escolares.

Otro análisis sobre la relación entre estos dos sistemas, la aporta Gimeno Sacristán (2008a) cuando reflexiona y cuestiona los límites del tiempo escolar. A priori se creen saber las diferencias entre la escuela y la familia; pero cuando se para a pensar en ese concepto, supuestamente conocido y delimitado, se descubre que los límites no están tan definidos como se podría creer a priori.

Este autor recuerda que la escuela presenta unos calendarios y horarios de asignaturas bien definidos “porque la educación también tiene un tiempo: necesita de él” (Gimeno Sacristán, 2008aa, p. 19). El problema surge cuando la escuela invade un tiempo no escolar con fines escolares. Es un tiempo colonizado por una entidad que, de alguna manera, considera que ese tiempo no-propio es tiempo disponible tanto antes del horario propiamente escolar como para actividades post-escolares.

Resulta tan poderosa la presencia de la escuela, que incluso para definir los tiempos anteriormente citados, se recurre a esta entidad educativa como palabra referente, la cual, en el cómputo de horas para un alumno, no es la más importante en su tiempo vivido.

Se trata de un tiempo invadido, “para hacerlo fuera de ella”, es un tiempo que la escuela lo convierte en para-escolar. Es un tiempo añadido, que si no se piensa y se reflexiona sobre él se puede llegar a considerar propio. Pero es un tiempo y un contexto en que el profesorado no está presente, en el que, directamente, no puede ayudar. Y entonces ¿con qué información cuenta el profesorado sobre quién ayuda al alumnado o con qué recursos cuenta?

Gimeno Sacristán añade que esta confusión surge de no tener definido qué es tiempo escolar, y superar el horario lectivo; aumenta al no haber una delimitación clara del horario laboral del profesorado, ya que no trabaja en una fábrica donde su función acaba con “la sirena” del fin de la jornada laboral. El profesorado sabe que en ciertos momentos, ha de invertir un tiempo extra para la escuela, como en corrección de tareas, exámenes o preparación de un material para el currículum del aula. Esta disposición, que es a su vez laboral y extra-laboral, la puede proyectar al alumnado, convirtiendo un tiempo propio del alumno en tiempo escolar fuera del horario escolar.

Esta manera de entender los deberes escolares estará presente en esta investigación. Por una parte, dando importancia al gran papel que juega el centro y principalmente el profesorado de Secundaria a la hora de planificar los deberes para casa, y su repercusión en el alumnado; y por otra, recogiendo el impacto de dicha estrategia en el otro contexto educativo, que utiliza otro tipo de estrategias (las no formales) para acompañar a sus hijos en sus aprendizajes formales o escolares. Lógicamente, habrá que generar puentes y más propuestas colaborativas que invasivas entre estos dos sistemas tan diferentes, y con tiempos propios y también comunes, ya que “el tiempo de la vida activa del menor en nuestra sociedad es un tiempo ocupado por las consecuencias del hecho de estar escolarizado” (Gimeno Sacristán, 2008aa, p. 107). Todo ello con el deseo compartido de buscar un bien común para el adolescente.

## 1.1. PRESENCIA DE LOS DEBERES ESCOLARES EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

En este primer apartado se aborda la temática de los deberes escolares desde los planos organizativos tanto legales como escolares. Se trata del primer y segundo nivel de concreción curricular. Se inicia con una contextualización histórica para a continuación centrarse en las diferentes maneras de hacer presente, o ausente, este recurso de amplio uso escolar. Las referencias encontradas son, principalmente, aportadas desde el mundo anglosajón y desde el francófono. El segundo subapartado se centra en la relación existente entre planos legales y presencia en los documentos escolares del centro, es decir, en su organización. Este apartado se cierra con algunas propuestas concretas que los centros de Secundaria, utilizan o pueden utilizar para visibilizar esta temática a nivel de escuela.

### 1.1.1 Historia y legislación

---

Desde una perspectiva histórica, los deberes escolares han pasado, de manera cíclica, por períodos en que la tendencia era de valoración positiva y épocas en que han estado denostados. Por ejemplo, en EEUU (Cooper, 2001; Cooper, 2002; Gill, Schlossman & Steven, 2004), durante el siglo XIX, no se percibían como un problema, ya que a la escuela superior sólo accedía una minoría elitista de familias. A comienzos del siglo XX, se veían funcionales, a excepción de en edades tempranas, ya que se consideraba la mente como un músculo. Las tareas servían para fortalecer el ejercicio mental desde otros ámbitos como el familiar. En la década de los cuarenta, los planteamientos pedagógicos sobre el aprendizaje evolucionaron, priorizando la resolución de problemas frente al uso de estrategias memorísticas. Este cambio de paradigma repercutió en la reducción de los deberes enviados por el profesorado. En los años cincuenta, y sobre todo a partir del lanzamiento de los Sputnik soviéticos, interpretado como supremacía tecnológica fruto de una calidad educativa, se volvió a estas tareas como recurso acelerador del proceso de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, en la década de los sesenta, e influenciados por las nuevas corrientes políticas y sociales, los educadores y padres se empiezan a preocupar por la calidad de vida del menor, reivindicando más tiempos de ocio y actividades recreativas, reduciéndose de nuevo el uso de los deberes, al considerarse una presión innecesaria. Dos décadas después se valora la educación norteamericana como mediocre y vuelven con fuerza las tareas para casa con el objetivo de mejorar los rendimientos académicos del alumnado. Este planteamiento fue cogiendo mayor peso en los noventa. Pero a un mismo tiempo, en la convención de los Derechos del Niño (resolución 44/45 de 20 de Noviembre de 1989) se recoge en su artículo 31 referente a descanso, recreación y actividades culturales: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

Teniendo en cuenta estas dos argumentaciones, en el 2001, bajo el mandato del presidente Reagan, se redacta la ley “No Child Left Behind Act”, que se podría traducir como “ningún niño dejado atrás”. Dentro de sus puntos, se ordenan legalmente los deberes escolares. Se acepta que la tarea es una preocupación para las familias, así como una responsabilidad educativa para estas, describiéndose sus características y cómo se debe ayudar desde casa. También se aportan herramientas de control familiar, como una lista de comprobación de la realización de los deberes por parte de los hijos. Estos apoyos y recomendaciones también son ofertados al profesorado,

incluyéndose, por ejemplo, tiempos idóneos para la realización de estos quehaceres escolares en base al curso. (Queensland, 2004).

Esta legislación de los deberes escolares también se da en otros países, como Australia (Queensland, 2004). Por ejemplo, en el artículo 23 de las Disposiciones Generales de Educación del 2000 en Queensland, se recoge que es el director del centro quien regula la cantidad de tarea a enviar por el profesorado y que el maestro de una escuela pública puede requerir que un estudiante realice la tarea. Otras legislaciones australianas ofrecen regulaciones legales sobre los deberes más específicas como en Nueva Gales del Sur, donde los centros recogen en sus memorias esta temática (objetivos, principios, tipos empleados, expectativas de los tres colectivos...); o la presentación de los deberes como parte del programa educativo en el Norte de Australia. Por último, citar que en la legislación de Victoria queda expresamente prohibido para los niños el envío de tareas en fin de semana o vacaciones.

En la Comunidad Europea no existe una propuesta común sobre los deberes escolares, estando en la legislación de unos países más presentes que en otros (Eurydice, 2012; Hernández, Martínez & Risueño, 2002). Por ejemplo, Dinamarca no tiene normativa específica sobre los deberes; pero sí algunas prohibiciones generales, como mandar tarea para fines de semana. En Francia está limitado su uso en función de las edades del alumnado (poco en Primaria y habitual en Secundaria); pero aunque con la regulación su uso es elevado (Lacroix, 2012). Este autor también cita que, a pesar del decreto Nollelet del 2001 en Bélgica regulando la duración, contenido y evaluación de los deberes en Primaria, sigue dándose excesos en su utilización.

Otro ejemplo es el del Reino Unido (Queensland, 2004), quien aporta unas directrices para las escuelas de Primaria y Secundaria como: acuerdos entre hogar y escuela, pautas para establecer las políticas del centro en este tema, instalaciones de apoyo distintas a la casa, apoyo a las familias a través de folletos explicativos y formativos, y tiempos diarios de realización en base a las edades (cursos 1º y 2º: 12 minutos; 3º y 4º: 18 minutos; 5º y 6º: 30 minutos; 7º y 8º de 45 a 90 minutos; y en cursos posteriores hasta dos horas).

Otros países también han intentado legislar, tal y como se observa en la sugerencia de supresión de los deberes escolares en Bélgica a través del Decreto Nollelet (Lacroix, 2012; Poncelet, Schilings, Hindryckx, Huart & Demeuse, 2001), argumentando que es una fuente de desigualdad social, de fatiga en el niño y de tensiones entre padres e hijos. Añaden que se debe restablecer la relación entre profesorado y familias ya que a menudo surge desde la problemática, y debería basarse en planos preventivos.

En un repaso histórico de la legislación española, puede comprobarse que se recoge la temática de los deberes escolares en la ley sobre Institutos Nacionales de Enseñanzas Medias de 1957, donde en su artículo 84, segundo párrafo, se señala que “el Ministerio señalará los límites extremos del horario de trabajo para que éste permita el normal desarrollo físico y psicológico de los escolares, la labor formativa de los educadores y la conveniente participación en la vida laboral” (Vilás, 1957, s.f.). A partir de esta regulación genérica, pero que va más allá del horario lectivo, se prohíben los deberes para casa en el Decreto de 31 de Mayo de dicho año, (BOE nº158 de 18 de Junio de 1957) en el que, dentro de las normas que han de cumplir los Institutos Nacionales de Enseñanzas Medias, se incluye que “Queda prohibido encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del centro. Los que con carácter excepcional se les encomienden se someterán a la previa aprobación del jefe de Estudios” (p. 9).

Aunque esta regulación no es para todos los centros de todas las edades, el director de Enseñanzas Medias, Vilás López, afirma en sus declaraciones al periódico YA que “a nadie se le ocultará la fuerza de ejemplaridad que esa disposición tiene”, en referencia al deseo de generalización de la norma de prohibición. Su artículo finaliza haciendo referencia a la importancia de la participación y colaboración de las familias en los centros escolares en beneficio del alumnado: “La Dirección General de Enseñanza Media desea que la relación entre los Centros y los padres de los alumnos que en ellos se forman sea cada vez más estrecha, no sólo en el cultivo de una amistad necesaria para crear el clima de colaboración, sino para una efectividad de esta última”.

La resolución posterior a nivel estatal donde se exige el uso moderado de los deberes escolares está recogida en la Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica (1973. Octubre, 18). A pesar de los años que han pasado y los cambios políticos y sociales posteriores, las argumentaciones dadas en esta época final del franquismo presentan una gran vigencia, como se irá citando a lo largo de este trabajo. Por tal motivo se recoge íntegramente el texto oficial:

Tanto por el carácter de los métodos que tradicionalmente se han empleado en la enseñanza, como por la fuerza de la costumbre, ha venido siendo norma en muchos establecimientos de Enseñanza Primaria la imposición de ciertos trabajos que los escolares habían de hacer en sus propios domicilios. La extensión y naturaleza de estas actividades no han sido ni son, en muchos casos las más adecuadas para la correcta formación de los educandos.

Promovidas nuevas técnicas de trabajo escolar, que cambian sensiblemente los principios y los sistemas de las actividades educativas, es necesario de nuevo reconsiderar esta cuestión, de acuerdo con las exigencias de la situación actual, estableciendo unas normas que sirvan de orientación tanto al profesor como a las familias.

1. Los programas de los centros serán elaborados de forma que eviten como norma general el recargo de actividad de los alumnos con tareas suplementarias fuera de la jornada escolar.
2. Con carácter transitorio y excepcional se podrán asignar deberes más intensos y de forma individual a aquellos alumnos que, por ausencia prolongada u otras graves acciones no hayan podido seguir el ritmo normal de trabajo en el centro.
3. Cuando en estos casos excepcionales se considere necesario por parte del equipo de profesores programar actividades cooperativas o individuales para ser realizadas por los alumnos fuera del Colegio habrán de ponderarse en sus aspectos cuantitativos y cualitativos.

Cuantitativamente se guardará cuidadosamente ese tipo de actividades de forma tal que su intensidad sea inversamente proporcional a las edades respectivas, y sin que en ningún caso disminuya el tiempo que los niños de este nivel de enseñanza deben disponer para el descanso, el juego y la convivencia en el seno del hogar.

Cualitativamente, las tareas que se realicen fuera de la clase se ajustarán también a las edades a nivel alcanzado, evitándose el encargo de trabajos mecánicos, pasivos o repetitivos. Para estos casos parecen más adecuadas las actividades que supongan la consulta de libros, búsqueda de información y de materiales diversos, tareas de expresión y creatividad.

En las posteriores leyes educativas democráticas no queda recogida esta temática de forma tan extensa, sino desde una perspectiva de mayor ambigüedad. Por ejemplo la

LOECE, Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el estatuto de centros escolares, en su título IV “De los alumnos. Derechos y Deberes” señala en el artículo 37 “d) realizar responsablemente las actividades escolares”. En la ley vigente (Ley Orgánica de Educación, 2006) en el apartado que hace referencia a los “deberes básicos de los alumnos”, se citan los siguientes:

- a) Estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades.
- b) Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias.
- c) Seguir las directrices del profesorado.
- d) Asistir a clase con puntualidad.
- e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.
- f) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo.
- h) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos.»

También de manera genérica se da cierta opción a que el centro, por medio de su consejo escolar, si se asociaran los deberes escolares con el rendimiento académico, ya que en su artículo 127, que hace referencia a las competencias del consejo escolar corresponde a este órgano “analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.”

La estrategia del debate para ordenar a nivel de centro los deberes escolares resulta viable desde el punto de vista legal. Gómez (2006) recuerda que históricamente ha estado presente la participación de los padres en los centros educativos. La primera referencia a la participación de personas “instruidas y celosas” que no tenían por qué ser profesores se da en el “Plan para las escuelas de Primeras Letras de Guipúzcoa” en 1824, y es en la ley Moyano de 1957 donde se incluye en su artículo 281 que “dos o más padres de familia” compondrán las juntas de ámbito provincial.

Esta presencia en las instituciones educativas se mantiene en las sucesivas leyes educativas. En la actual ley (LOE, 2006) se recogen importantes funciones decisorias para el consejo escolar de los centros educativos, donde puede participar un número relevante de familias y desde donde se podría ordenar este recurso a nivel de centro, al estar presente los dos sistemas principalmente implicados.

Esta visión amplia y ambigua de los deberes del alumnado permite que en la concreción de los decretos de las comunidades autónomas se puedan concluir aspectos referentes a los deberes escolares, como se da en el Decreto 15/2007 de la Comunidad de Madrid, relativo al marco regulador de la convivencia en los centros docentes. En su punto 4 del artículo 3 sobre las normas de conducta, cita que serán obligaciones por parte de los alumnos “la realización de los trabajos que los Profesores manden realizar fuera de las horas de clase”.

En lo que concierne a la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), en adelante CAV, en su decreto 201/2008 sobre los derechos y deberes del alumnado, no

se hace referencia explícita a las tareas que se realizan fuera del aula, señalando en su artículo 21 punto 1 que “Es deber del alumno o alumna, estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades” y en su punto 2 “Los alumnos y alumnas tienen la obligación de mantener una conducta de honradez académica en los exámenes y ejercicios, valiéndose exclusivamente del propio esfuerzo y de los libros, materiales e instrumentos autorizados por el profesor o profesora en cada caso.”

En referencia a la presencia de los deberes escolares, en documentos oficiales, conviene citar el Informe sobre las tareas escolares aprobado por el Consejo Escolar de Navarra (2012), ante la queja de unas familias por lo que consideraban abuso de la utilización de los deberes por parte del profesorado de Primaria y Secundaria. La conclusión del informe, a falta de un marco legislativo-educativo, es que “se impulse un debate social, en el que con la participación de los distintos representantes de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores) y de otros expertos, se reflexione sobre la conveniencia y, en su caso, volumen, de las tareas escolares que se mandan realizar a los alumnos en casa” (p.4). El informe aporta un texto para el debate haciendo referencia a los pros y contras de este recurso, con sus posibles finalidades y características.

En la actualidad el debate de los deberes escolares está presente en la prensa. A comienzos del 2012, asociaciones de madres y padres franceses decidieron rebelarse al entender que se estaba utilizando ilegalmente, y de forma abusiva, este recurso en Primaria lo que fue recogido y compartido en medios españoles. Por ejemplo el periódico el País lo titulaba “Las asociaciones de padres de España y Francia se quejan del exceso de deberes de los niños” (Mora & Aunión, 2012, Abril 02) o el rotativo la Vanguardia “Rebelión contra los deberes para casa” (Uría & Rodríguez de Paz, 2012, Marzo 28). Incluso el presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) realizaba una reflexión con el título “Demasiados deberes” (Sánchez, 2012, p.43). En estos textos se reflexiona más sobre la necesidad de ordenarlos que de posicionamientos totalmente contrarios como son los planteados por autores como Bennett desde su blog “Stophomework” (2013, Abril 21), quienes defienden la nula validez de esta estrategia. El debate está abierto. Recientemente en prensa se ha dado la noticia de que el presidente francés Hollande quiere incluir en su reforma educativa, la prohibición total de los deberes escolares (Guilayn, Sánchez & Díaz, 2013, Marzo 03).

### **1.1.2 Influencia de la legislación en la organización de los centros**

---

Tomando como referencia la evolución que ha conocido el recurso de los deberes escolares en las políticas estatales del mundo anglosajón, podría decirse que ha pasado de ser una estrategia utilizada de modo particular por centros y profesorado en las décadas de los setenta e inicio de los ochenta, a irse poco a poco definiendo en las políticas de los centros (Van Voorhis, 2003). Cooper (2001) cita que en 1986 el Departamento de Educación de EEUU solicita a los centros políticas claras sobre cantidad y calidad de las tareas para casa. Años después, el 35% de los distritos y centros contaban con documentación escrita sobre los deberes escolares. Estas regulaciones van cogiendo entidad a nivel de centro. Por ejemplo, en un estudio donde participan 1011 directores de escuelas medias norteamericanas, un 75% afirma que más de la mitad de los padres recibían información periódica de los maestros con respecto a las formas con que pueden ayudar a sus hijos con las tareas escolares (Epstein & Lee, 1995, en Van Voorhis, 2003).

En la actualidad, en los países de habla inglesa, los centros cuentan con más políticas, decálogos y documentos claros acerca de la implementación de los deberes escolares

en el centro (Queensland, 2004). El Dpto. de Educación de este Estado de Australia realiza una revisión de los deberes con el fin de legislar y ordenar este recurso educativo para una mejor gestión desde los centros. Se centran en otros estados de Australia, Reino Unido y EEUU, que ya tienen alguna legislación al respecto. Por ejemplo, en el Reino Unido, desde 1998, para los centros de Infantil y Primaria y desde el 2002, para los centros de cursos superiores, el Dpto. de Educación marca las siguientes directrices para ser aplicadas en las escuelas:

1. Pautas para la realización de documentos a nivel de centro.
2. Definición de las tareas.
3. Reflexión de que estas actividades necesitan de acuerdos entre la escuela y el hogar.
4. Compromiso de responsabilidades de escuela, profesorado y familias, así como de espacios para su realización.
5. Folletos informativos para las familias y/o apoyo específico.
6. Tiempo que ha de invertir el alumnado según cursos (1º y 2º doce minutos al día, 3º y 4º dieciocho, 5º y 6º media hora, 7º y 8º hasta una hora, 9º de una a dos horas, 10º y posteriores en mayor medida queda en manos del centro su decisión; pero ha de estar explícito en la documentación del centro). En EEUU, con la ley “No Child left Behind Act” del 2001, se empiezan a generalizar protocolos y recomendaciones similares para los centros (Van Voorhis, 2003).

Una investigación citada en el informe australiano es la realizada por Felgate y Kendall en el año 2000. El 90% de los centros del Reino Unido que tomaron parte en la misma, disponía de políticas de deberes. Incluían recomendaciones sobre los tipos de actividades que se debían enviar. El 80% recomienda el tiempo óptimo de realización por semana o día, y un 45% de manera especificada por asignaturas; el 73% explica la tarea como reforzamiento del aprendizaje; el 63% da directrices a las familias y el 31% asesora en estrategias concretas de seguimiento.

Sin embargo en España no existe tal nivel de recomendaciones a nivel de escuela. García et al. (2003) citan una consulta de la OCDE de 1996 a directores de escuela en la que no aparece el tema de las tareas extraescolares en sus análisis y reflexiones en su práctica educativa. Es probable que esta falta de documentos y recomendaciones sobre los deberes en los centros de nuestro entorno sea consecuencia de una falta de directrices a nivel legal o de departamento de educación.

Esta falta de referente legislativo en España se evidencia cuando en el año 2010 el defensor del pueblo de Navarra traslada una queja de padres y madres por la cantidad de deberes escolares que realizan sus hijos al Consejo Escolar de dicha comunidad. Un año después aprueban en pleno el informe sobre las tareas escolares, con un “texto para debate” en el que además de argumentaciones en pro y contra de esta herramienta del profesorado, incluye objetivos y una lista que, aunque se define como “características”, son pistas y recomendaciones para el profesorado (Consejo Escolar de Navarra, 2012, p. 7).

- Deben estar planificadas y coordinadas por el equipo docente, en el ámbito de la autonomía de los centros, garantizando su graduación, su ajuste en extensión y dificultad, su vinculación con los objetivos de cada nivel y el equilibrio entre las diferentes materias.
- Deben ser adecuadas, en cuanto a dificultad y tiempo requerido, a la edad del alumnado, a su nivel educativo y a su momento evolutivo.
- Deben tener en cuenta las necesidades individuales de cada alumno o alumna, priorizando los aprendizajes básicos instrumentales.
- Deben ser motivadoras y fomentar el interés y el gusto por aprender.



- Deben estar expresadas de forma clara y precisa, tanto para el alumno o alumna, como para su familia
- Deben ser revisadas, corregidas y tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.
- No deben reemplazar las clases ni ser impuestas como castigo o medida disciplinaria.
- No deben generar, por su volumen, estructura o forma, elementos discriminatorios para los grupos socialmente desfavorecidos.
- Deben tener en cuenta las necesidades de descanso del alumnado en los periodos festivos y vacacionales.

Esta relación puede tener un efecto positivo en el alumnado ya que desde los planteamientos sistémicos y ecológicos (Bronfenbrenner, 1987), se acepta que la organización del centro influye en ámbitos que a priori parecen lejanos, como los niveles de implicación familiar o el rendimiento académico del alumnado. A continuación se aborda esta relación en distintas propuestas organizadas a nivel de centro en la relación con los deberes escolares.

### **1.1.3 El recurso de los deberes escolares en el centro**

---

En base a los datos aportados en diferentes investigaciones internacionales de PISA, TIMSS y PIRLS, los investigadores Henrik, Kibak, Eggert y Teglgard (2005) concluyen que en el rendimiento académico influyen, el nivel de autonomía del centro a la hora de elegir a su profesorado, las medidas disciplinarias sobre los estudiantes, la determinación de los contenidos curriculares y la decisión de la oferta de niveles educativos, sobre todo desde las variables de liderazgo y clima escolar. De aquí que países como Bélgica, Alemania y Países Bajos realicen un mayor seguimiento de colegios en zonas desfavorecidas. En este informe recopilatorio de investigaciones internacionales añaden que los directores de los centros evalúan negativamente a su profesorado en algunos países como Grecia, Portugal y Países Bajos, lo que repercute en las propuestas que se ofertan a nivel de centro.

En la comparativa desde la titularidad de los centros, se observa que la mayor diferencia con respecto a la autonomía de centros públicos y concertados está en el factor profesor (1% en la elección de las escuelas públicas frente al 68% en las concertadas). En las otras tres variables evaluadas apenas hay diferencias: manejo de presupuesto (80% y 100%), normas (82% y 97%) y aspectos curriculares (74% y 95%). Hay que recordar que en este informe se recoge que los países europeos con menor autonomía para sus centros son: Austria, Alemania, Italia, Portugal y España.

En sus análisis también afirman que la infraestructura escolar (cantidad y tamaño de espacios...) y los recursos educativos del centro (ordenadores, material didáctico...) apenas afectan a los rendimientos medios del alumnado en Matemáticas, Ciencias y Lectura.

A continuación se recogen algunas de las propuestas que en referencia a los deberes incluyen los centros escolares. La principal es la referida a actividades extraescolares relacionadas con el currículo. También se incluye una estrategia de refuerzo para la comprensión de las tareas a realizar. Por último se cita un tipo de estrategia indirecta como puede ser la presencia de esta temática a la hora de realizar la evaluación del centro.

### **a) Actividades extraescolares gestionadas desde el centro para la realización de los deberes escolares**

Una iniciativa consiste en disponer de estrategias de apoyo en espacios del propio centro para la realización de los deberes, vinculados a las escuelas como por ejemplo en Escocia (Coutts, 2004). Este tipo de propuestas llevadas a cabo desde los centros escolares están siendo utilizadas cada vez en mayor medida por los buenos resultados que ofrecen en el rendimiento académico del alumnado (Cosden, Morrison, Gutierrez & Brown, 2004). Estos autores consideran que la realización de los deberes en espacios del propio centro como la biblioteca, fuera del horario escolar, controla mejor la variable familia y contexto, convirtiéndose en un apoyo importante para “los niños de la llave”, que llega a ser el 25% del alumnado adolescente en los EEUU (Gimeno Sacristán, 2008aa). Estos niños y jóvenes suelen encontrarse solos en sus casas hasta que termina la jornada laboral de sus padres. Estas actividades también están pensadas para alumnado de familias de nivel socio-económico bajo. Este tipo de programas reducen las condicionantes contextuales, como el nivel socio-económico de la familia, que pueden dificultar la realización de la tarea, repercutiendo en aprendizajes, calificaciones y éxito escolar. Gimeno Sacristán (2008a) añade que estas propuestas extraescolares reducen la delincuencia juvenil, el vandalismo, la conflictividad entre jóvenes, el absentismo y tasas de abandono escolar, así como la mejora de la actitud hacia el centro. Por último Train et al. 2000 (en Queensland, 2004) concluyen que el ambiente de estudio en estos clubes de tareas es en ocasiones superior al del propio aula, elimina la responsabilidad de los padres a supervisar la tarea y reduce distractores para la realización de los ejercicios. Uno de los éxitos de estas propuestas es la participación voluntaria del alumnado, el apoyo de los educadores y el acceso a ordenadores e internet. Cordero et al. (en Queensland, 2004) observan rendimientos académicos más altos en alumnado de nivel socio-económico bajo que asiste a estos grupos extraescolares. También promueve los hábitos de estudio, genera clima de trabajo, aumenta la participación en el aula, y a nivel familiar reduce las tensiones que genera el control sobre la realización de los deberes de los hijos.

Van Honsté (2011) realiza una reflexión sobre los tipos de apoyo escolar complementarios que se ofertan fuera de las horas de clase habituales para ayudar al alumno en su escolaridad. El propio título del artículo incita a la reflexión del lector cuando pregunta “¿Debe el niño ir dos veces a la escuela para evitar el fracaso escolar?”. Para este autor existen seis tipos de estrategias de apoyo para el estudiante, además de las propiamente escolares que intentan poner remedio a las dificultades de aprendizaje:

1. Realización de deberes suplementarios con la intención de recuperar el ritmo escolar. Consiste en realizar más tareas de repetición que otros alumnos.
2. Apoyo de otro alumno que tiene más edad o mayores conocimientos. La ventaja es que se da un proceso de identificación y de explicación más intuitiva y cercana. El riesgo puede estar en que el que apoya asume un rol poco natural, puede acabar realizando las tareas del otro, o incluso entrar en conflicto al no aceptar la autoridad, por estar ambos en un plano de horizontalidad.
3. Apoyo en la escuela de cómo se deben de realizar los deberes, aquí se pueden incluir los hábitos de estudio y autorregulación.
4. Apoyo organizado desde la escuela para la realización de los deberes en horario extraescolar. En ocasiones faltan medios y son realizados habitualmente por voluntarios y ex alumnos.

5. Asistencia a clases particulares privadas y de pago. Aumentan las desigualdades entre el alumnado (pudiente y no pudiente). Este tipo de apoyo externo puede dar confianza al alumno, así como reducir conflictos familiares consecuencia del control sobre la realización de las tareas. También puede cumplir una función de guardería, cubriendo tiempos de los que no disponen las familias.
6. Coaching escolar. Este apoyo va más allá de las clases particulares y aprendizajes conceptuales. Consiste en acompañar al discente-cliente de una manera global e integral en su proyecto de escolaridad, incluyendo aprendizajes procedimentales y actitudinales como técnicas de estudio, estrategias de motivación o gestión del estrés.

No obstante el éxito de estas propuestas puede depender de algunos factores como:

1. Oferta de un medio estable y seguro
2. Disposición de una serie de servicios y cuidados
3. Relaciones interpersonales vinculantes y adecuadas
4. Oferta de actividades y experiencias interesantes
5. Establecimiento de redes sociales positivas para el alumnado participante
6. Altas expectativas de éxito
7. Oportunidades de manifestar su identidad
8. Enseñanza personalizada y 9.- Posibilidad de tomar iniciativas contribuyendo a su propio crecimiento y al del grupo (Hall, Yhalem, Tolman & Wilson, 2003 en Gimeno Sacristán, 2008a). Este autor lo simplifica comentando que se deben tener en cuenta las 3 "v": voz que personaliza a los estudiantes, voto para poder elegir, y que sean propuestas de participación voluntaria.

Estos espacios extraescolares para la realización de deberes pueden tener una mayor funcionalidad en los cursos finales de Primaria y comienzo de Secundaria ya que se da un cambio en el sistema educativo, y también por el perfil pre-adolescente del alumnado. Por tal motivo Martínez González y Álvarez (2005) afirman que en este momento educativo de tránsito cobran mayor valor la colaboración entre familia y escuela para reducir riesgos de fracaso escolar.

En España un tipo de recurso que se gestiona a través del centro recibe el nombre de Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). En Navarra, por ejemplo, toma parte el 9% del alumnado (Consejo Escolar de Navarra, 2011). Se trata de programas de acompañamiento escolar dentro de las ofertas educativas para el tratamiento a la diversidad (Departamento de Educación CAV, 2012, p. 2), que se oferta al alumnado de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria básicamente. En el programa se recoge que:

La función del acompañamiento no es la de sustituir al profesorado habitual, ni la de duplicar sus enseñanzas o funciones, sino la de ayudar individual y colectivamente al alumnado para que resuelva dificultades de diversa índole en el desarrollo de sus tareas escolares, ayudándole a:

- Que se ponga al día en la marcha de las clases e incluso a que prepare algunos contenidos posteriores.
- Que mejore los aprendizajes instrumentales.
- Que planifique y ordene su trabajo escolar y vaya consolidando hábitos y técnicas de estudio eficaz.
- Que resuelva adecuadamente los conflictos que pueda tener en el contexto escolar.

Un aspecto interesante de este programa de apoyo y refuerzo extraescolar, gestionado desde el propio centro, consiste en la búsqueda de compromisos con la familia, teniendo presente la importancia de la familia en los logros académicos del alumno. En esta intervención educativa, la familia se compromete a apoyar al hijo para mantener la asistencia a este tiempo extraescolar y a hacer más visible su interés por el trabajo académico y sus aprendizajes. También a asistir a encuentros en el centro o reuniones con el profesorado y/o voluntariado del programa.

### **b) Estrategias de refuerzo para la comprensión de los deberes escolares**

También se han ido diseñando estrategias a nivel de centro con el fin de compensar la diversidad existente entre el alumnado. Por ejemplo, Reach y Cooper (2004) proponen la implementación en los centros de líneas telefónicas en las que el profesorado u otra figura educativa, esté disponible para solventar las dudas del alumnado cuando se enfrenta individualmente, y en otro contexto, a la realización de las tareas. Esta estrategia busca la equidad entre el alumnado. Los autores comentan que hay poca investigación sobre su viabilidad y eficacia; pero consideran que puede ser una herramienta útil a nivel de centro para paliar las diferencias significativas que se pueden dar entre el alumnado, bien por sus dificultades ante la tarea o por no disponer de un contexto facilitador para el afronte de los deberes.

### **c) Presencia de la temática de los deberes escolares en la diagnosis del centro**

Algunas propuestas de diagnóstico como la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*index for inclusión*) dirigida por Booth y Ainscow (2000, p. 107), incluyen en su dimensión sobre las prácticas educativas 15 preguntas orientativas en un apartado que lleva por título “Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos” ya que son conscientes de que una buena coordinación y gestión de los deberes pueden influir favorablemente en la reducción de las barreras para el aprendizaje de todo el alumnado del centro.

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

”¿Se brindan oportunidades de hacer los deberes para casa dentro del centro educativo, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?”; “¿Tienen siempre los deberes un objetivo pedagógico claro?”; “¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar los deberes para casa que deben realizar los estudiantes para que éstos sean útiles?”(p.107)

Después de haber sido analizados los deberes escolares desde los niveles superiores de concreción curricular que han sido relacionados con su organización a nivel de centro, en el apartado siguiente se reflexiona sobre la planificación de este recurso por parte del profesorado de Secundaria, que es en la práctica quien decide sobre su uso.

## **1.2 LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DEBERES ESCOLARES EN EL AULA**

Históricamente, la mirada a la hora de abordar la temática de los deberes escolares se ha puesto en mayor medida en el alumnado y principalmente en aspectos relativos a la realización y tiempos invertidos (Cooper, 2001; Pascual, Weinstein & Walberg, 1984; Cooper & Valentine, 2001 en Epstein & Van Voorhis, 2001). Pero también se puede fijar la mirada en el agente gestor y planificador de la tarea, ya que está en su mano tanto la tipología de la tarea a enviar, que podría relacionarse con la motivación y

realización con la tarea, como el tiempo que ha de invertir el alumnado o las estrategias de control que utiliza con el fin de asegurar su realización.

En este punto se analizan los deberes escolares desde la perspectiva del profesorado como recurso didáctico para obtener sus objetivos curriculares. En un primer momento, se hace referencia a los posibles objetivos que podrían tener las tareas para casa y a las finalidades reales atribuidas por el profesorado. Con el fin de ordenar estos objetivos se recurre a un breve análisis de las competencias, tanto desde la perspectiva legal como desde un plano valorativo por diferentes autores. A partir de sus intenciones curriculares, el profesorado planifica dichas actividades. Estos aspectos quedan recogidos en el segundo bloque. En un tercer apartado se abordan estrategias de apoyo, control y evaluación de los deberes escolares.

### **1.2.1 Los deberes escolares: una oportunidad para abordar las competencias educativas en la ESO**

---

A la hora de analizar los deberes habría que situar en el paradigma actual de educación como desarrollo de competencias. Autores como Gimeno Sacristán (2008b) y Perrenoud (2012) citan informes elaborados por la UNESCO en los años setenta como un punto de partida es el Informe Faure de 1973, donde se abordan planteamientos educativos referentes a aprender a ser, junto al documento realizado para el club de Roma de 1980 con el título de “Aprender sin límites”. Un gran salto cualitativo se da en 1996 con el informe titulado “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996), donde se supera un planteamiento más academicista y basado en contenidos conceptuales. Los cuatro pilares educativos (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser) se convertirán en el esqueleto de las posteriores leyes educativas europeas, junto con otros proyectos como el de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), donde la finalidad que se le marca a la enseñanza obligatoria es “la adquisición de aquellas competencias que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (en Gimeno Lorente, 2007:123). Este proyecto propone a todos los países de la OCDE definir las finalidades básicas de los sistemas educativos en términos de competencias fundamentales o llave (key competencies) (Gimeno Sacristán, 2008ab). Este autor recoge la definición de competencia presente en el documento DeSeCo como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (p. 78).

A partir de estas recomendaciones europeas se legisla la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que en su segundo punto del artículo 22 referente a Principios generales de la Educación Obligatoria Secundaria cita:

“La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; **desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo**; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.”

También se puede potenciar a través de las tareas para casa. Por ejemplo en el artículo 23, referente a objetivos, se define este principio general que podría trabajarse específicamente desde los deberes escolares enviados al contexto familiar:

“Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal”. Además de este objetivo que es alcanzable a través de los deberes escolares, quedan definidos otros que también pueden ser tenidos en cuenta a la hora de planificar los deberes como: “Asumir responsablemente sus deberes” con los compromisos de plazos y entregas de las tareas; “Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás” afrontando las emociones negativas que surgen ante la incompreensión del ejercicio o su inadecuada planificación y sentimientos positivos ante el éxito en la tarea. La existencia de propuestas en grupo también ayudaría a “resolver pacíficamente los conflictos”. El contar con otros contextos, fuera del escolar, puede facilitar el “Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos” y “Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación”. Un último objetivo para Secundaria recogido en esta ley es el de “Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”.

Evidentemente, el éxito en estas propuestas necesita de una reflexión profunda sobre los objetivos de los deberes escolares (Consejo Escolar de Navarra, 2011), superando la perspectiva academicista y de repaso (Cooper, 1989; Lacasa & Cruz, 2002). La realización de deberes en grupo está presente en el profesorado, con un uso más puntual que habitual (González & Reparaz, 2012).

Desde esta otra perspectiva competencial, Pérez Gómez (2008) afirma que las competencias “constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados” (p. 80). Estos elementos también quedan recogidos en la conceptualización de Perrenoud (2012, p. 55) cuando define que “una competencia es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizandoy combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales”.

Estas ideas sobre el concepto de aprendizaje como desarrollo de competencias pueden ayudar a la hora de diseñar las tareas escolares para casa con el fin de que sean propuestas competenciales. Para ello hay que superar la idea de que los deberes son simples actividades academicistas de repaso de contenidos a través de la repetición de actividades (Moreno Olivos, 2010). Los deberes proporcionan la oportunidad de aplicar el “saber hacer” o movilizar “de forma pertinente recursos intelectuales” a través de la dedicación de un tiempo a la reflexión por parte de los tres colectivos implicados (profesorado, alumnado y familia). Esta explicitación, como por ejemplo, en las maneras de estudiar (hábitos de estudio) o de estrategias de autorregulación (Rosário et al., 2005; Xu, 2008) que utiliza el alumno en el contexto familiar, pueden ayudar en gran medida a la formación del discente. Pero las definiciones incluyen otro elemento importante para que la idea de competencia no

quede en una propuesta del mundo empresarial (Bolívar, 2008), con un enfoque utilitarista (Moreno Olivos, 2010).

Las propuestas curriculares han de tener también presente otros aspectos como “querer hacer” y “recursos emocionales”. Los deberes también nos dan la oportunidad para reflexionar y poner palabra, por ejemplo, a planos motivacionales. Uno de ellos puede ser la motivación instrumental que siente el alumnado ante una tarea específica. Esta variable es un predictor del nivel de aspiración del alumno a estudios superiores (datos de PISA, 2003 en la CAV recogidos en ISEI-IVEI, 2005), en adelante PISA, 2003. En este informe se cita que el 75% del alumnado de 15 años de la OCDE piensa que le merece la pena esforzarse en Matemáticas en su futuro. En esta misma línea se pueden aportar los datos de la investigación con estudiantes de Secundaria realizada por González y Reparaz (2012). Por una parte, un 9% consideran que son interesantes los deberes y el 41% se aburre en su realización, sin embargo por otra parte, el 62% los consideran necesarios siempre.

A la hora de diseñar las actividades, al docente le puede facilitar el entender la competencia como “un conocimiento práctico que, todo dicho sea de paso, es bastante más riguroso que el de competencia y además posee una mayor <potencia heurística>” (Angulo Rasco, 2008, p. 185).

Esta perspectiva competencial también queda recogida en los objetivos que, según el Consejo Escolar de Navarra (2012, p. 7), podrían cubrir los deberes escolares para casa:

- Afianzar y aumentar el aprendizaje, favoreciendo su práctica, aplicación o transferencia a diferentes contextos.
- Preparar contextos de aprendizaje estimulantes mediante la anticipación de conocimientos o materiales previos.
- Impulsar la capacidad de trabajo autónomo, la iniciativa personal y el interés y la curiosidad por el conocimiento.
- Impulsar la capacidad de trabajo en grupo.
- Fomentar los buenos hábitos de estudio y de trabajo personal, la organización del tiempo, la disciplina y la responsabilidad.
- Promover la participación e implicación de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, y el diálogo entre familias y profesorado.
- Favorecer la individualización de la enseñanza.

Desde esta perspectiva competencial los deberes escolares, al realizarse la mayoría de ellos en soledad y fuera del apoyo y control del profesorado, pueden potenciar ciertos aspectos metacognitivos relacionados con el aprender a aprender. Estos son los contenidos que aborda el siguiente apartado.

### **1.2.2 Los deberes escolares como estrategia para aprender a aprender**

Recientemente algunos autores interesados en el análisis de aprendizajes por competencias, se han centrado en la temática de los deberes escolares, ya que por ejemplo, pueden fomentar la autorregulación en el alumnado, entendiendo este concepto como “un proceso activo en el que los sujetos establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivación y comportamientos con la intención de alcanzarlos” (Rosário et al., 2005, p. 52). Stoeger y Ziegler (2008, p. 209) aportan en su definición la idea de hábito de estudio cuando lo definen como “un proceso cíclico en el cual los pasos individuales

son ejecutados de manera repetida. Estos pasos individuales (autoevaluación, supervisión y control, marcarse objetivos, planificar las estrategias, implementación de las estrategias, control y supervisión de los resultados) se sistematizan en un período largo de tiempo”.

Estos aprendizajes pueden requerir del uso de técnicas y estrategias. “Las técnicas son procedimientos particulares que el estudiante puede emplear para aprender un conjunto concreto de materiales bajo ciertas condiciones específicas. Las estrategias, en cambio, son un conjunto de destrezas más complejas y de nivel superior a las técnicas” (Valle 2007, p.81). Este autor afirma que hay dos maneras de estudiar: la primera como actividad propositiva que puede presentar objetivos reproductivos como repetir, retener y recuperar información u objetivos productivos como analizar, sintetizar y valorar los materiales de estudio. Algunas técnicas de esta opción serían: memorización, lectura rápida, subrayado o esquemas. La segunda corresponde a un estudio como actividad automotivadora con el control efectivo de sus razones (componente motivacional de valores), creencias (de expectativas) y emociones (afectivas) que responde a preguntas del tipo ¿por qué quiero estudiar este tema?; ¿me siento capaz de estudiar este tema?; o ¿cómo me siento ante este tema?.

Rosário et al. (2009) han encontrado en los deberes escolares una herramienta educativa fundamental para poder trabajar aprendizajes autorreguladores ya que la realización de las tareas está fuera del control directo del profesor, cobrando gran valor el rol que asume el discente. Este tiene que tomar algunas decisiones como realizar la tarea en su totalidad, parcialidad o no realizarla; cómo repartir los tiempos y por dónde empezar; cuándo realizarlas; cómo y con quién resolver las dudas que le surgen.

Un tema que ha sido de interés para los investigadores ha sido el conocer las variables de autorregulación que hacen que un alumno realice las tareas. Una teoría explicativa es la del control volitivo (Boekaerts & Corno, 2005; Corno, 1994; Corno, 2001, Corno, 2004; Heckhausen & Kuhl, 1985; Kuhl, 1984, 2000; Van Eerde, 2000; Winne, 2004; Wolters, 2003 en Xu, 2011). Se entiende que la fuerza de voluntad necesaria para acometer la tarea proviene del deseo de conseguir un objetivo controlando distractores u otros obstáculos para su ejecución. Este control volitivo es especialmente importante a la hora de afrontar los deberes escolares, por una parte porque se realizan fuera de ese contexto (Cooper, Robinson & Patall, 2006; Wolters, 2003 en Xu, 2011) ya que estas tareas presentan unos objetivos diseñados por el profesorado y gestionados por el propio alumnado en un ambiente familiar con menor estructura para el aprendizaje formal (supervisión, explicaciones de contenidos, presiones presenciales como la del profesor y los tempos marcados y definidos en el aula). Y, por otro, el contexto de su realización también puede presentar muchos distractores como televisión, ordenador, juegos, amigos, actividades extraescolares o la necesidad de ordenar un espacio para el trabajo escolar; y en mayor medida ante la falta de adultos en ese contexto o más niños en casa (Cooper, Lindsay & Nye, 2000).

Xu (2008; 2010) construye una herramienta denominada Scale HMS con la intención de investigar aspectos relacionados con la gestión de las tareas. En el proceso de validación del instrumento realiza una investigación con 681 alumnos de niveles altos de centros rurales y 306 de centros urbanos. Xu (2008), analiza cinco factores: organización del medio, gestión del tiempo, supervisión, motivación y control de las emociones. Concluye que el alumnado de ciudad gestiona mejor las tareas salvo a nivel de distractores donde las puntuaciones son similares. Para este autor la explicación está en las expectativas de los colectivos. Los discentes urbanos encuentran en los deberes escolares una instrumentalidad, un valor para conseguir logros para metas futuras como acceder a estudios superiores y universitarios. El que



no se detecten diferencias en la variable distractores la explica o desde una falta de espacios propios para el trabajo escolar en las viviendas urbanas o a la falta de fiabilidad del instrumento de medición.

Posteriormente, analiza otros tres factores sobre cuál es la orientación de los objetivos en los jóvenes estudiantes: al aprendizaje, a los adultos y a los iguales. Las diferencias vuelven a ser significativas entre ambos grupos. Constata que el alumnado urbano tiene más presente objetivos orientados hacia los adultos, tal vez consecuencia de las expectativas transmitidas por el profesorado y familias. La utilidad e interés por los deberes puede verse influida por diferencias culturales relativas a valores percibidos por los agentes educativos.

De sus investigaciones, Xu concluye que la adecuada utilización de estrategias de gestión de tareas incide en la cantidad de tarea completada por el alumno y que se relaciona negativamente con la frecuencia de asistir a clase sin las tareas realizadas.

El propio alumnado es consciente de la importancia del control y autorregulación de los distractores presentes a la hora de aprender, ya que no es lo mismo el tiempo físico objetivado en horas y minutos ante las tareas que el tiempo de aprendizaje y de significados (Gimeno Sacristán, 2008aa). Ante la pregunta “de qué depende la mejora de los estudios” (Consejo Escolar de Navarra, 2009), el 80% de los 11412 alumnos participantes de 6º de Primaria y 3º de Secundaria respondieron que estudiar más. También dan gran valor a centrarse y organizarse (65%), y otro 39% hacía referencia a distractores como internet, chats o juegos de ordenador.

Warton (2001) aporta dos variables explicativas para la realización de las tareas. Por una parte, la autorregulación se da si el alumnado sabe y comparte los objetivos de las tareas encomendadas por el profesorado; y por otra el grado de interés que le despierte.

Xu y Corno (2003 en Xu, 2011) destacan que las estrategias de autorregulación del estudiante para finalizar las tareas enviadas por el profesorado son: organización y secuenciación de la tarea, elección de un lugar, gestión del tiempo, manejo de distractores, continuidad en la tarea, motivación y control de las emociones desagradables.

Las investigaciones del equipo al que pertenecen Rosário y Mourão entre otros (2005; 2009; y 2011), han estudiado la relación entre la autorregulación del alumnado y los deberes escolares. Se concreta en el programa <(Des)venturas de Testas>, consta de cinco libros (el profesor también dispone de una guía) en los que se narran las desventuras del héroe Testas en el proceso de estudio y aprendizaje. Durante cuatro o cinco semanas el alumnado trabaja estos textos a medida que va realizando los deberes escolares. Tiene una presentación cíclica basada en el modelo de Zimmerman. La fase de planificación se realiza por medio del análisis de la tarea a realizar, reflexión de los recursos personales y contextuales con que se cuenta y establecimiento de objetivos con un plan de actuación. La fase de ejecución consiste en la implementación de la tarea, Y la de evaluación consiste en el postanálisis que autorrealiza el alumno entre el producto de su aprendizaje y la meta prefijada. El docente ayuda al alumno a ir entrenándose en este modelo a través de cuatro fases: modelado, práctica guiada, interiorización y práctica autónoma.

En sus investigaciones, este equipo concluye que la autoeficacia, refiriéndose a ella como “percepciones o creencias personales sobre la capacidad del individuo para aprender o para realizar tareas en un determinado nivel de desempeño” (Bandura, 1986 citado en Rosário et al. 2009) es un gran predictor del rendimiento escolar

(realizaron investigaciones con deberes escolares de Matemáticas y de inglés como segunda lengua). Indican que este dato también se constata en (Bandura, 2006; Pajares, 2006; Schunk & Usher, 2011; Zimmerman, 2000, 2006 en Rosário et al. 2009). Otra aportación importante que realizan sobre estos aspectos autorreguladores es que la variable del esfuerzo percibido en la realización de las tareas es potenciadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, mientras que el factor de la dificultad percibida por el discente es debilitadora en dicho proceso (Rosário et al., 2011). En esta investigación y en referencia a las variables de las tareas para casa (TPC), se analizaron las seis siguientes: tiempo invertido en la realización de las TPC, número de TPC realizadas; utilidad percibida de la realización de las TPC; esfuerzo percibido de realización de las TPC; dificultad percibida en realización de las TPC; tiempo de estudio de inglés además de las TPC. Concluyeron que todas ellas, salvo tiempo invertido, correlacionaban con el rendimiento académico en la asignatura de inglés mediante su influencia sobre la autoeficacia percibida, la autorregulación del aprendizaje en inglés y en menor medida el rendimiento proximal (por ejemplo, la nota de inglés en el examen próximo).

Otra investigación en esta línea es la de Stoeger y Ziegler (2008) quienes, también fundamentándose en los marcos teóricos socio-cognitivos de Bandura y programas diseñados por Zimmerman, realizan una investigación para analizar la influencia de tres variables (habilidades de gestión del tiempo, autoeficacia y orientación de meta de aprendizaje) en el rendimiento académico durante la realización de los deberes escolares. Estos autores entienden la autorregulación como una interacción entre los procesos personales, conductuales y ambientales. Además conciben los aprendizajes desde perspectivas competenciales.

Desde un diseño pretest-postest se forman a 9 profesores en un seminario de tres días. Estos llevan el programa durante cinco semanas en nueve clases (115 alumnos de 4º de Primaria de escuelas públicas alemanas). Los resultados se comparan con otras ocho clases (104 alumnos del mismo curso) que hacen de grupo control.

Su programa de formación con el alumnado se compone de los siguientes cinco módulos: gestión del tiempo, la comprensión y la habilidad de resumir, la capacidad de tomar notas, la gestión de habilidades para la preparación de exámenes y las habilidades de escritura. Cada uno de los cinco módulos de formación tiene una duración de cinco semanas. Este ciclo de aprendizaje autorregulado se repite varias veces en el transcurso del período de entrenamiento, y los alumnos, por lo tanto, someten sus procesos de autorregulación a la vigilancia, mejora y práctica constante.

Durante estas semanas, los estudiantes trabajan a través de las cuatro etapas del ciclo de aprendizaje autorregulado un total de cuatro veces (la primera semana es explicativa y de modelaje para el alumnado). A continuación se presenta, organizada desde sus fases, la propuesta didáctica para la autorregulación en la gestión del tiempo a través de los deberes escolares enviados para casa:

- 1.- Autoevaluación y seguimiento de su propio aprendizaje: Se lleva a cabo por los alumnos al inicio de cada semana. El objetivo es hacerles conscientes de sus fortalezas y debilidades antes de empezar con los deberes que realizarán en sus casas. A través de formularios el alumno responde a cuándo, dónde y durante cuánto tiempo realiza los deberes, tipo de pausas que realiza y en qué momentos, tipo de distractores que están presentes y la presencia de otros niños a la hora de realizar la tarea y su influencia. Todo esto exige de una observación sistemática (que se va perfeccionando en las siguientes semanas), y de un debate que pone palabra, y lo hace consciente, a dicho análisis. Todo ello les proporciona información para la fijación de metas adecuadas y la planificación estratégica para

mejorar su aprendizaje y comportamiento del rendimiento. Los maestros ayudan a los alumnos a establecer objetivos intermedios, basados en sus especificidades, el nivel de dificultad, y la proximidad en el tiempo de entrega de las tareas. Estas metas para la semana siguiente se documentan en un folleto estandarizado para la semana del segundo entrenamiento.

- 2.- Planificación estratégica: establecimiento de metas: Con el fin de encontrar el mejor método para alcanzar sus objetivos. El alumnado toma decisiones sobre la selección o modificación de las estrategias de autorregulación basándose en las decisiones tomadas y reflexionadas en la semana anterior. Una estrategia que se utiliza consiste en estimar la puntuación que va a obtener en las tareas. No se trata de la evaluación, presente en la fase 4, sino de establecer la viabilidad de los objetivos.

Para que los métodos elegidos sean apropiados ante la realización de la tarea, el profesor ayuda a ajustar dicha planificación teniendo presente la diversidad existente en cada aula. A continuación los estudiantes establecen sus metas de rendimiento. A lo largo de las cinco semanas estas planificaciones pueden ir evolucionando ante los cambios de componentes personales, conductuales o ambientales.

- 3.- Implementación de estrategias y seguimiento: Esta es la fase de la realización de la tarea fuera del control directo del profesor, es decir, del autocontrol. Esta producción exige del control volutivo evitando distractores como la TV. En las primeras semanas cobra mayor importancia que el propio control el ser consciente de los distractores o impedimentos con los que se encuentra el alumno. Para tal fin se tienen presente fichas de autorregistro o autoexperimentación (organización del trabajo, priorización de tareas, tiempo calculado para las actividades frente al tiempo invertido, tipo de distractores y tiempos invertidos en ellos...).
- 4.- Autorreflexión y análisis de resultados estratégicos: Al final de la semana cada alumno analiza las tres fases anteriores con la ayuda de los profesores. Los estudiantes enlazan sus resultados de aprendizaje con las estrategias procedimentales que han utilizado. De esta manera reflexionan y aprenden de la eficacia tanto de los resultados al observar mejoras como de las estrategias que les sirven para el aprendizaje de una manera eficaz. La evaluación se realiza sobre estos dos aspectos de mejora en el rendimiento y manejo de las técnicas, que, además de captar los avances en el aprendizaje personal, son motivadores para afrontar las tareas de la próxima semana. El educador puede ayudar generando, por una parte, inferencias defensivas como salvaguardar a los estudiantes de autocríticas paralizantes, ya que la autoeficacia tiene una influencia favorable sobre la autorregulación del aprendizaje, y en consecuencia sobre el rendimiento escolar. O bien desde inferencias adaptativas como el cambio en la jerarquización de los objetivos, la adaptación de una estrategia para que sea más eficaz o la propuesta de alternativas para que el alumno las pueda elegir en incluir para la próxima semana.

Para estos autores, el profesorado que quiera tener presente estos objetivos procedimentales para abordar competencias con el alumnado, deberá formarse. Estos autores plantean un curso formativo de tres sesiones en las que primeramente se comentan las bases teóricas del aprendizaje autorregulado (aprender a aprender). En un segundo encuentro se aborda la temática concreta como la gestión del tiempo, sus claves y materiales de evaluación y seguimiento, para después debatirlo y contextualizarlo a las necesidades del centro y/o aula. En el último tercer encuentro los maestros trabajan juntos para diseñar las tareas que ha de realizar el alumnado (por

ejemplo 25 ejercicios de Matemáticas). De esta manera quedan cubiertos a priori los objetivos conceptuales del aprendizaje.

Los resultados de este estudio alemán muestran ciertos beneficios de este tipo de propuestas, tanto en las tres variables estudiadas como en las mejoras en el rendimiento académico en un 50%, incluso dos meses después de su aplicación (no se pudo contar con datos posteriores por problemas administrativos). Son más reflexivos y controlan mejor los tiempos en las tareas que el alumnado de grupo control. También se perciben más autoeficaces en los quehaceres y una mayor implicación en el aprendizaje con mejora en las puntuaciones sobre motivación ante la tarea. Los resultados no son similares en todo el alumnado participante. Los que más adquieren competencias en autorregulación presentan puntuaciones más elevadas en el rendimiento académico.

Este tipo de estrategias de autorregulación también están presentes en las evaluaciones externas como en el informe PISA (2003) que hace referencia a la evaluación en Matemáticas del alumnado de 15 años de la Comunidad Autónoma Vasca donde se incluye un apartado sobre las estrategias de control, en su página 34 dice:

“Las estrategias de control permiten al estudiante **dirigir su propio aprendizaje**, comprobando, por ejemplo, lo que ha aprendido o lo que todavía necesita aprender. Estas estrategias son un componente importante para realizar un aprendizaje eficaz, ya que ayudan a que el alumno o alumna sea consciente de lo que necesita aprender en cada momento y adapte su modo de aprender a las necesidades”.

A diferencia de la evaluación PISA 2000 en la que el uso de estrategias de autocontrol se mostró firmemente relacionado con el rendimiento en lectura, la relación entre las estrategias de control y los resultados en Matemáticas tiende a ser relativamente débil (PISA 2003). Este informe muestra también una relación entre el nivel de ansiedad mostrado ante las Matemáticas y el uso de estrategias de control, sugiriendo que los alumnos y alumnas con más ansiedad ante esta materia utilizan en mayor medida estas estrategias como un modo de ayuda, a diferencia de aquéllos que se sienten más seguros y confiados. Por esta razón, es importante que el centro escolar enseñe de forma explícita este tipo de estrategias de control que permiten al estudiante gestionar y controlar su propio aprendizaje; el objetivo es proporcionarle herramientas eficaces no sólo para mejorar su aprendizaje en la escuela sino también para gestionar el aprendizaje en su vida futura.

Cuatro ideas principales se presentan en este extracto. La primera la importancia de los aprendizajes metacognitivos y de autorregulación. La segunda, que esos aprendizajes de forma explícita se deben de realizar en la escuela. La tercera que estas estrategias son bastante utilizadas por el alumnado para reducir niveles de estrés y ansiedad. Y por último, que estas estrategias de control no tienen la misma presencia en todos los contenidos curriculares.

Para finalizar, existe otra variable que también se está investigando en referencia a la autorregulación como es la del perfil del alumnado. Bernardo et al. (2009) realizan una investigación en el marco de la teoría del autogobierno mental. La idea base es que el sujeto debe autogobernarse como cualquier sociedad. Un punto de esta teoría mantiene que el alumnado puede presentar tres tipologías para su aprendizaje. Puede aprender desde un estilo legislativo. Este alumnado prefiere problemas o tareas no pre-estructuradas donde la creatividad y la innovación estén presentes como en los proyectos. Un segundo estilo es el judicial, donde se prefieren actividades de análisis y

de crítica como escribir comentarios de opinión o evaluar programas, Y por último hay un perfil de alumnado que para su autogobierno mental necesita seguir los planes diseñados por otros, sintiéndose cómodo en la repetición de tareas (estilo ejecutivo). Este estilo es el que presenta puntuaciones más bajas en relación al rendimiento académico.

El abordaje desde esta perspectiva más competencial exige que el profesorado sea consciente de las posibilidades de los deberes. Su viabilidad dependerá, en cierta medida, de la presencia de este tipo de objetivos en el diseño didáctico de su propuesta. Lógicamente, según la intención de las tareas, se podrán trabajar unos aspectos u otros. A continuación se analizan las finalidades que le atribuye el profesorado a esta herramienta tan habitualmente utilizada.

### **1.2.3 Los objetivos atribuidos por el profesorado a los deberes escolares**

---

La temática de las tareas para casa ha sido relativamente poco investigada, a pesar de ser una práctica curricular habitual en la inmensa mayoría de los centros educativos (Buell, 2004; Cooper, 2001; Niggli, Schnyder & Lüdtke, 2009; Trautwein & Köller, 2003 en Trautwein, Niggli, Schnyder, & Lüdtke, 2009). Son actividades muy utilizadas y consideradas útiles por el profesorado (Rosário et al., 2006), pero que no siempre responden a programas establecidos y diseñados entre el profesorado.

Estos autores mantienen que los docentes presentan creencias diferentes sobre la validez de los deberes, pudiendo darse muchos tipos de objetivos. El propósito principal (Cooper, 2001; Hernández & Méndez, 2002; Lacasa & Cruz, 2002; Margenat, 2004) es el de repasar, repetir y profundizar en los aprendizajes conceptuales aprendidos en el mismo día.

En el análisis que realiza Cooper (2001) de ocho estudios sobre la realización de tareas con el fin de repasar los contenidos del día, concluye que tienen un impacto menor en el rendimiento del alumnado a medio plazo, frente a otros tipos de tareas que se consideran de mayor impacto en la estabilidad de los aprendizajes. Para este autor, estos objetivos son de bajo esfuerzo cognitivo. Por el contrario, las tareas cuya finalidad es la de practicar o preparar contenidos para las próximas clases, son de un mayor esfuerzo cognitivo. Este tipo de tareas mejoran el rendimiento académico del alumnado.

Otro objetivo es el de reducir las diferencias entre el alumnado ya que se puede manipular la variable tiempo al tratarse de momentos fuera del aula. Unos alumnos invertirán más tiempo que otros con el fin de obtener aprendizajes, o calificaciones, similares. Según Bempechat (2004) el principal objetivo para el profesorado es el ligado a los logros del estudiante y encuentra en los deberes un gran aliado. Hoover-Dempsey et al. (2001 en Trautwein et al., 2009) añaden que los objetivos relacionados con la motivación y autorregulación del estudiante son para muchos profesores de cursos inferiores la primera razón.

Epstein y Van Voorhis (2001) presentan diez objetivos para el profesorado que se ordenan en tres bloques (Van Voorhis, 2004). En el primero se incluyen los objetivos que hacen referencia a tareas instruccionales, es decir, aquellos relacionados con el currículum del aula y que dan la oportunidad de conocer el nivel de comprensión del alumnado. En este apartado se encuentran deberes para **practicar**, mantener habilidades y repasar fuera del aula lo trabajado en clase, **tareas de preparación** para temas que se van a impartir en las próximas sesiones esbozando, por ejemplo, ideas para una actividad que se realizará en clase, **de participación** para involucrar a todos

los estudiantes en un proyecto, informe o experimento y los quehaceres de **desarrollo personal** para conseguir hábitos de estudio, perseverancia y control de distractores, afianzar responsabilidades, gestión del tiempo, confianza en sí mismo y sentimientos de logro.

El segundo bloque hace referencia a objetivos comunicativos que se dan entre los tres agentes participantes: **comunicación entre profesorado y familias**, por ejemplo, para conocer el grado de comprensión y de progreso que tiene el hijo en una materia sin esperar a la reunión informativa con el docente fortaleciendo los vínculos entre ambas instituciones (Eurydice, 2012), la utilización de agendas escolares o seguimiento de un proyecto para conocer el currículum del centro o el diseño de tareas para que ayuden las familias en déficits del alumno. También contribuye a reforzar la importancia del trabajo escolar, como cuando los adultos toman parte de las actividades de los hijos diseñadas a tal fin por el profesorado. Un ejemplo de estas tareas interactivas serían las TIPS (The Teachers Involve Parents in Schoolwork) planificadas por Epstein y Van Voorhis entre otros y que se comentan en otro apartado. En general, este tipo de apoyo exige que el profesorado dé pautas claras y capacite a las familias. Es una manera de informar e involucrar a las familias en las actividades curriculares de los hijos. Otro objetivo relacional es la mejora en las **relaciones entre padres e hijos** para promover la comunicación positiva hablando más de la escuela y de lo que están aprendiendo en clase los hijos. Y la tercera hace referencia a la **relación entre iguales o pares**. Son interacciones entre compañeros: sirven para animar a los estudiantes a trabajar juntos y motivar y aprender unos de otros, para explorar otras posibilidades y mostrar las fortalezas del equipo de trabajo, llevando compañeros de clase a casa.

Y el tercer bloque de tareas presenta unos fines relacionados con las políticas del centro. Al ámbito de la **política** corresponden deberes para satisfacer las diferentes normativas que puedan existir sobre este recurso. En muchos casos son pautas dadas por el propio centro, relacionadas con la aplicación, cantidad, frecuencia, tiempos previstos... Y por último, también pueden ser objetivos referidos a **relaciones públicas** con otros agentes, como enviar deberes para satisfacer una demanda y expectativa pública, demostrando a familias y colectividades que el centro tiene un programa académico riguroso.

También se citan deberes escolares para casa con la intención de corregir conductas no deseadas. Este tipo de objetivo basado en el castigo, aceptado en épocas anteriores, aunque pueda seguir estando presente en algunas ocasiones, no se considera que tenga un fin educativo. Corno (2000 en Van Voorhis, 2004) señala que existen familias y alumnos que perciben algunas de las tareas de metas instructivas, como las de repetición para la práctica, como aburridas y sancionadoras. Otros investigadores han descrito la tarea, en sí, como una actividad de castigar, refiriéndose en particular a las tareas mal diseñadas o una carga excesiva, que confunden o frustran a los estudiantes (Cooper & Valentine, 2001; McDermott et al, 1984;. Xu & Corno, 1998 en Epstein & Van Voorhis, 2001).

Otra interesante reflexión la aporta el autor francés Tedesco (1985). En una investigación con una muestra de 2500 profesores de los que responden 1600 (55%) a la pregunta de las razones que les impulsan a mandar este tipo de tarea para casa, concluye que hay 10 tipos de respuesta:

1. Este trabajo es indispensable para fijar lo aprendido durante el día y abordar el programa de días siguientes.
2. Los ejercicios de memorización son indispensables.
3. Es imposible hacer todo en clase.

4. Este trabajo contribuye a la igualdad de oportunidades.
5. Hay que acostumbrar a los niños al trabajo individual.
6. Hay que preparar a los alumnos para el trabajo que van a tener en cursos superiores.
7. Este trabajo constituye un lazo entre la escuela y la vida.
8. Las tareas constituyen un lazo entre la escuela y la familia.
9. Un profesor que no manda tareas para casa está mal visto.
10. No hay razón para suprimir una práctica que ha tenido sus resultados y no está demostrado que sea perjudicial.

En el contexto español, da la impresión de que, en la práctica educativa, los objetivos referentes a abrir vías de comunicación entre los colectivos implicados, donde cubriría una función para la mejora en las relaciones familia-escuela, y los relacionados con las políticas de centro, no están presentes. Parece que se reducen los objetivos a una perspectiva de beneficio individual. De la escasa publicación que hay en España sobre esta tema podemos destacar la investigación dirigida por Lacasa, donde González et al. (1997) citan los siguientes siete objetivos de los deberes para casa:

- a. Reforzar habilidades, aprendizajes y actitudes.
- b. Afianzar conocimientos a partir de lo explicado en clase.
- c. Ayudar a investigar, proporcionando los antecedentes informativos anteriores a la exposición y explicación del tema de clase.
- d. Profundizar y ampliar conocimientos.
- e. Fomentar hábitos de trabajo y responsabilidad.
- f. Desarrollar su inteligencia, imaginación y creatividad.
- g. Potenciar y desarrollar su autoestima.

Por otra parte, Arias et al. (2006) afirman que hay cuatro tipos de objetivos: 1.- Memorizar y afianzar lo estudiado en clase 2.- Ampliar los contenidos escolares 3.- Crear y fomentar hábitos, así como motivar y generar actitudes positivas hacia la tarea escolar 4.- y Desarrollar la responsabilidad y el valor del esfuerzo en el alumnado.

Si se amplía el foco de los objetivos de los deberes sin centrarse exclusivamente en el alumnado, se podrían analizar otros objetivos como el de compensar al profesor lo que no se ha realizado en clase, por ejemplo, por excesivo currículo o por un cálculo erróneo o inadecuado en la planificación de su secuencia didáctica (Hernández et al., 2002).

En la investigación realizada por estos autores acerca de las creencias del profesorado sobre los deberes concluyen que el profesorado más novel presenta una mayor convicción de que los deberes no deben centrarse en tareas típicamente escolares, ya que creen que el objetivo más importante es el de realizar tareas de forma autónoma.

A la hora de planificar los deberes para casa, hay que tener presente los objetivos de la tarea, como ya ha sido comentado; pero también se exige un grado de competencialidad en los profesionales que lo diseñan. En el siguiente punto se reflexiona brevemente sobre el papel del profesor en relación con esta temática.

#### **1.2.4 Las competencias del profesorado en relación a los deberes escolares**

---

El docente es el eje sobre el que pivotan los deberes escolares. De ahí el valor que se le podría otorgar a las competencias que debería tener este profesional para facilitar los logros en el alumnado.

Perrenoud (2004) ordena las competencias que necesita tener un profesor en la educación obligatoria. Para este autor son diez y la que a priori tiene relación con la temática que se aborda en este trabajo sería la de **Informar e implicar a los padres** (p. 15). Esta implicación parental no resulta fácil en todos los casos. El profesorado considera que hay padres aliados incondicionales, otros escépticos y un tercer colectivo de adversarios más o menos declarados (Kellerhals & Montandon, 1991, en Perrenoud, 2004). Por lo tanto, el docente ha de tener cierta habilidad para abordar, e incluso consensuar propuestas educativas en el ámbito de los deberes escolares con otros agentes. Y en mayor medida en Secundaria, ya que en Primaria profesorado y familia son más propensos a trabajar juntos (Epstein & Dauber, 1991 en Epstein & Van Voorhis, 2001).

Este planteamiento supera la creencia de que la escuela es propiedad de los docentes que la integran, y de que la labor del profesorado está únicamente en la relación con el alumnado y con otros docentes.

En esta misma línea, Sarramona (2007, p. 37) afirma que “es la forma como el docente materializa el principio general de que la educación es siempre una tarea que ha de ser compartida entre la escuela, la familia y el conjunto de la sociedad”. Este autor considera que saber apoyarse en el contexto familiar y social es una de las cinco principales competencias profesionales del profesorado de secundaria.

Añade que el profesor ha de ser capaz de “identificar los factores más relevantes del contexto socio-familiar que rodea al alumno” (p. 38). Esta segunda idea sobre los factores familiares es de suma importancia, ya que en la actualidad se les atribuye un valor significativo a las variables familiares en el rendimiento académico del alumnado en la escuela (Pérez-Díaz, Rodríguez & Fernández, 2009). Estos aspectos se analizan con mayor profundidad en otros apartados.

La importancia otorgada a contar con recursos, por parte del profesorado, para afrontar las relaciones familia-escuela-comunidad, se va haciendo cada vez más presente en el ámbito educativo formal, aunque, en muchas ocasiones, sea a nivel reflexivo, teórico y formativo en los centros universitarios. Se puede pensar que es un avance, ya que “pensar significa traspasar” (Bloch, 2004 en Bolívar, 2007).

Además de esta competencia necesaria para el docente del s.XXI, Perrenoud (2004) cita otras nueve que a continuación se analizan en relación a los deberes escolares como temática de este trabajo:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje trabajando a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. Al realizarse las tareas fuera del aula, facilita al alumno la detección de dificultades en su proceso de aprendizaje, así como en la entrega de las tareas la detección de fallos y errores por parte del discente.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, por ejemplo, observando y evaluando a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo a través de este tipo de tareas.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación haciendo frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-aula o practicando un apoyo integrado con los alumnos con grandes dificultades por medio de tareas personalizadas y desarrollando la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanzas mutuas, recurso habitual que se da entre el alumnado cuando no se comprende la tarea a realizar.



4. Implicar a sus alumnos en su aprendizaje y en su trabajo fomentando el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el alumno.
5. Trabajar en equipo, que es una condición fundamental para el profesorado a la hora de planificar los objetivos a conseguir a nivel de centro, etapa, ciclo o aula, o tipología o estrategias de control de los deberes.
6. Utilizar las nuevas tecnologías con el fin de diseñar tareas más atractivas y funcionales para el alumnado.
7. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, como hasta dónde se puede alargar la tarea escolar para el alumnado fuera de la escuela o en qué ámbitos se debe implicar a las familias.
8. Organizar la propia formación continua, como analizando las prácticas propias y de los compañeros de las tareas para casa, con el fin de realizar un documento para el centro sobre directrices y pautas de los deberes escolares
9. Participar en la gestión de la escuela, en aspectos relacionados con la organización y didáctica de los deberes escolares.

Por todo lo anteriormente citado, se puede considerar que la práctica habitual de los deberes escolares debería ser más meditada por el profesorado (Arias et al., 2006) y las instituciones educativas y formativas del profesorado.

### **1.2.5 Planificación curricular de los deberes escolares**

---

La reflexión sobre la planificación curricular diseñada por el profesorado se puede analizar teniendo en cuenta dos aspectos que se influyen entre sí. Por una parte la presencia que se le atribuye a los deberes escolares en la propia planificación de la sesión (dentro del aula) y por otra su realización (fuera del aula).

Murillo y Martínez-Garrido (2013) realizan una investigación sobre la incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico recogiendo datos de estudiantes de 98 escuelas de nueve países iberoamericanos (N=5603), concluyen que encargar deberes escolares y su presencia en la didáctica del aula revisando y corrigiendo las tareas, mejoran el rendimiento del alumnado. Sin embargo no encuentran correlación con los tiempos invertidos ni con el tipo de deberes que envía el profesorado.

Resulta sugerente el análisis que realiza Gimeno Sacristán (2008a) al incluir las tareas escolares para casa como parte fundamental en el diseño curricular del profesorado. Para este autor los deberes para casa no son tanto para intensificar aprendizajes sino para “completar ciclos didácticos” (p. 156). El profesor inicia, en el aula y bajo su control, la enseñanza de unos contenidos que han de ser trabajados en otro segundo momento didáctico que “es tiempo colonizado por la institución escolar; pero no controlado por ella” (p. 111), para volver al aula con la tarea realizada y avanzar, de nuevo, en los contenidos que volverán a otro tiempo extra escolar para ser de nuevo realizados.

Sin embargo, este tipo de propuesta curricular que incluye tiempos en aula y fuera de ella, si está regulada legalmente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por medio de la Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación, conocida como la Declaración de Bolonia (1999). A partir de este documento todas las universidades europeas ordenan, desde su contexto, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ETCS). A modo de ejemplo, en la página web de la universidad UPV/EHU (2010) queda recogida la carga de trabajo académico del crédito ECTS:

“A diferencia del sistema utilizado hasta ahora, el crédito europeo mide el volumen de trabajo total que el alumnado debe realizar para superar los objetivos programados en un plan de estudios universitario. Es decir, se incluyen tanto las horas de clase, teóricas y prácticas, como las horas de estudio, las horas dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para preparar y realizar exámenes y pruebas de evaluación. Así, un crédito ECTS representa entre 25 y 30 horas de trabajo.”

Volviendo a la escuela obligatoria, esta propuesta cíclica, basada en la realización de los deberes, no está cuestionada ni por las familias (86%) que lo valoran positivamente, e incluso en un 35% la consideran insuficiente y en mayor medida en los centros que presentan jornada continua; ni por el propio alumnado quien lo considera mayoritariamente necesario (Gimeno Sacristán, 2008a).

Para este investigador se deben tener en cuenta dos condicionantes de esta propuesta didáctica. Por una parte que el tiempo de clase se convierte más en explicativo para los avances en tiempo no escolar, y no tanto de resolución de dudas surgidas en ese otro tiempo. Sólo el 52% del alumnado de final de ciclos de Secundaria afirman que su profesorado se presenta disponible para ser consultado en el aula, las dudas surgidas en el trabajo, mayormente individual realizado fuera de la clase. La segunda condicionante, y relacionada con la primera, consiste en que “el desarrollo de la actividad se vuelve invisible” (p. 100) por lo que el profesor no cuenta a priori con estrategias para conocer procesos de aprendizaje del alumno. Su control se centra en la realización o no de la tarea y en los resultados, que evidentemente han podido ser copiados entre los alumnos, aparentando un aprendizaje real de los mismos; pero que en el fondo va generando una mayor brecha entre lo impartido en clase (y relacionado con nuevas tareas para casa) y el nivel de comprensión del alumno.

Este modelo cíclico didáctico cuyo uno de los ejes referenciales escolares está fuera de la propia institución como son las tareas para casa, lleva a la duda de si este tipo de quehacer es una extensión de lo programada en clase o un reconocimiento de insuficiencia por parte de la escuela, quien en lugar de acomodar los contenidos al calendario escolar, definiendo el currículo a impartir y la manera de llevarlo a cabo, recurre a la invasión de otros tiempos considerándolos, sin una reflexión al respecto, como tiempos propios, y de los que puede pedir cuenta al alumnado y a sus familias. Además este tiempo no controlado por el profesorado genera la duda de si el tiempo invertido en la realización de las tareas es un tiempo suficiente y razonable para el aprendizaje. Ya que se puede dar el caso de que el coeficiente de aprendizaje (tiempo invertido en el aprendizaje partido por su tiempo estimado) sea bajo y muestre incompetencia en el aprendizaje.

Una última sugerente reflexión de este autor es la que hace referencia al riesgo de generar desigualdades en estos tiempos para-escolares, ya que los deberes escolares rompen con la regla de que todo el alumnado cuenta con un mismo tiempo uniforme para los aprendizajes en la escuela, quedando a merced de los recursos extraescolares con los que cuente:

“El trabajo escolar en casa es, a veces, consecuencia de la inadecuación-buscada o involuntaria- entre el tiempo disponible regulado para el desarrollo del currículum y el tiempo requerido por el aprendizaje de esos contenidos, de acuerdo con el tipo y nivel de exigencia requerido por las tareas académicas y el estándar puesto por la evaluación formal o informal a la que queda sometido el trabajo de los y las estudiantes. Esta inadecuación tiende a resolverse de dos formas: bien acelerando el ritmo de la enseñanza (lo cual va en detrimento

de la calidad, por efecto de la comprensión), bien derivando trabajo escolar a otros tiempos fuera de los centros.” (...) La segunda medida revierte en que el alumno queda a merced de sus propios recursos y de los que puede obtener en su medio, especialmente sus familiares, siendo quizá los estudiantes con déficit o con problemas los que con más probabilidades deberán solventar fuera de las aulas las exigencias que no pudieron satisfacer dentro de las mismas” (Gimeno Sacristán, 2008a, pp. 105-106).

También existe otro tiempo extraescolar para solventar las dudas del alumnado y es el de las clases particulares. Este sistema educativo paralelo es utilizado por el 22% de los escolares según el informe del 2011 de la empresa de enseñanza Educa-system (Sánchez, 2012). En este mismo documento se recoge que son los países del Sur quienes en mayor medida consumen este tipo de educación académica paralela al sistema escolar. Este dato también es analizado por Pérez-Díaz et al. (2009), valorando los datos aportados por PISA 2006, donde se recoge que el 42% del alumnado de 15 años asistió a clases particulares de Matemáticas, siendo la media europea del 46%. Estos autores comprueban, que no existe correlación con el nivel educativo de las familias, dándose en todos los segmentos. En esta línea, Sánchez (2012), recoge una conclusión del informe “los retos de las clases particulares”, realizado desde la comisión europea, donde se afirma que también es consumidor de las clases particulares el alumnado de alto rendimiento académico.

Cosden et al. (2004) analizaron los efectos de este tipo de actividades extraescolares. Concluyen que pueden presentar aspectos positivos y protectores como garantizar el apoyo sobre los deberes escolares, la reducción de estrés familiar al realizarlos con otras personas, existe un aprendizaje por modelaje al observar que otros estudiantes también realizan las tareas, puede generar hábitos de estudio, y este alumnado puede participar más en el aula al mejorar su comprensión de los contenidos. Por el contrario, los posibles riesgos se centran en que las familias pueden quedar fuera del conocimiento del currículo que están trabajando los hijos, reduciéndose las oportunidades de comunicación, riesgo de falta de coordinación entre ellas y el profesorado y reduce la disponibilidad de tiempo al alumno para poder realizar otro tipo de actividades. Desde una perspectiva social en el trabajo ya citado se añade que puede afectar a la equidad entre el alumnado, ya que se trata de un plus educativo que económicamente tiene un coste para las familias.

Moriana et al. (2006) investigaron la relación entre actividades extraescolares (deportivas, clases particulares u otras) y rendimiento académico en alumnado del primer ciclo de Secundaria (N=222), concluyeron que tanto el alumno que asiste a clases particulares como el que combina esta actividad con otra deportiva, mejora sus calificaciones. Sin embargo no encontraron correlación entre actividades deportivas u otras con el rendimiento académico, y sí, cierta presencia, de cansancio, estrés y falta de motivación. También se observó que el alumnado que asistía a actividades de tipo académico no manejaban mejor las técnicas de estudio.

Tanto se realicen los deberes en clases particulares o en otro contexto, las asignaturas de mayor dificultad para el alumnado son Matemáticas (para la cuarta parte), seguida de ciencias sociales, física y química y ciencias naturales. Estas asignaturas son a su vez, las explicadas más rápidamente (el 74% de los alumnos se quejan de que a veces los contenidos se explican muy deprisa) lo que dificulta su comprensión para la realización de los deberes en “las materias denominadas llaves del sistema” (p. 106). Por otra parte, la dificultad en la comprensión de la tarea a realizar es un obstáculo para la realización en los deberes escolares. De la revisión de las investigaciones realizada por Cooper (2001) se concluye que los deberes generan más beneficios en asignaturas de las áreas de ciencias y sociales, y en menor medida en Matemáticas.

A raíz del debate surgido en la Comunidad de Navarra, González y Reparaz (2012) realizan una investigación con 192 alumnos de primero y tercero de Secundaria. Concluyen que a la mitad del alumnado a veces les resulta difíciles las tareas porque no entienden lo impartido en clase. También que la asignatura con mayor presencia en las tareas para casa es Matemáticas (86%), seguida de lenguaje (49%), ciencias naturales (47%) e idiomas (42%).

En la comparación de datos europeos (Eurydice, 2012) se comprueba que el alumnado de Secundaria de España invierte más horas en deberes de Matemáticas que la media europea. Expresamente se cita que, aún siendo la tendencia europea, el alumnado de España y Portugal es el que más tiempo invierte en deberes de Matemáticas, en perjuicio de asignaturas de lenguaje y ciencias. Sin embargo esta inversión de tiempo no supone puntuaciones altas en los diferentes informes PISA.

Por todo ello resulta imprescindible una adecuada planificación curricular en el aula. Los deberes escolares pueden facilitar la consecución de competencias en el alumnado. Por ejemplo, el que la propuesta de la tarea sea la realización de un proyecto en otro contexto, porque en el aula no se puede llevar a cabo, como la realización de entrevistas, presenta un aspecto funcional que supera en su nivel competencial a otro tipo de tareas como las basadas en la repetición. Bolívar (2008) señala que “la enseñanza ha de estar contextualizada en contextos cercanos a la vida de los alumnos para que el aprendizaje sea funcional.” (p. 229). En esta misma línea, Pérez Gómez (2008) mantiene la idea de que para trabajar competencias hay que superar la planificación de tareas mecánicas y simples, apostando por un tipo de tarea “de intervención razonada que usamos en la vida cotidiana y en la práctica profesional” (p. 79). Este autor es consciente de que el reto actual del docente en el siglo XXI es el de preparar contextos de aprendizaje, actividades, proyectos e interacciones entre el alumnado para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido. También el docente ha de tener presente la variable adolescente, como la reflexión citada por Funes (2004, p.56): “Con las adolescencias, la gran novedad ha sido que los nuevos pobladores de sus espacios (aulas, pasillos, cercanías y bares del entorno) no son escolares sino adolescentes obligados a ir a la escuela”.

Sin embargo, aunque parezca difícil, el profesorado de Secundaria tiene una buena imagen de su alumnado, disfrutando de las relaciones con este colectivo. En una amplia investigación en 31 centros de Secundaria desde el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) se constata que “la opinión mayoritaria de los profesores es que sus relaciones con los alumnos son positivas” (Marchesi & Martín, 2002, p.342). Sin embargo casi un tercio del alumnado no está nada satisfecho en la relación con el profesorado, lo que muestra la existencia de percepciones diferentes en la comunicación de los dos colectivos. El alumnado con quien tiene mejor ajuste es en el grupo de iguales: “los alumnos están muy satisfechos de las relaciones con sus compañeros” (Marchesi et al., 2002, p.342). En otra investigación con 902 profesores de Secundaria (Torres, 2010) también se concluye que el 88% del profesorado se muestra satisfecho de las relaciones con el alumnado.

Esta investigación también aporta datos interesantes como el alto grado de satisfacción con su tarea docente, entre los compañeros y con la estructura organizativa de los centros. Sin embargo perciben dificultades y barreras en la propia estructura organizativa de la Educación Secundaria.

Para este complejo y demandado fin por la legislación vigente sobre las competencias, las tareas escolares para casa, pueden ser un recurso, que utilizado de una manera racional, consensuada y en algunos momentos superando las barreras que el modelo

organizativo basado en departamentos de contenidos que se presenta en Secundaria, pueden cubrir satisfactoriamente parte de estas intenciones competenciales (Bolívar, 2009), acercando la realidad del mundo contemporáneo a la escuela de Secundaria y superando “su melancolía” (Romero, 2009).

Una interesante propuesta de mejora en esta línea es la aportada por Corno y Xu (2004) quienes comentan que los deberes ayudan a manejar espacios de trabajo, tiempos, atención y recursos motivacionales y autocontrol de distractores, confusión, desinterés y cansancio.

La realización de los deberes escolares se puede analizar, como habitualmente se ha hecho, desde investigaciones cuantitativas centradas en el alumnado (Cooper, 2001), ya que este colectivo es el ejecutor de la tarea. Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter y Baumert (2010) señalan que la investigación sobre la calidad de los deberes ha sido escasa. En consecuencia, también se puede pensar que el nivel de realización de las tareas puede depender de otras variables, como el tipo de tarea empleado, o el tipo de devoluciones que ofrezca el docente en el aula. Este planteamiento reparte la carga de responsabilidad de la realización, o no, de las tareas. De esta manera su no realización no queda sólo y exclusivamente en las características y actitudes del alumnado, sino que involucra a distintos actores: los profesores asignan la tarea, los padres proporcionan el ambiente donde se realizan, y los alumnos, cada uno con un perfil único de motivación y preferencias para aprender, los realiza (Hong, Milgram & Rowell, 2004).

Gimeno Sacristán (2008a) también incluye la variable de los tipos de tareas propuestas por el profesorado, en función del currículo diseñado, como explicativa del grado de realización de los quehaceres escolares del alumnado. Para este autor parte del trabajo realizado por el discente es una consecuencia, y por lo tanto hay unas causas que habría que abordar previamente, y no centrarse en estrategias directas sobre la realización o no por parte del alumnado de la tarea para casa:

“La falta de motivación de los estudiantes ante las exigencias académicas es más disculpable que la capacidad de proveerle de tareas interesantes.(..) Culpar al alumno de desganar por el estudio es un argumento poco honesto si al tiempo no nos interrogamos qué ha hecho el sistema escolar para que tenga ese déficit y de qué experiencias se le ha privado”. (p. 87)

Dettmers y colaboradores también consideran que hay seis grupos de variables que intervienen en la realización de la tarea por parte del discente como son: rendimiento, conducta ante los deberes (esfuerzo y tiempo invertido), motivación (expectativas y valor atribuido), características del alumnado, comportamiento de los padres y ambientes de aprendizaje.

Estos autores analizaron la calidad de las tareas de Matemáticas a través de dos indicadores: selección de la tarea y desafío del ejercicio con la variable de la motivación ante la realización de las mismas. En la investigación tomaron parte 3.483 estudiantes de 15 y 16 años. Concluyeron que los estudiantes que percibían que sus tareas estaban bien seleccionadas y con una función adecuada para la consecución de los objetivos estaban más motivados para la realización de las mismas. En cuanto al nivel de desafío y complejidad de las tareas, se observó que mejoraba el rendimiento del alumno siempre y cuando no superara el umbral de dificultad, en cuyo caso la realización de la tarea descendía. En los datos generales a nivel de aula, la finalización de la tarea aumentaba. Estas puntuaciones medias de la realización de la tarea por aulas se consideran un indicador fiable de la calidad de la tarea de una asignatura (Trautwein et al., 2009). Es decir, que si el alumnado finaliza más tareas

con un profesor que con otro, sin que medie otro tipo de variables como el recurso a negativos ante su no realización, se puede interpretar como que son tareas que el alumnado considera más funcionales y válidas para sus aprendizajes, convirtiéndose en un indicador de calidad de la tarea.

Gil, Roblizo y Gómez (2007) también analizaron en una muestra formada por 280 niños de un centro rural de Primaria la motivación a la hora de afrontar la tarea en base a los planteamientos de motivación intrínseca y extrínseca. Dentro de los primeros se incluyen las creencias sobre las propias capacidades, el autoconcepto y autoeficacia que están relacionadas con la motivación. Deci, 1971 (en Patall, Cooper & Wynn, 2010) añade la relación con otros compañeros. Las motivaciones extrínsecas para la realización de la tarea están relacionadas principalmente con las calificaciones.

Parece que la tarea enviada en los primeros años de la educación obligatoria del alumnado no resulta motivante para la mayoría del alumnado. Estos autores apuntan que el 62% del alumnado realiza las tareas a partir de motivaciones extrínsecas relacionadas con las calificaciones; dicho en un lenguaje coloquial, hacen los deberes porque valen para la nota. Trautwein y Koller, 2003 (en Patall et al., 2010), en esta misma línea, concluyeron que existe poca motivación para realizar los deberes en el alumnado, ya que las tareas no son atractivas. Corno y Xu (2004) diferencian entre el interés de la actividad, como pueden ser las relacionadas con su vida diaria de interés de contenido, que son tareas sobre temas (animales, ríos...), siendo las primeras más motivantes. Bempechat (2004) relaciona la motivación de logro con un conjunto de creencias, actitudes y emociones. Pone el ejemplo de que si un alumno suspende Matemáticas por creer que no lo ha preparado suficiente se sentirá avergonzado por su falta de esfuerzo; pero si cree que no aprobó porque no es bueno abandonará desde la creencia de falta de habilidad. De ahí que las tareas para casa deben de ser de un nivel bajo en dificultad, ya que se elaboran en un contexto donde no está el profesor y las creencias y emociones que puede elaborar el alumno podrían provocar el efecto contrario al deseado con las tareas, es decir bloqueo ante el aprendizaje.

Otra variable a tener en cuenta en la dimensión motivacional ante los estudios es el sexo del alumnado. En opinión de los padres las chicas están más motivadas que los chicos en relación a los estudios que realizan, como queda recogido en el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 2001).

Otro dato interesante que aportan Gil et al. (2007) en referencia a la planificación del profesorado es que todos los docentes afirman que el alumnado se motiva cuando se cambia el tipo de tarea hacia actividades menos rutinarias. Es decir, que parece que el profesorado conoce estrategias para que pudiera aumentar la realización de las tareas sin recurrir a la sanción en la calificación de la asignatura. Es habitual que existan niveles altos de frustración y cansancio por exceso de tarea (Van Voorhis, 2003).

A la hora de planificar los deberes para casa, el profesorado debería preguntarse, y consultarlo con los discentes (Queensland, 2004), por cuáles son las preferencias del alumnado y del aula acerca de cómo, dónde, cuándo y con quién realizar las tareas (Hong et al., 2004). Estos autores demuestran la correlación que hay entre el tipo de actividad preferida por el alumnado y su realización. La fuerza de la motivación en el alumnado puede estar interiorizada (automotivación); pero también puede ser debida a la acción de padres y profesores, lo que da un sentido a la planificación motivante de la tarea y a la colaboración entre ambos agentes educativos. En esta investigación también corroboraron que los indicadores de realización de los deberes con prontitud y de una manera constante son relativamente estables en el alumnado. Por todo esto concluyen que aún siendo los quehaceres para casa una herramienta poderosa para el avance del estudiante, la calidad de las decisiones sobre la implementación de las

tareas podrá provocar beneficios o daños en el estudiante a la hora de afrontar la tarea impuesta.

Para Maulini (2000) la planificación de tareas motivantes por parte del profesor no es nada fácil ya que el docente se encuentra con un dilema: ¿garantizar la capacidad del alumno para realizar la tarea de manera autónoma con tareas simples o realizar propuestas motivadoras y que a su vez son más complejas sin tener garantía de que pueda realizarla?. El profesor tiene que elegir entre simplificar tareas descomponiendo las tareas en acciones repetitivas y menos motivantes, donde el alumno no aprende nada nuevo; pero garantiza su ejecución o por otra parte arriesgarse con propuestas más complejas y estimulantes; pero que a su vez necesitan, con mayor probabilidad, de un adulto que le guíe.

Perrenoud (2004) va un paso más allá y comenta que sería ideal que las tareas para casa fueran creativas y motivantes; pero lo considera improbable dando también una argumentación paradójica en forma de pregunta: ¿si el profesorado creativo no cree en el envío de deberes porque su principal función es la de afianzar contenidos a base de repetir las mismas tareas, quién va a diseñar deberes escolares creativos?. En otro trabajo posterior el mismo autor (Perrenoud, 2006) considera que la tarea extraescolar ha de ser más abierta y con cierto grado de opcionalidad, de ahí que no le guste la palabra “deber”. Este autor redefine estas tareas denominándolas “Tiempos de Trabajo en Casa” (TTC) (p. 167). Entre sus características se destacan que son propuestas de trabajo abiertas que se engarzan en los proyectos escolares del aula. Por lo tanto no existen razones que justifiquen las mismas propuestas de TTC en otra aula. A su vez estas tareas prescinden de la equidad formal, es decir que no son las mismas para todo el colectivo de alumnado basándose en la flexibilidad de tiempos y contenidos.

Por consiguiente considera que no se debe de invertir más de tres o cuatro horas semanales, y que ese tiempo puede fluctuar, sobre todo en cursos superiores; pero sin llegar a sistematizarse en más horas. Una reflexión interesante es que este tiempo de trabajo no tiene por qué ser necesariamente de aprendizaje como puede ser realizar consultas o búsquedas de información o la simple acción de pasar a limpio notas de clase. Al tratarse de trabajo en casa, nunca podrá ser un sustituto del trabajo en clase que está mucho más planificado y secuenciado.

Otro aspecto clave de los TTC es que no son trabajos para las familias, y por lo tanto, no son responsables ni de su realización por parte de sus hijos, ni de tener que llevar a cabo un seguimiento o control. El intercambio de información que mantengan en la casa padres e hijos es totalmente libre y a deseo de ambas partes. En este planteamiento se desprende que los responsables de los TTC son los profesores. Y son estos quienes informan a las familias en sus encuentros periódicos de los objetivos, propuestas o cambios de los TTC. Por último en referencia a la evaluación, cabe destacar que para este autor el tiempo de trabajo para casa no se evalúa con una calificación, ya que es una parte flexible, del trabajo global que realiza el alumno en clase, y esta es la tarea evaluable. Exige un examen periódico para que no genere efectos perversos.

Desde un discurso más convencional, tal vez una alternativa que busque tareas más motivantes sea la opcionalidad de la misma. Harris Cooper, uno de los investigadores de mayor prestigio desde sus revisiones sobre las investigaciones relacionadas con las tareas escolares (Cooper, 2001; Cooper, Robinson & Patall, 2006), realizó, junto con los investigadores Patall y Robinson (2008) (citado en Patall et al., 2010) un meta-análisis de 41 estudios sobre la elección en las tareas y la motivación intrínseca. En su investigación contrasta dos grupos de alumnos de los cuales, el primero podía elegir

entre varias tareas para casa y el segundo realizaba la tarea encomendada por su profesorado, llega a la conclusión de que la posibilidad de elección por parte del alumnado de las tareas a partir de una mayor planificación de los deberes, es un aspecto que aporta grandes beneficios para el aprendizaje, como mayor porcentaje en su realización y finalización con una mayor autorregulación, que potencia la motivación intrínseca, desarrolla el trabajo autónomo y crea clima de aula (Patall et al., 2010). Estas elecciones deben ser relevantes a los intereses de los estudiantes, proporcionar un número moderado de opciones de un nivel medio de complejidad y ser congruente con otros valores familiares y culturales.

Estos autores son conscientes del plus que supone en la planificación el diseñar varias actividades con un mismo objetivo. Proponen el compartir propuestas de tareas entre profesores del mismo curso y la utilización de internet. Argumentan que el poder elegir es un valor fundamental en la mentalidad americana. Desde la perspectiva competencial en un siglo XXI donde la toma de decisiones es fundamental, la opcionalidad en ciertas tareas puede ser una estrategia relevante para su dominio.

Los profesores son la clave para la gestión de los deberes y su planificación puede generar o no aprendizajes en el alumnado (Tanis & Burstein, 2004). A pesar de esta realidad, apenas se le dedica atención a las tareas escolares y a sus diseños. El profesorado debería dedicar un tiempo para discutir esta temática sobre las principales variables tales como: tiempo del estudiante dedicado a la tarea, objetivos de la tarea, comunicación entre la familia y la escuela acerca de las políticas de las tareas incluyendo propuestas de actividades interactivas (Van Voorhis, 2004).

Cooper (2001) realiza una clasificación de los deberes. Esta propuesta puede ser interesante a la hora de diseñar los deberes escolares por parte del profesorado. Para este autor las tareas se pueden organizar desde 7 criterios:

1. Cantidad: Desde el análisis de esta categoría se encuentran la frecuencia, es decir, cada cuánto se les envían deberes al alumnado, y la duración como el tiempo que tiene que emplear el discente en su realización.
2. Objetivos: Para Cooper hay dos grandes tipos de objetivos: los instruccionales, que están relacionados con los contenidos de las materias escolares, y los no instruccionales, que se centran en aspectos no curriculares, como los que tienen una intención en la mejora de la relación padres-hijos; relaciones profesorado-familia, para que las familias estén informadas de lo que se imparte y del proceso de aprendizaje de sus hijos; u objetivos relacionados con el cumplimiento de directrices legales o definidas a nivel de centro sobre esta temática. En cuanto a las instruccionales, Cooper las ordena en cuatro grupos: a) tareas prácticas para reforzar la comprensión de la materia previamente presentada en clase, que desde su revisión de investigaciones son las tareas más habituales b) deberes de preparación que sirven como introducción de materias que se van a presentar más adelante con el fin de obtener un máximo beneficio desde el principio c) deberes de extensión para transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Supone abstraer y realizar tareas no expuestas en clase d) tareas de integración donde se aplican habilidades y conceptos aprendidos de forma separada para obtener un único producto como en la realización de proyectos, informes o invención de cuentos.
3. Área de habilidades: Esta dimensión hace referencia a si las tareas son de escritura en el cuaderno, de lectura de textos o de memorización de contenidos impartidos en el aula.
4. Grado de individualización: Responde a la pregunta de quién los realiza. Puede ser individual desde la realización de tareas para cubrir las necesidades de un



- alumno; o grupal con deberes diseñados para que sean realizados en grupo o a nivel de toda la clase.
5. Opción de los alumnos: Los deberes también se pueden ordenar desde la libertad del alumno para su realización. Deberes obligatorios; con tareas opcionales donde el alumno elige en función de sus intereses o conocimientos; y tareas voluntarias donde el alumnado toma la decisión de su realización o no.
  6. Plazo de realización: El profesorado puede dar la consigna de que la tarea ha de ser realizada para el día siguiente (a corto plazo); o solicitar la tarea para un plazo más largo (a largo plazo).
  7. Contexto social: Por último, los deberes pueden ser diseñados para una elaboración independiente, es decir, que el alumnado los realiza solo; o apoyado por otros, que normalmente son padres; pero que también puede ser la tutorización de un compañero, alumnado de cursos superiores, o un apoyo escolar con ex alumnos voluntarios en horario extraescolar.

La gestión didáctica de la tarea enviada para casa podría ordenarse en base a tres momentos. El primero correspondería al diseño de la tarea con una intención educadora que es realizada por el profesorado. En un segundo momento es el alumnado quien debe de realizar dicho trabajo (que se analiza en el siguiente apartado), y en un tercero el profesorado, en la relación con el alumnado, realiza el seguimiento (evaluación y medidas de control) como por ejemplo realizando las correcciones en clase. Este tercer tiempo puede ser clave para el éxito o fracaso de esta estrategia. A continuación se hace mención a su influencia.

### **1.2.6 Seguimiento de los deberes escolares: evaluación y control**

El profesorado dedica un tiempo a diseñar tareas para casa, y tras la realización por parte del alumnado en otro contexto en el que el educador no está presente, vuelve a invertir otro tiempo y unas estrategias en el seguimiento de la tarea. Para la realización de las tareas el docente cuenta con estos dos momentos, y no sólo con el de seguimiento y control. Como ya ha sido citado un buen diseño de tareas con intenciones competenciales y objetivos claros puede facilitar su realización. Epstein y Van Voorhis (2001) recogen las razones aducidas por el Dpto de Educación de EEUU ante la no realización de los deberes por parte del alumnado:

- a. Dificultad del contenido de la tarea o de su organización.
- b. No tomar la tarea en serio.
- c. La falta de comunicación de los maestros a los alumnos sobre los objetivos de los deberes escolares.
- d. La consecuencia de no realizar la tarea no fuera lo suficientemente importante.

Este último punto sobre las “consecuencias” puede tener dos acepciones, una más educativa y positiva, que se puede considerar evaluativa; y la otra más punitiva y relacionada con estrategias de control.

El investigador Xu (2011), tras realizar un estudio con 1895 estudiantes adolescentes (1046 de 8º y 849 de 11º) de 111 clases en el Sureste de Estados Unidos, concluye que hay seis variables explicativas para la finalización de los deberes escolares por parte del alumnado, no siendo el discente y sus características los únicos factores: 1.- retroalimentación del maestro haciendo devoluciones de los avances y mejoras del alumnado 2.- razones del aprendizaje conociendo el alumnado expresamente cuáles son los objetivos y fines de las tareas encomendadas 3.- nivel de autoevaluación del alumnado ante la tarea 4.- interés de la tarea 5.- gestión de los deberes 6.- sexo del alumnado, ya que los realizan en mayor medida las alumnas.

Esta investigación también concluye, al igual que otras anteriores, que el efecto de la retroalimentación del profesorado en las devoluciones de las tareas para casa disminuye, aunque mantiene cierta significatividad, en aquel alumnado que tiene una actitud positiva e iniciativa hacia la tarea. Se interpreta que la supervisión del adulto (tanto profesor como familiar) en estas edades está mediada por la actitud del alumno.

García et al. (2003) realizaron una investigación con 755 profesores de Infantil, Primaria y primer ciclo de la ESO de 80 centros públicos y concertados de Extremadura. Estos autores señalan que el 38% del profesorado realiza devoluciones individualizadas al alumnado; otro 38% de forma colectiva y un 22% ambas indistintamente. La retroalimentación a nivel de clase parece tener un efecto mayor para la realización de los deberes individuales del alumnado (Xu, 2011).

Trautwein et al. (2009) llevan a cabo una investigación en el curso 2002-03 con 63 profesores de francés y 1299 alumnos adolescentes de 112 clases de 8º en EEUU. Estos autores concluyeron que existe un feedback informacional que tenía un efecto positivo en la realización del alumnado de las tareas, ya que le servía al discente para explicitar los avances en sus aprendizajes. También observan que las puntuaciones en diferentes variables son diferentes en base al profesor. Este tipo de conclusiones en referencia al clima de aula también se pueden observar en otras investigaciones como en el Informe PISA (2009) de Euskadi, referente a los análisis de variables y su incidencia en el resultado de la lectura en el alumnado de 15 años, donde se afirma que hay una correspondencia entre la disciplina y clima de aula percibido por el alumnado y el rendimiento en lectura.

Para estos autores, los datos de este tipo de control sobre la finalización de la tarea son compatibles con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan y los marcos teóricos de Bandura, los cuales enfatizan la autonomía y autorregulación del estudiante como estrategias para una mayor realización de tareas, y no basados en el poder del profesorado en las calificaciones. Estas prácticas autorregulatorias, y con un planteamiento más formativo y educativo, se deben abordar como una línea transversal de las tareas (Pajares, 2005).

En referencia a las otras estrategias basadas en el control, e incluso sanción, se puede comentar que la no finalización de las tareas enviadas para casa es uno de los problemas de comportamiento más frecuentes y frustrantes para el profesorado (Killoran, 2003; Sullivan, 1988) en (Xu, 2011). Dos estrategias de control ante la posible no realización de la tarea son: incluir los deberes en las calificaciones y recurrir a la familia. El 76% del profesorado tiene en cuenta la realización de los deberes en las calificaciones del alumnado (García et al., 2003). Otro recurso que utiliza la cuarta parte del profesorado es el de buscar apoyo en las familias. Este 24% de docentes se interesan por la relación con las familias como elemento de control externo al centro para conseguir los objetivos diseñados por el profesorado.

El ejercer seguimiento y control por parte del profesorado puede presentar efectos diferentes en base a las edades del alumnado. En la revisión que realiza Cooper (2001), referente a 8 estudios donde se comparan los deberes y los estudios supervisados por la escuela, se observa que el control en las tareas de aula es más funcional para el alumnado de cursos bajos. Sin embargo con el alumnado adolescente la supervisión por parte del profesorado de las tareas realizadas en casa presenta un mayor efecto positivo en el aprendizaje de los contenidos. En su análisis considera que hay cuatro opciones de feedback. Una primera en la que el profesor puede indicar propuestas de mejora sobre los deberes de manera individual o colectiva; y otras tres que van ligadas a valoraciones positivas o negativas: desde

incentivos no verbales, a recompensas por respuestas correctas o penalizar respuestas incorrectas, o por último incluir la calidad de la tarea en la calificación de la asignatura.

Acerca de la realización o no de la tarea y de las medidas de control que se aplican para garantizar su ejecución, Maulini (2000) lleva su reflexión a la paradoja que se puede dar entre no realizar la tarea; y a la vez invertir tiempo en dicha actividad. Comenta la situación familiar habitual en la que un niño pregunta a su madre por el concepto de pronombre mientras que la mujer está preparando la cena. Esta empezará a comentarle lo que ella entiende por pronombre; pero ante el miedo de que les estén enseñando de otra manera en el aula, optará por terminar la explicación con un “por si acaso pregunta en clase”. Si el crío lleva la tarea sin completar al día siguiente, el autor se pregunta si es sinónimo de que no ha realizado la tarea, o si ha invertido un tiempo suficiente en ella, o si ha entendido algo el concepto de pronombre a través de la “no” realización de la tarea o, cual puede ser la estrategia para que el profesor se puede dar cuenta de lo que ha realizado realmente el alumno para no terminar recriminado por la falta de evidencia de su ejecución.

Tal y como se ha ido abordando en este apartado, el profesorado es el diseñador, y en cierta medida, el responsable de la viabilidad de éxito y funcionalidad de las propuestas concretas de los deberes enviados para casa. Y si el docente gestiona y evalúa las tareas, corresponde al discente su realización. En el siguiente apartado se analizan los deberes escolares en relación a este agente.

### **1.3. EL ALUMNADO DE SECUNDARIA ANTE LOS DEBERES ESCOLARES**

Este apartado hace referencia al alumnado como ejecutor de las tareas para casa diseñadas y planificadas por el profesorado. Habitualmente, en las investigaciones sobre deberes ha sido el objeto de estudio principal, de ahí el gran interés por conocer el grado de realización de la tarea, su relación con el rendimiento académico y con la calificación, los tiempos invertidos.... Tal vez convendría ampliar la mirada y constatar que una clave para que la tarea sea funcional (con un grado de dificultad media, motivante o ajustada al tiempo previsto) corresponde al profesorado, como ya se ha citado anteriormente y que estas variables también inciden, por ejemplo, en el grado de realización de las tareas. Por este motivo, las investigaciones más habituales en la temática de los deberes se presentan con posterioridad a los puntos referentes a la organización de los centros y a la planificación didáctica del profesorado. En este apartado se reflexiona sobre los objetivos que tienen para el alumnado, grados de realización y tiempos invertidos.

#### **1.3.1 Finalidad de los deberes escolares para el alumnado de Secundaria**

---

En cierta medida, la finalidad que le otorguen los alumnos dependerá de la reflexión que realicen de su práctica habitual en los deberes escolares y que el alumno no siempre conoce (Cebaqueda et al., 1997), salvo que no se afronten abiertamente posibles objetivos de los deberes, como en las propuestas de los análisis de aprendizajes de autorregulación, que de manera minoritaria se abordan en los centros. Desde este planteamiento, cuando se le pregunte al alumnado sobre para qué sirven los deberes responderá, si no lo han trabajado previamente, para aquello que desde su lógica una con los tipos de tareas utilizados (Reina, Lacasa & Peinado, 1997).

Reina y Albuquerque (2002) analizaron las razones de los deberes escolares en un colectivo de 54 alumnos de 1º y 2º de Secundaria y sus familias, concluyeron que el 78% del alumnado comentaba que los deberes servían para repasar, recordar o afianzar los contenidos frente a un 22% quienes atribuían un carácter complementario como ampliar lo estudiado en clase. Las puntuaciones de sus familias variaban algo, siendo el 42% quienes atribuían un valor de refuerzo de contenidos, otro 15% le otorgaba un valor para acabar aquello que no tuvieron tiempo de hacerlo en clase, y otro 15% un valor más formativo y vinculado a hábitos de estudio (Reina & Albuquerque, 2002).

En la investigación realizada por Gimeno Sacristán (2008a) con alumnado de 2º y 4º de Secundaria se observa que la mayoría de las tareas para casa están relacionadas de una manera directa con objetivos de contenidos y en mucho menor medida con otros objetivos más procedimentales o actitudinales. Este autor pregunta a los alumnos por lo que hacen exactamente cuando realizan los deberes en casa. Las medias obtenidas (del 1 al 5) son las siguientes: preparar exámenes (3.52); terminar el trabajo de clase (3.51); hacer ejercicios y problemas (3.48); lecturas obligatorias (3.41); estudiar lo que van a preguntar al día siguiente (3.03); realizar trabajos escritos (2.91); buscar información en internet (2.83); pasar apuntes a limpio (2.67); lecturas libres (2.6); buscar informaciones en libros o enciclopedias (2.5); dibujar e ilustrar (2.35); desarrollar reflexiones personales para poner por escrito (2.06); hacer experimentos u observaciones (1.82); y hacer entrevistas o consultar con personas (1.71).

Xu y Corno (1998 en Xu, 2005) realizaron una investigación cualitativa con seis alumnos de ocho años, su profesorado y sus padres de diversos orígenes culturales, con la intención de conocer las razones por las que los niños realizan los deberes. El estudio revela que profesorado y familias comparten objetivos sobre los propósitos de los deberes. Por un lado, hay un bloque de razones relacionadas con el reforzamiento del aprendizaje en la escuela (repasar o aprender) y por otro, que tienen una finalidad de autorregulación como, por ejemplo, realizar deberes para educar la responsabilidad en el niño. Sin embargo, los jóvenes alumnos no hacían mención a este segundo bloque de objetivos, citando genéricos como para aprender más o escribir mejor, aspectos relacionados con la práctica de sus tareas (bloque 1). A su vez, aportaban un tercer bloque predominante: ganar la aprobación de padres y maestros con razonamientos del estilo “porque me lo mandan en la escuela” o “porque en casa quieren que haga”.

Parece que en el proceso madurativo del niño, a medida que crece, va cambiando las razones de la realización de los deberes. Warton (1997 en Xu, 2005) concluye que cerca de tres cuartas partes del alumnado de sexto curso comprendieron que realizar la tarea era de su responsabilidad frente a menos de la mitad en el segundo grado.

Unos años después Xu y Yuan (2003 en Xu, 2005) vuelven a abordar el tema de los objetivos; pero esta vez con alumnado de Secundaria y los resultados son similares. Los tres colectivos comparten los objetivos acerca de la revisión, práctica y refuerzo; pero sólo los agentes educadores adultos compartían los objetivos referentes al desarrollo personal, responsabilidad y habilidades de estudio. Sólo una minoría de los estudiantes entrevistados menciona explícitamente tal fin.

Parece que si los adultos no evidencian con palabras y con propuestas de deberes eficaces cuáles son las intenciones y objetivos de los mismos, un gran colectivo de alumnado percibe solamente objetivos ligados al aprendizaje de contenidos y los vinculan con las calificaciones. El estudio de Xu (2005) con 920 alumnos de los cursos de 5º a 12º. es el primero que relaciona directamente la implicación de las familias en

las tareas especificando sus funciones, con objetivos percibidos por sus hijos, es decir, que se pueden generar cambios en la percepción de los objetivos de los deberes. Poner palabra a los fines de los deberes y a las emociones que surgen en su realización se acerca a propuestas competenciales. Al alumno le resulta difícil dar este salto ya que él interpreta lo que conoce y le atribuye a los deberes una función eminentemente académica (Arias et al., 2006). A esta conclusión llegan Rosário et al. (2011) al comprobar que la variable de utilidad percibida por el alumnado acerca de los deberes no es predictora para el aprendizaje de estrategias autorreguladoras.

Para la mayoría del alumnado de Secundaria, las calificaciones que va obteniendo a lo largo de los cursos son cruciales para sus expectativas en estudios superiores. Según los datos de la evaluación diagnóstica con alumnado de 2º curso de Secundaria en la CAV recogidos por el Instituto Vasco de Educación e Investigación Educativa en el año 2009 (ISEI-IVEI, 2010), sólo un 10% tiene como meta acabar la Secundaria, y otro 11% el bachillerato. El restante 69% aspira a estudios superiores, siendo la primera opción la universidad (67%) y finalizar ciclos formativos (12%).

Pero para conseguir esas metas deseadas deben aprobar las distintas asignaturas e ir superando los cursos. En el informe del Consejo Escolar de Navarra (2009), realizado con 11412 escolares de 6º de Primaria y 3º de Secundaria con una muestra estratificada, se cita que el 20% del alumnado adolescente ha repetido curso, y que el 61% de este colectivo suspende por lo menos una asignatura en las últimas calificaciones, el 32% de una a tres materias y un 28% más de tres. El mismo alumnado cree en un 90% que puede mejorar su rendimiento académico, que para el 80% es estudiando y trabajando más. Esta es una importante razón del valor positivo atribuido a los deberes escolares por el alumnado: les sirve para aprender y aprobar la asignatura.

Las investigaciones apuntan a que existe una fuerte correlación entre la realización de los deberes enviados para casa y el rendimiento académico (Cooper, Robinson & Patall, 2006 en Patall et al., 2010; Trautwein, 2007; Zimmerman & Kitsantas, 2005 en Trautwein et al., 2009). Esta mejora en los logros se dan de manera más evidente en los cursos superiores (Cooper & Valentin, 2001), ya que como ha sido citado, los niños presentan dificultades con ciertas habilidades de trabajo autónomo y autorregulado.

También en referencia al rendimiento académico hay que destacar que la variable sexo del alumnado influye tanto en el rendimiento académico como en la realización, tiempos invertidos, motivación ante la tarea y utilización de técnicas de estudio. Las alumnas obtienen mejores puntuaciones en todas las competencias evaluadas, salvo en Matemáticas (ISEI-IVEI, 2011; Pérez-Díaz et al., 2009; PISA, 2003) y desde un análisis global de los datos obtienen mejores puntuaciones que los varones. En la misma línea Xu (2011) afirma que existen bastantes investigaciones, como la suya, en las que se constata la relación existente entre el sexo del alumnado y la realización de las tareas. También son las chicas las que más tiempo invierten en los deberes escolares (Casals, 2011; INCE, 2001). En este informe nacional se recoge el dato de los padres sobre la motivación ante la tarea en casa con puntuaciones significativamente superiores de las chicas frente a los chicos. En el informe PISA 2009 (datos referentes a la CAV recogidos en ISEI-IVEI, 2011), en adelante PISA 2009; en relación a la competencia de la lectura también se constata que las alumnas de 15 años, en casi todos los países europeos estudiados, obtienen mejores puntuaciones en estrategias metacognitivas de comprensión y memorización de textos.

Los datos más habituales en la temática de los deberes escolares son los referentes al grado de realización y al tiempo que dedica el alumnado en realizar la tarea que se comentan a continuación.

### **1.3.2 Nivel de realización de los deberes escolares por el alumnado**

---

El planteamiento de la realización de los deberes parece a priori sencillo: por una parte el profesorado envía deberes y, por la otra, el alumnado los realiza con el fin de mejorar y afianzar los contenidos curriculares.

En la primera revisión de Cooper (2001) sobre investigaciones referente a la temática de los deberes escolares se observa que todos los estudios hacían referencia a la cantidad de deberes enviados, no pudiendo concluir el efecto beneficioso en el aprendizaje. La razón, para este autor, estriba en que no se tenía presente la finalización de los mismos como variable para el logro académico (Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse, 1998). De hecho hasta esta investigación con 709 estudiantes, familias y 82 profesores no se había encontrado una correlación entre finalización de la tarea y el rendimiento académico, compartida posteriormente por otros autores como Epstein y Van Voorhis (2001) y Rosário et al. (2011). En consecuencia, la variable influyente en los aprendizajes es el grado de finalización de las tareas y no su cantidad, y en lógica, por enviar más deberes no se consiguen más logros académicos. Esta percepción está presente en el profesorado, como concluye la investigación anteriormente citada. Por el contrario, alumnado y familias tienen, en mayor medida, la creencia de que se deben enviar más deberes a estudiantes de rendimiento académico alto, tal vez por la creencia de que no se pueden perder oportunidades de mejora. También la percepción del alumnado de la cantidad enviada por el profesorado es diferente según el nivel del curso. En los niveles bajos los niños tienen la percepción que se le envía menos deberes en relación a lo que creen sus profesores. En la medida que se avanza en los cursos la interpretación sobre la cantidad entre los dos colectivos va siendo más parecida.

También concluyen que el alumnado de cursos bajos presenta peores actitudes hacia la realización de los deberes, y evidentemente el alumnado de cursos superiores que tiene una actitud más positiva hacia los deberes los finaliza en mayor medida, obteniendo mejores logros académicos. Parece que no hay evidencia de beneficios inmediatos de los deberes en cursos bajos; pero cierto grado de realización de deberes podría ayudar a generar hábitos de estudio o estrategias autorreguladoras para la eficacia en la realización de deberes de cursos superiores.

Por lo tanto, es importante que los agentes educadores adultos (profesorado y familia) aborden este plano actitudinal en los niños para que con el paso de los cursos mejoren sus percepciones y recursos hacia la tarea a realizar. También sería conveniente por parte del profesorado una revisión de las cantidades enviadas con un seguimiento de la finalización de las mismas.

Estos autores obtuvieron el dato de que el 65% del alumnado completaba las tareas solicitadas por el profesorado, siendo la percepción en las familias algo mayor (75%).

El Departamento de Educación de EEUU en el 2001 realiza un estudio con estudiantes de 9, 13 y 17 años para determinar la cantidad de tiempo que pasaban realizando deberes entre los años 1984 y 1999 (Van Voorhis, 2003). Entre los datos aportados se cita que el 13% del alumnado de 17 años no realiza los deberes frente al 5% del de 13 años y 4% del de 9 años. También queda constatado que alrededor del 26% del alumnado asistía a centros donde no se enviaban deberes.

En España, los datos sobre la realización de deberes son similares. Casals (2011), con una muestra de 1513 alumnos de 11 y 15 años, cita que el 42% del alumnado de 15 años afirma realizarlos siempre (frente al 69% del alumnado de 11 años), un 35% a menudo y un 23% poco o nunca, siendo menos del 10% los que no lo realizan nunca. No obstante existe una diferencia importante en relación a los centros que no envían deberes. En la Comunidad Autónoma Vasca es el 2% del alumnado de 2º de Secundaria quien afirma no tener deberes (ISEI-IVEI, 2010). Los datos aportados por 2000 jóvenes de 2º y 4º de Secundaria (Gimeno Sacristán, 2008a) confirman estas tendencias. El 41% del alumnado confirma realizar las tareas frente al 36% que afirma no acabarlos siempre. Este autor añade que se realizan en mayor medida en el curso de 2º frente a 4º, y que finalizan más las tareas realizadas por alumnas, y que son realizadas en mayor medida por el alumnado que presenta horario continuo frente al de horario partido. Por otra parte no encuentra diferencias significativas en base a la titularidad del centro. Sus conclusiones en referencia a la diversidad en los cursos se orientan en dos direcciones. La primera una posible explicación por la cual se realizan en mayor cantidad en segundo podría ser por el salto que supone al alumnado la transitoriedad de Primaria a Secundaria; y la segunda explicación va ligada a que el alumnado mayor termina comprendiendo que el trabajo realizado siempre es insuficiente para cubrir las propuestas curriculares del profesorado.

Antes de finalizar este punto sobre la realización de los deberes escolares conviene recordar que parte del alumnado los completa en clases particulares. Este sistema educativo paralelo es utilizado por el 22% de los escolares según el informe del 2011 de la empresa de enseñanza Educa-system (Sánchez, 2012). En este mismo documento se recoge que son los países del Sur quienes en mayor medida consumen este tipo de educación académica paralela al sistema escolar. Este dato también es analizado por Pérez-Díaz et al. (2009), valorando los datos aportados por PISA 2006, donde se recoge que el 42% del alumnado de 15 años asistió a clases particulares de Matemáticas, siendo la media europea del 46%. Estos autores comprueban, con los datos aportados en PISA, que no existe correlación con el nivel educativo de las familias, dándose en todos los segmentos. En esta línea, Sánchez (2012), recoge una conclusión del informe “los retos de las clases particulares”, realizado por la comisión europea, donde se afirma que también es consumidor de las clases particulares el alumnado de alto rendimiento académico.

Cosden et al. (2004) analizaron los efectos de este tipo de actividades extraescolares. Concluyen que pueden presentar aspectos positivos y protectores como garantizar el apoyo sobre los deberes escolares, la reducción de estrés familiar al realizarlos con otras personas, existe un aprendizaje por modelaje al observar que otros estudiantes también realizan las tareas, puede generar hábitos de estudio, y este alumnado puede participar más en el aula al mejorar su comprensión de los contenidos. Por el contrario los posibles riesgos se centran en que las familias pueden quedar fuera del conocimiento del currículo que están trabajando los hijos, reduciéndose las oportunidades de comunicación, riesgo de falta de coordinación entre esta figura y el profesorado y reduce la disponibilidad de tiempo al alumno para poder realizar otro tipo de actividades. Desde una perspectiva social en el reportaje ya citado se añade que puede afectar a la equidad entre el alumnado, ya que se trata de un plus educativo que económicamente tiene un coste para las familias.

### 1.3.3 Tiempos invertidos en la realización de los deberes escolares por el alumnado de Secundaria

Como se ha indicado anteriormente, el tiempo invertido por el alumnado en la ejecución de las tareas ha sido una variable históricamente analizada en las investigaciones realizadas. Se constatan diferencias en los tiempos invertidos por el alumnado entre los países, dándose unas puntuaciones elevadas en España. A pesar de esta presencia, es una variable más informativa que explicativa, ya que no existe evidencia empírica que correlacione tiempo invertido con mejora en los aprendizajes, aunque pueda existir cierta creencia de que a más tiempo extraescolar dedicado a los deberes se obtienen mejores resultados.

En referencia a los datos de tiempos invertidos del Dpto de EEUU del 2001 (en Van Voorhis, 2001) se cita que el 5% del alumnado de 9 años, el 8% del de 13 años, y el 12% de los jóvenes de 17 años, invierten más de dos horas diarias en las tareas. Este alumnado presenta puntuaciones altas en frustración y cansancio ante la tarea. Se añade que no hay diferencias significativas en esos 15 años (1984-1999), es decir que apenas ha variado el tiempo invertido por el alumnado.

En la comparación de datos europeos (Eurydice, 2012) se observa que España está por encima de la media europea. Por ejemplo la media de horas invertidas por el alumnado de 12 a 14 años según datos de la OCDE 2007 (Gimeno Sacristán, 2008a) es de 808 horas. Se podría deducir que los países que invierten más horas como España (956), siendo el 5º país con mayor horario escolar, obtendría puntuaciones más altas que países como Finlandia cuyos alumnos asisten a clase 796 horas al año. A este dato hay que sumar que el alumnado de España invierte más horas que el finlandés en la realización de deberes escolares.

Este autor añade, basándose en informes PISA, que España es el tercer país que menos horas lectivas tiene en su escolarización, y sin embargo es el cuarto en tiempos invertidos del alumnado en deberes para casa. Esta podría ser una estrategia de bajo coste económico en un sistema educativo que quiere cumplir con los objetivos curriculares. La variabilidad entre horas invertidas por los distintos países europeos es muy elevada (PISA, 2003). El alumnado de 15 años de países como Finlandia y Suecia invierten menos de una hora diaria, mientras que los países con alumnado que invierte más horas son: Grecia, España, Bélgica, Bulgaria y Portugal (TIMMS, 1995 en Gimeno Sacristán, 2008a).

En esta misma línea se puede interpretar que en España se está dando un aumento en los tiempos invertidos por el alumnado en la realización de deberes escolares. Los datos aportados en el INCE (2001) sobre los tiempos invertidos diariamente por el alumnado de Secundaria en la realización de los deberes son los siguientes: un 23% dedica una hora o menos, un 36% de una a dos horas; de dos a tres el 24% y un 10% afirma invertir más de tres horas diarias. Por último un 7% no realiza los deberes. El tiempo invertido en los deberes escolares ha ido aumentando progresivamente. En los datos del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) 2005 (en Gimeno Sacristán, 2008a) los tiempos invertidos por el alumnado de 6º de Primaria son los siguientes: un 28% invierte menos de una hora; un 49% entre una y dos horas; el 18% entre dos y tres; y un 6% invierte en tareas más de tres horas diarias.

Rosário, González-Pienda, Núñez y Mourão, (2005) en su revisión de estudios americanos, indican que las alumnas tienden a invertir más tiempo que el alumnado varón en los deberes escolares.



En la citada investigación de Gimeno Sacristán, cuya muestra está compuesta por 2000 alumnos de 2º y 4º de Secundaria y sus familias, al preguntar a estas por los tiempos que invierten sus hijos, aportan datos similares. El 35 % de las familias de 2º y el 39% de 4º curso afirman que sus hijos no realizan deberes o invierten menos de una hora diaria; el 44% y el 37% de una a dos horas; de dos a tres horas un 10 y un 12% respectivamente; y más de tres horas el 4% del alumnado de 2ª y el 6% del de 4º curso.

En relación a la CAV, los datos aportados por 15295 alumnos de 2º de Secundaria en la evaluación diagnóstica (ISEI-IVEI, 2010) son similares a los anteriormente citados: un 37% invierte una hora o menos, 47% de una a dos horas, 10% más de dos horas, y el 6% no los realiza o no tienen.

En base a los datos anteriormente aportados, parece que ampliar tiempos físicos para la escuela (dentro y fuera de ella) no garantiza la mejora en el rendimiento académico de su población estudiantil. Gimeno Sacristán (2008a) concluye que existen otras razones poderosas como la planificación del currículum que explican mejor el éxito académico. Este autor se pregunta también si este tiempo, de fuera de las aulas, amplía oportunidades de aprendizaje o si las limita considerando la existencia de cuatro posibles factores: 1.- las propias condiciones y recursos de cada alumno. Entre ellas se pueden destacar las capacidades intelectuales, los resultados obtenidos en las anteriores tareas y evaluaciones, el haber repetido curso, los umbrales ante la fatiga y la resistencia (ya que a partir de un momento el tiempo invertido es inverso al aprendizaje) o variables como el género 2.- el valor otorgado por el alumno a la actividad como por ejemplo el nivel de rutina 3.- la presencia de actividades complementarias menos estructuradas como la lectura 4.- y la prescripción obligatoria para todos o la imposición seleccionada para un colectivo de alumnado que presenta unas mayores dificultades en el aprendizaje y que considera que es una forma injusta de gestionar el tiempo.

A esta misma conclusión llega el equipo formado por Henrik et al., (2005), en el informe que realizan para el Instituto Tecnológico Danés que analizó y comparó los datos de tres amplios estudios internacionales como son PISA, TIMSS y PIRLS a petición de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. Del análisis de estos informes constatan que un aumento del tiempo invertido en los deberes apenas mantiene una relación débil estadística con el rendimiento académico del alumnado, por lo que debe de haber otra serie de factores explicativos del mismo. Estos autores recogen en los datos de PISA del 2003 que el tiempo dedicado al aprendizaje entre los jóvenes de 15 años es considerablemente mayor en Grecia, Italia, Letonia, Irlanda y España en relación al resto de países de la Unión Europea.

Algunos autores que han investigado esta variable en relación con el rendimiento académico (Cooper, 2001; Cooper et al. 1998; Epstein, 1988; Keith, 1982; Keith & Cool, 1992; Pascual et al. 1984; Walberg, Fraser & Welch, 1986 en Van Voorhis, 2003) concluyen que a más tiempo invertido en cursos inferiores menor éxito académico. En cursos superiores las correlaciones son más positivas. El informe PISA (2003) también concluye que a partir de un determinado tiempo diario de dedicación a las tareas escolares los resultados no mejoran.

Gimeno Sacristán (2008a) recuerda que el tiempo semanal escolar dedicado a cada una de las asignaturas está en relación con la relevancia atribuida a sus contenidos. Históricamente la propuesta de la escuela es la de aumentar tiempos físicos a aquellos contenidos que se consideran más importantes, sin reflexionar sobre su planificación de esos tiempos:

“Se demanda asignar más tiempo a las materias que producen más alto X de fracasos sin pararse a pensar que si algo no funcionase como es debido, al incrementar el tiempo se aumentaría el daño (si un medicamento no da los resultados previstos incrementar la dosis al enfermo puede que no sea la mejor solución)” (p. 80)

Rosário et al. (2011) confirman, con datos de alumnado de 5º y 6º de Primaria, las conclusiones de otros autores citados por ellos como Rosário et al., 2008; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2008, al constatar los efectos pendulantes en relación a variables de rendimiento proximal (calificación del examen) y en variables motivacionales (autoeficacia y uso de estrategias de autorregulación). Para estos autores el efecto de la variable tiempo invertido varía entre efectos positivos y negativos.

La conclusión del informe de ISEI-IVEI (2010) es que “un mayor tiempo de dedicación diaria a los deberes escolares no asegura necesariamente un mejor resultado, mientras que dedicar un tiempo diario razonable a las tareas escolares se corresponde con mejores resultados” (p. 37). Añade que una posible explicación es que “probablemente, el alumnado que necesita muchas horas para realizar los deberes en el hogar es porque las requiere para alcanzar un mínimo exigido y no para lograr un conocimiento más profundo del área o la competencia que trabaja” (p. 38). Similar interpretación es la aportada por Epstein (Epstein, 1998 en Epstein & Van Voorhis, 2001) cuando afirma que el alumnado con menor capacidad invierte más tiempo en la tarea. Y a su vez puede generar sentimientos desagradables como estrés.

Rosário et al. (2006) citan la investigación de Butler en 1999 donde se concluye que el 49% del alumnado se estresa, en distintos grados, en la realización de los deberes, y en mayor medida el alumnado con dificultades de aprendizaje.

La dificultad estriba en cuál es “el tiempo diario razonable”. Cooper (2002) aporta una sencilla y a la vez práctica fórmula matemática al profesorado. Hasta el tercer curso de Primaria (alrededor de ocho años) convendría invertir de 10 a 20 minutos diarios con el fin de generar hábitos y no cansar y frustrar al niño. Y a partir de esta edad se van sumando diez minutos por curso. De tal manera que en tercero serían 30 minutos, en cuarto unos 40 y así sucesivamente hasta la hora y media o dos horas diarias. Superar este tiempo no parece que resulte beneficioso para el alumnado.

La iniciación en el segundo ciclo de Primaria y con poco tiempo de dedicación, responde a la no conveniencia de enviar muchos deberes a edades tempranas, ya que el niño, por proceso madurativo, no cuenta con recursos para autogestionar la tarea, necesitando en mayor medida del adulto, por lo que el riesgo de frustración es alto, lo que puede repercutir en la autoeficacia y en generar actitudes negativas hacia la tarea en cursos superiores. Por lo tanto se trata de una estrategia más eficaz en los cursos superiores que en los inferiores). Además en los cursos superiores la cantidad correlaciona con el rendimiento académico, y sin embargo invertir más tiempo en los cursos bajos no garantiza la mejora del aprendizaje. También parece que tiene más efecto la frecuencia, que facilita hábitos de estudio, que el envío abundante de manera puntual (Cooper, 2001).

## SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

¿Cuál es el tiempo escolar?. Debatir y dar respuesta a esta primera pregunta resulta fundamental a la hora de afrontar la temática de los deberes escolares. Se trata de una tarea que se suele realizar fuera del tiempo y del espacio propio de la escuela. Esta estrategia puede ser un recurso conflictivo, para los distintos agentes implicados,

con argumentaciones educativas a favor y en contra, lo que ha propiciado períodos en los que se ha potenciado su uso junto con otros de rechazo, ya que es una cuestión dilemática del tiempo escolar académico.

En el repaso de la variabilidad de uso que han tenido los deberes a lo largo del siglo pasado se presentan algunos factores que favorecen o dificultan el uso de los deberes escolares para casa. Una primera reflexión es que cuando socialmente se le otorga una finalidad de repaso y práctica de la tarea ya realizada en clase, su valoración aumenta, aplicándose en mayor medida en las políticas y prácticas de los centros escolares. Sin embargo, cuando responde a un tipo de tarea más relacionado con actividades más creativas y de resolución de problemas, que se pueden considerar más competenciales, su utilización disminuye.

Resulta importante saber que fuera de nuestras fronteras existen legislaciones educativas que organizan la presencia de los deberes para casa y que han de ser tenidos en cuenta en los documentos y directrices de los centros escolares por el profesorado a la hora de utilizar este recurso. Por ello estos quehaceres se pueden regular y planificar desde niveles de concreción superiores al del profesor de asignatura. Países como EEUU, Reino Unido, Dinamarca o Francia incluyen en su legislación educativa aspectos referentes a la organización de esta materia con directrices, recomendaciones e incluso prohibiciones en la utilización de los deberes escolares por el profesorado. En ocasiones también exigen a los directores de centro un mayor control sobre esta estrategia tan ampliamente utilizada, lo que exige elaborar documentos, o incluirlos como apartados, como por ejemplo, en los proyectos curriculares de centro.

Tal vez esta presencia legal, y en los centros, sea la razón por la que haya países en los que se investigue en esta temática, se observan dos enfoques. Por un lado el que proviene del mundo anglosajón (EEUU, Inglaterra, Nueva Gales, Queensland...) como referencia se puede citar la ley norteamericana del 2001 (No Child Left Behind Act) donde los deberes escolares están presentes; y por otro el francófono (Francia, Bélgica y Canadá) donde también se reflexiona y se intentan regular las tareas para casa.

Sin embargo en España apenas ha habido regulación al respecto. La investigación en esta línea es casi inexistente, lo que contrasta con la gran utilización de esta estrategia por parte del profesorado en relación a otros países.

La ley vigente permite, por un lado, que sus comunidades tengan en mayor o menor medida presente este deber para el alumnado, como se comprueba en la comparación entre las autonomías de Madrid y País Vasco. Una lectura positiva del poder otorgado a los centros para su autorregulación curricular, permite que pueda ser cada centro escolar quien, a través de sus órganos decisorios, regule la utilización de las tareas para casa a partir de un debate interno entre los tres agentes implicados: el profesorado como planificador y gestor de las tareas, el alumnado como su ejecutor y las familias como colectivo al que se desplaza la propuesta curricular del centro.

En base a lo anteriormente citado, tal vez convendría que la Comunidad Europea, que ya ha realizado sus recomendaciones, por ejemplo, para el abordaje de competencias en la escuela, y que posteriormente han estado presentes en las distintas leyes educativas como en la LOE, consensuara algunos aspectos en referencia a los deberes escolares para todos sus países miembros.

Estas propuestas ayudarían a una planificación más ordenada y consensuada del profesorado, que a su vez se podría sentir más competente dentro de este gran reto

que es educar; a reflexionar sobre el modelo cíclico didáctico de muchos docentes que necesitan de que el alumnado realice la tarea para poder impartir la clase, lo que les obliga a generar estrategias de control al no estar ellos presentes en su ejecución; a definir los objetivos de estas tareas, pudiendo tener presente que, según como se planteen y de que tipología sean, pueden facilitar aprendizajes de autorregulación y metacognitivos, aspectos competenciales básicos para cubrir los objetivos de Secundaria, superando la creencia del aprendizaje por repetición de tareas y de la calificación.

Y todo ello repercutiría más positivamente en el último eslabón que es el alumnado, haciendo un planteamiento a la inversa del habitual que se centra en tiempos invertidos y grado de realización de las tareas. Tal vez estas importantes variables no dependan sólo del alumnado, sino del tipo de legislación existente, organización y documentación en los centros y del tipo de planificación didáctica que realice el profesorado.

Por todo lo anterior, y si esta síntesis se iniciaba con una pregunta, al finalizar surge

# PARTE I

## CAPÍTULO 2

### LA IMPLICACIÓN PARENTAL EN LOS DEBERES ESCOLARES



## **CAPÍTULO 2**

### **LA IMPLICACIÓN PARENTAL EN LOS DEBERES ESCOLARES**

---

En este capítulo se presenta la influencia que ejerce, o puede ejercer, la familia en la escuela con respecto a las tareas para casa.

Tras una reflexión sobre el concepto de familia, en un primer apartado se analiza la influencia de la variable familia en la escuela, tanto desde sus características sociodemográficas como el nivel educativo de los padres, componentes relacionales y las expectativas académicas que tienen de sus hijos. A continuación el texto se centra en las relaciones familia-escuela y en la idea de la participación familiar o implicación parental. En un tercer bloque se recoge la propuesta de Joyce Epstein, centrándose en su teoría de esferas de influencia superpuestas. La tipología de esta autora es utilizada por muchos investigadores de este ámbito. Esta categorización incluye la dimensión del aprendizaje en casa, que corresponde a la participación familiar en los deberes escolares de sus hijos. En sus propuestas concretas se incluyen las denominadas tareas interactivas. Los dos últimos subcapítulos abordan las ventajas y riesgos de la implicación parental en general y en referencia a las tareas enviadas para casa.

### **INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE FAMILIA**

Consensuar una definición de familia no resulta fácil debido a sus características de universalidad y versatilidad con posibles variaciones históricas y culturales (Intxausti, 2010). Para este capítulo, que aborda las relaciones familia-escuela, se recoge la definición de Martínez González (1996) quien entiende por familia:

Un sistema de participación y exigencias, como un contexto donde se expresan y generan emociones, y como un ambiente donde se proporcionan satisfacciones y se desarrollan funciones de crianza y de educación de menores”. (p. 6)

Esta definición recoge elementos claves como entender la familia desde perspectivas sistémicas y con funciones educadoras, así como del empoderamiento de sus miembros más jóvenes y la normatización en su funcionamiento a través de la participación y exigencias entre sus miembros, sin olvidar la importante presencia de las emociones que pueden condicionar las satisfacciones y frustraciones para sus miembros.

En el enfoque ecológico-sistémico (García Bacete, 2003; Martínez González, 1996; Vila, 1998) se mantiene la hipótesis de que unos contextos, pueden influir en otros. Este es uno de los fundamentos para comprender la influencia que tiene la variable familia en otro entorno y con otras estructuras de funcionamiento como es la escuela. Bronfenbrenner (1987, p. 25) lo enuncia de la siguiente manera:

“Se considera que la capacidad de un entorno (como el hogar, la escuela o el lugar de trabajo) para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro”.

Bolívar (2006) interpreta que la escuela y la familia no pueden ser consideradas como instituciones en el sentido clásico del término, sino como “cuadros sociales” en los que los individuos se forman como personas desde la interacción. De esta idea se puede desprender que más que de familias habría que hablar de contextos familiares. Esta perspectiva interrelacional puede explicar la influencia que ejerce la variable familia en otro contexto educativo como es el escolar (Casals, 2011).

Sin embargo, el profesorado relativiza el peso de la variable familia en su centro escolar (Pérez-Díaz et al., 2009). Esta creencia generalizada contrasta con los datos de los distintos informes educativos que periódicamente se realizan y que se comentan a continuación.

## **2.1 INFLUENCIA DE LA VARIABLE FAMILIA EN LA ESCUELA**

Puede resultar sorprendente que una variable que está habitualmente fuera de la escuela, si consideramos que lo “propio” de la escuela gira en torno a objetivos, contenidos curriculares, propuestas metodológicas, sistema de evaluaciones pedagógicas, resulte altamente explicativa del éxito o fracaso del alumnado. Es decir, que variables de un sistema influyen en otro.

Para su estudio estas se han dividido en dos bloques. Por una parte variables sociodemográficas como nivel educativo de las familias o su estructura (Martínez González, Rodríguez & Gimeno, 2010), y por otra parte variables más relacionales y de su funcionamiento interno, como expectativas o tipos de apoyo. Estas segundas son las que, a partir de propuestas educativas se pueden abordar en la comunidad escolar con el fin de mejorar su efecto en relación al éxito de todo el alumnado en la escuela obligatoria.

### **2.1.1. Componentes sociodemográficas en la variable familia**

---

En los datos aportados en PISA (2003) referentes a la Comunidad Autónoma Vasca se concluye que los factores de mayor nivel de incidencia en el rendimiento académico del alumnado de 15 años en Matemáticas son cuatro: el nivel socio-económico laboral de la familia, su nivel de estudios; el nivel de bienes culturales en el hogar; y la percepción por parte del alumno de la eficacia y competencias propias en base a la confianza y seguridad (que en una medida suele ser transmitida por la familia). Estos factores tienen un 85% de incidencia en los resultados frente a un 15% atribuible a factores de centro. De ahí que esta evaluación incluya 4 índices en referencia a las familias que se citan y amplían con otros datos a continuación:

#### **1.- Nivel de estudios en la familia**

La influencia de esta variable en el rendimiento académico del alumnado también queda constatada en la CAV en la evaluación diagnóstica de 2º de la ESO (2010; 2011), y en el informe sobre la competencia en lectura de PISA 2009. En el documento del 2010 se cita literalmente que “cuanto mayor es el nivel de estudios del padre y de la madre, mejores son los resultados en todas las competencias evaluadas. Entre el alumnado cuyos progenitores tienen estudios básicos y quienes tienen estudios universitarios hay, en algunas competencias entre 40 y 50 puntos de diferencia (p. 108).



Según los datos de la evaluación diagnóstica de 2º de la ESO (ISEI-IVEI, 2011), el 33% de los padres y el 32% de las madres tienen estudios no superiores a la ESO, mientras que el 31% de padres y 35% de madres tienen estudios universitarios.

Pérez-Díaz et al. (2009), con datos procedentes de población española y obtenidos en los años 2002 y 2003, afirman que sólo un 10% de las familias cuyo padre tiene estudios básicos tienen hijos con estudios universitarios. Por el contrario sólo el 11% de los hijos de padre con estudios universitarios no supera la Secundaria.

Incluso concluyen, analizando tres investigaciones trigeracionales, que existe una correlación entre los años estudiados por los abuelos y el nivel educativo de los nietos.

De la misma investigación realizada a nivel del estado español se observan diferencias significativas en referencia a los contenidos escolares. Por una parte se encuentran relacionadas con el número de suspensos que obtiene el alumnado. La media de las familias con estudios primarios es de 2.18 por evaluación, mientras que se reduce hasta el 0.87 (media inferior a un suspenso) en las familias donde hay padres con estudios superiores. Por otra parte hay que añadir que las familias con mayores estudios consideran en un 58% que los conocimientos que se exigen en la escuela son demasiado bajos, siendo sólo el 44% de las familias con bajos estudios quienes tienen la misma opinión.

Otras diferencias significativas hacen referencia a variables como el nivel de creencias sobre la influencia que ejercen los padres en la educación de los hijos, y el nivel de participación en las votaciones para consejos escolares. El 87% de las familias con estudios superiores creen que influyen, frente al 67% de las de estudios básicos. Y en referencia a tomas de decisiones. El 58% de las familias con estudios participan en las votaciones para el consejo escolar frente al 44% de las familias con estudios primarios.

En relación con los deberes escolares se pueden citar dos autores referenciados en esta temática, Deslandes y Xu. Ambos han investigado, recientemente, la relación existente entre los niveles de estudio de las familias y su relación con los deberes escolares. En una investigación longitudinal (Deslandes, 2009; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux & Hardy, 2008), tomando los datos de familias de cuarto curso, y dos años después cuando sus hijos están en sexto grado, concluye por una parte que el nivel de estudios influye en la percepción de autoeficacia y responsabilidades en las familias, denominado construcción del rol parental, así como en las percepciones de las invitaciones del profesorado a implicarse en las tareas académicas de sus hijos. Por otra parte observa, en el estudio longitudinal, con el paso del tiempo, una tendencia al alza en las creencias hacia la utilidad de los deberes escolares. En la investigación realizada por Xu (2011), con adolescentes de los cursos octavo y onceavo (N=1895), concluye que los estudios de los padres es un predictor básico de la realización de las tareas a nivel de clase. La interpretación del autor es que las familias están pendientes de los resultados académicos, asociando ambos factores.

## **2.- Nivel socio-económico laboral**

Esta variable mantiene una correlación con los logros del alumnado, aunque no determina su rendimiento académico último (Pérez-Díaz et al., 2009).

En relación con los deberes escolares, y en investigaciones realizadas en EEUU se suele tener presente la variable que hace referencia a las becas de comida gratuita (Xu, 2011). Por ejemplo, Cooper et al. (2000) concluyen que las familias con bajos ingresos apoyan menos la autonomía de sus hijos a la hora de realizar las tareas para

casa. Por su parte, Carriego (2010) concluye que las familias de escuelas de nivel socio-económico bajo tienen menos posibilidades de realizar un acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos frente a las familias de niveles altos.

### 3.- Posesiones culturales

En el análisis de los datos de PISA 2000 (PISA, 2003) se demuestra que esta variable mantiene relación con el rendimiento del alumno. Esta correlación entre aspectos culturales y logros del alumnado está presente, por ejemplo, en los cuestionarios realizados por Sheldon y Epstein (2007) donde se incluye un ítem que hace referencia al número de libros que hay en la casa.

### 4.- Estructura familiar

Se constata (ISEI-IVEI, 2010 y 2011; PISA, 2003) que el alumnado de familias monoparentales presenta puntuaciones inferiores al de familias nucleares. Pérez-Díaz et al. (2009) señalan que la media de suspensos en las familias biparentales es significativamente inferior (1.71) al alumnado proveniente de familias monoparentales (2.33). También se observa que la familia monoparental tiene en menor medida que las familias biparentales la percepción de que influyen en la educación de sus hijos.

Esta variable también puede influir en el área de tomas de decisiones en la implicación parental. Por ejemplo el 51% de las familias biparentales votan al consejo escolar frente al 24% de las monoparentales.

Parece que la estructura familiar monoparental va en aumento, pasando de ser el 12% en la CAV (PISA, 2003) al 16% (ISEI-IVEI, 2009). En la OCDE la media es del 20% (PISA, 2003). A partir de la década de los ochenta ya se apunta en la línea de la generalización de la variedad en estructuras familiares tanto en los países del Norte como del Sur de Europa (Roussel, 1992).

Pérez-Díaz et al. (2009) añaden que los autores Case, Lin y McLanahan en el 2001, comparando datos desde los años sesenta, concluyen que tener como figura paterna al padre biológico incrementa un 0.58 años los años de educación completada por los hijos. También que en la investigación de Calera en el 2006 se constata que el riesgo de que el hijo deje los estudios a los 16 años es un 57% menor si el hijo convive con sus dos padres biológicos. Estos mismos autores sostienen la existencia de investigaciones que afirman que el rendimiento académico del alumnado de familia adoptada es inferior al de familia biológica.

Por último señalar, que otra variable destacable, tanto en el seguimiento educativo de los hijos como en la participación familiar en los deberes escolares, es el sexo del progenitor. En la mayoría de las familias es la madre quien se implica en mayor medida (Reina & Albuquerque, 2002). Por ejemplo, en la investigación de Pérez-Díaz et al. (2009) se solicitaba la colaboración del adulto que más se ocupara de la enseñanza del hijo. El 83% fueron mujeres frente al 17% de varones. En este mismo informe se aportan datos recogidos de PISA 2000 en referencia a la ayuda en los deberes escolares, donde se comprueba que en los 26 países referenciados las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones. En la investigación longitudinal sobre el nivel educativo de las familias y el rendimiento del alumnado realizada por Deslandes et al. (2008), el 89% fueron madres y el 11% padres varones. También en la investigación-acción realizada por Martínez González et al. (2010) se señala que la información recogida en el centro es en el 42% aportada por la madre, por la pareja en un 45% y por el padre en un 9%. Además parece que influye en mayor medida los estudios de la madres frente a las de los padres varones (ISEI-IVEI, 2010; 2011).

Pero este tipo de variables familiares no son las únicas que pueden condicionar el éxito o fracaso del alumnado, también son influyentes variables propias del funcionamiento interno de cada uno de estos sistemas, y de la relación que se pueda dar entre los dos agentes educativos. Algunos autores dan mayor importancia a este segundo grupo de factores.

### **2.1.2 Componentes relacionales en la variable familia**

---

Es conocido que el estatus socio-económico del alumnado y su familia es un factor con gran influencia en el rendimiento; sin embargo, también se saben que determinados sistemas educativos, o centros escolares concretos, pueden paliar o compensar determinadas desventajas sociales y culturales dando oportunidades de aprender con independencia del entorno socio-económico (Henrik et al., 2005). La posible influencia negativa de las variables sociodemográficas, puede minimizarse según el tipo de propuesta educativa que lleve el centro en su relación y seguimiento de las familias. El bajo rendimiento no es sólo directamente atribuible a una desventaja socio-económica familiar, influye también el tipo de propuestas realizadas por el centro (PISA 2003).

Golombok (2006), directora del centro de investigación de psicología familiar e infantil de la Universidad de Londres, mantiene que “más del 40% de los niños viven en algún momento de sus años escolares en una familia monoparental” (p. 20). Para esta autora no es tan importante el tipo de estructura familiar como la calidad de las relaciones que se dan entre sus miembros. En palabras de Vila (1998, p. 45) “Los efectos de la familia sobre el desarrollo infantil no dependen tanto del tipo de familia sino de las relaciones que el niño establece con sus cuidadores”.

Brullet (2004, p. 122), teniendo presente la variable estructura familiar considera que “el profesorado debe comprender que las familias de hoy son más frágiles con frecuentes procesos de ruptura conyugal, que necesitan apoyo y reconocimiento a su labor educativa y dificultades ante las mismas”.

Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, (2009) sostienen que hay cinco variables familiares que inciden en el rendimiento académico del alumnado, más allá de la estructura familiar. Estas son:

1. Expectativas y atribuciones sobre los resultados académicos
2. El ambiente para el aprendizaje en el hogar
3. Las relaciones que se dan entre padres e hijos
4. Los métodos disciplinares
5. La implicación parental en la escuela

En la investigación longitudinal que se lleva a cabo entre los años 1997-2001 en 31 centros de Secundaria (Marchesi & Martín, 2002) se concluye que los cinco principales predictores del éxito académico son: conocimientos iniciales de los alumnos, habilidades metacognitivas, género (mayor ventaja de las alumnas en comunicación y habilidades), contexto sociocultural sobre todo en asignaturas humanísticas y el papel de las familias tanto en la actitud ante la educación de los hijos como el grado de participación).

Epstein y Van Voorhis (2001) mantienen que las variables que se dan en la comunicación entre padres e hijos sobre la tarea y sus decisiones son más explicativas que el nivel educativo de los padres.

En esta misma línea conviene citar la guía que Redding elabora sobre familias y centros escolares repartida entre profesionales de educación de 140 países, donde se recoge textualmente: “Las tareas escolares para realizar en casa, cuando son utilizadas apropiadamente por los profesores, producen un efecto sobre el aprendizaje tres veces superior al estatus socio-económico familiar” (Redding & Martínez González, 2005, p. 13).

En esta línea investigan Schaedel y Eshet (2009) en relación con los deberes escolares. En su informe concluyen, con una muestra de 1237 padres en Israel (493 judíos y 744 árabes), que la implicación en los deberes no está relacionada con la estructura familiar (nuclear versus monoparental) ni el género de los niños, sino con la percepción de beneficio que obtendrán sus hijos mediante la ayuda en casa. A similares conclusiones llegan Suárez et al. (2012) en la revisión que realizan sobre las tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico.

De lo anteriormente citado tal vez se pueda concluir que la relación entre ambos agentes pueda ser considerada fundamental para minimizar el fracaso y abandono escolar en Secundaria (Martínez González & Álvarez, 2005)

## **2.2 RELACIONES FAMILIA-ESCUELA**

En base a lo anteriormente expuesto resulta evidente la conveniencia de una relación fluida y de respeto entre ambos sistemas, ya que por una parte son diferentes, y en ocasiones con necesidades diferentes, y por otra parte pueden mantener distintos tipos de relaciones. Por ello se debe definir la participación de las familias en la escuela y el papel que puede ejercer tanto el profesorado como las familias en esta relación.

### **2.2.1 La necesidad del otro agente educativo**

---

Muchos autores comparten la idea axiomática de que la familia es el contexto inicialmente responsable del proceso educativo, siendo la escuela un segundo agente educador (Bolívar, 2006; Comellas, 2009a). Esta creencia es compartida por casi la totalidad de las familias, situando en segundo lugar al profesorado (Pérez-Díaz, Rodríguez & Fernández, 2009).

Además del valor atribuido a la escuela, esta va cogiendo cada vez mayor presencia en la educación de los niños y jóvenes. Comellas (2009a, p. 45) lo recoge de la siguiente manera:

“Dada la complejidad de nuestra sociedad y las necesidades cada vez mayores de incorporar información y aprendizajes, la familia delega una parte de la responsabilidad educativa en la institución escolar, lo que no debe representar una contradicción en el enfoque ni un solapamiento de las funciones”.

Por lo tanto resulta evidente que una de las consecuencias, entre ambos agentes, será la responsabilidad compartida o corresponsabilidad entre ambos agentes (Moreno et al., 2009), teniéndose que encontrar espacios comunicativos y de participación (Martínez Pampliega & Galíndez, 2007). En palabras de Bas y Pérez de Guzmán (2010, p. 43) “Se hace necesario un diálogo razonable y lógico entre ambas instituciones, para que la educación que reciban, en casa y en la escuela, tenga un equilibrio y una coherencia, puesto que cumplen cada una objetivos concretos.”

Pero estos encuentros no parecen ser fáciles de gestionar al tratarse de dos sistemas diferentes en sus estructuras o creencias (Oliva & Palacios, 1998). Esta idea la recoge Bolívar (2006) en el título de uno de sus artículos: “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, añadiendo “Pero las responsabilidades compartidas entre familia y escuela pertenecen al plano de la retórica discursiva, mientras que las prácticas no se alinean con tales discursos” (p. 129).

Para este autor, el afronte de la escuela en la educación de los niños y jóvenes, sin la participación de las familias, es una fuente de tensiones y desmoralización para los docentes. Traver, Sales y Moliner (2010) comparten este planteamiento cuando afirman que:

“Educación y escuela no son dos conceptos sinónimos. Ni la escuela constituye por ella misma toda la educación, ni desde hace ya unas cuantas décadas puede pretender dar respuesta ella sola a las necesidades y expectativas sociales de formación y aprendizaje”. (p. 115)

En esta misma línea Carriego (2010) mantiene la tesis de Naradowski publicada en 1999, que afirma que no se habría dado la universalización de la educación escolar si no hubiera existido un acuerdo tácito entre familias y profesorado; es decir entre los que debían encargarse de forma natural del niño y los que se encargan efectivamente.

La manera de vincular a estos dos agentes educativos en la escuela es ampliando este concepto, pudiéndose hablar de escuela comunitaria, donde la familia se hace presente, de maneras diferentes, en los distintos niveles de participación familiar o implicación parental.

### **2.2.2 La participación familiar en la escuela**

---

Para comprender mejor el concepto de participación familiar, se recogen brevemente los conceptos de capital cultural y social, así como el de empoderamiento de colectivos.

Symeou (2006, p. 219) sostiene que “Dos de los conceptos teóricos que tratan de explicar dicho impacto y mostrar la importancia de las relaciones activas familia-escuela son el de <capital cultural>, introducido y desarrollado por Pierre Bourdieu, y el de <capital social>, acuñado por James Coleman”.

Se recurre a la idea de “capital”, ya que al igual que el económico se trata de recursos. El <capital cultural> consiste en gran cantidad de tipos de conocimiento y posesiones simbólicas que provienen a través de la socialización familiar, el objetivizado por medio de bienes transmisibles como libros u ordenadores, y el institucionalizado que es un capital cultural que va ligado a la posesión de títulos que posibilita el acceso a logros y reconocimiento sociales (Symeou, 2006). El <capital social> son las redes de apoyo con que cuenta una persona, grupo o comunidad para conseguir determinados fines (Bolívar, 2006). Este beneficio es producto de la interacción en la comunidad.

Por otra parte, cualquier institución que quiera abrir puertas a la participación debe contar con una organización u organigrama que facilite el ir empoderando a los colectivos participantes en dicha institución. Maganto y Bartau (2004) recogen la definición de Fetterman (1996) que considera el empoderamiento como un proceso que parte de la premisa del autogobierno de la comunidad, que requiere del establecimiento de sistemas de gobierno y de toma de decisiones para impactar el propio destino. Estas autoras también tienen presente el empoderamiento a nivel

individual, buscando planos de competencialidad de los individuos en la perspectiva de Bouting y Durning (1997) quienes hablan de la necesidad de dar opción al individuo para tomar decisiones con criterio y para asumir el control de su vida.

En referencia a la participación familiar o implicación parental, se puede afirmar que no es un constructo definido y aceptado por toda la comunidad científica (García Bacete y Rossel, 1999). Este autor comenta que hay definiciones muy genéricas como “los recursos que los padres aportan al niño en un dominio dado” de Grolnick y Slowiaczer en 1994 hasta muy restrictivas como “la frecuencia con la que los padres asisten o participan en diversas actividades de la escuela” de Stevenson y Baker en 1987.

Frigerio (1992 en Carriego, 2010) define la participación como el conjunto de las actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en un ámbito público. Este mismo autor cita a Martinello 1999 para definir la participación familiar como las prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. También se puede definir la implicación parental como «la frecuencia con que los padres asisten a, o participan en, diversas actividades de la escuela» (Stevenson & Baker en García Bacete & Rosel, 1999, p. 588). Una tercera definición es la que considera

La participación como un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos y a su entorno. Es preciso añadir a esta definición que participar supone un interés, una opción y una convicción personal. (Mineduc, 2002, p. 23 en Mulsow, 2005)

Esta idea de la implicación parental ha sido recogida en el término de “Partenariado” (partnership) como “proceso que conlleva que padres y profesorado aprendan a trabajar juntos, valorando lo que cada parte puede aportar a esta relación.” (García Bacete & Martínez González, 2006, p. 214).

Una de las definiciones más citadas es la de Epstein quien entiende la participación familiar como “el apoyo en la casa, comunidad y escuela que afecta directamente y positivamente el desempeño educacional de todos los alumnos” (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Rodríguez y Van Voorhis, 2002, p. 8). Esta definición de tipo ecológico y sistémico hace referencia a los distintos contextos, o esferas sociales, en los que se desenvuelve el alumnado.

Pero, ¿cómo es esta relación?. Existe un debate acerca de las maneras en que se puede participar en la escuela y, de ellas, cuáles se pueden considerar intrusivas. Carriego (2010) habla de la existencia, en muchos casos, de un lenguaje de participación en las escuelas vacío de contenidos. En esta línea, Vila (1998), afirma que hay dos tipos de participación familiar: la informal y la formal. Dentro del primer grupo estarían las que la familia dinamizaría y estarían bien valoradas por el profesorado en general, es decir, aquellas en las que la familia participa, por ejemplo, organizando fiestas, colaborando en la preparación de bocadillos, recordando a los niños que tienen que hacer las tareas o breves conversaciones a la entrada y salida del centro. En la otra línea de actuación estaría la participación formal como podría ser en órganos de gestión en el centro, entrevistas o reuniones de clase. Este autor tomó parte en una investigación en centros de Educación Infantil en la comarca de Girona para conocer el nivel de participación desde esta categorización. Los resultados indican que el 88% de las familias toman parte en participaciones informales y un 56.3% en las formales. Las conclusiones apuntan a que la mayoría del profesorado

quiere que las familias colaboren en actividades extraescolares, y no tanto en el currículo.

Las investigaciones recientes (Epstein & Van Voorhis, 2001; Epstein et al., 2002; García Bacete 2006; García Bacete & Rosel 1999; Martínez González, 2000) señalan que la variable profesor es el mejor predictor para conocer el nivel de participación familiar en los distintos centros escolares. Es el tipo de actitud y acción del profesorado la que facilita, o dificulta, la implicación de la familia en los centros, y no a la inversa como suele ser percibido por un amplio colectivo del profesorado, argumentando que son las familias quienes deben acercarse a la escuela. Incluso esta actitud hacia las familias influye en el resultado académico del alumnado. García Bacete (1999) concluyó que la familia influye en los resultados educativos de los hijos a través de la percepción que el profesor tiene de la misma.

Se debe tener presente que el poder del profesorado en las estructuras de las escuelas es un aspecto fundamental a tener en cuenta en las posibilidades de la participación familiar en los centros. Fernández Enguita (2006) afirma que la ley, partidaria de la implicación parental, va en una dirección, mientras que las creencias y poder del profesorado sobre el gobierno de los centros en otra.

"Hemos asistido a un progresivo alejamiento del profesorado respecto de los consejos escolares y a un empeño sistemático en su burocratización, convirtiéndolos, en vez de órganos de gestión colegiada y bipartita profesión-pública, en meras instancias de control proforma de las decisiones que se toman en el claustro y, menos, por la dirección, aunque también en instrumentos para la movilización ocasional de los padres en apoyo a las decisiones y reivindicaciones de los profesores. Y, como consecuencia, también hemos presenciado un progresivo desencanto de padres y alumnos respecto de cualesquiera mecanismos de participación." (p. 97).

Además de esta realidad que puede dificultar la relación entre ambos agentes educativos para el adolescente, también está la presencia del poder, y según el reparto de este se pueden dar diferentes tipos de participación familiar.

El centro escolar puede visualizar las familias, como clientes y consumidores de un servicio, que evalúan constantemente la oferta del mismo (Carriego, 2010), o como cogestores de dinámicas educativas que se van compartiendo y construyendo. Bolívar (2006) recuerda que la gestión democrática diseñada desde la legislación en planos de cogestión ha dejado paso a la perspectiva de familia como cliente. De aquí la escasa participación en los órganos de gestión. Este autor lo representa con la frase pronunciada por una madre en las votaciones al consejo escolar en el 2005: "Los padres no vendremos a votar, pero en protestar por todo, sí somos los primeros" (p. 126).

Según las investigaciones de Pérez-Díaz et al.(2009) la mitad de las familias españolas (49%) votaron en sus correspondientes consejos escolares, siendo mayor el porcentaje de familias de Primaria que de Secundaria. Estos porcentajes también coinciden con los datos, a nivel de España, aportados por Collet (2008) en referencia a las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAs). El 57% de las familias están inscritas en AMPAs, asistiendo a sus actividades un tercio y participando en las reuniones un 18%. Según datos de Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández (2009) la mitad de las familias consideran de mucha utilidad a estas asociaciones.

Datos similares son aportados en la investigación-acción realizada en un centro del principado de Asturias (Martínez González et al., 2010), donde se encontró que la

participación del alumnado en actividades propuestas por el AMPA es del 72% frente al 49% de la implicación de las familias. La valoración por parte de las familias es elevada (86%), siendo tres de cada cuatro las que realizan aportaciones económicas a dicha asociación. Este dato contrasta con el 22% de las familias que colaboran con la AMPA.

Estos datos parecen corroborar la idea de que las familias se pueden autopercebir como clientes (o autoclientes) de sus propias agrupaciones en la escuela, en el sentido de que valoran bien estas instituciones (como la escuela), consumir sus productos; pero sin participar en su funcionamiento y en la toma de decisiones.

El rol a desempeñar por las familias entre las dos propuestas relacionales no resulta fácil. Ambas perspectivas (cliente o cogestor) pueden tener efectos no deseados. Por un lado, el atribuir un rol a la familia como colaboradora y cogestora puede generar miedo e incertidumbre en el profesorado (Traver et al., 2010); y por otro, la perspectiva de cliente hace “que las familias esperen más de la escuela que lo que la escuela puede dar de sí” (Brullet, 2004, p. 123), generando también cierto malestar entre los docentes.

Esta manera de organizar la relación entre ambos sistemas educativos también se puede analizar en base al rol que asume el profesorado en las interacciones comunicativas que realiza con familiares. Cunningham y Davis (1988) define tres posibles tipos de relaciones en función del papel que asuma el tutor, lo que condiciona, de una manera reactiva, el tipo de actitud y respuesta de la familia (De la Guardia & Santana, 2005). Un tipo de relación sería el definido como experto en el que el profesorado, a partir de un plano de jerarquía vertical evidente, dice en qué y cómo tiene que participar la familia. Otra relación es la del trasplante en la que la familia participa, sólo y exclusivamente a petición del tutor. El familiar se convierte, en muchas ocasiones, en un profesor de apoyo para el hijo en ámbitos como la lectura o la participación en las tareas para casa. En este segundo tipo relacional la jerarquía, o relación de poder, se sigue dando, sólo que de una forma encubierta. La tercera vía relacional sería cooperativa (la denominan de tipo usuario), en la que desde el respeto, la comunicación y la colaboración entre las dos instituciones se trabaja por el bien del alumnado-hijo.

En esta misma línea Alpi (2003), reflexiona sobre cuatro posibles tipos de relaciones entre el profesorado y las familias en base a la distancia emocional. En un extremo estarían las relaciones prejuiciosas, donde existe una gran distancia relacional, faltando información específica para una funcional comunicación. En el otro extremo sitúa las relaciones fusionales o excesivamente empáticas, donde la ausencia de distancia genera confusión en los roles de los participantes influyendo en la profesionalidad del tutor. Existirían puntos intermedios que facilitarían la implicación parental. Uno considerado distante; pero con información específica con la que se puede colaborar, y el más facilitador sería la relación valorativa en el que se da cercanía e información específica.

Entre las variables intervinientes en la implicación parental también se podrían enumerar otras como:

- *Titularidad*. García Moriyón (2004) ha encontrado diferencias según se trate de centros privados o públicos. En los centros privados las familias son percibidas en mayor medida como fuente de ingresos y en menor medida como estamento colaborativo en la tarea educativa de los niños y jóvenes.



- *Tamaño y ubicación.* García Bacete (2006), en referencia al tamaño de los centros, llega a la conclusión de que “en los centros pequeños y rurales se valoran como óptimas las relaciones con las familias, defienden un rol de los padres orientados hacia el centro e indican que los horarios de las familias son la mayor dificultad. Mientras que los colegios urbanos califican las relaciones con las familias sólo como normales y reclaman mayor cordialidad por parte de estas. Por último añadir que los colegios grandes viven las relaciones con las familias como pésimas” (p. 263).

- *Estilos de dirección.* Esta variable se relaciona con el empoderamiento que se le va otorgando a las familias. Las maneras de llevar a cabo la gestión en el centro pueden facilitar o dificultar la participación parental. De la Guardia (2004) aplica en su tesis sobre las variables que intervienen en la participación familiar, los cuatro estilos de dirección en base al liderazgo situacional de Hersey y Blanchard para la participación familiar: 1.- los padres y las madres no saben y no quieren participar, quizás como consecuencia de que se sienten inseguros por no saber en qué y cómo pueden colaborar. En este caso, el estilo más eficaz de la dirección del centro sería la de “Conducir” ya que daría a los padres pautas concretas de actuación y los orientaría. Sólo se debería de dar hasta que las familias superen el sentimiento de inseguridad que les hace retraerse de participar. 2.- las familias quieren participar pero no tienen claro cuáles son sus funciones y cómo pueden hacerlo. En este caso, el estilo que adopta la dirección es el de “Persuadir” proporcionando a las familias unas directrices claras de actuación y el apoyo emocional adecuado para que logren llevar a cabo su voluntad de participar. Se recurriría al diálogo argumentando que pueden participar. 3.- Tienen recursos y la información suficiente para poder participar, pero no lo hacen porque no quieren debido a que tienen discrepancias con la dirección en cuanto a cómo entiende éste su participación. En este supuesto lo que procede es que la dirección utilice un estilo de “Participar” proporcionando medios para tomas de decisiones conjuntas acerca de en qué y cómo participar. 4.- En este estilo las familias tienen claro en qué y cómo pueden participar, están motivadas para ello y tienen confianza en sí mismas en que van a realizar correctamente las tareas. Aquí procede que el estilo de la dirección sea el de “Delegar”. Las familias llevarán a cabo sus proyectos y tareas de forma autónoma.

Por lo tanto, para llevar a cabo propuestas colaborativas, en el que los participantes tengan roles activos y democráticos se necesita de una cultura y creencia, principalmente en el profesorado, y unas vías de comunicación abiertas entre los contextos donde se desenvuelve el estudiante-hijo. Un ejemplo concreto es propuesto por Bazzara, Casanova y Ugarte (2007), quienes aportan una propuesta colaborativa a partir de la comunicación en siete pasos con el fin de evidenciar los objetivos comunes. Estos pasos se fundamentan en el reconocimiento de la complejidad de la educación en el siglo XXI, asumiendo las diferencias que existen entre los dos sistemas.

También, y aún mismo tiempo, se debe reflexionar sobre las influencias que se pueden ejercer mutuamente, así como en qué ámbitos, y en qué grado, participan las familias. Una propuesta teórica que puede ayudar en este proceso es la aportada por Epstein.

## **2.3 LA PROPUESTA DE EPSTEIN: UN MARCO TEÓRICO DESDE DONDE CONSTRUIR LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR**

Esta autora, reconocida internacionalmente, ordena dos aspectos fundamentales de la implicación parental. Por una parte, construye una teoría sobre las posibles influencias

que se pueden dar entre tres sistemas fundamentales para el niño y adolescente (familia, escuela y comunidad); y por otra, categoriza distintos tipos de participación, lo que facilita la realización de diagnósticos y propuestas de mejora en la relación familia-escuela-comunidad.

### **2.3.1 Teoría de las esferas de influencia superpuestas**

La doctora Epstein y sus colaboradores, al investigar diferentes aspectos de la implicación parental en la escuela, generan una teoría explicativa basada en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) sobre las relaciones que se dan entre el sistema familiar y el escolar al pertenecer a ambos agentes el niño o adolescente. En la misma se incluye un tercer ámbito como es la esfera comunitaria y su repercusión final en las personas (Epstein 2001; Epstein et al., 2002). Estos tres ejes son claves para la conceptualización de la escuela comunitaria que queda definida como un “lugar en el que los programas y servicios para estudiantes, padres y otros son ofrecidos antes, durante y después de la jornada escolar” (Epstein 2001: p 405).

Esta autora visualiza los tres sistemas anteriormente citados como esferas, cercanas unas a otras con zonas de intersección: entre familia y escuela; familia y comunidad; escuela y comunidad; y familia, escuela y comunidad. En esa imagen en el centro sitúa al niño, que para la escuela será estudiante, para la familia hijo y para la comunidad ciudadano.

Las intersecciones entre esferas de influencia, que son espacios compartidos para el bien del niño o joven, pueden ser mayores o menores en función de las decisiones tomadas por los sistemas implicados. Si hay pocos espacios comunes entre familia y escuela definirá una implicación parental en la escuela baja, mientras que intersección amplia supondrá una mayor participación entre los sistemas, y una mayor identificación entre ellos. Las esferas presentan un mayor solapamiento en las escuelas de Infantil y Primaria frente a Secundaria (González, Vandemeulebroecke & Colpin, 2001). Para estas autoras las causas son el menor nivel de compromiso de las familias en la medida que avanzan las etapas escolares y a la tendencia del adolescente a promover la diferenciación entre familia y escuela. Montandon y Perrenoud 1987 (en Epstein 2001) describen al alumno como el mensaje entre familia y escuela y, a su vez como el mensajero entre ambos. Es decir que la relación entre los dos sistemas que buscan la mejora del joven, dependen, si no buscan alternativas, del propio adolescente para estar comunicados e informados.

La teoría tiene presente dos planos (modelo externo y modelo interno). El modelo externo de las esferas de influencia superpuesta reconoce que hay tres contextos principales en los que los estudiantes aprenden y crecen como son la familia, la escuela y la comunidad. En este plano externo cada esfera presenta sus propias prácticas propias y separadas para un buen funcionamiento, como cubrir las necesidades económicas en la familia, aprendizajes conceptuales en la escuela o disponibilidad de recursos sociales en la esfera comunitaria.

Por su parte el modelo interno hace referencia a las interacciones formales que surgen entre las esferas mostrando dónde y cómo se dan las complejas y esenciales relaciones interpersonales y patrones de influencia entre los individuos en casa, en la escuela y en la comunidad. Son en estas interacciones donde las creencias de los miembros de cada esfera influyen notablemente en el buen o mal funcionamiento en estas zonas solapadas. Por ejemplo, hay docentes que creen que sólo habrá efectos

en los niños si las familias colaboran desde casa, ampliando las zonas de solapamiento entre las esferas de escuela y familia. Por el contrario otros se sienten amenazados en su estatus profesional en la creencia de que se les invade un ámbito de acción propio.

Avalada por una amplia trayectoria de investigación, Epstein concluye que la llave o clave de la participación familiar en la escuela depende principalmente del profesorado. El facilitador de estas interacciones es el docente, quien con su actitud potencia o no la participación familiar y comunitaria. Para conseguir este objetivo resulta clave que el profesorado deje de pensar y trabajar en clave de alumno (propiedad del docente) y lo haga en clave de niño como sujeto que se sitúa en una escuela, familia y comunidad (Epstein 2001; Epstein et al., 2002).

De acuerdo con esta teoría, las escuelas eligen entre mantener separadas las 3 áreas de influencia, o dirigir comunicaciones e interacciones de calidad para compartir espacios. Cuando se comparten de una manera funcional y positiva espacios comunes o zonas superpuestas, los estudiantes pueden recibir mensajes comunes acerca de la importancia de la escuela, de valores como el esfuerzo, y de estrategias de ayuda colectivas. De tal manera, y paradójicamente, el éxito en la educación del niño y del joven es el éxito de las tres esferas y de las interacciones funcionales entre los tres sistemas.

Al no estar totalmente definidas cuales son las zonas óptimas compartidas para el buen funcionamiento en la relación familia-escuela-comunidad, puede darse un solapamiento excesivo donde se invaden funciones propias de otra esfera repercutiendo negativamente en ese sistema y en la calidad educativa del discente. Un solapamiento adecuado, en cierta medida, también puede desvirtuar las funciones propias de cada esfera pero con un objetivo de mejora para el niño o joven. Por esta razón esta teoría argumenta que existen familias escolares y escuelas familiares.

Las familias escolares reconocen al hijo como estudiante. Son más tendentes a compartir objetivos escolares, o a priorizar la lectura en casa y la realización de los deberes escolares. Este perfil de familia está interesada en formarse para poder ayudar mejor a sus hijos a partir de la creencia de que cuentan con un ámbito de actuación en la educación escolar de sus hijos.

Por otra parte, las escuelas familiares dan la bienvenida a todas las familias y no sólo a las de accesibilidad más fácil, dan una mayor importancia a la comunicación con alumnado y familias, o que mantienen unos vínculos relacionales más fuertes con sus alumnos contando con mayor información individualizada en base a la especificidad de cada niño con sus experiencias únicas. Estas relaciones con el alumnado son más afectivizadas e individualizadas.

Un ejemplo para comprender en la práctica estas influencias son los cuestionarios diseñados por Epstein et al. (2002) para evaluar los niveles de implicación parental en un centro escolar en base a las seis tipologías de participación familiar propuestos por estos autores y que también han quedado recogidos en este trabajo.

En los grupos de factores que hacen referencia a la implicación parental en los deberes escolares (tipo 4) el grado de escuela familiar viene dado por los siete ítems siguientes que se valoran del 1 al 5 y que comienzan con "Aquí nuestra escuela" (Epstein et al., 2002, p. 333):

1. Facilita información a las familias sobre cómo supervisar y discutir el trabajo de la escuela en casa.

2. Facilita información a las familias sobre las habilidades que se requieren en todas las materias.
3. Facilita formación (capacitación) continua e información específica a los padres sobre cómo ayudar a los estudiantes con habilidades que necesitan ser mejoradas.
4. Conciencia a los padres sobre la importancia de la lectura en casa y pide a los padres que escuchen a su hijo leer o que lean en voz alta con su hijo.
5. Apoya a las familias para que estas ayuden a los estudiantes a establecer los objetivos académicos y a seleccionar cursos y programas.
6. Programa deberes interactivos frecuentes que requieren que los estudiantes demuestren y debatan lo que están aprendiendo con un familiar.
7. (y sucesivas si fuera necesario) otras actividades del tipo 4 (aprendizaje en casa).

Cuando el grado de familia escolar y de escuela familiar son altos los planos de implicación parental mejoran, frente a familias y escuelas que mantienen de una manera más rígida sus funciones específicas. Si la mirada de los profesores se dirige sólo al estudiante y creen que su función educativa es por ejemplo la instrucción de unos contenidos considerados como propios, encontrarán serias dificultades en la relación con las familias. Sólo cuando vean niños y jóvenes estarán en disposición de colaborar con familias y comunidad percibiéndoles como co-participantes. Procesos similares se dan en las familias. Aquella que desee que a su hijo se le dé un trato especial y totalmente individualizado no encontrará escuela que cubra tal nivel de exigencia, realizando críticas al sistema escolar y tomando una mayor distancia con la escuela. Hoover-Dempsey y Sandler (en González et al., 2001) afirman que hay tres claves para la implicación parental en los centros. En un primer lugar la creencia de los padres de que pueden ayudar. Una segunda clave importante es la autopercepción de que esa ayuda es eficaz en el apoyo hacia los hijos y en tercer lugar, y no por ello menos importante, las invitaciones y ofertas que reciban de la escuela.

Esta variable de las creencias de los agentes de las tres esferas implicadas sigue siendo considerada fundamental para evaluar los niveles de implicación parental en los centros escolares. En los cuestionarios sobre participación familiar para las familias (Sheldon & Epstein, 2007), además de datos demográficos sobre las familias, variables que ya ha sido citadas por su influencia en el éxito o fracaso del alumnado, se evalúan las creencias de los padres acerca de la implicación parental, sus propias conductas de implicación, las percepciones de los esfuerzos de la escuela en informar e implicarles en la educación de los niños, visiones y creencias del clima escolar o el tamaño de las redes sociales con las que cuentan.

La autora concreta los espacios de influencia, a través de una categorización de las diferentes maneras que existen de participar en la escuela.

### **2.3.2 Tipologías de implicación parental**

---

En la guía que Redding elabora sobre familias y centros escolares repartida entre profesionales de educación de 140 países (Redding y Martínez González, 2005), se afirma que “la implicación de los padres es una expresión imprecisa que abarca todo y que incluye desde las prácticas de crianza en casa hasta la participación de los padres en las actividades del centro escolar” (p. 18), añadiendo la existencia de una tipología ampliamente aceptada.

Tal y como se ha citado, el equipo de Epstein entiende la participación de las familias como un apoyo en la escuela, casa y comunidad influyendo directa y positivamente en

la educación de todo el alumnado. Esta definición recoge las tres “esferas de influencia” que directamente inciden en los aprendizajes de los niños y jóvenes.

Epstein y colaboradores ordenan las distintas formas de implicación familiar en un primer momento en 5 tipos (Epstein 1987 en Epstein 2001) añadiendo en 1988 un sexto tipo que hace referencia al ámbito comunitario sugerida por California State Board of Education. Las seis tipologías se presentan brevemente a continuación:

**1.- El centro como fuente de ayuda a las familias.** En esta dimensión de participación se incluyen aspectos relacionados con la **crianza** de las familias. Las escuelas ayudan a familias con sus obligaciones básicas a entender el desarrollo de los niños en temas como salud y seguridad, desarrollar habilidades parentales para la escuela, condiciones de hogar positivas para el aprendizaje escolar. En estas prácticas de participación se pueden incluir las tutorías, información sobre recursos escolares y de su personal, notas informativas sobre higiene y salud, charlas y cursos educativos en formatos pedagógicos como escuelas de padres, oferta y apoyo en el conocimiento de los servicios comunitarios (recurso de la biblioteca, grupos de baile....) o visitas en el hogar...

**2.- La familia como fuente de ayuda al centro.** La participación como **interacción comunicativa** entre el profesorado y las familias. La familia informa sobre el desarrollo físico, afectivo, social para que el profesorado pueda disponer de más información sobre el progreso de los niños o los programas educativos aplicados en el centro. Esta intercomunicación efectiva varía en forma y frecuencia. Se suele llevar a cabo por medio de: reuniones de aula y de cada alumno, llamadas por teléfono, correos electrónicos, conversaciones informales a la entrada y salida de la escuela, boletines informativos...

**3.- Colaboración de los padres y madres en el centro.** Se basa en la participación de las familias en el **voluntariado** en ámbitos tan diversos como apoyo al estudiante en extraescolares deportivas, preparación de fiestas, visitas culturales, compromiso en Asociaciones de Padres o en comisiones escolares y Consejo Escolar. Ofertas más específicas en algunos centros escolares son, por ejemplo, las de apoyar al profesorado en los aprendizajes que se dan dentro de las propias aulas (una madre trabajadora en una fábrica que explica el proceso de un producto con el fin explicar el sector industrial en la asignatura de historia o un padre que enseña percusión en la clase de música). Este nivel de participación no sólo depende de la voluntariedad del colectivo familiar, sino también, y en gran medida, del tipo de organización del centro.

**4.- Aprendizaje en Casa.** Consiste en la implicación en actividades escolares. Se fundamenta en el **apoyo a los progresos académicos** de los hijos o en la demanda de mejora. La escuela solicita o responde a peticiones de padres para trabajar con sus hijos en casa hábitos de estudio y tipos de apoyo en las actividades de aprendizaje para complementar la instrucción en clase. Exige de una coordinación. Los ejemplos más claros son la colaboración con el profesorado para los deberes diarios o semanales para casa, supervisar búsquedas en enciclopedias y en Internet, lecturas de cuentos y textos y seguimiento de materiales para períodos vacacionales...

**5.- Toma de Decisiones** Es la implicación en los **órganos de decisión** y gestión del centro. Este tipo de participación suele ser conflictiva en algunos centros. Desde la ley de educación LOE de 2006 se garantiza que las familias sean consultadas e involucradas en los órganos decisorios de las escuelas y en los grupos y comisiones que buscan la mejora del centro. Es un tipo de participación compleja ; pero que bien organizada y definida, produce importantes beneficios en los distintos agentes escolares repercutiendo en la calidad del centro (García Bacete, 2003).

**6.- Colaboración con la Comunidad** En una **perspectiva ecológica** la escuela está influenciada por el contexto en el que esté ubicada y debe aprovechar los recursos para complementar la oferta educativa, sobre todo en materias transversales. De aquí que las dinámicas escolares deberán superar las barreras arquitectónicas del edificio. La participación familiar también puede ser clave en diversas propuestas de mejora del barrio, municipales o de instancias superiores. Actividades que ofertan servicios comunitarios a niños y familias tales como organizar uso y horarios de la biblioteca y otras actividades extraescolares, participar en las fiestas del barrio o del municipio. También incluye la implicación en propuestas municipales como por ejemplo en campañas de sensibilización y mejora de las condiciones sobre el medio ambiente o la mejora de la circulación vial.

En base a esta tipología cada escuela puede realizar su diagnóstico de implicación familiar (Epstein et al., 2002). Un nivel de implicación parental razonable en el centro se obtiene a través de tres niveles en los tipos de participación que se presenta de forma piramidal. En la base se presentan los tipos de crianza, comunicación, aprendizaje en el hogar, y colaboración con la comunidad. En este primer nivel de mejora del aprovechamiento escolar debería de participar más o menos el 60% de las familias. En un segundo nivel, con una implicación parental del orden del 30% de las familias del centro, estaría formado por los tipos de colaboración con la comunidad y voluntariado para la mejora del clima de la escuela. Y por último, en la punta de la pirámide, estaría la participación familiar que busca la efectividad de la escuela desde la corresponsabilidad en las tomas de decisiones, que en un centro promedio supondría la participación de entre un 5% y un 10% de las familias.

### **2.3.3 La concreción del aprendizaje en casa desde la relación familia-escuela: tareas interactivas (TIPS)**

Una de las posibles funciones que pueden desempeñar los deberes escolares, es la de vincular el currículo escolar con la familia y la comunidad, ya que son tareas escolares realizadas en otros contextos. Epstein (2001) se interesa por estas actividades ya que pueden ser puentes entre distintos sistemas educativos para niños y jóvenes. Esta autora las concibe como tareas interactivas, definiéndolas como:

Un método de diseño de tareas que permite a los estudiantes compartir cosas interesantes que están aprendiendo en clase con familiares, amigos e iguales, o miembros de la comunidad. Este tipo de tareas exige que los estudiantes compartan ideas, recojan información o interactúen con alguien de otras maneras diferentes a las habituales para completar las tareas (pp. 549-550).

Estas tareas deben tener presente cuatro aspectos en su diseño como son:

1. El eje para la interacción es el aprendizaje del estudiante, por lo que la tarea es realizada básicamente por el discente. De aquí se desprende que las funciones de las familias u otros contextos educativos no están relacionadas con la enseñanza o elaboración de las tareas interactivas.
2. La aportación se fundamenta en un input que puede aportar al estudiante. De esta manera se puede participar dando una opinión sobre un tema trabajado en la escuela; sacando fotos o planificando el presupuesto para un viaje; contestando a preguntas para detectar las necesidades del centro de jubilados del pueblo y a partir de aquí realizar un proyecto de mejora; o simplemente escuchando aprendizajes o conclusiones realizadas por el alumno.
3. Tras estos apoyos, que sirven para compartir el currículo escolar con entidades extraescolares, el alumno realiza el producto solicitado por el profesorado. Si la

tarea es para la familia, el apoyo puede venir de cualquiera de sus miembros, y en caso de no ser posible, de un vecino o figura que pueda cubrir dicha carencia.

4. Además de la intención educativa, estas tareas interactivas, en base a planteamientos ecológicos y recogidos en la teoría de las esferas (Epstein, 2001), tienen una función de nexo de unión entre los sistemas en los que se desenvuelve el niño y adolescente. Se trata de comunicaciones bidireccionales. La propuesta de tarea es enviada desde la escuela a otro contexto familiar o comunitario y es devuelta con unas observaciones funcionales a tener en cuenta en la corrección de las mismas y en el diseño de futuras actividades.

De entre estas tareas interactivas, destacan las TIPS (The Teachers Involve Parents in Schoolwork) que se podría traducir como la implicación desde el profesorado a los padres en la realización de los deberes escolares. Esta tipología de tareas para casa presentan tres bloques. En el primero se define la materia a tratar, el compromiso del alumno con su firma, los plazos de entrega (son actividades para una o dos semanas) y los objetivos que desde la escuela se quieren conseguir con la participación de las familias en la actividad. El segundo bloque hace referencia a la actividad en sí, definiendo claramente el papel de apoyo, y no de profesor, que ha de jugar el familiar, por ejemplo aportando las edades de los miembros de la familia para que luego el alumno los ordene de mayor a menor o realice la media; o por ejemplo escuchando la lectura del final de un cuento o de la tarea realizada. Estas actividades no pueden presentar un plus económico para las familias, y los materiales necesarios han de ser habituales en las casas o cedidos por el centro. El tercer apartado recoge un breve cuestionario dirigido al familiar para un mejor seguimiento del alumno desde la escuela. Cuestiones habituales suelen ser: nivel de conocimiento de los contenidos curriculares que realizan sus hijos, nivel de comprensión de la tarea para el hijo percibida por el familiar y nivel de satisfacción en la relación con su hijo a través de la tarea interactiva realizada (disfrute, conflictividad).

Hay tres tipos de contenidos en las TIPS y que presentan los siguientes pasos:

- a) Lenguaje: 1.- “objetivos”: explica los objetivos de aprendizaje de la actividad si no está claro en el título o carta. 2.- “pre-escribiendo”: da al estudiante espacio para planificar una carta, ensayo o poema. Se aplican las técnicas de estudio como subrayado, tormenta de ideas, planificación...3.- “primer borrador”: la TIPS da al estudiante un espacio para escribir y editar (si el espacio es insuficiente, se puede añadir papel). Algunos profesores piden al estudiante que escriban una versión final en casa y/o en la escuela. 4.- “interacciones”: ayuda al estudiante a dirigir un estudio familiar o entrevista a hablar con un miembro de la familia acerca de ideas, recuerdos, practicar un discurso, leer en voz alta, recibiendo el feed-back del adulto. 5.- “valoraciones de la familia”: realizadas por el familiar con el fin de facilitar el seguimiento del alumno por parte del profesorado y la mejora en la relación familia-escuela.
- b) Ciencia: 1.- “objetivos”: explica los objetivos de aprendizaje de la actividad. 2.- “materiales”: son comunes, habituales, baratos y fácilmente disponibles en casa o la escuela los facilita. 3.- “procedimiento”: guía al estudiante paso a paso en una práctica que requiere que el estudiante piense y actúe como un científico y que interactúe con un miembro de la familia. 4.- “informe de laboratorio o datos del gráfico”: proporciona espacio al estudiante para informar de los descubrimientos. 5.- “conclusiones”: guía al estudiante a debatir los resultados y las aplicaciones de la ciencia en la vida real con un miembro de la familia. 6.- “valoraciones de la familia”
- c) Matemáticas: A continuación se presenta un ejemplo concreto

**TIPS: ¡LO DIGO EN SERIO!**

Querido familiar,

En Matemáticas, estamos hallando y utilizando promedios para discutir algunos datos comunes. Espero que disfrutes de esta actividad conmigo. La tarea debe ser realizada para \_\_\_\_\_

Un saludo,

\_\_\_\_\_  
Firma del alumno

**I. EXAMINA ESTO:** Explica este ejemplo a tu familiar.

Recuerda: Para hallar el promedio (media) de un conjunto de datos:

- 1) Suma todos los datos
- 2) Divide por el número de datos y
- 3) Redondea al número entero más cercano si fuera necesario

DATOS: 4, 9, 5, 6, 11

SUMA:  $4 + 9 + 5 + 6 + 11 = 35$

5 datos

DIVIDE por el número de unidades del conjunto:  $35:5 = 7$

PROMEDIO (MEDIA) = 7

**II. AHORA, INTÉNTALO:** Enseña a tu familiar cómo haces este ejemplo.

DATOS: 7, 13, 23, 3, 17, 9, 12

SUMA:

DIVIDE por el número de unidades:

PROMEDIO (MEDIA) =

**III. SECCION PRACTICA:** Completa estos ejemplos por tu cuenta. Enseña tu trabajo. Explica un ejemplo a tu familiar.

1. Haz un listado de las edades de toda tu familia y calcula la media de edad.

DATOS:

SUMA:

DIVIDE por el número de unidades

PROMEDIO (MEDIA) = \_\_\_\_\_ ¿Está tu edad cerca de la media? \_\_\_\_\_

2. Calcula la media del número de calzado de toda tu familia (redondea hacia arriba las medias tallas).

DATOS:

SUMA:

DIVIDE por el número de unidades

PROMEDIO (MEDIA) = \_\_\_\_\_ ¿Está tu número de calzado cerca de la media? \_\_\_\_\_

1. Calcula la media de altura (en pulgadas) de todos los de tu familia.

DATOS:

SUMA:

DIVIDE por el número de unidades

PROMEDIO (MEDIA) = \_\_\_\_\_ ¿Está tu altura cerca de la media? \_\_\_\_\_

**EN LA VIDA REAL...**

La gente utiliza promedios o medias para presentar resultados de encuestas. Haz una encuesta a 4 familiares o amigos. Incluye al menos un familiar.

PREGUNTA:



¿Cuántas horas **trabajas** al día (en la escuela, en el trabajo o en casa)?  
 ¿Cuántas horas duermes cada noche? (Rellena la tarjeta de abajo con tus datos)

Nombres de las personas encuestadas	Número de horas trabajadas cada día (en la escuela, en el trabajo o en casa)	Número de horas de sueño cada día
1.		
2.		
3.		
4.		
	PROMEDIO (MEDIA) =	PROMEDIO (MEDIA) =

Calcula el promedio (media) de la cantidad de tiempo que trabaja y duerme cada día las personas que tú has seleccionado.

ESPACIO DE TRABAJO:

Explica tus resultados a un familiar. Discute con tu familiar:

¿Habrás calculado las mismas medias si hubieras encuestado sólo a amigos de mi edad? ¿Por qué sí o por qué no?

RESPUESTA A “AHORA, INTÉNTALO”

SUMA:  $7 + 13 + 23 + 3 + 17 + 9 + 12 = 84$

DIVIDE por el número de unidades:  $84 : 7 = 12$

PROMEDIO (MEDIA) = 12

IV. COMUNICACIÓN HOGAR-ESCUELA:

Querido padre/madre/familiar:

Por favor, comunícame tus reacciones ante el trabajo de tu hijo en esta actividad.

Escribe SÍ o NO en cada afirmación.

\_\_\_ Mi hijo ha comprendido la tarea y ha sido capaz de completarla

\_\_\_ Mi hijo y yo hemos disfrutado de la actividad

\_\_\_ Esta tarea me ha ayudado a conocer lo que mi hijo está aprendiendo en Matemáticas.

Algún otro comentario: \_\_\_\_\_

Firma de los padres: \_\_\_\_\_

(Epstein, 2001)

Las investigaciones en que participa esta autora (Epstein, 1991; Epstein, 1997 en Epstein y Van Voorhis, 2001) concluyen que el rendimiento académico de los estudiantes mejora con las TIPS de lenguaje con programas anuales; pero no con las de Matemáticas. Por otra parte, casi el 100% de las familias comentan su satisfacción al disponer de más información sobre las tareas de sus hijos, aumenta la participación de las familias y se sienten más satisfechas con el apoyo prestado a sus hijos, incluso en las familias de nivel socio-económico bajo.

En la revisión de investigaciones realizadas sobre la utilización de estas tareas interactivas concluye que su efecto es positivo tanto a nivel de logro del alumno como en la mejora de la implicación parental, siendo su efecto positivo mayor en Primaria que en Secundaria (Patall, Cooper & Robinson, 2008). González Tornaría, Guerra, Prato y Barrera (2009) valoran positivamente la presencia de objetivos comunes en la presentación de la tarea.

Desde una perspectiva más amplia, la participación familiar, también puede generar importantes beneficios en el éxito del alumnado. Pero esta presencia de las familias en el otro sistema debe ser adecuadamente implementado, con el fin de minimizar riesgos en esta relación.

## **2.4 INFLUENCIA DE LA IMPLICACIÓN PARENTAL EN LOS DEBERES ESCOLARES**

En este punto se reflexiona sobre la participación familiar tanto a nivel general como en referencia a la implicación de los padres en los deberes escolares. Esta relación es valorada positivamente; pero a su vez puede presentar dificultades y riesgos en su práctica.

### **2.4.1. Beneficios de la implicación parental en las escuelas**

---

Las escuelas y el profesorado cuentan con un excelente punto de partida ya que las familias, en líneas generales, y aunque en ocasiones parezca lo contrario, valoran positivamente la labor que se realiza con sus hijos en los centros educativos (Martínez González & Álvarez, 2005; Rué, 2006). Según los datos de Pérez-Díaz et al. (2009) la satisfacción con el centro escolar de sus hijos era del 82% de las familias con puntuaciones entre cuatro y cinco (la máxima), siendo tan sólo un 5% quienes puntuaban las más bajas (uno y dos). Estos datos contrastan con la percepción que tiene el profesorado. Sólo el 6% considera que la sociedad valora positivamente su trabajo (Marchesi et al., 2002).

Incluso en situaciones de fracaso escolar, hay investigaciones que mantienen que las familias encuentran más causas explicativas en aspectos familiares que escolares. Martínez González y Álvarez (2005), quienes, además de sostener la relación existente entre variables familiares y fracaso escolar, refieren la investigación de Balzano en el año 2000 donde, con una muestra de 110 padres de alumnos de 11 y 13 años, constata que en la creencia de las propias familias, la variable más explicativa del fracaso académico está en el funcionamiento de la propia familia (73% en familias de grupo socio-económico alto y 80% de grupo socio-económico bajo); la segunda explicación está relacionada con las características del niño o joven (67% en la clase alta y 66% en la clase baja); y en tercer lugar sitúan las causas del fracaso escolar en la propia escuela (55% y 24% respectivamente).

Datos similares se aportan en la investigación de Pérez-Díaz et al. (2009). Las familias encuestadas opinan que la primera razón del fracaso escolar es el poco esfuerzo del alumnado (36%), seguido de la poca colaboración de las familias (26%), y por último, la poca capacidad o dedicación del profesorado (11%).

Además de esta buena percepción sobre el profesorado y los centros escolares, las familias consideran que la participación familiar es la mejor estrategia para mejorar la enseñanza de sus hijos (Pérez-Díaz, Rodríguez & Fernández, 2009). Un 38% así lo afirman frente a otros recursos como reforzar medidas disciplinares (33%), reducir el número de alumnado por aula (23%) o dar más importancia a exámenes y pruebas de nivel (8%). De aquí que las familias estén dispuestas a comprometerse para mejorar la relación con los centros escolares (García, Gomáriz & Hernández, 2010). Pero, tal vez, también haya que tener en cuenta el rendimiento académico del alumnado, ya que por ejemplo desciende significativamente la participación de las familias con hijos que

tienen tres o más suspensos en las votaciones para los consejos escolares (Pérez-Díaz et al., 2009).

De hecho si los centros escolares ofertan e implementan prácticas específicas sobre los deberes escolares las familias responden positivamente (Ames, DeStefano, Watkins, & Sheldon, 1995; Balli, Demo & Wedman, 1998; Delgado-Gaitán, 1990; Epstein & Dauber, 1991; Ho & Willms, 1996; Lee, 1994; Sanders et al, 1999; Simon, 2000; Snow, Barnes, Chandler, Goodman, & Hemphill, 1989; Van Voorhis, 2000 en Epstein & Van Voorhis, 2001).

Esta creencia de las familias, también está avalada por otros datos aportados en investigaciones, como es el caso de la siguiente cita de Moreno et al. (2009). "Los efectos de la implicación parental en la escuela van más allá del rendimiento académico de los hijos. La participación de los padres en la escuela es muy beneficiosa para los profesores, para el centro escolar y para la propia familia" (p. 4).

García Bacete y Martínez González (2006) justifican esta necesidad de la colaboración Familia-Escuela en base a seis razones:

1. Respuesta necesaria a las actuales necesidades sociales.
2. Diversidad de las familias y de sus formas de implicación.
3. Aspectos organizativos del centro y de la Administración.
4. Interés de los padres especialmente por aquello que está directamente vinculado con sus propios hijos.
5. Necesidad de mejoras en los centros para lo que se necesita formación inicial y continuada del profesorado cooperando en base a una metodología de investigación-acción.
6. La fuerza educativa de los entornos comunitarios para el desarrollo del niño.

En anteriores publicaciones estos autores (García Bacete, 2003; Martínez González, 1996) recogen algunos efectos positivos de la participación familiar en los tres colectivos implicados:

**1.- Efectos en los estudiantes:** Por una parte hay una menor tasa de absentismo escolar, así como una reducción en programas de educación especial; y por otra el alumnado presenta actitudes más favorables hacia las tareas escolares, tanto dentro como fuera de la escuela, realizándolas con mayor tenacidad y constancia, lo que repercute positivamente en los aprendizajes, calificaciones y expectativas académicas para futuros estudios. Todo ello mejora la autoestima.

**2. - Efectos en el profesorado:** Hay una mayor autopercepción de competencia profesional y comunicativa, dándose un mayor reconocimiento de su docencia por parte de directores y familias, lo que, a su vez, repercute en el compromiso laboral. También aumenta la pedagogía centrada en el estudiante.

**3.- Efectos en las familias:** valoran más su papel en la educación de sus hijos, incrementando su sentido de autoeficacia y motivación ante la labor a desempeñar. Prestan una mayor atención a los programas escolares y mejoran la comunicación, tanto con sus hijos a nivel general y sobre los deberes para casa en particular, como con el profesorado aumentando los contactos.

García Bacete añade que todas las familias no presentan las mismas necesidades. Por una parte todos los padres han de estar informados sobre la organización del centro (calendario escolar, horarios de atención a las familias, personal del centro, teléfonos de interés, ayudas y becas de estudios, datos y criterios de evaluación...). La

mayoría de las familias necesitan contactos con el centro y profesorado (reuniones de grupo, citas individuales e informes periódicos del progreso del hijo...). Un número de familias se interesan por aspectos formativos (estrategias de ayuda al hijo, escuelas de padres y madres, colaboración con la revista de la escuela...). Y algunos padres necesitan una atención más específica (asesoramiento a familias con alumnado con nee, atención psico-pedagógica para comportarse más eficazmente con los hijos...).

Resulta difícil encontrar algún autor que afirme, desde la teoría, la inconveniencia de la participación familiar en el ámbito escolar para el bien del niño o adolescente. Este acuerdo general de las bondades de la implicación parental contrasta con la escasez de prácticas colaborativas y participativas entre estos dos agentes.

#### **2.4.2 Dificultades ante la implicación parental en las escuelas**

---

Históricamente esta relación no ha sido fácil, dándose un crónico desencuentro entre ambos agentes. En palabras de Comellas (2009b) “Como consecuencia de la insatisfacción en los resultados educativos, ha aparecido un discurso ambivalente de traspaso de culpabilidades entre las familias y la institución educativa” (p. 9).

Garreta y Llevot (2007) realizan una investigación a nivel de Asociaciones de Madres y Padres (AMPA). Para estos colectivos los tres obstáculos para la comunicación entre familia y escuela son la falta de interés de los padres, desconocimiento del sistema educativo y no comprender las demandas del profesorado. Esta primera razón está debatida por otros autores como Fernández Enguita (2007, p.19) quien afirma que “el manido reproche de que las familias se desentienden de la educación carece por completo de sentido”. Este autor añade que la alarma y planteamientos del profesorado en contra de ciertas actitudes de las familias son nimiedades y no son generalizables, y que la escuela ha de ser consciente de que no hay más instituciones educativas fuertes por lo que habrá que “buscar un nuevo reparto de tareas adecuado, suficiente y justo”. Esa nueva organización exige de una interacción: “aunque hay muchos factores que contribuyen a una comunicación positiva entre la familia y la escuela, el aspecto más importante en la relación familia-escuela es la voluntad de comunicarse” (Forest & García Bacete, 2006, p.62).

Oliva y Palacios (1998) encontraron en una de sus investigaciones que el 92% de los profesores dan mucha importancia a la relación con las familias considerándolo un eje fundamental para el desarrollo del alumno; pero en la práctica el 70% de esos mismos profesores mantienen contactos informales con las familias; un 60% contactos con cita; el 14% contacto telefónico o carta; un 31% reuniones con grupos; y sólo el 19% mantiene propuestas colaborativas a nivel de actividades.

Una explicación plausible aportada por estos autores consiste en la dificultad propia que entraña el intentar ajustar dos sistemas educativos diferentes con intenciones educativas similares. “Ambos tienen como meta común la educación de niños y niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo, con atención a las diversas facetas de su personalidad. Ambos, por fin, tienen asignada la función de cuidar y proteger a niños y niñas de riesgos y peligros” (1998, p. 336). Sin embargo no encuentran con facilidad maneras de llevarlo a cabo ya que cada entidad educativa cuenta con estructuras y estrategias diferentes para conseguir tal meta. Estos autores nos recuerdan que en el pasado las funciones de ambos sistemas educativos eran diferentes y estaban bien definidas. Por un lado las familias se encargaban de los valores y el buen comportamiento, mientras la escuela se centraba en aprendizajes de contenidos desde la lecto-escritura y cálculo hasta conceptos relacionados con planos humanistas y científicos. En los compartidos, actualmente, planteamientos ecológicos y sistémicos se parte de la idea de que ambos agentes influyen educativamente en el niño y joven

como microsistemas y a su vez entre ellos como mesosistemas para el discente (Bronfenbrenner, 1987). Estas mismas teorías sostienen que al producirse cambios en un sistema se modifica su funcionamiento, por lo que en los momentos de cambio cualquier sistema es más vulnerable y necesita de acompañamiento (López Larrosa, 2009)

Al tratarse de dos sistemas diferentes cada uno de ellos tiene razones propias para el encuentro, o desencuentro, con el otro agente educativo. La escuela se relaciona con la familia principalmente con la intención de resolver problemas escolares, mientras que las razones de las familias están más relacionadas con las calificaciones de sus hijos y con los deberes escolares como hábitos de estudio y control de sus progresos (Martínez González, 2006).

Para las familias, el vínculo emocional que tienen con los hijos, suele ser una variable fundamental, que se hace presente, y en ocasiones supone un obstáculo en la relación con el profesorado. De hecho una dificultad citada por el profesorado en los encuentros grupales con las familias consiste en que las familias se centran en exceso en su propio niño, y en menor medida en los temas escolares, aspectos en el que se quieren centrar los docentes ya que es más propio de su sistema educativo (López Larrosa, 2009).

Esta implicación parental en la escuela evidencia las diferencias entre los sistemas. Para Oliva y Palacios (1998) algunas de ellas son:

1. La organización diferente del espacio ya que en las familias son personalizadas y en las escuelas no.
2. Diferencias en la organización del tiempo, siendo más reglado y definido en la escuela.
3. Los roles y reglas de ambos son diferentes.
4. Procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes siendo en la escuela más formales, simbólicas y planificadas que en las familias, donde lo cotidiano es motivo de aprendizaje desde la observación e imitación.
5. En la escuela se utiliza más vocabulario con estructuras verbales más complejas.
6. En las familias la comunicación es más coloquial, afectivizada, diádica y frecuente, mientras que en la escuela las relaciones son más de grupo-aula y entre iguales .
7. La respuesta a la demanda del niño o joven es mayor en la familia.
8. Los valores sobre obediencia, disciplina y logros en las familias, y en mayor medida en familias desfavorecidas, son más tradicionales.

Estas diferencias funcionales, por tratarse de sistemas distintos, influyen también en la forma de actuar de los miembros, de tal manera que un joven puede presentar un tipo de comportamiento en la familia y otro distinto en el contexto escolar, incluso conductas problemáticas en un contexto y no en el otro (López Larrosa, 2009). Por lo tanto el tema de análisis no se debe centrar en cómo es el niño o joven, sino cómo, y tal vez su porqué, presenta tal o cual comportamiento en ese contexto. Este planteamiento puede reducir algunos conflictos entre familia y profesorado.

Además de estas diferencias entre los dos sistemas educativos, que hay que tener presente a la hora de diseñar cualquier propuesta colaborativa y de implicación parental, García Bacete (2003) señala otras dificultades a tener presente en los dos contextos.

Entre las relacionadas con el sistema familiar están:

- a) Vivir lejos de la escuela.
- b) Desconocimiento del idioma o lenguaje técnico educativo.
- c) Dificultades en la comunicación ante percepciones de amenaza, prepotencia o excesivo poder del profesorado.
- d) Problemas de comunicación en episodios de crisis entre ambos agentes.
- e) Falta de confianza en las propias capacidades.
- f) Frustración ante la no consecución de logros para los hijos en la escuela.

Además de estas, autores como López Larrosa (2009) añaden otras variables de familia como su estructura (por ejemplo monoparentalidad), nivel educativo, estrés familiar y presencia de valores diferentes a los de la escuela.

Por otra parte, las dificultades vinculadas al contexto escolar serían:

- a) Desconocimiento del funcionamiento de la escuela por parte de las familias: organigrama, dirección, propuestas curriculares...
- b) Falta de representatividad o democracia en los órganos de gestión de los centros.
- c) Problemas con los horarios ya que en ocasiones son incompatibles entre escuela y mundo laboral.
- d) Creencias del profesorado como que:
  - las tomas de decisiones competen a los profesionales.
  - hay que limitar la implicación parental a nuestras necesidades.
  - existe una falta de interés de los padres, participando siempre las mismas familias.
  - generar dinámicas participativas es costoso.
  - las políticas educativas no facilitan y pueden responder a intereses partidistas.

Bolívar (2006) afirma que la participación familiar es percibida por el profesorado como una intrusión, debido a una “pesada tradición empotrada en la cultura escolar” (p. 130), que le genera miedo al cambio y ansiedad por perder una “segura monotonía” (Martín & Muñoz, 2010, p. 121). En palabras de Traver et al (2010, p. 97) “Todo el mundo sabe que en la escuela hay puertas que si las abres, por ellas entra la vida a tropel, sin avisar ni pedir permiso. Hay gente que piensa que estas puertas es mejor no abrirlas, son de alquitrán”.

En las escuelas el poder de abrir o cerrar puertas está básicamente en el profesorado, lo que hace que la relación con las familias sean asimétricas. “Los padres están en el terreno del profesor, lo cual desequilibra las posiciones relacionales de docentes y padres” (López Larrosa, 2009, p. 59).

Por otra parte, García Moriyón (2004), interpreta la baja interacción entre profesorado y familia desde la creencia del profesorado de que las familias no cuentan con la suficiente competencia como para aportar a la comunidad educativa. En la misma línea García Bacete (2006) mantiene la idea de que la mayoría del profesorado se muestra conforme con la realidad actual de las relaciones entre escuelas y familias donde sigue sin darse una cooperación real en la participación en la toma de decisiones, siendo la mayor relación de las familias con el centro a través del tutor, quien por otra parte no se considera un experto en relaciones interpersonales y considera las relaciones con las familias, junto con la falta de tiempo, como una de las principales dificultades en su labor docente. En palabras de Bazarra et al. (2007, p. 96):

“En demasiadas ocasiones escuchamos a los profesores que la parte más dura de su trabajo no está en la mayoría de los casos en las clases, sino en las salas de visita. A veces, porque nuestra formación inicial no nos ha dado recursos para un rol que hace años no teníamos que cubrir: el de compartir y hacer sentir como propio a los padres el proyecto educativo. En muchas ocasiones porque los padres quieren evitar la dificultad, el esfuerzo y el conflicto que van ligados a educar”

En la interesante tesis defendida por De la Guardia (2004) sobre las variables que mediatizan la participación familiar, con una muestra de 695 profesores y 1305 familias de Canarias, concluye que el éxito o fracaso de la participación familiar depende de un amplio abanico de factores que esta investigadora categoriza y valora en cuatro bloques:

**1.- Variables políticas:** para el profesorado los canales participativos se han convertido en órganos burocráticos y formales. La normativa sobre participación es insuficiente.

**2.- Variables sociales:** baja tradición y cultura participativa del centro o del barrio. Percepción por el docente del desprestigio de su profesión. Falta de apertura de los centros a la comunidad. Ubicación de los centros habiendo una mayor participación en los urbanos que en los rurales. El nivel socio-económico y cultural de las familias.

**3.- Variables pedagógicas:** la percepción del profesorado es inferior a la de las familias. Mayor frecuencia de las familias ante situaciones conflictivas. Principalmente en entrevistas. Y más a nivel individual que colectivo. Mayor participación en aspectos comunitarios, seguido de los políticos (comisiones y tomas de decisiones) y mínimamente en participación académica. Para el profesorado la participación es principalmente tener informadas a las familias. La falta de formación tanto para el profesorado como para las familias es considerada una barrera para la participación. Un tercio del profesorado realiza prácticas participativas. El profesor que trabaja la participación con los alumnos tiende a potenciar la implicación parental. El profesorado se siente más satisfecho con lo cercano y tangible frente a políticas legales y normas administrativas. No hay relación entre tamaño del centro y participación familiar ni con el tipo de jornada escolar. Importancia del estilo de liderazgo del director. El profesorado valora para la participación la corresponsabilidad, mientras que las familias valoran más el estar informadas de la evolución del hijo. El profesorado considera la participación como una vacuna para evitar conflictos por mensajes contradictorios o mal interpretados. La participación es un indicador de calidad para ambos agentes. Las familias participan porque es un tipo de ayuda y motivación para sus hijos. El profesorado percibe más problemas en la participación que las familias. La falta de cultura participativa para el profesorado es debido a las familias y no al centro. La participación es un riesgo de intrusismo laboral. Las limitaciones para las familias son la falta de tiempo (también del profesorado) por la incompatibilidad de horarios y de formación.

**4.- Variables psicológicas:** El sentimiento de pertenencia al centro no relaciona con participación. El profesorado se siente menos vinculado al centro que los padres. El profesorado cree que los objetivos para el alumnado son más integrales que las familias que se centran en mayor medida en los objetivos académicos. La creencia del profesorado de que la educación es una tarea compartida aumenta los índices de participación. A más cultura participativa del profesorado, mayores índices de participación, ya que ambos agentes se sitúan en un grado medio de cultura

participativa. A mayor creencia del profesorado de los beneficios del trabajo en equipo, mayor grado de participación con las familias. El profesorado no espera que la participación mejore su trabajo (sí las familias); pero sí que genere beneficios en el alumno (también las familias). El profesorado cree que la baja participación es por las familias (estas también lo comparten) y, en especial, por no asumir su responsabilidad y por bajo interés. El profesorado no lo atribuye a sus propias medidas políticas y organizativas. Resistencia al cambio por parte del profesorado. En ambos agentes hay una dominancia del concepto de "seudoparticipación" (niveles informativos y de consulta) frente a participación parcial y plena. El profesorado es más crítico con las familias que estas con los docentes. Para ambos la relación que mantienen es democrática. En la relación con las familias el profesorado se sitúa en un plano de superioridad como experto y no tanto desde un rol colaborador lo que genera indiferencia en las familias. Si perciben familias democráticas tienden a un mayor rol de coeducador y si se sienten agredidos cambian. Las familias participan más si asumen un rol de coeducador. En su relación con las familias predominan los sentimientos positivos que favorecen la implicación (confianza, seguridad, satisfacción...) frente a los negativos (ansiedad e irritación).

Teniendo presentes los beneficios que aporta la participación familiar y sus dificultades, algunos autores sostienen una manera de potenciar dicha implicación que consiste en la elaboración de proyectos comunes desde el inicio, definiendo las funciones y compromisos de cada una de las partes (Parellada, 2008).

Para Bolívar (2006) existen dos tipos de estrategias para potenciar la participación de las familias. Unas dirigidas a la capacitación de los centros, trabajando aspectos relacionados con el clima escolar, equipo directivo, y la confianza en las relaciones familia-escuela. Las otras orientadas hacia la capacitación de las familias, que buscan la eficacia y las solicitudes expresas de apoyo a la escuela.

En un análisis diagnóstico sobre la participación familiar en un centro público de Primaria en base a la categorización de Epstein (Martínez Gonzalez, Rodríguez & Gimeno, 2010), se concluye que el 27% hacían referencia a la crianza, el 26% a la colaboración con la comunidad, el 17% eran actividades relacionadas con el voluntariado, en referencia a tomas de decisiones un 13% y un 11% en comunicación. Por último sólo un 4% de las acciones participativas tenían relación con el aprendizaje en casa, lo que les genera la siguiente reflexión:

"Este bajo porcentaje resulta paradójico si se considera que la temática tratada en esta área es de gran relevancia para trabajar con los padres y madres con la finalidad de que estos se involucren como agentes activos en el proceso educativo de sus hijos en casa" (p. 141).

Tal vez el realizar una reflexión sería sobre este tipo de participación, podría ayudar tanto al profesorado como a las familias a encontrar puntos afines y de beneficios para la buena marcha de alumnos e hijos.

### **2.4.3 La implicación parental en los deberes escolares**

---

Dentro de los seis tipos de participación definidos por Epstein, el tipo cuatro referente a la implicación parental en las tareas escolares es la mejor valorada por los padres (Epstein & Van Voorhis, 2001). En general las familias valoran positivamente que la escuela prescriba deberes a sus hijos (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, & Solano, 2006). También en las familias inmigrantes se observa esta valoración. En la investigación sobre la implicación parental en familias inmigrantes de Primaria realizada por Etxeberria, Intxausti y Joaristi (2013) se concluye que la participación de



este colectivo de familias en Primaria es mayor en el hogar que en la escuela, centrándose en aspectos motivacionales y de valores, y, lógicamente, en menor medida en el apoyo directo académico. Tal vez esta actitud positiva sea debida a la creencia de una exigencia moral hacia el apoyo a los hijos en los deberes, incluso las madres tienden a realizar un sobreesfuerzo ante el miedo del fracaso escolar de sus hijos (Thin, 2009).

También parece que se mantiene esta implicación independientemente del nivel de dificultad en los aprendizajes por parte de los hijos. Robledo-Ramón y García Sánchez (2013) realizan una investigación comparando el apoyo otorgado por familias cuyos hijos presentan dificultades en el aprendizaje frente a padres de hijos que no presentan dichas dificultades. Estos autores llegan a la conclusión de que el apoyo otorgado desde casa es similar en ambos colectivos, habiendo diferencias en la participación en el centro (menor presencia de las familias de hijos con dificultades). Sin embargo en la investigación longitudinal de Deslandes (2009) se concluye que la implicación de las familias es mayor cuando existen dificultades de aprendizaje en los hijos. Lo que tal vez sí se puede concluir es la creencia en las familias de que el ayudar a sus hijos con los quehaceres enviados desde el centro resulta positivo para la obtención de mayores logros académicos de estos.

De hecho, parece que cada vez las familias se implican en mayor medida. Los autores Pérez-Díaz et al. (2009) realizaron dos investigaciones a nivel estatal repitiendo algunos ítems como el referente al apoyo en los deberes escolares desde la familia. En el año 2000 respondieron a la opción de “siempre” el 28% y en el año 2008 el 46%, por el contrario en la opción de “nunca” el porcentaje en el año 2000 fue del 23% reduciéndose a un 12% ocho años después.

Estos autores también constatan que este tipo de apoyo se va reduciendo a medida que avanzan los cursos. En el primer ciclo de Primaria es del 74%, en el segundo 68% y en el tercero 46%. En lo referente a Secundaria baja a un 32% y a un 14% respectivamente.

En esta misma línea se pueden citar investigaciones españolas y norteamericanas. Por una parte Rué (2006) con una muestra de 1329 estudiantes de Secundaria concluyen que uno de cada cinco alumnos no percibe un estímulo familiar suficiente para realizar los deberes escolares. Por otra, con una muestra de 11000 familias de adolescentes (curso 12) aporta el dato de que el 35% no apoya en las tareas (Simon, 2000 en Van Voorhis, 2003). Epstein y Van Voorhis (2001) también aportan el dato de que el 26% del alumnado de octavo curso apenas recibe apoyo familiar. Para estos autores una de las variables que explican este descenso de implicación parental a medida que avanzan los cursos es la falta de solicitud de ayuda por parte del profesorado a las familias, en parte porque tienen la creencia de que la mayoría de las familias no ayudan a sus hijos, opinión que contrasta con los datos aportados por familias y alumnado. Otras explicaciones pueden ser que a mayor autonomía del hijo se de un menor apoyo por parte de las familias (Cooper et al., 2000) o al progresivo desconocimiento de los contenidos, por una parte reduciéndose el rol de “segundo profesor” (Hernández & Méndez, 2002, p. 14), y por otra generando sentimientos de incompetencia en las familias a medida que van avanzando los cursos (Epstein & Van Voorhis, 2001).

### ***a) Efectos positivos de la implicación parental en los deberes escolares***

Por su parte, parece que las investigaciones no mantienen, en su totalidad, las creencias de las familias, no habiendo un acuerdo total sobre los beneficios que aporta

la implicación parental en referencia a los apoyos en las tareas para casa. En líneas generales se puede afirmar que existe una tendencia a valorarlos positivamente. Una prueba de ello es que en la ley norteamericana "No child Left Behind" (ningún niño dejado atrás) del 2001 se considera que la participación familiar es una de las seis áreas donde se fundamenta esta reforma educativa. Pero también hay autores que suelen recordar el número elevado de variables que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumnado y de una escuela eficaz, lo que dificulta la realización de afirmaciones tajantes sobre los beneficios de la implicación familiar en casa (Murillo, 2005).

Por ejemplo, Balli, Demo y Wedman (1997; 1998) en una investigación pretest-postest con alumnado de 6º (N=74) repartidos en tres grupos, donde había familias que no se implicaban, otras participaban en distintas actividades y un tercer grupo de familias que se implicaban en los deberes escolares de sus hijos, concluyeron, por una parte, que la implicación en las tareas para casa aumentaba los niveles de participación de las familias; pero no encontraron relación con el rendimiento académico. Estos autores consideran más relevante el nivel de estudios de los padres para los logros académicos de los hijos que la implicación parental en los deberes para casa.

Patall et al. (2008) realizaron una síntesis de investigaciones sobre la implicación parental en los deberes escolares. Sostienen que, en general, la participación familiar es beneficiosa; pero que la información aportada por los datos no puede ser considerada concluyente. Para estos autores intervienen numerosos factores como: los tipos de estrategias de implicación, la edad y capacidades del hijo, los recursos con los que cuenta el hogar y las habilidades de tutorización de los padres.

En un meta-análisis de 20 estudios que buscaban la correlación entre participación familiar y rendimiento académico del alumno observan que la implicación parental es irregular en función de la etapa escolar. En los primeros cursos el seguimiento de las familias tiene un gran efecto positivo en los niños, mientras que ese beneficio se reduce en la pre y adolescencia, volviendo a ser significativa en los últimos cursos. Este dato les resulta sorprendente y lo explican por un posible apoyo de familias altamente cualificadas.

Otra posible interpretación de esta menor influencia de la implicación parental puede ser debida a la mala vivencia por parte del adolescente ante el seguimiento o presión de la familia en sus tareas, normalmente desde estrategias de control. En palabras de Martínez González y Álvarez (2005):

“La adolescencia es una etapa marcada por notables cambios y alteraciones psico-físicas, cognitivas, sexuales, emocionales, sociales que da paso progresivamente a la adquisición de la autoestima e independencia personal y a la adaptación social. El estilo educativo desarrollado por la familia en esta edad de los hijos es determinante para orientar una adecuada convivencia y la resolución de los posibles conflictos de relación que se produzcan. Los padres y madres suelen reclamar, especialmente en esta etapa de la vida familiar, asesoramiento profesional sobre pautas de educación con sus hijos adolescentes; por ello, es importante poder ofrecerles esta ayuda para que puedan hacer frente mejor a las situaciones conflictivas y de incertidumbre que se les puedan plantear”.

Una segunda conclusión fue que este tipo de participación influía más en los aprendizajes del discente que otros tipos de implicación; y en tercer lugar que la implicación en la asignatura de lengua correlacionaba positivamente con las calificaciones del estudiante, mientras que el apoyo en Matemáticas no surtía los efectos deseados por las familias a nivel correlacional; pero sí se observaba influencia

en los estudios experimentales. Estos autores apuntan dos posibles explicaciones. Por un lado que en Matemáticas las familias pueden presentar mayores dificultades a la hora de explicar las tareas frente a las de comprensión de lectura y lenguaje, las cuales requieren menos habilidades específicas. Una segunda interpretación de los resultados apunta a que los niños que luchan más con las Matemáticas pueden buscar más la intervención de los padres en la realización o semirrealización de las tareas frente a las áreas de lenguaje.

Los efectos positivos de la presencia del adulto familiar en las tareas, observados en este meta-análisis de 20 investigaciones, son:

Compensación de variables de familia		Nivel de estudios
		Nivel socio-económico
Satisfacción profesorado		Consecución de objetivos
Aprendizajes alumnado	Orientados al contenido	Aceleración en el aprendizaje
		Refuerzo en logros inmediatos
	Orientados al aprender a aprender	El trabajo realizado es más eficaz y eficiente, mejorando el rendimiento en la tarea
		Mejora en estrategias de autorregulación
		Mejoras en técnicas de estudio
		Mejora la atención
		Aumento del tiempo empleado en la realización de la tarea
		Mejora actitudes hacia la escuela
		Mejora el comportamiento en el centro
		Mejora la asistencia escolar*
		Mejora el refuerzo o retroalimentación hacia el trabajo
		Mejora las actitudes hacia la tarea
		Mejora el humor ante la tarea
		Mayor realización de la tarea en su totalidad
		Mejora el comportamiento durante la tarea
Aumento de conducta cooperativa *		
Mejora comunicativa	Entre padres e hijos	
	Posibilita la comunicación entre familia y escuela	
	Más actitud positiva de los padres hacia la escuela	

\* Efectos positivos aportados por Tanis y Burstein (2004)

También se debe destacar, que en las investigaciones recogidas por el equipo de Cooper, se ha encontrado un mayor efecto de la implicación de las familias en aspectos procedimentales promoviendo hábitos de estudio sobre cuándo y dónde realizar la tarea. Esta es la correlación más fuerte que han encontrado con el rendimiento académico del alumno. También es importante comunicar a los hijos sus expectativas de éxito, así como reforzar la conducta cuando las normas son cumplidas.

Oubrayrie-Roussel y Safont-Mottay (2011) con una muestra de 504 adolescentes franceses entre 12 y 15 años concluyen que la implicación y eficacia del apoyo familiar percibidas por los adolescentes tienen un efecto en la autorregulación de estos a la hora de afrontar las tareas.

Una interesante investigación es la aportada por Hong et al., (2004) quienes observan que si el rendimiento académico es bueno las familias apenas intervienen no haciendo correcciones en aspectos relacionados con hábitos de estudio como lugares o posturas inadecuadas o presencia de distractores, como por ejemplo realizar las tareas tumbado en el suelo de la sala con la televisión encendida.

En los beneficios sobre las vías de comunicación que abre la participación de las familias se puede aportar el dato de que el 85% de los padres hablan sobre los estudios de los hijos varias veces a la semana (Pérez-Díaz et al., 2009), siendo el tema más habitual en las casas. El seguimiento de los deberes escolares facilita este tipo de conversaciones. También en la comunicación entre familia y profesorado, incluidas las familias inmigrantes. En la anteriormente citada investigación de Etxeberria et al. (2013) se valora la importancia del trato personalizado del tutor, cuando transmite a estas familias, percepciones de autoeficacia en el apoyo que otorgan a sus hijos en casa. Esta actitud mejora las relaciones entre ambos, y los niveles de participación, superando al efecto relacional que se puede generar en la acogida a nivel de centro.

El estudio de las investigaciones realizadas sobre la implicación parental también presentan tres efectos positivos indirectos en las familias como: 1.- una mayor reflexión de las expectativas de los hijos 2.- reflexiones sobre el valor de los deberes y de los aprendizajes 3.- la satisfacción de poder prestar apoyo a los hijos cuando estos lo necesitan.

Pero, tal y como ha sido citado, este tipo de participación, puede presentar riesgos que han de ser tenidos en cuenta en hipotéticas propuestas colaborativas.

### ***b) Riesgos de la implicación parental en los deberes escolares***

Desde la perspectiva de que escuela y familia son dos sistemas diferentes, conviene analizar algunos riesgos derivados de la incidencia que puede tener en la familia la exigencia de control que se ha de ejercer sobre el hijo con el fin de que realice la tarea. Los deberes escolares generan tensión en la familia, sobre todo ante dificultades del hijo y la utilización de estrategias inadecuadas (Humbeeck, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2006).

La presencia de la escuela en la familia es importante. Los temas de los que más se hablan en las familias están relacionados con la escuela, seguidos de conversaciones referidas a programas de televisión y en tercer lugar temas políticos y sociales (Pérez-Díaz et al., 2009). Lógicamente, un tema habitual de conversación es el de los deberes escolares, y a su vez un posible motivo de tensión y conflictividad, al juntarse deseos, expectativas y resultados académicos con emociones.

Tras la primera revisión de estudios referentes a los deberes escolares se afirma que los deberes escolares pueden ser fuente de conflicto entre el hogar y la escuela (Cooper, 2001). Algunas de estos riesgos son:

1. Excesiva ayuda al hijo. No se considera conveniente ofertar un apoyo que contravenga la realización del trabajo de manera autónoma. Este principio teóricamente evidente, contrasta con el dato de que dos tercios de los padres admiten su error al dar las respuestas correctas a los hijos (Cooper et al., 2000).

2. Interferencias con el aprendizaje planteado en la escuela desde una confusión de las técnicas instruccionales explicadas por el profesorado. En ocasiones, unos mismos contenidos, son explicados de manera diferente a la que el adulto aprendió. Conviene mantener la propuesta de la escuela. Se parte de la asunción de un rol de profesor por parte del familiar.
3. Excesivo seguimiento en la realización de las tareas.
4. Puede ocasionar mayor frustración y decepción en padres e hijos. Está más presente en hijos mayores.
5. Riesgo de generar excesivas expectativas, sintiéndose el hijo presionado a la hora de realizar correctamente las tareas. Este riesgo es corroborado por Corno y Xu (2004), quienes concluyen que el alumnado de los primeros años de escolaridad, pasada la novedad de tener deberes como los mayores, su percepción de trabajo puede generar estrés y una actitud negativa hacia estas tareas en cursos posteriores, debido a experiencias prematuras negativas.
6. También se pueden presentar dificultades por el grado de implicación parental desigual que se puede dar entre las familias del alumnado pudiéndose aumentar las diferencias en los ritmos de aprendizaje y en la obtención de resultados de los hijos.
7. Costes emocionales y conflictos en las familias. En mayor medida cuando se da un apoyo sin haber sido solicitado por los hijos y cuando es percibido como intrusivo. Existe mayor probabilidad de tensión entre madre e hijo, sobre todo cuando se da un exceso de implicación y el hijo presenta un rendimiento académico bajo. El apoyo de la madre que inicia los deberes del niño, con la intención de que este continúe, correlaciona con fracaso en el alumnado de rendimiento académico bajo.

Existen otras investigaciones que se han centrado en este último aspecto ya que el afecto y las emociones en las familias son variables de gran relevancia. Rué (2006) en una investigación con 1329 estudiantes de los cuatro cursos de la ESO cita que entre el 92% y el 95% de los adolescentes perciben afecto en la familia. La familia, que lógicamente, desea lo mejor para sus hijos, tiene la creencia de que los deberes escolares son una buena estrategia para mejorar las calificaciones y con ello conseguir mejores cotas educativas y profesionales, creyendo que una de sus funciones es la de controlar la realización de las tareas. Por ejemplo, López Larrosa (2009) aporta el dato de que el 93% del alumnado de 12 años espera que sus familiares ejerzan sobre ellos control sobre la realización de la tarea enviada. Esta convicción de que las familias deben realizar esta función controladora por la asociación que realizan con el éxito académico, está avalada por varias investigaciones (Delgado-Gaitán 1990; Epstein, 1986; Hoover-Dempsey et al, 1995; Simon, 2000 en Epstein & Van Voorhis, 2001).

Este control, según como sea percibido y vivido por el alumno, puede generar tensión y estrés en las familias (Delgado-Gaitán, 1992; Epstein, 1988; Hoover-Dempsey et al, 1995; Levin et al. 1997; McDermott, Goldman, & Varenne, 1984 en Van Voorhis, 2003). En una reciente investigación en Suecia, Gu y Kristoffersson, 2011 llegan a la misma conclusión con alumnado de 6º curso, de ahí que planteen que las escuelas deberían abordar cuestiones como qué, cómo y por qué los deberes están organizados como un anexo al trabajo escolar.

Con el fin de conocer la influencia de esta variable, Trautwein et al. (2009), realizaron una investigación con 1299 estudiantes adolescentes de 13 y 14 años, a los que se separaron de dos grupos. En el primero su profesorado solicitaba ayuda en el control de las tareas, y en otro grupo las familias no recibían ninguna consigna sobre el seguimiento de la tarea del hijo. Los resultados concluyeron que el control puede ser una estrategia de doble filo, ya que en el proceso natural del adolescente se busca la

autonomía del adulto y un deseo de autorregulación. Muchos alumnos percibían el control familiar como intrusivo y excesivo, repercutiendo negativamente en el clima familiar. En esta misma línea, Patall et al. (2008) concluyen que ejercer más control en Primaria puede ser más beneficioso para los hijos que el control en edades como la adolescencia, donde ya de por sí se generan con mayor facilidad conflictos en la familia por temas de disciplina. Corno y Xu (2004) advierten también sobre los riesgos del control sobre los deberes escolares cuando son percibidos negativamente por los hijos. Uno de estos autores (Xu, 2011) investiga sobre la necesidad de control ejercido por las familias para la realización de las tareas escolares, concluyendo que, independientemente del valor atribuido por los hijos, no siempre hay que llevar a cabo este tipo de seguimiento ya que el apoyo a los hijos deja de generar beneficios cuando el alumno tiene actitud positiva e iniciativa hacia la tarea.

Coutts (2004) también investiga sobre la conflictividad en las familias generada por los deberes enviados por el profesorado, concluyendo que las tensiones se reducen cuando los hijos conocen los objetivos de las tareas. Parece que existe una dificultad con la que se enfrenta la familia entre el deseo de autonomía en su funcionamiento y la necesidad del hijo-alumno a cubrir con la realización de las tareas, solicitadas desde la escuela (Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995 en Cooper et al., 2000).

Para Bempechat (2004) otra clave importante es la confianza que se debe dar en los dos contextos con el fin de generar un clima propicio. El alumnado necesita saber que su profesorado y familias confían en su capacidad para aprender y mejorar nuevas habilidades y aprendizajes, especialmente cuando se enfrenta a tareas problemáticas.

Deslandes y Rousseau (2007) añaden otro riesgo en referencia a las expectativas del profesorado. Tanto el profesorado de Primaria como el de Secundaria tienen mayores expectativas del rol que deben desempeñar las familias en las tareas de su alumnado que el apoyo real que otorgan estas a sus hijos.

Después de analizar investigaciones publicadas hasta el año 2006 sobre la participación familiar en la temática de los deberes escolares, Patall et al. (2008) concluyen que, "aún no hay pruebas seguras sobre si la implicación parental en la tarea escolar afecta al rendimiento del estudiante" (p. 140). Mantienen que el conocimiento es limitado y que convendría realizar una nueva revisión, incluyendo análisis más cualitativos.

En base a dichas investigaciones estos autores proponen cuatro pautas para el profesorado en relación a la implicación parental en la temática de los deberes escolares. Por una parte, y en base a evidencias contrastadas, el profesorado debería de animar a la implicación principalmente a partir del 5º curso para mejorar los rendimientos académicos del alumnado, los porcentajes de quienes completan la tarea y disminuir posibles problemas. También consideran que esta participación debe potenciarse en los cursos superiores, sobre todo con las familias expertas en los contenidos abordados en las tareas. Por otra parte, y con menos evidencias en las investigaciones analizadas, animar a la implicación en los cursos pre y adolescentes, dar pautas a las familias sobre aspectos procedimentales como cuándo y dónde realizar las tareas y solicitar ayuda a los padres cuando se tenga la constancia de que cuentan con las habilidades necesarias para ayudar a sus hijos en casa, recomendando cursos formativos y consensuar acuerdos en esta área de implicación parental.

El diseño de tareas para casa en las que estén presentes el apoyo que puedan aportar las familias, como por ejemplo en las TIPS, también potencian y amplían este tipo de participación familiar (Epstein & Van Voorhis, 2001; Van Voorhis, 2003).

También conviene citar que el clima relacional entre los tres agentes puede facilitar (o dificultar) la implicación parental cuando exista comunicación sobre los objetivos, beneficios para los tres colectivos y la coherencia de las propuestas diseñadas por el profesorado con los objetivos, por ejemplo si se quieren generar hábitos de estudio las tareas han de ser breves y frecuentes (Coutts, 2004).

Tanto las ventajas como los riesgos en este tipo de participación han de servir para informar y formar a las familias en estrategias adecuadas y funcionales en la ayuda de sus hijos.

### ***c) Recomendaciones a las familias para una implicación funcional en los deberes escolares***

En los planteamientos de implicación parental, se suele solicitar la colaboración a las familias para que ayuden a sus hijos ante la tarea escolar. Normalmente se llevan a cabo a través de materiales divulgativos genéricos y en menor medida por recomendaciones específicas a nivel de centro como pueden ser las pautas para las familias en la colaboración de las TIPS (Epstein 2001).

Por ejemplo en Estados Unidos, este tipo de materiales, son promovidos por el estado y disponibles en Internet. Están orientados tanto a las familias, un ejemplo puede ser el titulado: "Cómo ayudar a su hijo con la tarea escolar. Para los padres con niños en la Primaria o Secundaria<sup>2</sup> (Paulu, 2005); como al profesorado en su apoyo a las familias: "Guía del maestro: consejos para los padres sobre la tarea escolar" (Cooper & Russell, 2002).

Resulta interesante observar como las propuestas españolas y de la comunidad autónoma vasca se centran en aspectos de seguimiento de los contenidos (MEC, 2012) y a diversos apoyos en ámbitos orientados al aprender a aprender (BIGE, 2012), mientras que las pautas de ayuda en los materiales anglosajones suman a estos tipos de apoyo la mejora en la relación familia-escuela, como ya se ha ido analizando.

Para ordenar las recomendaciones aportadas en los distintos materiales desde una perspectiva más competencial y de metaaprendizaje, se recurre a la categorización realizada por Cano (2004) sobre las estrategias de aprendizaje. Para este autor existen tres tipos de estrategias: de apoyo, cognitivas y metacognitivas.

Las estrategias de apoyo al procesamiento del aprendizaje se dividen a su vez en estrategias motivacionales (atribuciones de éxito y fracaso, búsqueda de éxito, orientación a metas, motivación intrínseca, curiosidad, autoeficacia y autorrefuerzo), estrategias afectivas (control emocional, autoestima y responsabilidad) y estrategias actitudinales (formación, mantenimiento, cambio y habilidades sociales). Por su parte las estrategias cognitivas se subdividen en: selección (exploración, fragmentación y contradistractoras), organización (idea principal, resumen, esquema, subrayado, redes semánticas, gráficos, mapas y heurístico), integración (preguntas, metáforas, analogías, organizadores, apuntes y mnemotecnias) y recuperación de información (codificaciones y generar respuesta). El tercer bloque referente a estrategias metacognitivas está formado por las relacionadas con el conocimiento del conocimiento (persona, tarea y estrategia) y las relacionadas con el control de los procesos cognitivos autoconocimiento de las propias estrategias de planificación, regulación y evaluación.

Estrategias recomendadas a las familias en su ayuda al aprendizaje a los hijos		
Orientadas hacia el contenido		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisar la realización de los deberes</li> <li>- Ser un tutor-guía ante las dudas; sin asumir en su totalidad el rol del profesor</li> <li>- Orientar a través de preguntas de contenido</li> </ul>
Orientadas al aprender a aprender	De apoyo (motivación, afecto, actitudes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversar sobre los mismos</li> <li>- Actitud positiva ante la escuela</li> <li>- Mostrar altas expectativas hacia el hijo</li> <li>- Valorar los progresos</li> <li>- Actitud positiva ante la tarea enviada</li> <li>- Mostrar interés activo por lo que va aprendiendo el hijo en la escuela</li> <li>- Motivar al hijo tanto en los éxitos como en los fracasos</li> <li>- Valorar el esfuerzo realizado tanto hacia la tarea como a la reducción o evitación de distractores</li> <li>- Observar las señales de frustración</li> <li>- Responsabilizarle de tareas del hogar</li> <li>- Ser un modelo ante el trabajo: si el hijo lee, el familiar lee, si el hijo hace Matemáticas, el familiar realiza las cuentas de casa...</li> <li>- Proporcionar un ambiente literario y cultural estimulante, por ejemplo comentando lecturas en familia. Disponer de libros o ser socio de una biblioteca</li> </ul>
	Cognitivas (selección, organización, integración y recuperación de la información)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudar a que fraccione los deberes para generar el hábito de tarea diaria</li> <li>- Ayudar a que defina qué tareas son difíciles y cuales fáciles, empezando por las más complejas.</li> <li>- Enseñar técnicas de estudio: lectura comprensiva, subrayado y elaboración de esquemas</li> </ul>
	Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar el contexto: espacio adecuado, tranquilo y bien iluminado, disponiendo de los materiales necesarios para la actividad,</li> <li>- Ayudar a estructurar el tiempo que necesita para la tarea, generando hábitos y fijando los tiempos para los deberes</li> <li>- Enseñar el orden de la sesión; inicio con ejercicios de calentamiento con un sudoku o sopa de letras y cada hora descansar diez minutos.</li> <li>- Preguntar sobre cómo va a resolver sus dudas (llamar por teléfono a un compañero, preguntar en clase...)</li> <li>- Reducir o evitar distractores: televisión, móviles, internet...</li> <li>- Identificar sus estrategias y objetivos</li> <li>- Evaluar los logros obtenidos</li> </ul>



Estrategias recomendadas a las familias en su ayuda al aprendizaje a los hijos	
Relaciones con la escuela	– Informarse sobre los reglamentos escolares sobre los deberes solicitándolos al profesorado Realizar una reunión a inicio de curso
	– Mantenerse informado hablando con el profesorado sobre los objetivos de los deberes y sus avances o dificultades en casa
	– Informar al maestro sobre las preocupaciones que surgen en la familia
	– Trabajar con el maestro
	– Firmar las tareas si fuera solicitado por el profesorado y conociendo la cantidad de tarea asignada
	– Avisar al centro cuando hay planes especiales en la familia a la hora de asignar o corregir tareas

En el material de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, denominada CEAPA, Ramírez, García y Sánchez (2011), incluyen listados de actividades que se pueden realizar en el ámbito familiar con la finalidad de trabajar las ocho competencias básicas de la actual ley de educación (LOE, 2006).

Ejemplos de actividades para trabajar en familia las competencias básicas son:

Comunicación lingüística	– Lectura e interpretación del prospecto de un medicamento
Conocimiento e interacción con el mundo físico	– Asistencia a actividades extraescolares
Lógico-matemática	– Planificación de la compra de la semana a partir de un presupuesto
Social y ciudadana	– Reciclaje de la basura
Tratamiento de la información y competencia digital	– Realización de algún vídeo o composición fotográfica sobre las vacaciones
Cultural y artístico	– Visitas a museos y exposiciones
Aprender a aprender	– Elaboración de una lista con la ropa que necesita
Autonomía e identidad profesional	– Preparación del desayuno

Una variable importante, en el modelo educativo de la comunidad Autónoma Vasca, es el idioma en que se imparten las asignaturas en muchos centros escolares. Es habitual, que el euskera, que es el idioma de uso mayoritario en muchos centros escolares no sea conocido por parte de las familias. Lo que puede generar en ellas sentimientos de incompetencia a la hora de poder ayudar o no a sus hijos en los deberes escolares. El colectivo Emangiltza, avalado por la Asociación de Padres y Madres de Vizcaya (BIGE, 2013), diseña un material titulado “¿Cómo ayudarles con las tareas escolares si no sabemos euskara?”.

El objetivo es reducir el peso de la variable idiomática en el apoyo familiar en la realización de los deberes escolares. Se aportan estrategias en aspectos

procedimentales y actitudinales como son los hábitos y técnicas de estudio, y su motivación.

En la búsqueda de modelos metacognitivos en el aprendizaje del alumnado, González-Pianda et al. (2003) entienden la implicación parental en los deberes escolares como la inducción a la autorregulación de sus hijos. Para estos autores las familias pueden ayudar desde cuatro tipos de conductas: modelado para el hijo (el familiar fija objetivos para sus tareas, se muestra motivado o revisa y ajusta su comportamiento); estimulación (estrategias que utiliza el familiar por ejemplo ante el fracaso inicial de la tarea); facilitación de recursos y soportes (modos de organizarse, materiales o estrategias); y refuerzo (recompensas ante los logros de autorregulación).

Además de los materiales didácticos para familias y propuestas para la autorregulación, existen las escuelas de padres y madres como formato para la reflexión y aprendizaje de distintos contenidos que pueden relacionar a la escuela con la familia. La formación parental en grupo se define como “un proceso que implica ampliar la comprensión, las actitudes y la adquisición de conocimientos y habilidades acerca del desarrollo tanto de los padres como de sus hijos y de la relación entre ellos” (Campbell & Palm, 2004, p. 18 en Bartau & Etxeberria, 2007).

En este tipo de propuestas de estructurar tipos de relaciones la Asociación de Padres Europea en el Informe final del programa piloto de formación para padres de la Asociación de Padres Europa (2000) define tres modelos de formación de las familias:

1. Formación desde un modelo tradicional con transmisión de información.
2. Modelo basado en la práctica. El profesional enseña lo que él cree conveniente para el otro.
3. Modelo basado en el poder y la experiencia de las familias desde la toma de decisiones y utilizando los recursos.

Aunque en nuestro entorno escaseen programas para familias sobre la temática de los deberes escolares, sí han sido evaluados otro tipo de escuelas para padres y madres con resultados positivos.

Maganto y Bartau (2004) diseñaron un programa formativo para familias sobre la corresponsabilidad familiar en las tareas para casa (programa COFAMI) de una duración de 8 sesiones de dos horas y con un diseño didáctico de 4 tipos de actividades: 1.- de comprensión de los textos de apoyo. 2.- de reflexión desde el contraste con otras opiniones y creencias. 3.- de ejercitación de estrategias durante la sesión y 4.- de práctica en el propio contexto familiar. Sus investigaciones concluyen que el 80% de los participantes se perciben más competentes en el fomento de la cooperación y responsabilidad de sus hijos (Bartau & Etxeberria, 2007).

En la revisión de 14 investigaciones que utilizaron el entrenamiento de padres en la implicación de las tareas (Patall et al., 2008), concluyen que esta estrategia formativa mejoraba los porcentajes de deberes realizados, así como una reducción de conflictos y problemas por esta temática en las casas. En menor medida encontraron relación con el rendimiento académico, que era algo mayor en los cursos más elementales. No obstante estos autores recuerdan que los cursos evaluados fueron breves en el tiempo y sus análisis de resultados inmediatos, demandando una mayor investigación al respecto.

Este tipo de propuestas, en colaboración con el profesorado del centro, podría ser una vía de intervención que busque la mejora y éxito de los niños y jóvenes de nuestros centros escolares.

## SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Los deberes escolares, ¿son “deberes escolares”? Resulta paradójico que una de las variables educativas más influyentes en el éxito escolar del alumnado, no esté directamente bajo el control del profesorado o en la propia escuela, sino fuera de ella.

Tanto las variables sociodemográficas de las familias, como las relacionales, están presentes en el día a día académico de los niños y jóvenes. Es evidente que la escuela apenas puede influir en las características propias de las familias como su nivel de estudios o socio-económico; pero sí puede, con la colaboración de estas, realizar propuestas de mejora en la calidad relacional, tanto de las familias con sus hijos como entre estos dos agentes educadores. Incluso puede influir indirectamente en el primer tipo de variables, simplemente teniendo presente y conociendo la realidad concreta del aula con la que se encuentra el profesorado.

Desde el marco teórico se sabe que el poder para facilitar esta relación está en el profesorado, por lo que le corresponde a este colectivo ir dando los pasos hacia una relación familia-escuela de calidad. Este vínculo con las familias no se debe llevar a cabo sencillamente, aunque sea cierto e importante, con la argumentación de que son dos agentes educadores fundamentales para niños y adolescentes, si no que el profesorado debe entender que sin el apoyo de este sistema extra-escolar reduce drásticamente sus posibilidades de éxito con el alumnado ya que cada chico y chica cuentan con diferentes capitales culturales y sociales.

Una pregunta clave será hasta dónde un sistema puede entrar en otro, es decir, las zonas de intersección entre las esferas familiares y escolares. Los dos sistemas son diferentes y cada uno tiene su propia organización. En la escuela no hay hijos, sino discentes y en la familia no debería de haber alumnos, sino hijos que realizan deberes escolares. Ambos con un objetivo común como es la educación de ese adolescente; pero desde propuestas diferentes. Este es uno de los grandes riesgos, que habrá que debatir y consensuar entre ambos agentes, con el fin de no traspasar el límite entre apoyo-relación-influencia y dominio-invasión entre ambos. Puede resultar tentador a más de un profesor, convertir a las familias en profesores de apoyo; y a su vez, se pueden dar casos de delegación de funciones propiamente familiares en la escuela.

Una clave será la percepción que se tenga de la familia. En unos centros se les puede mirar como clientes y en otros como cogestores. En unos se creará que son capaces de realizar ciertas propuestas, empoderándolos y facilitando procesos en tomas de decisiones; y en otros se querrá que colaboren sólo en actividades informales.

Otra habitual confusión del profesorado a tener presente, es que este colectivo asocia, en ocasiones, la participación familiar en la escuela básicamente con la presencia/ausencia en los órganos de decisión, que siendo obligatorios no suelen ser valorados por el claustro. Esta interpretación reduccionista de la implicación parental contrasta con los seis tipos propuestos por Epstein, propuesta que nos amplía la mirada y genera nuevas posibilidades de colaboración entre ambos. Una de estas maneras de participar será a través del aprendizaje en casa, es decir, de la implicación parental en los deberes escolares.

La investigación valora positivamente los distintos planos de implicación, si están adecuadamente gestionados. No se ha encontrado ningún autor que comente, a priori, que la participación familiar es negativa para el alumnado. Sin embargo estas

bondades hacia la relación familia-escuela chocan, como ya se ha comentado, con las dificultades de su práctica y de las creencias de cada uno de los colectivos.

También, en referencia a los deberes escolares, existe una mayor evidencia de beneficios frente a efectos negativos en este tipo de implicación. Los efectos pueden ser positivos y/o negativos a un tiempo. Un ejemplo es que un mayor interés por la tarea puede ser percibido por el alumno como una ayuda motivadora o como una estrategia de control generando conflicto.

Tal vez las familias puedan ayudar, más que en contenidos académicos, en aspectos de autorregulación y metacognitivos como hábitos, control del tiempo y de los distractores, motivación o afronte de emociones ante el éxito y fracaso, en una perspectiva de aprender a aprender, tan importante también en Secundaria.

Uno de los grandes riesgos para la familia en su implicación en los deberes es la repercusión que puede tener en la dinámica familiar. En este sistema los afectos y las relaciones diádicas son fundamentales, no así en la escuela, y una mala gestión de las tareas puede acarrear conflictividad y estrés entre sus miembros.

Hará falta reflexionar, compartir y realizar propuestas contrastadas desde el marco teórico, para que las prácticas y su valoración sean positivas y animen a seguir en este camino de incertidumbres en la educación de nuestros jóvenes. A la hora de analizar los deberes escolares, ¿tendrán que tomar parte todos los agentes implicados?

# PARTE II

## CAPÍTULO 3 DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

---



## **CAPÍTULO 3**

### **DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**

---

Este capítulo se inicia con los objetivos de la investigación y sus preguntas originarias. A continuación se aborda el diseño utilizado, así como las herramientas empleadas. Para, tras la muestra de los colectivos participantes, describir el procedimiento en la recogida de los datos.

#### **3.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

A continuación se presentan los objetivos generales y específicos de esta investigación descriptiva y exploratoria.

##### **3.1.1 Objetivos generales**

---

Esta tesis pivota sobre tres grandes objetivos que son:

1. Describir la realidad de los deberes escolares para casa en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca.
2. Facilitar la reflexión del profesorado sobre la organización y planificación de los deberes escolares.
3. Explorar la viabilidad de propuestas colaborativas de mejora sobre los deberes escolares desde la participación de las familias.

##### **3.1.2 Cuestiones a explorar y objetivos específicos**

---

En el diseño de esta investigación está presente un planteamiento sistémico. En un primer momento surgieron preguntas sobre la temática de los deberes tanto a nivel de centro y profesorado como de alumnado y familias, así como de posibles interacciones entre ellos.

Cualquier colectivo o temática relacionada con los deberes, podía haber sido analizado en profundidad; pero se ha optado, ante la falta de investigaciones en este campo, por recoger de todos los agentes implicados algunas preguntas, con el fin de indagar, visualizar y explorar este objeto de estudio. Un eje que da sentido a las cuestiones es el referente al profesorado ya que es el colectivo que gestiona la presencia de los deberes escolares. Otro es el de ir detectando posibles facilitadores y obstáculos en la relación profesorado-familia sobre la temática de los deberes escolares.

Las preguntas han generado los siguientes seis objetivos específicos:

1. Conocer el valor atribuido por los tres agentes a los deberes escolares.
2. Indagar la presencia de los deberes en los planos legales y organizativos en los centros de Secundaria de la CAV.
3. Explorar la importancia de los deberes en la planificación del profesorado de Secundaria.
4. Conocer cómo afronta el alumnado de Secundaria las tareas para casa.

5. Describir la influencia de los deberes en las familias de Secundaria.
6. Explorar la viabilidad de una propuesta colaborativa entre profesorado y familia en la temática de los deberes escolares.

A continuación se presenta la relación entre las cuestiones y los contenidos de los objetivos específicos. Para una mejor lectura, se presentan con los epígrafes de la síntesis y discusión de los datos.

1 ¿Cuál es la valoración de los DE por parte de los tres colectivos?	
¿En qué medida son utilizados los DE por el profesorado? ¿Es heterogénea la valoración del claustro? ¿Cuáles son los argumentos del profesorado en contra de los DE?	1.1 Valoración de los DE por el profesorado: su presencia en la escuela de Secundaria
¿El alumnado los percibe como necesarios y funcionales? ¿A qué aspectos les dan importancia? ¿Qué tipo de críticas realizan? ¿Existe relación entre la opinión que les merece los DE y sus calificaciones?	1.2 Valoración de los DE por el alumnado: el que los realiza
¿Las familias están en contra de los DE o en contra de algunos aspectos concretos?	1.3 Valoración de los DE por las familias: el otro sistema implicado
¿Creen los 3 colectivos que habría que invertir más tiempo en los DE? ¿Aumenta la demanda cuando empeoran las notas?	1.4 Conocimiento del tiempo considerado óptimo por el alumnado de cada aula en la realización de los DE
2 ¿Cómo están organizados los DE en los centros de Secundaria de la CAV?	
¿Hay una legislación sobre los DE? ¿Los centros trabajan con documentos consensuados? ¿Los centros ofertan pautas a las familias o la tendencia es a apoyar a familias de hijos con bajas calificaciones? ¿Cómo lo gestionan otros países? ¿Conviene que su uso esté regulado?	2.1 Presencia de documentos específicos sobre los DE en los centros escolares
¿Qué estrategias y recursos se utilizan a nivel de centro en el uso del recurso de los DE?	2.2 Estrategias y recursos a nivel de centro



<p>¿Hay coordinación entre el profesorado de Secundaria de una misma aula a la hora de enviar DE? ¿Qué repercusión tiene en el alumnado?</p>	<p>2.3 Coordinación entre profesorado de aula en torno a los DE</p>
<p>¿Qué variable es más importante a la hora de enviar DE, el profesor o la asignatura? ¿Hay asignaturas pro-deberes en general o depende de las políticas de cada centro?</p>	<p>2.4 Asignaturas del centro y DE</p>
<p>3 ¿Cómo es la planificación didáctica de los DE por el profesorado de Secundaria?</p>	
<p>¿Para qué mandan DE los profesores? ¿Tienen una intención competencial o básicamente se centra en los contenidos curriculares?</p>	<p>3.1 Objetivos atribuidos por el profesorado a los DE</p>
<p>¿Qué importancia tienen los DE en el ciclo didáctico del profesorado?</p>	<p>3.2 Los DE en el ciclo didáctico del profesor</p>
<p>¿Qué tipos de tareas envían? ¿Se realizan tareas grupales? ¿Con qué tipo de DE aprende más el alumnado?</p>	<p>a) Tipos de tareas enviados por el profesorado y valor de aprendizaje atribuido por el alumnado</p>
<p>¿Los DE son nucleares y necesarios para impartir la sesión? ¿y para el aprendizaje del alumnado? ¿Esta necesidad condiciona los tiempos de realización fuera de la escuela? ¿Todo el profesorado percibe de manera similar la necesidad de ocupar tiempos extraescolares? ¿Qué opinan las familias de la reducción de otros tiempos a favor de la escuela?</p>	<p>b) Integración de los DE en la planificación del profesorado, ampliando su tiempo de clase</p>
<p>¿Tiene un coste laboral para el profesorado en su preparación y en correcciones? ¿El esfuerzo es similar entre ambos momentos? ¿Corrige más el profesorado que los utiliza en mayor medida como recurso didáctico de aula o por el contrario quien los utiliza puntualmente?</p>	<p>c) Tiempo invertido en la preparación y corrección de las tareas</p>
<p>¿La corrección de los DE se utiliza como seguimiento individualizado?</p>	<p>d) Los DE como estrategia de seguimiento individualizado</p>

<p>¿Qué estrategias utiliza el profesorado para comprobar la realización de los DE al ser enviados a otros contexto?                  ¿Qué medidas disciplinares toma ante su no realización?                  ¿Se cuenta con la familia en este seguimiento?.                  ¿En qué circunstancias?</p>	<p>e) Estrategias de control utilizadas por el profesorado: de seguimiento y ante su no realización</p>
<p>¿El recurso de los DE genera conflicto entre el profesorado y el alumnado?                  ¿Hay más conflicto con el profesorado que recurre en mayor medida a los DE?                  ¿El alumnado engaña al profesorado en las tareas a realizar fuera de su control directo?.                  ¿Hay un perfil de alumnado que engaña más?</p>	<p>f) Conflictividad y engaño en el aula por los DE</p>
<p>4 ¿Cómo afronta el alumnado de Secundaria de la CAV los DE?</p>	
<p>¿Para qué cree el alumnado que sirven los DE?                  ¿Tienen la misma opinión que el profesorado?                  ¿Coincide esa atribución con la de sus familias?                  ¿Les atribuyen distintas funciones según el perfil del alumno?</p>	<p>4.1 Objetivos atribuidos a los DE por el alumnado</p>
<p>¿Cómo afronta el alumnado la tarea que tiene que realizar fuera del aula?</p>	<p>4.2 Comprensión de los DE a realizar por el alumnado y su repercusión</p>
<p>¿El profesorado diseña tareas comprensibles para que las realice el alumnado en otro contexto? ¿El alumnado entiende la tarea que tiene que realizar? ¿Qué opinan las familias sobre el grado de dificultad de las tareas?                  ¿El estrés es percibido por las familias?                  ¿Genera alguna consecuencia en el alumnado?                  ¿y en la relación con el profesorado?</p>	<p>a) Dificultad en la comprensión de los DE</p>
<p>¿A quién recurre el alumno cuando no comprende la tarea?                  ¿Qué papel juega el profesor? ¿y la familia?                  ¿Hay relación entre la complejidad de los contenidos y el apoyo buscado en el profesorado? ¿y en las familias?</p>	<p>b) Recursos utilizados por el alumnado para mejorar la comprensión de los DE</p>
<p>¿Las clases particulares son una medida habitual o excepcional?</p>	<p>c) El recurso compensatorio de las</p>

<p>¿Asiste sólo el alumnado con bajas calificaciones? ¿Qué valor le atribuyen los 3 colectivos?</p>	<p>clases particulares</p>
<p>¿Se aprovechan los DE para otros aprendizajes como la gestión del tiempo o hábitos de estudio como realizarlos en el mismo lugar y a la misma hora? ¿Hay relación entre estos aprendizajes a través de los DE y el rendimiento académico? ¿Existen diferencias entre alumnos y alumnas?</p>	<p>4.3 Los DE como oportunidad de aprender a aprender</p>
<p>¿El profesorado conoce el grado de realización de los DE? ¿En qué medida el alumnado realiza los DE? ¿Las familias pueden aportar ese dato al profesorado? ¿Existe un perfil de alumno que realiza más DE?</p>	<p>a) Conocimiento de la realización de los DE</p>
<p>¿El profesorado sabe el tiempo que invierte su alumnado en realizar las tareas que ellos les envían? ¿Cuánto tiempo dedica el alumnado de Secundaria a la realización de los DE? ¿Las familias pueden aportar ese dato al profesorado? ¿Existe un perfil de alumno?</p>	<p>b) Conocimiento del tiempo invertido por el alumnado de cada aula en la realización de los DE</p>
<p>¿Los DE generan emociones negativas en el alumnado? ¿Existe un perfil más proclive? ¿Tienen la misma percepción profesorado y familias?</p>	<p>c) Nivel de estrés en el alumnado por los DE</p>
<p>5 ¿En qué medida influyen los DE en el sistema familiar?</p>	
<p>¿Para qué creen las familias que sirven los DE? ¿Presentan creencias similares con sus hijos y con el profesorado?</p>	<p>5.1 Objetivos atribuidos a los DE por las familias</p>
<p>¿El profesorado es consciente del esfuerzo que supone a las familias el envío de DE a sus hijos? ¿Los DE suponen un esfuerzo para las familias? ¿Supone más esfuerzo para las familias con</p>	<p>5.2 Esfuerzo de la familia en la realización de DE de los hijos</p>

hijos que tienen suspensos? ¿Sus hijos son conscientes?	
¿Los DE repercuten en el día a día de las familias? ¿Tiene la misma percepción el profesorado?	5.3 Influencia de los DE en la organización familiar
¿Qué percepción tiene el profesorado del riesgo de conflicto en las familias por los DE? ¿Los DE en Secundaria son motivo de conflicto en las familias? ¿y en las familias que tienen hijos con suspensos?	5.4 Repercusión de los DE en aspectos emocionales de las familias
¿Se agobian las familias por los DE de sus hijos? ¿Qué percepción tiene el profesorado?	5.5 Agobio de las familias ante los DE de los hijos
¿Engañan los hijos a sus familias por el tema de los DE? ¿El alumnado engaña más en la escuela o en la familia? ¿Existe un perfil de alumnado más mentiroso? ¿Las familias creen que sus hijos les engañan?	5.6 Engaño en las familias por el tema de los DE
¿Las familias saben cómo ayudar a sus hijos en los DE? ¿Qué opinan los hijos al respecto? ¿Existe un perfil de familia que se autoperciba más competente en el apoyo?	5.7 Apoyo de las familias en los DE
Cuando se opta por las clases particulares como medida de apoyo, ¿quién lo decide?	5.8 Apoyo alternativo: la decisión de asistir a clases particulares
6 ¿Es viable una propuesta colaborativa entre profesorado y familias sobre el tema de los DE en Secundaria?	
¿Es un tema importante para los dos agentes educadores?	6.1 Existencia de una necesidad para el profesorado y para las familias
¿Existe interés por parte de las familias de abordar este tema?	a) Alta participación de las familias en esta investigación
¿A quién se le atribuye la responsabilidad de los DE?	b) Responsabilidad atribuida a las familias
¿Las familias demandan pautas para poder ayudar mejor a sus hijos o por el contrario	c) Demanda de pautas y

consideran que es una función solamente escolar?	estrategias desde las familias
¿Existe un grado de confianza suficiente entre ambos colectivos como para llevar a cabo propuestas colaborativas sobre el tema de los DE?	6.2 Condiciones idóneas de confianza
¿Las familias tienen buena o mala imagen del profesorado de Secundaria?	a) Valoración del profesorado por parte de la familia
¿Existe confianza en la relación entre ambos?	b) Confianza entre los colectivos y en la temática de los deberes
¿Se podría soñar que profesorado y familias se juntaran para abordar de manera colaborativa los DE por el bien de los jóvenes?	6.3 Probabilidades de éxito de una propuesta colaborativa
¿Ambos agentes están a favor o en contra de proyectos colaborativos? ¿Cuál es el rol que suele asumir el profesorado en los encuentros con las familias?	a) Conveniencia de la colaboración
¿Perciben a priori un grado alto de riesgo en iniciar una propuesta colaborativa?	b) Riesgo de conflictividad
¿Qué variables pueden facilitar u obstaculizar este tipo de propuestas según el profesorado?	c) Facilitadores y obstáculos según el profesorado
¿Qué variables pueden facilitar u obstaculizar este tipo de propuestas según las familias?	d) Facilitadores y obstáculos según las familias
¿Creen los dos colectivos que existe viabilidad en este proyecto?	e) Viabilidad práctica de una propuesta colaborativa entre ambos agentes educadores

### 3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En la reflexión sobre el diseño de este estudio, se define diseño como “la concepción de la forma de realizar una investigación científica concreta, tanto en el aspecto de la disposición y enlace de los elementos que intervienen en ella, como en el plan a seguir, con la obtención y tratamiento de los datos necesarios para llevarla a cabo” (Nieto & Recamán, 2009, p.106).

Históricamente se ha cuestionado si el enfoque interpretativo tenía rango de investigación, como afirman Nieto y Recamán (2009, p.97) “pocas cuestiones han generado tanta reflexión y discusión en las últimas décadas como el relacionado con los paradigmas de investigación en educación”. No obstante, para muchos autores (Sandín 2003, p.36), “se trata de un <debate superado> de análisis de datos desde paradigmas cuantitativos y cualitativos”, añadiendo que son “dos sólidas tradiciones de investigación en las ciencias sociales y humanas”. Otro autor relevante en esta línea es Dendaluce (1995), quien apoya las propuestas de consenso, dando por válidas las investigaciones mixtas y no realizando comportamientos estancos entre los dos paradigmas.

Si investigar es “una forma de pensar y resolver problemas, ya que la investigación permite buscar posibles soluciones a través de procedimientos científicos y no a través de la pura elucubración” (Hernández & Maquilón, 2009, p.32), este estudio sobre la temática de los deberes escolares se enmarca en la investigación educativa entendiéndola como “el estudio de los métodos y procedimientos utilizados para obtener un conocimiento científico (una explicación y una comprensión) de los fenómenos educativos orientado a la solución de problemas educativos y sociales” (Buendía et al., 2004, p.66) y como añaden estos autores, “cumple su auténtica función cuando sirve para dar respuesta a los problemas que la sociedad en general y los centros educativos, como parte de esa sociedad, tienen que resolver” (2004, p.9). Esta misma definición queda recogida por Hernández y Maquilón (2009, p.32).

Debido a que apenas se han encontrado investigaciones que intenten dar a conocer esta realidad escolar desde sus distintos agentes, se opta por un enfoque inclusivo (Buendía, González, Gutiérrez & Pegalajar, 1999) ya que se considera óptimo en las primeras fases de aproximación a los problemas desde una mirada amplia, novedosa y global. También se podría definir como descriptiva, ya que “los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable” (Buendía & Colás, 1998, p.177), siendo una de sus posibles funciones la de identificar fenómenos relevantes. Nieto y Recamán (2009) nos recuerdan que este método descriptivo pertenece al diseño no experimental con la intención de asociar y comparar grupos de datos con un fin exploratorio.

Por último, conviene constatar que este estudio intenta dejar unas bases para futuras investigaciones con la intención de mejorar la práctica educativa de los deberes escolares desde los propios agentes activos del centro. Desde esta perspectiva, los datos aquí obtenidos podrían servir para propuestas de investigación-acción, “instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” Latorre (2003, p.23). Una referencia para futuras investigaciones se encuentra en Alvarez et al. (2000), quienes utilizan la investigación-acción colaborativa para la búsqueda de mejoras en las relaciones familia-profesorado. Estos planteamientos resultan más novedosos, ya que, como nos recuerda Martínez González (1996), históricamente las investigaciones sobre aspectos parentales y de familia se han abordado más desde enfoques socio-psicológicos que desde pedagógicos.

### **3.3 HERRAMIENTAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS**

Para esta investigación se ha recurrido al instrumento del cuestionario muy utilizado en ciencias sociales (Cuesta & Hernández, 2009) y en el ámbito educativo (Nieto & Olmos, 2009). La encuesta se define como un “método de investigación capaz de dar

respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Ortiz, 2004, p.52).

Nieto y Olmos (2009, p.176) afirman que “está constituido por un repertorio de preguntas que requieren respuestas, cumpliendo una función clave, cual es servidor de nexo entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada”. Para Nieto y Recamán (2009, p.121):

la encuesta consiste en formular preguntas directas a una muestra representativa de sujetos a partir de un protocolo o de un guión previamente elaborado (...) con el fin de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de investigación como pueden ser intereses, motivaciones, creencias, actitudes, intenciones, deseos, percepciones, vivencias y conductas personales o de grupos. Esta información recogida suele referirse al mundo profesional, social o personal, y permite descubrir la frecuencia, la distribución estadística y buscar relaciones entre las variables implicadas, generalizando las conclusiones. Los datos recogidos son necesarios para el investigador y suelen ser analizados en función de otras variables que reflejan características personales como edad, sexo, nivel académico, clase social o profesión.

En esta misma línea, Buendía, Colás y Hernández (1998 citado en Cuesta & Hernández, 2009) validan la encuesta a la hora de recoger datos sobre fenómenos que no pueden ser observados directamente.

La metodología por encuesta presenta tres características fundamentales: 1.- La muestra es poblacional y no a nivel individual. 2.- Describe aspectos o características como hechos, habilidades, percepciones, creencias o actitudes de un determinado grupo de personas. 3.- La información se recoge principalmente a través de preguntas.

Algunos autores, han valorado los pros y contras del uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos que se podrían resumir en las siguientes ventajas e inconvenientes (Selltiz et al., 1976 en Buendía, Colás & Hernández, (1998); Cea D’Ancona, 1996):

	Ventajas	Inconvenientes
Muestra	Para mucha población. Garantía del anonimato.	Puede haber errores sistemáticos en la elección de los individuos que han de contestar.
Construcción de la herramienta	Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos.	Cuando la investigación es extensa en sus objetivos, el proceso de encuesta suele ser lento y pesado, especialmente si exigen sucesivas fases de aplicación. Errores en su realización distorsionando el valor de los datos. No resulta adecuada para el estudio de población con dificultades para comunicación verbal.
Aplicabilidad	Fácil Normalmente permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar las respuestas.	La información se restringe a la información proporcionada por el individuo (a preguntas generalmente cerradas). La presencia del entrevistador provoca efectos en las respuestas. La existencia de obstáculos físicos (edificios vigilados, contestadores o porteros automáticos) dificultan el contacto con las unidades muestrales.

	Ventajas	Inconvenientes
Análisis de los datos	<p>Proporciona mucha información</p> <p>Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio proporcionando mucha información.</p> <p>Facilita la comparación de los resultados al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas</p> <p>Pueden generalizarse, dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado</p> <p>Facilita la comparación de los resultados (al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas).</p> <p>Los resultados del estudio pueden generalizarse, dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado.</p>	<p>A pesar del gran número de preguntas que pueden hacerse también hay un límite. Además la fatiga de los encuestados puede afectar a la fiabilidad de las respuestas.</p> <p>Falta de profundidad.</p> <p>La carencia de referencias contextuales y vitales de los individuos limita la interpretación de los datos de la encuesta.</p> <p>Acusa imprecisión para el estudio de la causalidad.</p>
Coste económico	Bajo.	El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso (sobre todo en encuestas personales).
Coste temporal	Bajo.	

### 3.3.1 Investigación por encuestas interrelacionadas

Con la intención de explorar la realidad de los deberes escolares en la CAV, teniendo en cuenta a sus agentes más importantes, se han elaborado 4 cuestionarios. Uno breve para el centro como institución donde se generan las tareas para casa rellenado por el coordinador de Secundaria, y otros tres para los colectivos implicados directamente: para el profesorado que los gestiona; para el alumnado como colectivo que los realiza; y para las familias, ya que en su gran mayoría se viven en el sistema familiar.

Al realizarse el pase centro por centro, se pudo codificar cada uno de los diferentes cuestionarios. Así, por ejemplo, al centro 1 le corresponden X cuestionarios de profesorado (1.1p; 1.2p...1.xp); de alumnado (1.1a;...1.xa); y de familia (1.1f;... 1.xf).

Esta estrategia ha permitido la realización de los informes que fueron remitidos a cada uno de los centros participantes.

Aunque se podrían realizar análisis intercentros, e incluso análisis intracentro, esta investigación se centra principalmente en análisis tanto a nivel intra como inter-colectivos, intentando dar respuesta a los objetivos diseñados en esta investigación. Por esta razón no se han codificado los cuestionarios del alumnado con sus correspondientes familias. Se optó por prescindir de esta información a cambio de garantizar un mayor anonimato al alumnado, ya que era el nexo de unión entre el doctorando y las familias, y quien decidía la participación de su familia. En conjunto se hace una buena valoración de esta estrategia, ya que la devolución por parte del alumnado de los cuestionarios cumplimentados por sus familias fue alta.

Además de la codificación otra característica a mencionar de los tres cuestionarios, realizados por cursos, correspondientes a los colectivos es que comparten algunos ítems para poder comparar sus datos. Por un lado, preguntándoles lo mismo a los colectivos de profesorado y familia, como por ejemplo: “Esta colaboración puede generar tensiones y conflictividad” (ítem profesorado 4.11p; familia 3.8f); y por otro,



para poder comparar la realidad contada por un colectivo frente a la percepción o creencia que tiene otro colectivo. Por ejemplo, la familia responde a “Esta familia valora al profesorado de mi hijo/a” (ítem 3.1f), y el profesorado a “Las familias hacen una valoración positiva del profesorado de sus hijos/as” (ítem 4.8p).

### **3.3.2 Estructura de los cuestionarios**

A excepción del breve cuestionario para el centro, se mantiene el mismo esquema en los cuestionarios de los tres colectivos:

- a) Una presentación en la que se cita el primer objetivo de la investigación (describir la realidad de los deberes escolares desde el punto de vista de los tres colectivos implicados); cita expresa de que la temática son los deberes y no el estudio para un examen; el tiempo aproximado previsto para su realización; y la explicitación del tratamiento desde el anonimato de los datos.
- b) Presentación de los ítems por bloques temáticos, con el fin de facilitar su comprensión y agilizar las respuestas, con numeración en los ítems.
- c) Utilización de la escala Likert para la mayoría de los ítems con opciones de número impar (Nieto, 2009), en su mayoría de cinco.
- d) Último punto abierto animando al participante a realizar comentarios, queriéndole dar un mayor sentido de funcionalidad.

A continuación se describen las características diferenciales de cada cuestionario empleado.

#### **Cuestionario “datos generales del centro”**

Este breve cuestionario se ha rellenado normalmente con la persona de contacto de cada escuela, buena conocedora del centro (principalmente coordinadores de Secundaria). Su diseño es sencillo y ágil, ya que se cumplimenta en cualquier momento de la visita al centro. Se centra en 4 bloques o aspectos: 1.- Datos específicos del centro (titularidad; modelo lingüístico; nivel socio-económico del alumnado). 2.- Aspectos referentes a la organización de los deberes en el centro (escala Likert). 3.- Aspectos referentes a objetivos y estrategias (a citar y valorar). 4.- Estimación de participación de las familias de 2º y de 4º.

#### **Cuestionario para el profesorado**

La intención del cuestionario era que fuera rellenado por cualquier docente del aula participante, y no sólo por el profesorado que utiliza el recurso de los deberes escolares. Para tal fin se presentan unos ítems sólo para aquel profesorado que manda deberes (apartados señalados con un asterisco), siendo el resto para todo el profesorado implicado en el aula.

Los apartados son los siguientes: 1.- Datos del profesorado (curso; años de docencia; tutor; tener hijos; uso de los deberes). 2.- Planificación de los deberes\* 3.- Tipos de estrategias de control\*. 4.- Aspectos y percepciones sobre el alumnado. 5.- Percepciones sobre las familias. 6.- Relación con las familias. 7.- Viabilidad para la colaboración con las familias en el tema de los deberes escolares. 8.- Propuestas de mejora para el recurso de los deberes escolares.

Casi todo el cuestionario se presenta con cuestiones cerradas salvo las siguientes cuestiones que eran de respuesta abierta y cuyos datos, por lo tanto, se categorizarán cualitativamente. Los ítems fueron: a.- “Razones para no enviar deberes” (indagación

de sus causas). b.- Estrategias de control (tanto para asegurar la realización de los deberes, como recursos que se utilizan cuando el alumnado no los realiza); c.- “Los principales objetivos que tienen los deberes que mando al alumnado son” (esta cuestión clave se planteó abiertamente, ya que de haberse listado se corría el riesgo de responder “correctamente” desde la deseabilidad (Nieto, 2009)). d.- “¿Qué aspectos pueden facilitar/dificultar esta colaboración?” (con el objetivo de explorar las creencias del profesorado). e.- Cierre del cuestionario: “¿Cómo cree que se puede potenciar el efecto del recurso de los deberes en este centro?” (explorar vías de mejora desde el colectivo que planifica la tarea escolar para casa).

### **Cuestionario para el alumnado**

Los cuestionarios se presentan en las dos lenguas oficiales de la CAV (euskara y castellano). De esta manera, los participantes eligen el idioma disponiendo de dos cuestionarios, salvo en el caso del alumnado, en el que en un mismo cuestionario se definen los ítems en las dos lenguas, con el fin de asegurar la comprensión del texto de todo el alumnado matriculado en modelo D (centros que imparten las asignaturas principalmente en euskara).

Los apartados para este cuestionario son los siguientes: 1.- Datos del alumnado (curso y género). 2.- Gestión de los deberes. 3.- Valoración y objetivos de los deberes. 4.- Tiempos de realización y percibidos como óptimos. 5.- Asignaturas. 6.- Tipos de deberes y su validez para el aprendizaje (con ítems de doble entrada: por un lado, su nivel de realización y por otro, el nivel de aprendizaje atribuido). 7.- Familia y deberes. 8.- Clases particulares. Este apartado fue realizado por medio de una pregunta filtro o de contingencia en dos niveles (Cuesta & Hernández, 2009). Su finalidad es la de conocer al alumnado que asiste a clases particulares relacionadas con los contenidos del aula. Por ello en el momento de la realización se les insistía en que sólo se refería a este tipo de clases particulares y no a otras como clases extraescolares de inglés para su perfeccionamiento. 9.- Opción abierta para añadir otros aspectos.

Las cuestiones abiertas que se plantean son: a.- “¿Para qué me mandan hacer deberes?”. b.- “Las cuatro asignaturas en las que más deberes hago son”. c.- “Como nos interesa mucho tu opinión tal vez te gustaría añadir algo” (animar al alumnado con el fin de explorar, de una manera muy abierta, los deseos y/o quejas del alumnado hacia este recurso habitual en los centros escolares)

### **Cuestionario para la familia**

Una de las mayores preocupaciones a la hora de construir el cuestionario era la comprensión del texto. No se quería reducir la muestra participante por la impotencia de rellenar las casillas ante la dificultad del vocabulario o de las estructuras de las frases en una población tan diversa como la familiar.

En base a este criterio se ha utilizado algún giro perifrástico como “creo que los deberes se mandan principalmente para” (evitando la palabra objetivos); o alguna palabra simple como “otra cosa que hago” (evitando conceptos más formales como “estrategias”).

Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue el intentar dignificar los datos iniciales del cuestionario en su categorización. En lugar de recurrir a la terminología referente a los niveles de estudios *bajo/medio/alto*, tan habitual, se citó “básico/medio/alto”, apoyándolo además con una breve explicación para su mejor comprensión. Con esta misma intención de respeto se optó por enunciar el dato referente al nivel socio-económico de la familia, explicitando “medio-bajo/medio/medio-alto”.

El cuestionario quedó estructurado de la siguiente manera: 1.- Datos de la familia (curso del hijo/a; nivel de estudios; nivel socio-económico). 2.- Aspectos genéricos sobre los deberes. 3.- Aspectos concretos sobre los deberes en su familia. 4.- Tiempos invertidos por el hijo y percibidos como óptimos por la familia. 5.- Aspectos sobre la relación familia-escuela. 6.- Añadir.

En cuanto a las preguntas abiertas son: a.- “Creo que los deberes se mandan principalmente para” (objetivos de los deberes). b.- “Las veces que se agobia mi hijo/a es por” (exploración de variables). c.- “Con el fin de que realice los deberes en casa, otra cosa que hago/hacemos es” (exploración de otras variables). d.- Esta misma estrategia se utilizó en el siguiente ítems “Lo que se hace en casa cuando mi hijo/a está agobiado/a con los deberes: otra cosa que hago/hacemos es”. e.- Con el fin de estimular la reflexión se comentaba en el cierre del cuestionario: “Estos cuestionarios (para familias, profesorado y alumnado) los hemos hecho con la intención de conocer y mejorar distintos aspectos sobre los deberes escolares. Pero sólo hemos citado algunos aspectos que a nosotros nos parecen interesantes. Tal vez ha reflexionado sobre algo que le gustaría añadir”.

### 3.4 MUESTRA

A continuación se presenta la muestra total de los participantes de esta investigación para después analizarla pormenorizadamente con el fin de justificar su representatividad.

#### 3.4.1 Datos generales

Los datos totales son las siguientes:

COLECTIVO	2º ESO	4º ESO	2º y 4º ESO	MUESTRA
Alumnado	389	334		723
Familia	260	196		454
Profesorado	113	114	24	251
Centro				18

Del colectivo referencial que es el del alumnado han tomado parte 723 sujetos, distribuidos en dos subgrupos: 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria con 389 y 334 alumnos respectivamente. Por otra parte han participado un total de 454 de sus familias, representando el 63% del total de las mismas. Por último, citar que los 251 docentes forman el profesorado de las aulas de los alumnos participantes, representando alrededor del 75% desde una estimación de 10 profesores por aula.

En la siguiente tabla se presentan los datos del alumnado referentes al curso 2009/10 (datos para uso interno ofrecidos por el Departamento de Educación de la CAV), junto a la muestra participante, en base a las variables: titularidad del centro, con las categorías de pública o privada; y a los modelos lingüísticos mayoritarios que se dan en la Comunidad Autónoma Vasca, perteneciendo al modelo A los centros y alumnos que imparten la mayoría de las asignaturas en castellano, al D la mayoría en euskara y al modelo B que reparte las materias entre los dos idiomas oficiales. Dado el mínimo porcentaje de centros y alumnos que se engloban en el denominado modelo X correspondientes a otros idiomas (543 alumnos que supone el 0.8% del total), a la hora de establecer los porcentajes no se han tenido en cuenta los mismos.

Isomorfismo de representación de la muestra

TITULARIDAD	A MODELO	B MODELO	D MODELO	TOTAL
PÚBLICO	73	117	112	302 (42%)
	3.937	3.928	23.537	31.402 (45%)
PRIVADO	43	136	242	421 (55%)
	7.858	15.600	14.166	37.624 (58%)
TOTAL	116 (16%)	253 (35%)	354 (49%)	723
	11.795 (17%)	19.528 (28%)	37.703 (55%)	69.026

En la proporcionalidad de los datos se observa que en la variable de la titularidad la diferencia es de 3 puntos porcentuales. Y en la de los modelos lingüísticos la variación es de 1, 7 y 6 puntos respectivamente.

**3.4.2 Datos de los centros**

En la siguiente tabla se especifican datos referentes a los siguientes indicadores:

- Titularidad: Público (P); Kristau Eskola (K) (centros religiosos de la red privada); Ikastolas (I) (centros cooperativos de la red privada)
- Modelo lingüístico: A; B; D
- Provincia: Gipuzkoa (G); Bizkaia (B); Araba/Alava (A)
- Ubicación: Capital (Cp); No en capital (No)
- Nivel Socio-Económico: Bajo (B); Medio (M); Alto (A)
- Alumnado inmigrante: % de alumnado inmigrante de Secundaria en el centro

Centro	Titular			Modelo			Provincia			Ubicación		N soc-ec			Al. inm %
	P	K	I	A	B	D	G	B	A	Cp	No	B	M	A	
01	x					x	x				x		x		2.17
02			x			x	x				x	x			0.75
03		x				x	x				x		x		7.75
04			x			x		X			x	x			5.95
05	x			x					x		x	x			21.85
06	x					x	x				x		x		3.31
07		x				x	x				x	x			5.13

	Titular			Modelo			Provincia			Ubicación		N soc-ec			Al. inm
08	x					x	x			x		x			0.44
09		x			x			X		x				x	5.22
10			x			x		X		x			x		0.49
11	x				x			X		x				x	0.46
12		x			x			X			x		x		5.32
13		x			x			X			x	x			0.5
14	x				x			X			x	x			9.43
15	x				x		x			x			x		6.3
16			x			x	x				x			x	3.78
17	x			x					x		x	x			14.65
18		x		x					x	x				x	10.59
<b>Totales</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5.8%</b>

A nivel de titularidad, aspecto que también queda recogido en la tabla del alumnado participante, la muestra cuenta con 8 centros públicos y 10 privados repartidos en 6 escuelas pertenecientes a Kristau Eskola y 4 a las Ikastolas (3 a las federadas y 1 miembro de las no federadas). Estos colectivos representan cerca del 80% de los centros privados en la CAV\*. También quedan representados los centros por modelo lingüístico, siendo el modelo D el más utilizado. Los centros están repartidos por las tres provincias de la Comunidad, siendo mayor la presencia de centros en Gipuzkoa. Por otra parte, cinco de los centros se ubican en las capitales, y de estos tres en Bilbao. Los centros también representan realidades socio-económicas diferentes. Este dato, protegido por ley, se ha obtenido a través del cuestionario del centro respondido voluntariamente. En la mayoría de los casos se referenciaban al ISEC (Índice de nivel socio-económico del centro). Por último también se ha tenido en cuenta el indicador de alumnado inmigrante. A través de él se observa la disparidad entre centros desde un 21.85% del centro 5 a ínfimos porcentajes como en los centros 10 y 13. Estos datos también se han obtenido del documento solicitado por la formación política Ezker Batua en el parlamento vasco.

A continuación se describe la distribución de los colectivos de la muestra en los centros participantes: alumnado (Al), familias (Fm) y profesorado (Pr); así como de los cursos: segundo (2º) y cuarto (4ª):

Centro	Al 2º	Fm 2º	%	Al 4º	Fm 4º	%	Pr 2º	Pr 4º	Pr 2ºy4º	Pr total
01	20	16	80	20	15	75	8	7	1	16
02	21	16	76	13	5	38	8	1	0	9
03	15	15	100	15	14	93	6	8	2	16
04	21	13	62	21	9	43	4	3	1	8
05	16	9	56	20	11	55	6	5	1	12
06	19	14	74	20	7	35	6	6	4	16
07	23	19	83	25	14	56	8	10	1	19
08	19	17	89	14	11	79	8	9	0	17
09	28	15	54	21	8	38	7	8	0	15
10	27	18	67	21	16	76	9	5	3	17
11	25	15	60	17	10	59	8	9	2	19
12	27	13	48	24	14	58	3	2	1	6
13	20	14	70	16	4	25	3	3	2	8
14	19	14	74	17	14	82	7	7	0	14
15	23	10	43	16	12	75	7	8	1	16
16	22	18	82	18	12	67	8	9	0	17
17	17	7	41	20	9	45	4	6	1	11
18	27	15	54	16	11	69	3	8	4	15

<b>Total</b>	<b>389</b>	<b>258</b>	<b>66</b>	<b>334</b>	<b>196</b>	<b>59</b>	<b>113</b>	<b>114</b>	<b>24</b>	<b>251</b>
--------------	------------	------------	-----------	------------	------------	-----------	------------	------------	-----------	------------

La diversidad de la muestra, que se comenta más detalladamente en la siguiente tabla, se constata en la variabilidad del tamaño del alumnado por aula participante. Los grupos de alumnado de 2º oscilan entre un mínimo de 15 (centro 3) a un máximo de 28 (centro 9). La misma diversidad se percibe en el global de la participación de las familias, desde una participación total del 100% en el grupo de 2º del centro 3, a la mínima representación de familias con un 25% en el grupo de 4ª del centro 13. En cuanto al profesorado comentar que si la estimación por aula es de unos 10 profesores, en esta investigación han tomado parte el 70-80% del mismo. Por último hay que destacar que 24 sujetos de este colectivo son profesores en los dos cursos estudiados.

### 3.4.3 Datos del alumnado

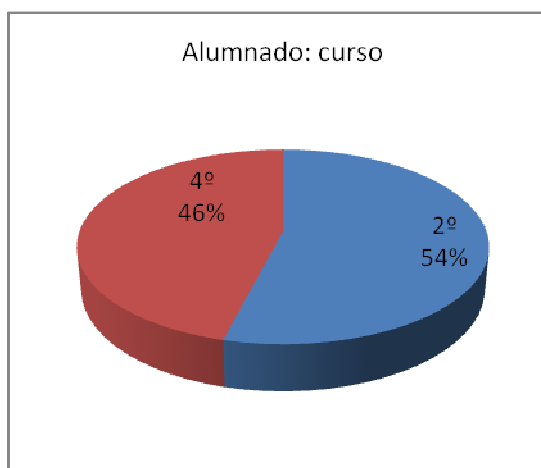
En el cuestionario del alumnado se tuvieron en cuenta 4 variables de estructura que se comentan a continuación:

**Titularidad del centro.** La variable titularidad del centro hace referencia al tipo de gestión del centro. Se define desde dos categorías que son centros de *“titularidad pública”* (centros gestionados directamente por el Estado) y *centros de “titularidad privada”* (centros no gestionados directamente por el Estado).

**Curso del alumnado.** La variable curso del alumnado hace referencia al curso obligatorio de Secundaria al que asiste el alumnado. Se categorizan dos colectivos para cada ciclo. *“Curso 2º”* de la ESO y *“curso 4º”* de la ESO.

<b>Titularidad</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>
Frecuencias	302	421	723
%	42	58	100

<b>Curso</b>	<b>2º</b>	<b>4º</b>	<b>Total</b>
Frecuencias	389	334	723
%	54	46	100



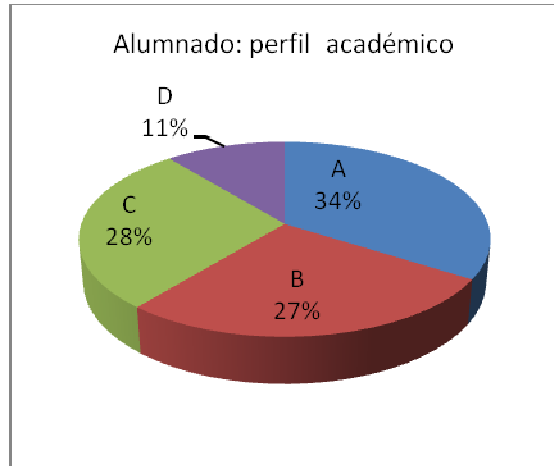
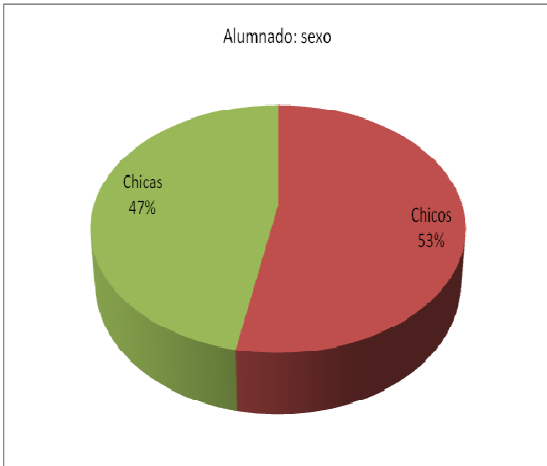
**Sexo del alumnado.** Esta variable hace referencia a la condición de sexo del alumnado. Queda categorizada en chicos *“alumnos”* y chicas *“alumnas”*.

**Perfil académico.** La variable perfil académico hace referencia al rendimiento académico del alumnado. Se categoriza en los siguientes cuatro grupos. *“A”* (alumnado que tiende a aprobar con calificaciones altas); *“B”* (alumnado que tiende a

aprobar); "C" (alumnado con tendencia a suspender y recuperar); y "D" (alumnado con dificultades para aprobar).

Sexo	Chico	Chica	Total
Frecuencias	375	334	709
%	53	47	100

Perfil Acad.	A	B	C	D	Total
Frecuencias	227	180	188	79	674
%	34	27	28	11	100



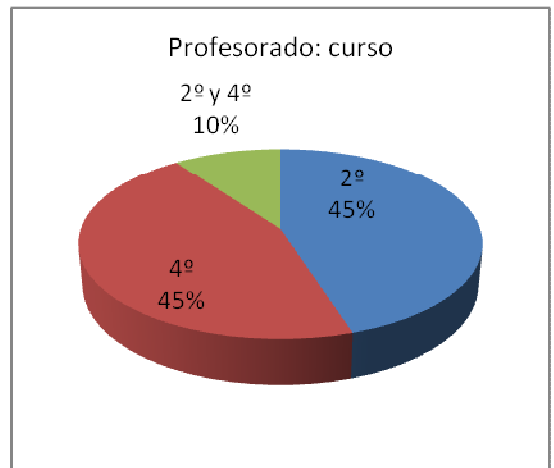
### 3.4.4 Datos del profesorado

**Titularidad del centro.** La variable titularidad del centro hace referencia al tipo de gestión del centro. Se define desde dos categorías que son "centros de titularidad pública" (centros gestionados directamente por el Estado) y "centros de titularidad privada" (centros no gestionados directamente por el Estado).

**Curso del profesorado.** La variable curso del profesorado hace referencia al curso obligatorio de Secundaria al que asiste el alumnado. Se categorizan dos colectivos para cada ciclo: "curso 2º" de la ESO y "curso 4º" de la ESO.

Titularidad	Público	Privado	Total
Frecuencias	121	130	251
%	48	52	100

Curso	2º	4º	2º y 4º	Total
Frecuencias	113	114	24	251
%	45	45	10	100



**Años de docencia.** La variable años de docencia hace referencia a los años que lleva el profesorado impartiendo docencia. La variable se categoriza inicialmente en tres grupos. Profesorado novel con una docencia menor a tres años (1 ó 2 años); profesorado con una docencia de tres a diez años (de 3 a 10 años); y profesorado que ha impartido docencia durante más de 10 años (más de 10 años). Debido a que la categoría de profesorado novel ha sido tan sólo de un 8% del total del profesorado, se opta por incluirla en la siguiente categoría redefiniéndose en “*docencia menor a 10 años*” y “*docencia mayor a 10 años*”.

**Función tutorial.** La variable función tutorial hace referencia a la condición de tutor de aula, que es el profesor responsable del seguimiento de un aula y quien mantiene una mayor relación con las familias de su grupo. Se categoriza en dos grupos; un grupo formado por quienes son o han sido tutores de aula (Sí) y otro grupo conformado por quienes no han realizado nunca esta función (No). Debido a que el porcentaje del profesorado que no ha sido nunca tutor es tan solo del 11%, esta variable no ha sido tomada en cuenta en los análisis estadísticos de búsqueda de diferencias significativas entre grupos del profesorado (Chi-cuadrado).

Años doc.	1-3	3-10	+ de 10	Total
Frecuencias	18	58	163	239
%	8	24	68	100

Func. Tut.	Sí	No	Total
Frecuencias	209	25	234
%	89	11	100



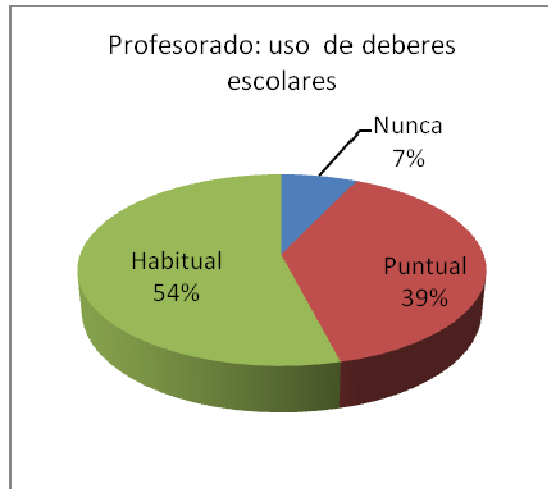
**Tener hijos.** La variable parentalidad en esta investigación hace referencia al profesorado que cumple o no la condición de paternidad/maternidad con hijos que realicen, o hayan realizado, deberes escolares. Se categoriza en dos grupos. Uno el de cumplir esta condición “*Hijos Sí*” y otra la de no cumplir esta condición “*Hijos No*”.

**Uso del recurso:** La variable uso de deberes hace referencia al grado de utilización de este recurso. Presenta tres categorías. No utilización del recurso (Nunca); uso de vez en cuando (Puntual); y su utilización constante (Habitual). Para el análisis de su utilización en los centros escolares se realizan dos categorías; “*recurso puntual*” y “*recurso habitual*”.

Tener hijos	Sí	No	Total
Frecuencias	111	132	243
%	46	54	100

Uso R.	Nunca	Puntual	Habitual	Total
Frecuencias	18	98	135	241
%	7	39	54	100





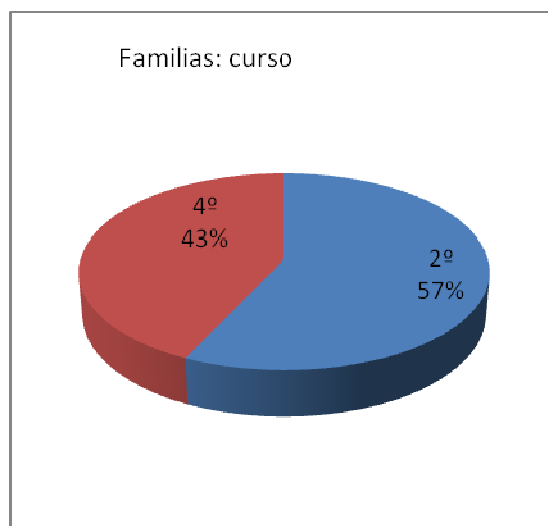
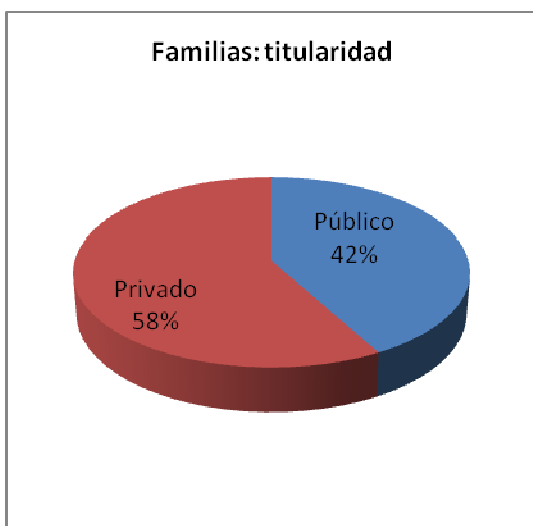
### 3.4.5 Datos de las familias

**Titularidad del centro.** La variable titularidad del centro hace referencia al tipo de gestión del centro. Se define desde dos categorías que son centros de “*titularidad pública*” (centros gestionados directamente por el Estado) y centros de “*titularidad privada*” (centros no gestionados directamente por el Estado).

**Curso de las familias:** La variable curso de las familias hace referencia al curso obligatorio de Secundaria al que asiste el alumnado. Se categorizan dos colectivos para cada ciclo: “*curso 2º*” de la ESO y “*curso 4º*” de la ESO.

Titularidad	Público	Privado	Total
Frecuencias	191	263	454
%	42	58	100

Curso	2º	4º	Total
Frecuencias	258	196	454
%	57	43	100

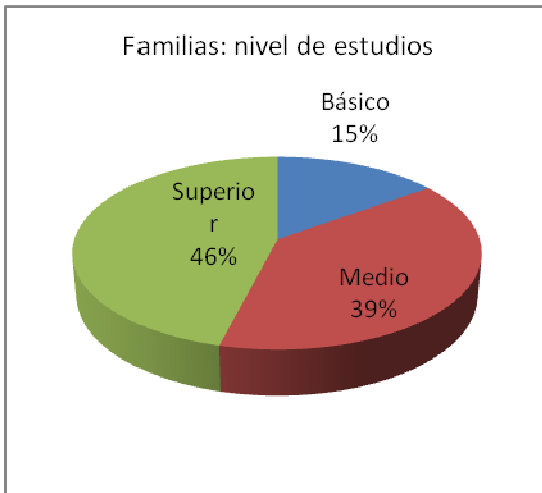


**Nivel de estudios de la familia.** La variable nivel de estudios de la familia hace referencia al mayor nivel de estudios que se da en el hogar en el que viven los hijos. Esta variable queda categorizada de forma gradual en tres grupos. “*Básico*” (estudios no superiores al graduado escolar o similares); “*Medio*” (estudios superiores al graduado escolar sin ser universitarios o similares); y “*Superior*” (estudios universitarios o similares).

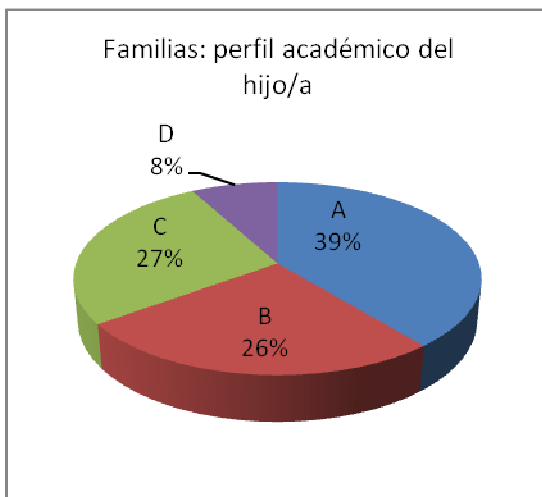
**Nivel socio-económico familiar.** La variable nivel socio-económico de la familia hace referencia a la percepción que tiene la familia sobre su posición socio-económica. Se ha categorizado en los siguientes: “Bajo” (Posición socio-económica baja); “Medio” (posición socio-económica media); y “Alto” (posición socio-económica alta).

N. Estudios	Bás.	Med.	Sup.	Total
Frecuencias	66	172	204	442
%	15	39	46	100

N. Soc.-Econ.	Bajo	Med.	Alto	Total
Frecuencias	55	325	53	433
%	13	75	12	100



**Perfil académico de sus hijos.** La variable perfil académico hace referencia al rendimiento académico de sus hijos. Se categoriza en los siguientes cuatro grupos. “A” (hijos que tienden a aprobar con calificaciones altas); “B” (hijos que tienden a aprobar); “C” (hijos con tendencia a suspender y recuperar); y “D” (hijos con dificultades para aprobar).



### 3.5 PROCEDIMIENTO EN LA RECOGIDA DE DATOS

El punto de partida para la búsqueda de la muestra fue un borrador de posibles escuelas teniendo en cuenta su representatividad en la CAV. Este listado se construyó a partir del citado documentado del Parlamento Vasco.

El procedimiento para contactar con los centros se realizó de dos maneras: por una parte, se recurrió a escuelas conocidas por el doctorando, al haber trabajado con su profesorado o con sus familias. De esta manera se contactó con 9 centros siendo 8 los que aceptaron la propuesta. Para el noveno centro las fechas decididas para el pase de los cuestionarios no eran viables. Con las otras 10 escuelas el contacto se realizó por medio de los coordinadores de Secundaria. Telefónicamente se les comentaron los objetivos de la investigación; el proceso de la obtención de los datos; y el informe de devolución con sus datos. Al igual que en los centros conocidos, este primer contacto fue bien valorado por todos ellos. Tras la conversación telefónica se les envió la misma información en un documento por correo electrónico, con el fin de poder presentar esta propuesta de colaboración en sus distintas comisiones decisorias. La valoración de todas ellas fue satisfactoria, remarcando el interés por la temática. Así pues, se contó con 18 centros representativos de toda la CAV.

La recogida de los datos de cada centro se realizó en el plazo de una semana, siendo el centro quien decidía la fecha de encuentro. Al llegar a la escuela el coordinador de Secundaria, y en algún caso el jefe de estudios, rellenaba el breve cuestionario del centro. A continuación nos acompañaban a las aulas donde, en presencia del tutor, se comentaban al alumnado los objetivos de la investigación, haciendo hincapié en dos aspectos. Por un lado, que esta investigación la podíamos haber realizado sólo con el profesorado; pero que queríamos saber lo que pensaban sobre los deberes escolares, dándoles voz para que otros colectivos (alumnado y familias) les pudieran escuchar; y, por otra parte, que toda la información, tanto suya como de sus familias, iba a ser tratada de forma anónima, ya que ellos representaban la opinión de todo el alumnado de Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En esta línea de argumentación, se les decía que ellos iban a ser los intermediarios entre sus familias y nosotros, entregando en casa el cuestionario que se presentaba en sobre cerrado y que se debía de devolver, en un plazo no superior a 4 días, en otro sobre cerrado para garantizar el anonimato.

Esta manera de proceder hacia el alumnado ha sido valorada muy positivamente. Ha resultado clave la creencia de los adolescentes de que el conocer las opiniones de todos puede ayudar a gestionar de una manera más funcional los deberes. Este deseo de mejora se considera una de las razones del éxito, tanto de la participación de las familias, ya que los adolescentes eran quienes informaban a sus familias de la existencia de los cuestionarios, como de sus explicaciones por escrito, en la cuestión abierta final, respondió a ella más del 56% de este colectivo. Se quiere añadir la reflexión de que en los tres centros en los que no tomó parte el doctorando en la presentación de los cuestionarios y recogida de los datos del alumnado, insistiendo en las citadas argumentaciones, los porcentajes de participación familiar son inferiores en cinco de los seis grupos (y que evidentemente pueden ser debidos a otras variables); y el alumnado responde a la cuestión abierta final en un 37%, es decir, 19 puntos de diferencia, que tal vez, y sin poderlo asegurar, se podría explicar en cierta medida por la variación en la persona encargada de pasar los cuestionarios.

Otra variable fundamental ha sido el papel del tutor en el proceso. Dos han sido sus funciones principales. La primera, durante el pase de los cuestionarios del alumnado. En el momento de su entrega el tutor, con previo aviso al alumnado e insistiendo en el anonimato en el tratamiento de los datos, señalaba el rendimiento académico de cada

alumno por medio de 4 posibles categorías ("A" para alumnado de notas altas; "B" alumnado que aprueba; "C" alumnado que suspende y luego recupera; "D" alumnado que normalmente no recupera los suspensos). Después de analizar el proceso en los pases de los cuestionarios, se duda de si tenía que haber sido incluida en el cuestionario, dada la excelente actitud de los adolescentes participantes. Esta manera de obtener el dato violentaba al doctorando; pero apenas al alumnado, que está entrenado en ser evaluado constantemente. Hay que señalar que este dato no queda recogido en uno de estos tres centros citados al negarse un tutor (y luego sumarse el otro) a aportar el dato referente al perfil del alumnado alegando el derecho a la privacidad.

La segunda función del tutor consistía en recordar al alumnado la entrega de los cuestionarios de sus familias y los del profesorado implicado en el aula. Esta figura cumplía la función de recordatorio durante los 4 días entre la entrega y recogida de los datos. El profesorado recibía por medio del tutor el cuestionario, el cual era devuelto en sobre cerrado. Esta estrategia de anonimato también le ha servido a parte del profesorado para poder entregar en blanco los cuestionarios sin riesgo de ser reconocido. El dato se evidenciaba en la N participante del profesorado en el informe con los datos propios que se ha enviado a todos los centros participantes (uno de los dos compromisos adquiridos). El segundo compromiso trataba de la entrega de las conclusiones y propuestas de mejora de esta investigación.

Para finalizar, citar que los datos se recogieron en el mes de Mayo del 2010. Aunque se trataba de final de curso, con todo lo que esto supone para los centros, no fue motivo disuasorio para su no realización. Argumento importante para valorar el interés por esta temática desde los centros de Secundaria. Esta variable temporal se tuvo presente ya que se trataba de un período previo a exámenes. Por ello se insistió en que los datos que se recogían trataban de la temática de los deberes escolares y no de los tiempos invertidos al estudio. Así, a la hora de presentar los cuestionarios para el profesorado o en las aulas al alumnado, se les hablaba desde este importante matiz, aspecto que también se remarcaba en las presentaciones de los cuestionarios.

### **3.6 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Esta investigación presenta principalmente análisis cuantitativos de los resultados obtenidos en los 4 cuestionarios por medio de ítems de escala Likert. De acuerdo con Allen y Seaman (2007), la escala Likert es ordinal en su naturaleza, y por tal motivo, se llevan a cabo los procedimientos no paramétricos como frecuencias y porcentajes. Estos datos han sido tratados desde el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 19. Como nos recuerda Olmedo y Buendía (2009, p.187) "es el paquete estadístico más empleado en el análisis de datos educativos".

Las pocas respuestas cualitativas de los cuestionarios han sido breves en cuanto a la cantidad de información que ofrecían, por lo que no se han utilizado herramientas específicas para su análisis (Atlas, Nudist...). Para tal fin se ha optado por el programa de Microsoft Office Excell 2007, de fácil y ágil utilización que se ha considerado funcional para este tipo de análisis.

### **3.7 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Este proyecto de investigación contiene algunas limitaciones que conviene destacar para un mejor análisis del mismo.

Una primera dificultad ha sido la de disponer de lecturas en un ámbito cercano sobre la temática de los deberes escolares. Se trata de unos contenidos que, en ocasiones, se encuentran presentes en los textos de manera tangencial. Como ejemplo señalar que con el descriptor “tarea escolar en casa” en la Universidad del País Vasco EHU/UPV se contabilizaron siete documentos de los cuales dos eran vídeos y otro un volumen de un material divulgativo en la revisión realizada en el 2010. Por esta razón se hace mayor referencia a las publicaciones extranjeras, básicamente del mundo anglosajón y del francófono, al tratarse de un tema con mayor presencia en sus legislaciones y centros escolares.

Aunque la muestra obtenida es amplia se debe comentar que algunos de los centros participantes eran conocidos por el doctorando, por lo que no se trata de una muestra totalmente aleatoria, por otra parte difícil de conseguir en el ámbito educativo.

El pase de los cuestionarios se realizó a finales de curso (Mayo), lo que pudo llevar a cierta confusión en el alumnado, y sus familias, a la hora de discernir entre deberes escolares y estudio para exámenes. Ante tal riesgo se insistió, tanto en el propio cuestionario, como durante el pase de los mismos de que no se trataba de abordar el tema de los exámenes. En base a sus respuestas, sobre todo en las abiertas del final del cuestionario, no parece que esta posible confusión haya estado presente.

También han existido tres dilemas en la elaboración y pase de los cuestionarios. 1.- Aumentar las probabilidades de entrega de los cuestionarios de las familias por medio del alumnado visualizando que no había control en un tema supuestamente delicado para algunos de ellos versus Obtener más información codificando los cuestionarios de alumnado y familia. 2.- Optar por ampliar el nivel de comprensión de los ítems similares entre los cuestionarios, sobre todo por la diversidad familiar aumentando las probabilidades de cumplimentación versus utilización de mismos ítems (mayor rigor). 3.- Suprimir los cuestionarios del alumnado “quemado” que los cumplimentaron sin previa lectura y los del alumnado con necesidades educativas especiales (cinco casos) versus a dar voz a todo el alumnado.

Por último señalar que en algún centro se observó cierta falta de coherencia entre los comentarios que realizaba el coordinador, estando presente el doctorando, y los datos más favorables que iba cumplimentando en el cuestionario de centro. La información que se ha manejado ha sido esta última.



# PARTE II

## CAPÍTULO 4 PRESENTACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

---





## CAPÍTULO 4

### PRESENTACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

Con el fin de facilitar la presentación de la opinión del profesorado sobre la organización y planificación de los deberes escolares (objetivo 2), los datos se ordenan para una lectura sencilla de la siguiente manera:

1. Frecuencias y porcentajes del ítem (o de los ítems comparados entre colectivos).
2. Valores del Chi-cuadrado, significación asintótica y coeficiente de contingencia en relación con las variables iniciales.
3. Gráficas de porcentajes cuando la diferencia entre grupos es significativa ( $p < .005$  en la prueba Chi-cuadrado).

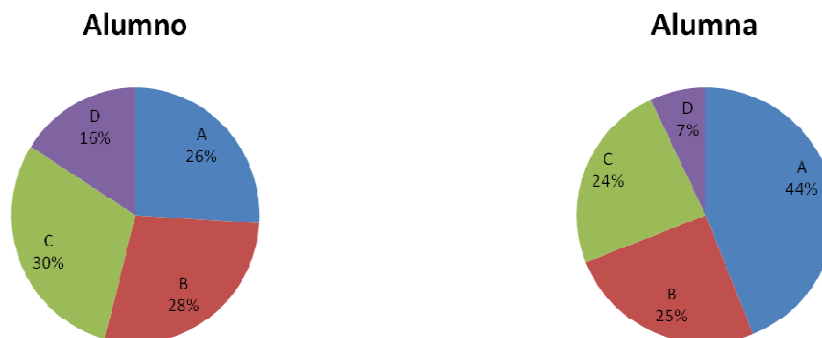
La intención de este formato es que cualquier lector pueda explorar los datos aportados. E incluso facilite la posibilidad de orientar a un centro a que pudiera llevar a cabo una comparación entre sus datos y los aquí aportados.

Ante esta presentación lineal y reiterada de los datos unidos a los epígrafes, se opta por no numerar y definir tablas y gráficas.

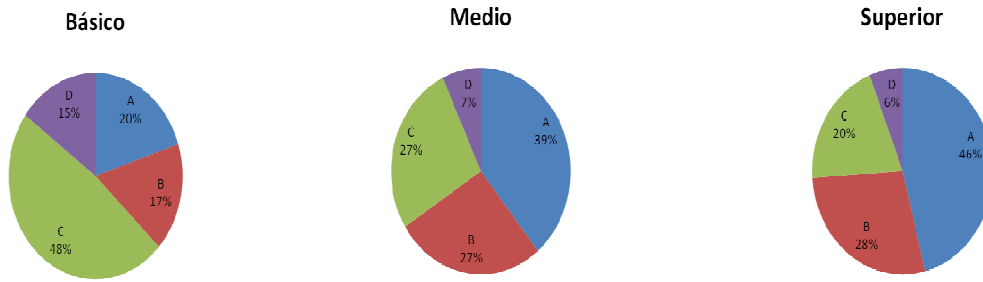
#### 4.1 ALGUNOS ASPECTOS GENERALES

En la relación entre variables iniciales o de estructura se comprueban dos correlaciones importantes relacionadas con el rendimiento académico.

En la aplicación del Chi-cuadrado se observan diferencias significativas entre los grupos del perfil académico y el sexo del alumnado ( $X^2=30.874$ ,  $p=.000$ ).



También se observan diferencias significativas en la aplicación del Chi-cuadrado entre los grupos del perfil académico y el nivel de estudios de las familias ( $X^2=31.285$ ,  $p=.000$ ).

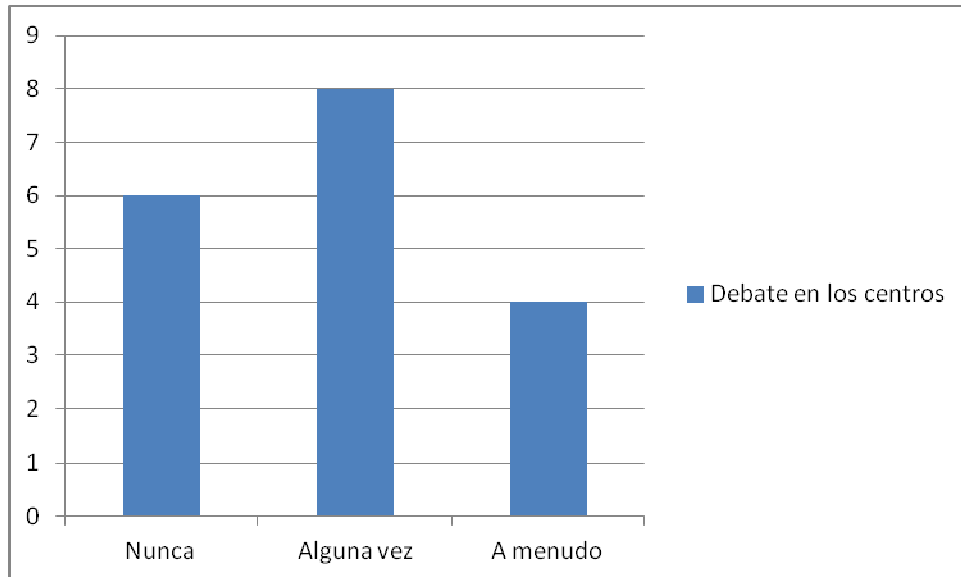


## 4.2 PLANIFICACIÓN DE LOS DEBERES EN LOS CENTROS ESCOLARES

### 4.2.1 Organización de los deberes escolares a nivel de centro

#### a) Los deberes escolares como tema de debate en los centros

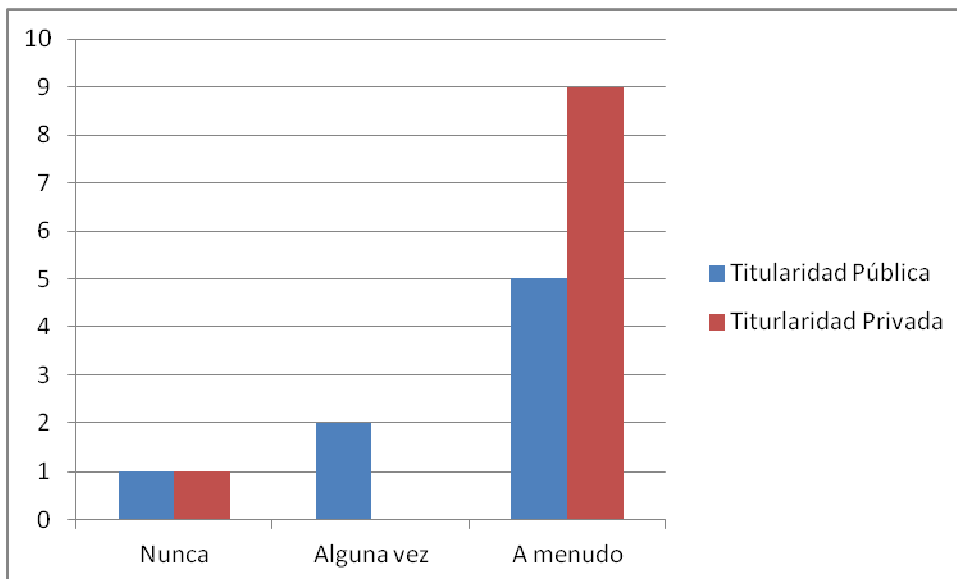
De los 18 centros de Secundaria participantes, ante la afirmación de “En este centro debatimos el recurso de los deberes para casa” seis afirman que nunca lo debaten frente a cuatro que lo tienen presente a menudo. Por otra parte un grupo numeroso de centros (8) abordan este tema en alguna ocasión.



#### b) Facilitación de espacios en los centros para la realización de los deberes

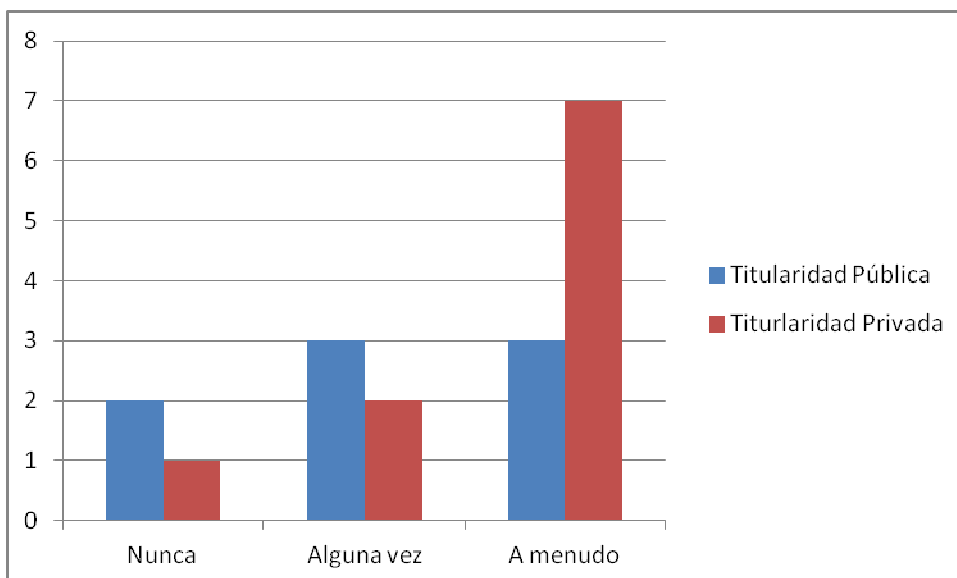
La mayoría de los centros, 14 de 18, facilitan habitualmente espacios para la realización de los deberes fuera del horario escolar, independientemente de que los centros sean privados o públicos. Dos de los centros encuestados nunca facilitan espacios.

Presentación de datos cuantitativos



**c) Disponibilidad en los centros de recursos (enciclopedias, ordenadores, Internet...) para la realización de los deberes**

De los 18 centros, 3 no facilitan recursos al alumnado para la realización de las tareas; 5 permiten utilizar los recursos del centro de forma puntual y otros 10 de manera habitual (en 3 de los 8 públicos y en 7 de los 10 privados).



**d) Organización y coordinación de los deberes escolares en los centros**

Los deberes escolares en Secundaria son principalmente organizados y gestionados por el profesorado. Una única escuela afirma coordinar los deberes a nivel de centro, 3 a nivel de ciclo, y sólo 2 utilizan el aula del alumnado como referente.

Organizados por	Nunca	Alguna vez	A menudo
Centro	10	7	1
Ciclo	8	7	3
Aula	6	10	2
Profesor/a	0	2	16

**e) Planificación conjunta del profesorado del aula**

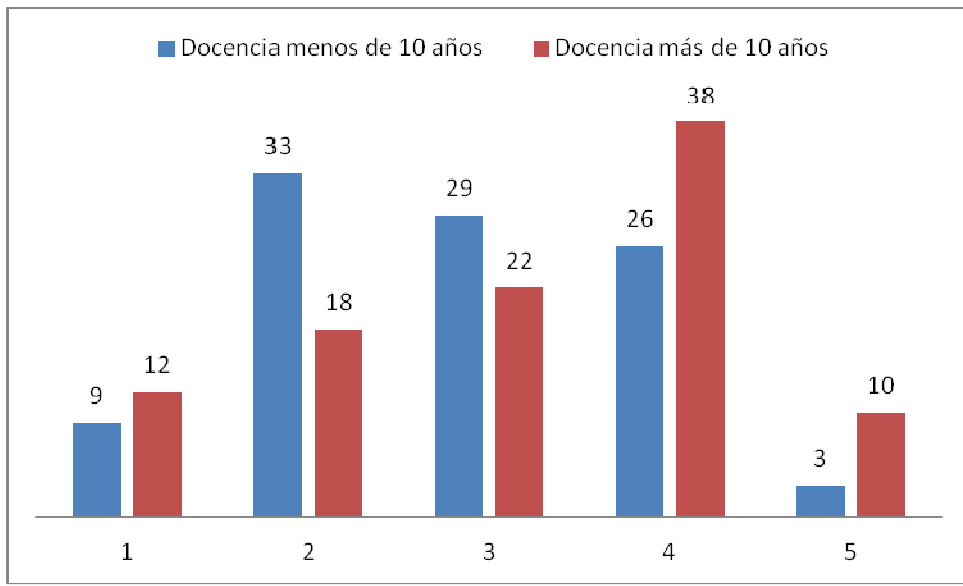
Ante la afirmación “Tengo en cuenta los deberes que mandan otros profesores a la hora de planificar los míos”, el 42% del profesorado responde que está totalmente o bastante de acuerdo, frente a un 34% que está en total o en bastante desacuerdo.

Columna1	1 ( - - )	2 ( - )	3 ( = )	4 ( + )	5 ( ++ )	Total	Media	D.T.
Frecuencias	25	51	53	74	17	220	3.03	1.156
%	11	23	24	34	8	100		

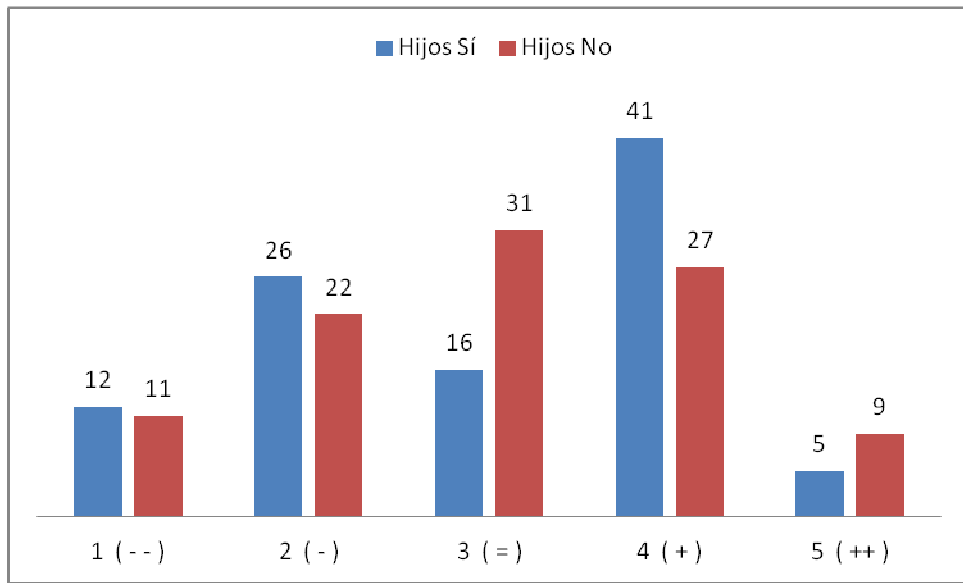
El estadístico Chi-cuadrado ( $X^2=10.600$ ,  $p=.031$ ) señala diferencias entre el colectivo del profesorado que lleva menos de diez años de docencia y más de diez años a la hora de tener en cuenta los deberes que mandan otros profesores. También se observan diferencias ( $X^2=19.624$ ,  $p=.047$ ) entre el profesorado que tiene hijos que realizan, o han realizado deberes y el profesorado que no tiene hijos que realicen, o hayan realizado deberes escolares.

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	1.465	.833	.081
Curso	6.939	.139	.182
Años docencia	10.600	.031	.220
Tener hijos	9.624	.047	.208
Uso del recurso	3.125	.537	.118

Al analizar la variable años de docencia en relación a tener en cuenta los deberes que mandan otros profesores se observa que el profesorado con mayor docencia (48%) tiene en cuenta los deberes que envían otros profesores a la hora de planificar los suyos frente al 29% del profesorado más novel. Por el contrario el 42% de este profesorado, frente a un 30% del de mayor experiencia, no tienen presente este criterio nunca o casi nunca.



En la comparación con la variable de tener hijos que realizan, o hayan realizado deberes escolares se observa que el 46% del profesorado que tiene hijos que realizan o han realizado deberes responden más positivamente a esta cuestión que los que no tienen hijos o no están en edad de realizar deberes (36%).



**f) Conocimiento de la cantidad de deberes que envían otros profesores del aula**

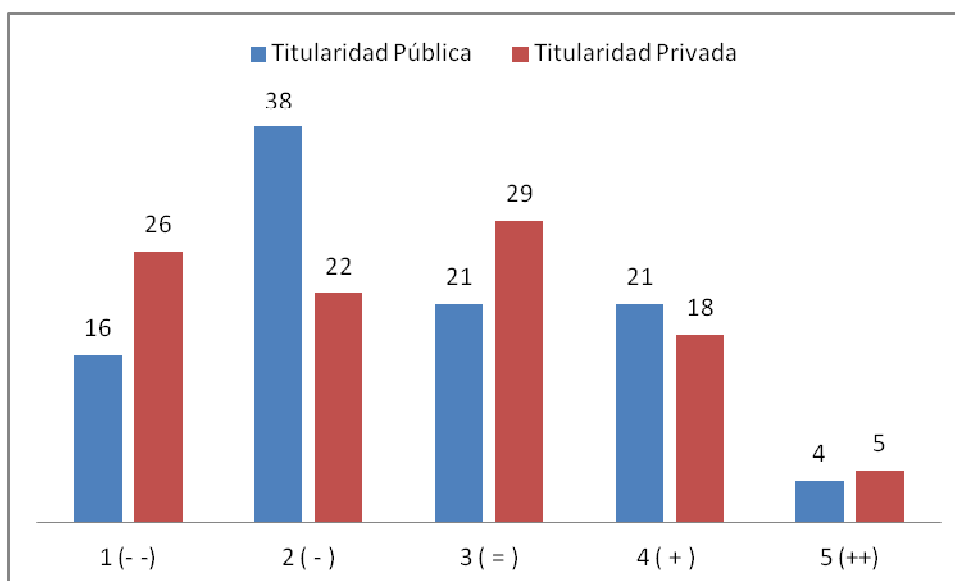
Ante la afirmación “Conozco la cantidad de deberes que mandan otros profesores” un 25% afirma estar totalmente o bastante de acuerdo, siendo la mitad del profesorado quienes responden estar totalmente en desacuerdo o muy en desacuerdo con el conocimiento de la cantidad de dichas tareas.

Profesorado	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	46	64	55	43	10	218	2.57	1.159
%	21	29	25	20	5	100		

Se observa que la única variable donde las puntuaciones son diferentes entre grupos es la referente a la titularidad del centro ( $X^2=9.961$ ,  $p=.041$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	9.961	.041	.209
Curso	4.898	.298	.155
Años docencia	11.053	.199	.225
Tener hijos	1.792	.774	.092
Uso del recurso	8.146	.086	.190

El profesorado de centro público afirma estar bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación de conocer la cantidad de deberes que envían otros profesores del aula en un 25%, siendo el 23% el correspondiente al profesorado de centros privados. Por otra parte, este colectivo afirma en un 48% estar totalmente o bastante en contra de esta afirmación, frente a un 54% del profesorado de la pública.



**g) Valoración del comentario o queja del alumnado para los plazos de entrega de los deberes**

Ante la afirmación, “Tengo presentes los comentarios y/o quejas que realiza el alumnado para la entrega y/o plazos de los deberes” el 69% responde total o bastante de acuerdo, frente a un 15% que comenta que está total o bastante en desacuerdo, siendo la media de un 3.73 sobre 5.

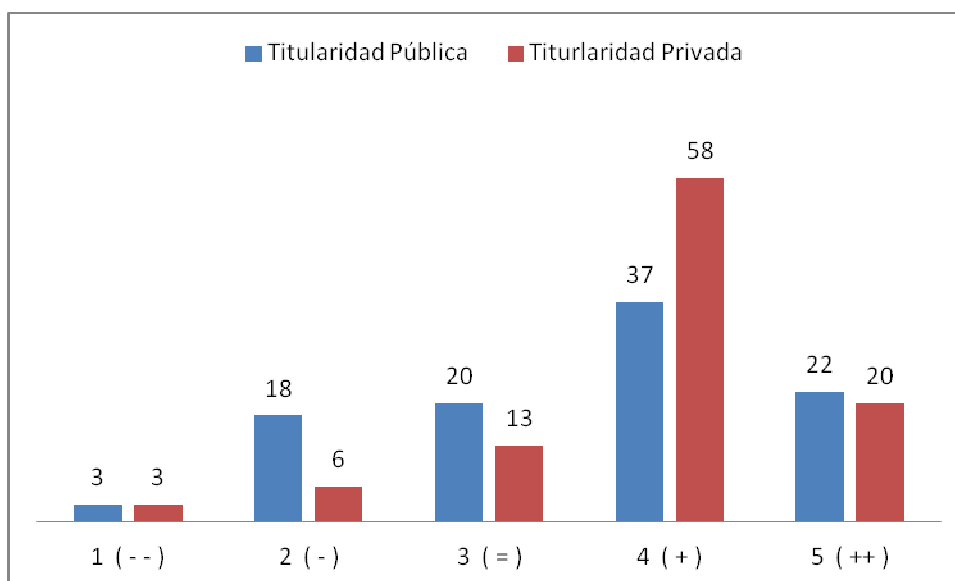
Presentación de datos cuantitativos

Profesorado	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	6	26	37	107	46	222	3.73	1.007
%	3	12	16	48	21	100		

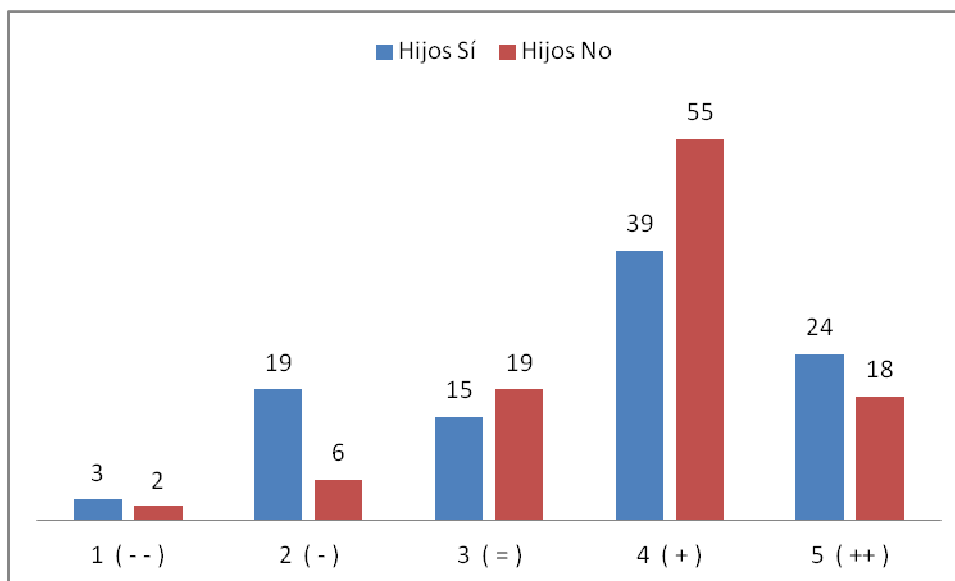
En el análisis con las variables de estructura se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de profesorado de titularidad pública y privada, así como en la variable referente al profesorado que tiene hijos, o los ha tenido, que realicen deberes.

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	12.602	.013	.232
Curso	2.901	.575	.118
Años docencia	9.126	.058	.204
Tener hijos	11.390	.023	.224
Uso del recurso	2.113	.715	.097

El 78% del profesorado de centros privados afirma estar total o bastante de acuerdo con el tener presente los comentarios o quejas del alumnado para el ajuste de los plazos de entrega, frente al 49% del profesorado de escuelas públicas. Este grupo está total o bastante en desacuerdo en un 21% frente al 9% del profesorado de escuelas privadas.



El 73% del profesorado que no es padre con hijos que realizan o hayan realizado deberes escolares afirma estar total o bastante de acuerdo con tener en cuenta las quejas del alumnado para la entrega o plazos de los deberes frente al 63% del profesorado que sí cumple dicha condición. Este grupo señala en un 22% estar total o bastante en desacuerdo frente al 8% del profesorado que no tiene hijos.



#### 4.2.2. Planificación de los deberes por el profesorado

##### a) Integración de los deberes en la programación

Ante la afirmación de que “Los deberes están integrados en mi programación como otra actividad más”, un 67% del profesorado está bastante o totalmente de acuerdo, siendo un 13% el que está total o bastante en desacuerdo.

Profesorado	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	8	20	44	68	78	218	3.86	1.115
%	4	9	20	31	36	100		

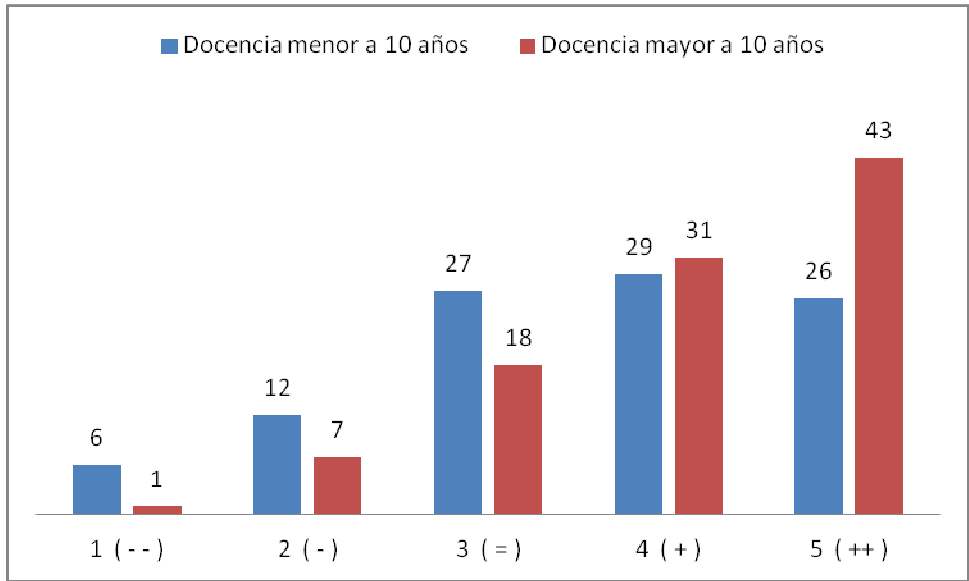
En el análisis de las relaciones, los resultados se presentaron significativos al nivel de 0.039 entre esta variable y los años de docencia del profesorado. Por otro lado se observa una mayor significatividad con el uso puntual o habitual del profesorado ( $X^2=44.321$ ;  $p=.001$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	3.66	.547	.118
Curso	5.498	.240	.164
Años docencia	10.116	.039	.216
Tener hijos	4.723	.317	.148
Uso del recurso	44.321	.000	.411

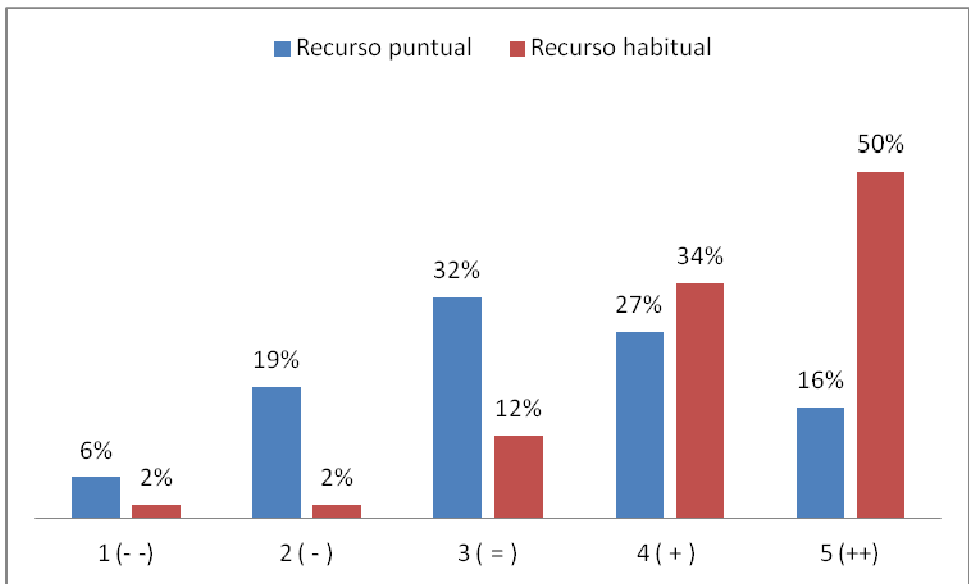
Un 74% del profesorado que lleva más de diez años de docencia frente a un 55% del profesorado que lleva menos de diez años, está totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación de que sus deberes están integrados en sus programaciones. El 18% del profesorado con docencia menor a diez años señala estar total o bastante en desacuerdo frente al 8% del profesorado con más de diez años de docencia.



Presentación de datos cuantitativos



El 84% del profesorado que utiliza habitualmente los deberes afirma estar total o bastante de acuerdo con la afirmación de estar integrados en su planificación frente al 43% que recurre a esta tarea puntualmente. El 25% de este grupo señala estar total o bastante en desacuerdo frente al 4% del profesorado que los utiliza habitualmente.



**b) Tiempo en la preparación del recurso**

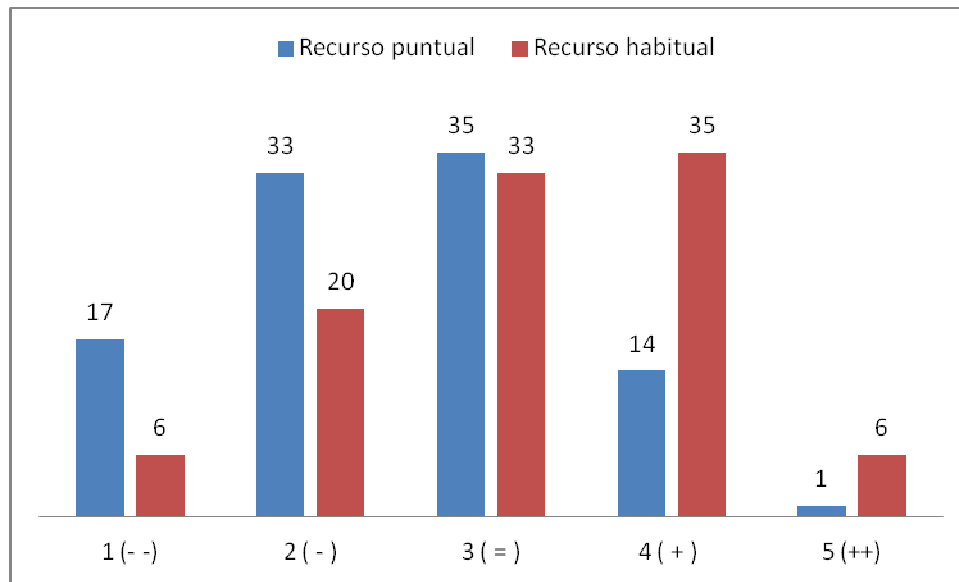
Ante la afirmación de “*Invierto mucho tiempo en preparar los deberes*”, el acuerdo y el desacuerdo son totales en un 4% y un 11% del profesorado, respectivamente. La mayoría de las respuestas se sitúan en niveles intermedios: bastante de acuerdo (26%), en desacuerdo (25%).

Profesorado	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	24	56	74	57	9	220	2.87	1.049
%	11	25	34	26	4	100		

En la relación con las variables iniciales sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la utilización de los deberes como recurso educativo, como señala la prueba Chi-cuadrado ( $\chi^2=22.242$ ;  $p=.000$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	8.490	.075	.193
Curso	2.464	.651	.110
Años docencia	13.231	.104	.244
Tener hijos	3.556	.469	.128
Uso del recurso	22.242	.000	.303

El profesorado que utiliza habitualmente este recurso dice invertir bastante más tiempo en la preparación de los deberes (41%) que el colectivo que lo utiliza puntualmente (15%). El 26% del profesorado que lo utiliza habitualmente afirma estar en total o bastante en desacuerdo con la afirmación.



**c) Tiempo invertido en la corrección de los deberes escolares**

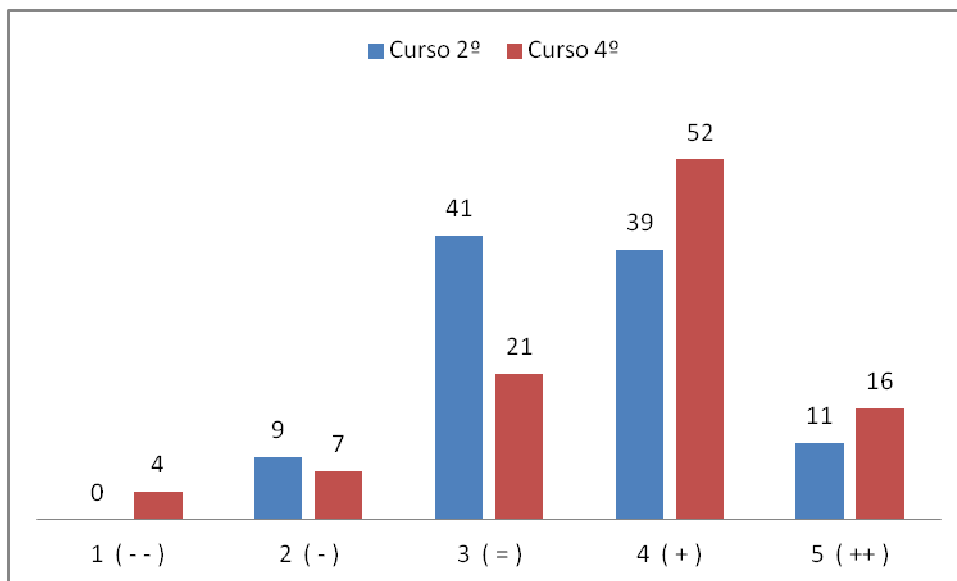
A la hora de mostrar su grado de acuerdo ante la afirmación “*Invierto mucho tiempo en corregir los deberes*”, el 58% del profesorado señala estar total o bastante de acuerdo frente al 11% que afirma estar totalmente o bastante en desacuerdo.

Profesorado	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	4	19	68	95	32	218	3.61	0.906
%	2	9	31	43	15	100		

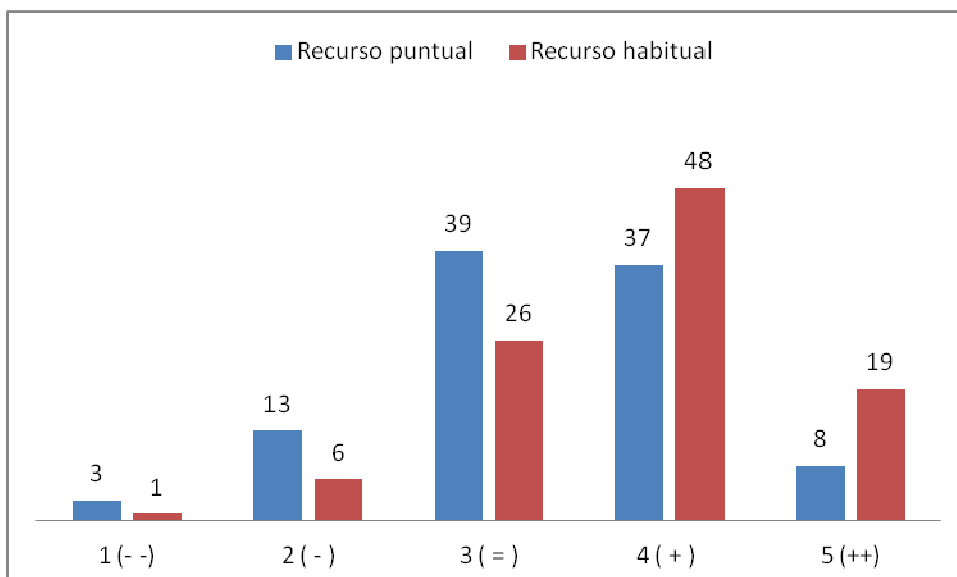
En el análisis de las relaciones, los resultados se presentan significativos al nivel de  $p=.012$  con la variable curso y con la variable uso del recurso ( $p=.004$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	.806	.938	.061
Curso	12.939	.012	.246
Años docencia	6.258	.618	.171
Tener hijos	1.732	.785	.090
Uso del recurso	15.190	.004	.255

En relación a la variable curso, el profesorado de 4º curso de Secundaria afirma invertir más tiempo en corregir los deberes escolares (bastante y totalmente de acuerdo, 68%) que el profesorado de 2º curso (50%)



En referencia al tiempo empleado en la corrección, teniendo en cuenta las valoraciones más altas (total y bastante de acuerdo), el 67% del profesorado que utiliza este recurso habitualmente comenta que invierte mucho tiempo frente a un 45% del profesorado que utiliza este recurso puntualmente.



**d) Presencia de los deberes en la sesión didáctica del aula**

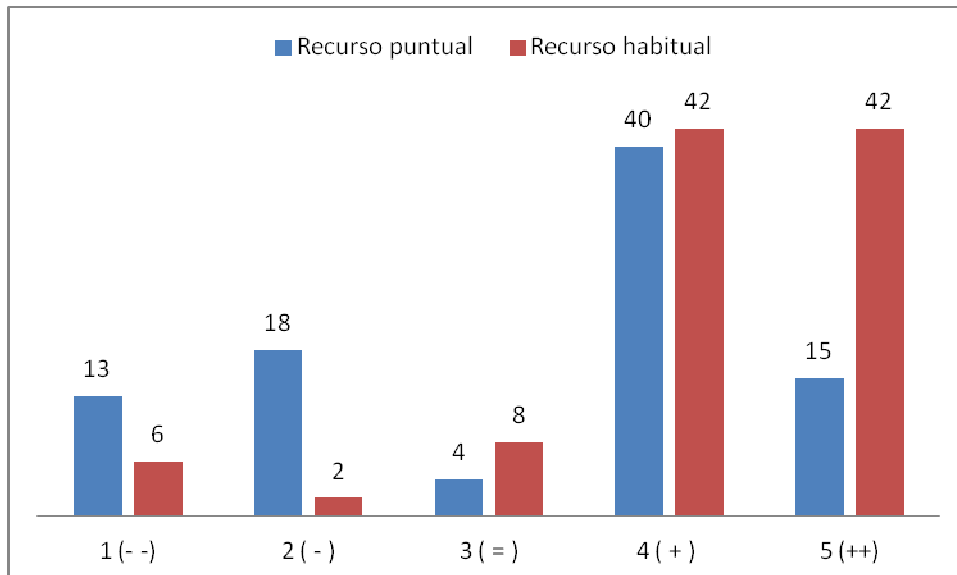
Ante la afirmación “Dedico parte de las clases para las correcciones y devoluciones de los deberes a los alumnos” el 72% responde que está totalmente o bastante de acuerdo.

Profesorado	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	20	19	23	90	68	220	3.76	1.235
%	9	9	10	41	31	100		

Según la prueba estandarizada Chi-cuadrado, existen diferencias significativas entre los grupos de profesorado que utilizan puntualmente los deberes y el grupo de profesorado que los utilizan habitualmente ( $X^2=34.988$ ;  $p=.000$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	4.839	.304	.147
Curso	7.572	.109	.190
Años docencia	9.412	.309	.208
Tener hijos	8.511	.075	.196
Uso del recurso	34.988	.000	.370

Un alto porcentaje o un elevado porcentaje del profesorado que los utiliza habitualmente (84% totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo) afirma dedicar parte de sus clases (aspectos organizativos y metodológicos) a este recurso. Estos grados de acuerdo son del 55% en el profesorado que los utilizan puntualmente.



**e) Devoluciones personalizadas de los deberes al alumnado**

Ante la afirmación “Realizo devoluciones personalizadas en función de las necesidades del alumnado”, la mayoría del colectivo (72%) comenta estar totalmente o bastante de acuerdo.

Profesorado	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	10	23	53	101	33	220	3.56	1018
%	9	9	10	41	31	100		

Se constata que no existen diferencias significativas entre la variable de las devoluciones personalizadas y las variables iniciales de titularidad del centro, curso del profesorado, años de su docencia, y la utilización en menor o mayor medida del recurso de los deberes para casa.

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	1.920	.750	.093
Curso	7.687	.465	.184
Años docencia	.340	.987	.040
Uso del recurso	5.588	.232	.158

**f) Planificación de deberes escolares para su realización en grupo**

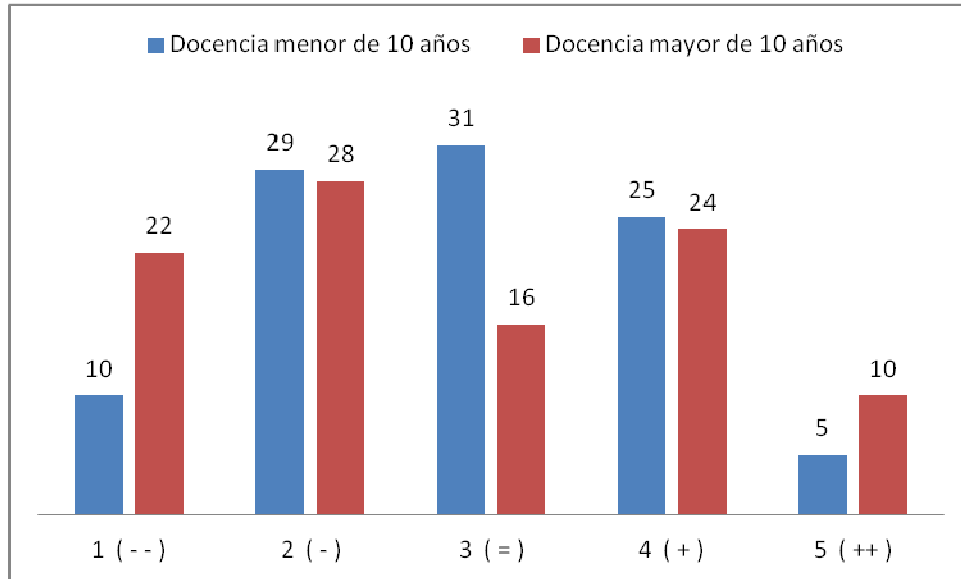
Las puntuaciones más bajas (32%) son las que están total o bastante de acuerdo con la afirmación “Planteo deberes que se tienen que realizar en grupo”, estando totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo el 47% del profesorado. Presenta una media relativamente baja del 2.74% con una desviación típica de 1.237.

Profesorado	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	42	62	46	54	17	221	2.74	1.237
%	19	28	21	24	8	100		

Los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre los colectivos que llevan más y menos de diez años de docencia ( $X^2=9.858, p=.043$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	6.663	.155	.171
Curso	3.706	.447	.134
Años docencia	9.858	.043	.212
Tener hijos	2.712	.607	.112
Uso del recurso	1.79	.898	.070

El 10% del profesorado con más de diez años de docencia afirma estar totalmente de acuerdo frente al 5% del profesorado con menos de diez años con el ítem de realizar tareas en grupo. El 10% del profesorado con menor docencia señala estar totalmente en desacuerdo con la afirmación frente al 22% del profesorado de más de diez años de docencia.



**g) Planificación de deberes escolares para fines de semana**

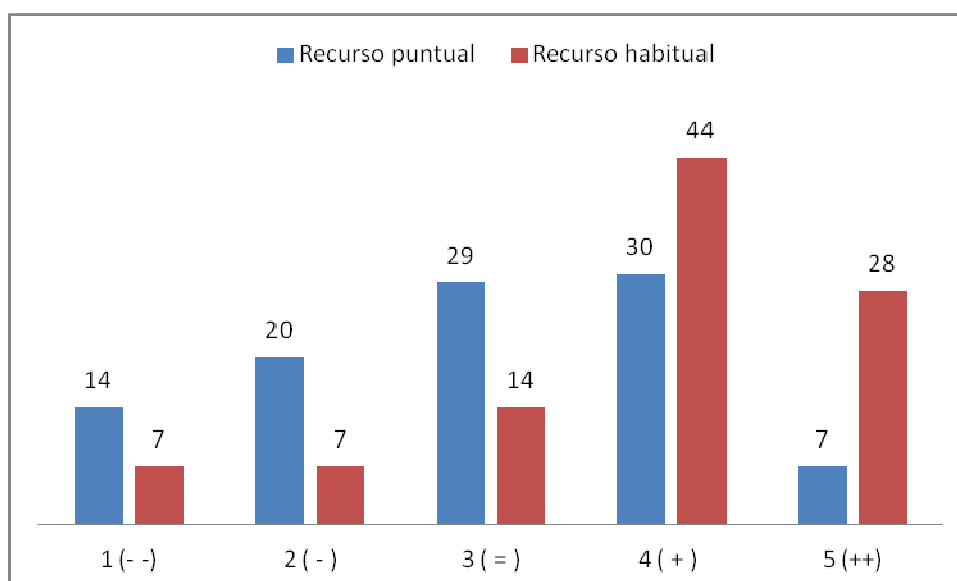
Algo más de la mitad del profesorado (57%) afirma estar totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación “Envío deberes sabiendo que parte de ellos seguramente habrán de realizarse el fin de semana”. En contraposición el 23% del profesorado está en contra o bastante en contra de esta afirmación.

Profesorado	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	22	28	45	85	42	222	3.44	1.216
%	10	13	20	38	19	100		

El nivel de significación ( $p=0.000$ ) de la prueba Chi-cuadrado ( $X^2=32.437$ ) indica que existen diferencias significativas entre los grupos de la muestra. Si nos fijamos en los niveles de significación para cada variable vemos que las diferencias se presentan en la variable referente al uso del recurso.

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	4.457	.349	.140
Curso	4.393	.355	.145
Años docencia	4.427	.351	.143
Tener hijos	3.333	.504	.124
Uso del recurso	32.437	.000	.357

El 72% del profesorado que utiliza habitualmente este recurso (frente a un 37% que lo utilizan de manera puntual) es consciente que parte de ellos son realizados por el alumnado en fin de semana.



**h) Planificación de deberes escolares para períodos no lectivos**

Ante la afirmación “Envío deberes en periodos no lectivos (puentes, Navidad, Semana Santa)” más de un tercio del profesorado participante (36%) responde mostrando su acuerdo (total o bastante), y casi la mitad (45%) en total o bastante desacuerdo.

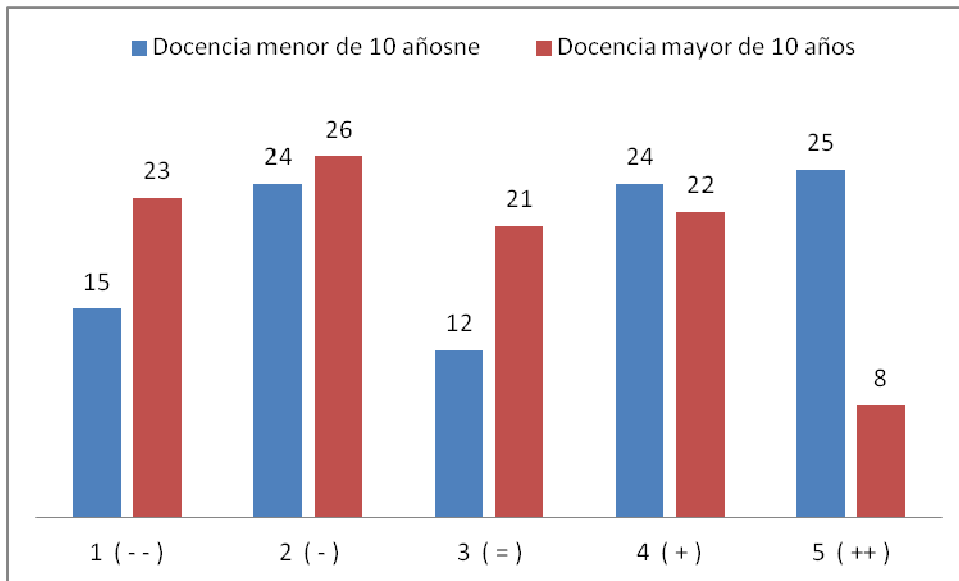
Profesorado	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	45	54	40	51	29	219	2.84	1.347
%	20	25	18	23	13	100		

Se observan diferencias significativas entre los grupos de profesorado con menos y con más de diez años de docencia ( $X^2=12.692$ ,  $p=.013$ ); entre los grupos del profesorado que tiene hijos que realizan deberes, o los han realizado y el grupo de profesorado que no cumple este requisito ( $X^2=71.711.604$ ,  $p=.021$ ); y entre los grupos de profesorado que utilizan los deberes de una manera puntual y habitual ( $X^2=19.012$ ,  $p=.001$ ).

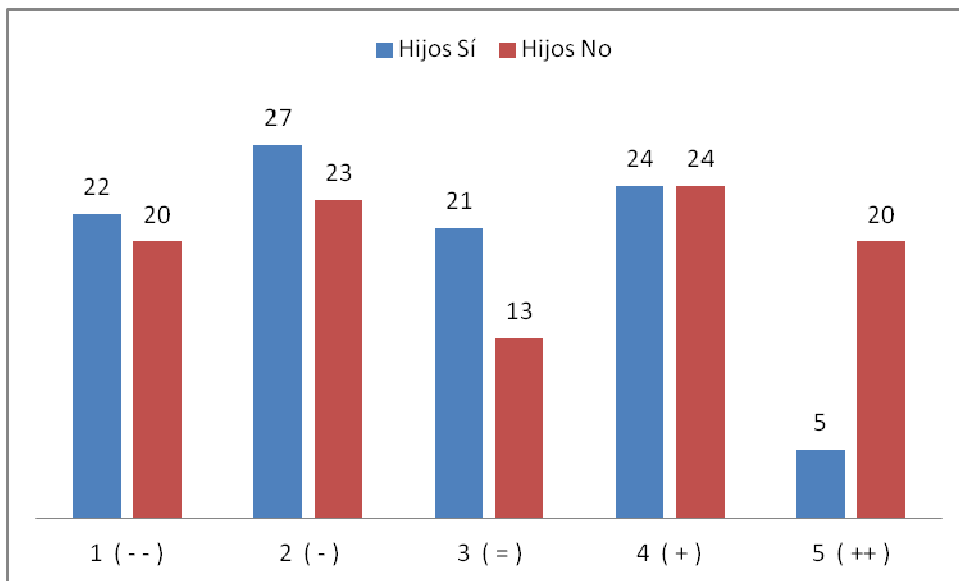
Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	4.839	.304	.147
Curso	2.764	.598	.116
Años docencia	12.692	.013	.240
Tener hijos	11.604	.021	.228
Uso del recurso	19.012	.001	.283

El 49% del profesorado con una docencia inferior a los diez años afirma estar total o bastante de acuerdo con el enviar deberes en períodos no lectivos frente al 30% del profesorado más veterano. Este colectivo añade estar en un 49% total o en bastante desacuerdo frente al 39% del profesor con docencia inferior a diez años.

Presentación de datos cuantitativos



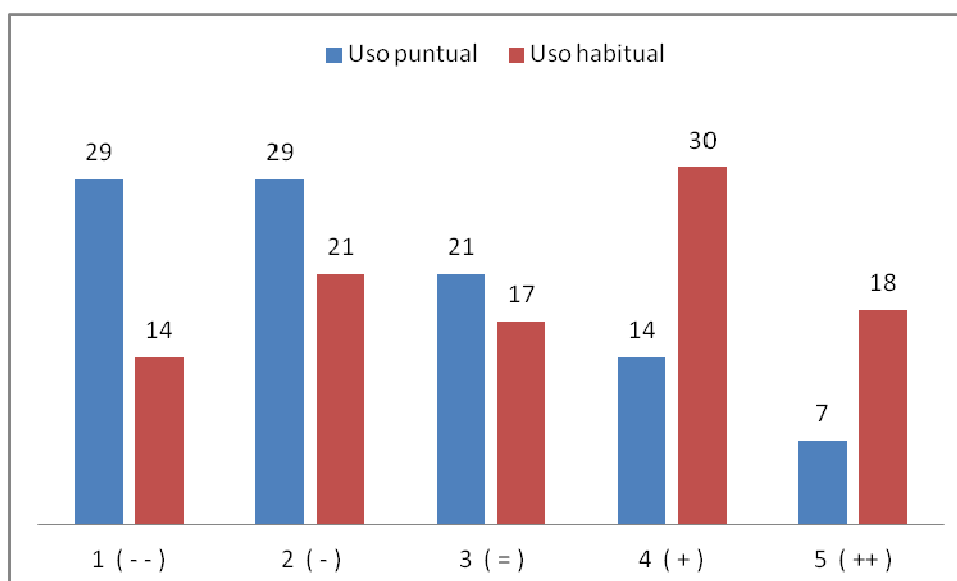
El 49% del profesorado que sin hijos que realicen, o hayan realizado deberes, afirma estar total o bastante de acuerdo con enviar deberes en períodos no lectivos frente al 29% del profesorado que sí cumple esta condición. Este grupo afirma en un 49% estar total o bastante en desacuerdo frente al 43% del profesorado sin hijos.



El 48% del profesorado que envía deberes habitualmente indica estar total o bastante de acuerdo con el envío de deberes en períodos no lectivos frente al 21% del profesorado que los utiliza de vez en cuando. El 58% de este grupo afirma estar total o en bastante desacuerdo frente al 35% de los docentes que lo utilizan habitualmente.



Presentación de datos cuantitativos



**i) Valoración de las familias sobre la realización de los deberes escolares en períodos no lectivos**

Ante la afirmación “*Conviene mandar deberes en períodos no lectivos*” un 76% de las familias afirman estar totalmente o bastante de acuerdo habiendo un 10% de familias que están totalmente o bastante en desacuerdo.

Familias	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	17	29	63	158	185	452	4.03	1.070
%	4	6	14	35	41	100		

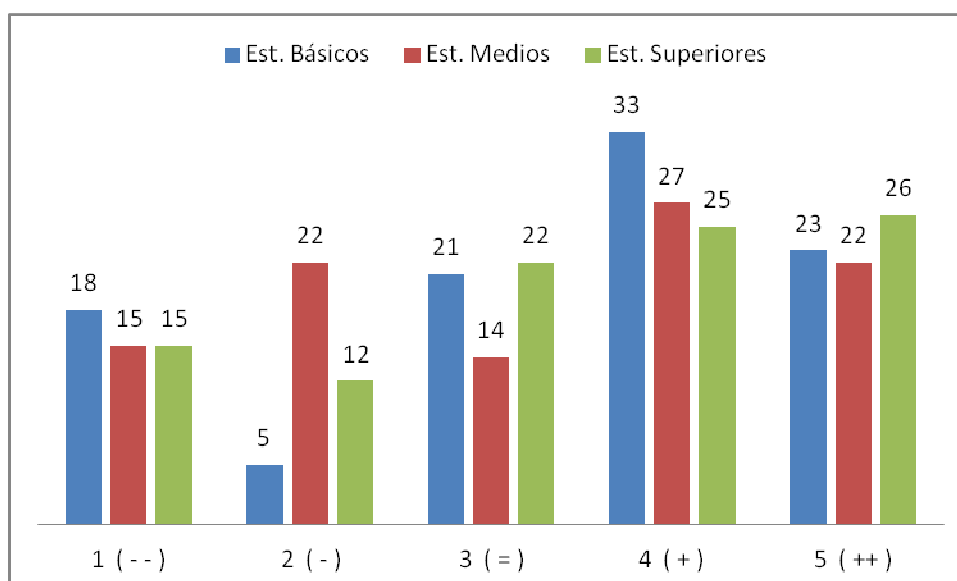
Los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre los grupos de nivel de estudios básico, medio y superior.

Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	1.330	.856	.054
Curso	5.812	.214	.113
Nivel de estudios	18.125	.020	.199
Nivel socio-económico	3.120	.927	.085
Perfil académico hijos	18.442	.103	.198

El 56% de las familias con estudios básicos señala estar total o bastante de acuerdo con la conveniencia de mandar deberes en períodos no lectivos frente al 49% de las familias con estudios medios y el 51% de las familias con estudios superiores.

El 27% de las familias con estudios superiores afirman estar total o bastante en desacuerdo frente al 37% de las familias de estudios medios y el 23% de las familias con estudios básicos.

Presentación de datos cuantitativos



**j) Planificación de deberes para períodos no lectivos como refuerzo en algunos alumnos**

Ante la afirmación “Envío deberes en períodos no lectivos (puentes, Navidad, Semana Santa, verano ...) sólo como refuerzo para algunos alumnos/as” el 44% del profesorado afirma estar totalmente o bastante de acuerdo, y un 37% estar totalmente o bastante en desacuerdo.

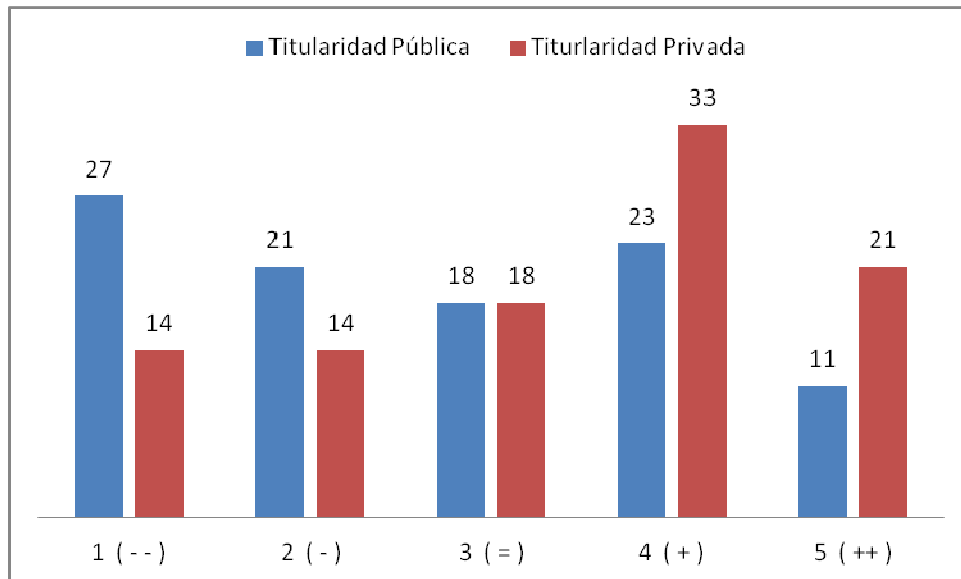
Profesorado	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	43	37	39	61	35	215	3.04	1.384
%	20	17	18	29	16	100		

Se han encontrado diferencias significativas respecto al empleo de este refuerzo, con algunos alumnos y en períodos no lectivos, que se relacionan con las variables: titularidad del centro, años de docencia y uso puntual o habitual de los deberes.

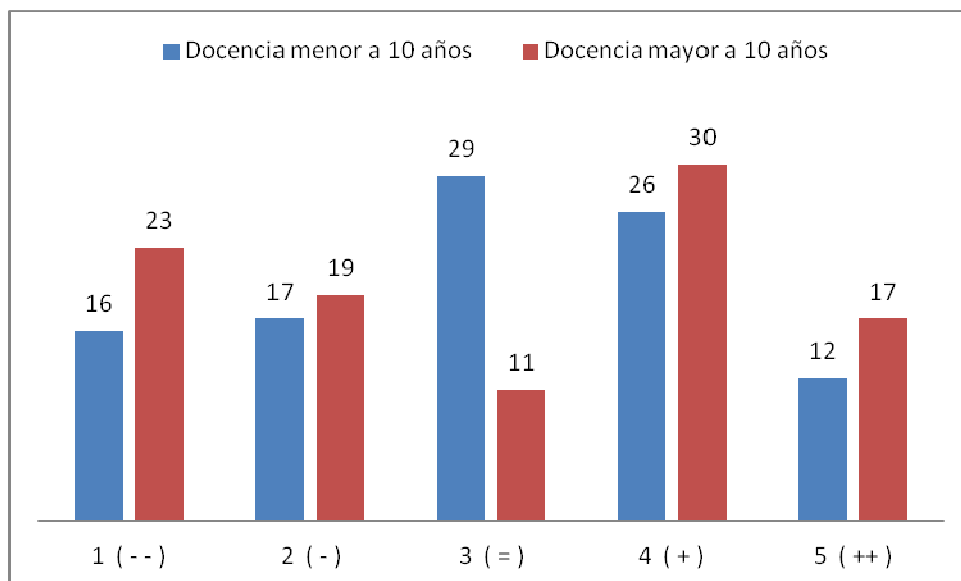
Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	11.246	.024	.223
Curso	1.851	.763	.096
Años docencia	11.314	.023	.229
Tener hijos	5.717	.221	.164
Uso del recurso	13.044	.011	.239

El profesorado de centros privados parece enviar más deberes en períodos no lectivos como refuerzo a algunos alumnos que el profesorado de centros públicos. Así podría interpretarse que el 54% de ellos diga estar totalmente o bastante de acuerdo con esta afirmación frente al 24% del profesorado de centros públicos. El desacuerdo (bastante o total) con este aspecto es del 48% en el profesorado de la red pública frente al 29% del profesorado de la privada.

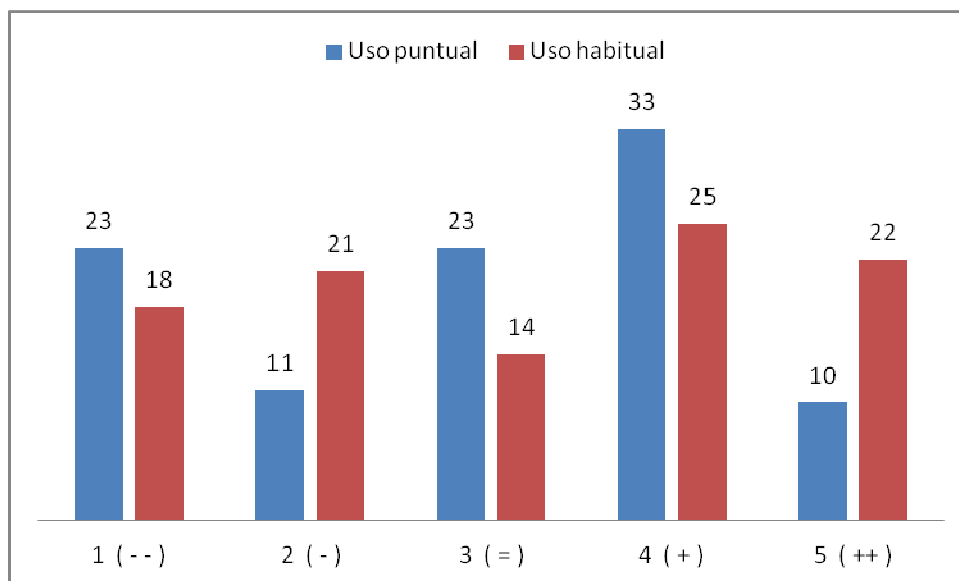
Presentación de datos cuantitativos



El profesorado con más de diez años de docencia afirma estar total o bastante de acuerdo con el enviar más deberes en períodos no lectivos para algún tipo de alumnado (47%) que el profesorado con menos de 10 años de docencia (38%). También es el 42% del profesorado con más de diez años de docencia quien afirma estar total o bastante en desacuerdo frente al 33% del profesorado con menor docencia.



El profesorado que dice utilizar habitualmente este recurso afirma en un 22% estar totalmente de acuerdo con esta afirmación frente a un 10% del profesorado que lo manda puntualmente; en un 25% frente al 33% en bastante de acuerdo con la afirmación.



**k) Tipos de deberes planificados por el profesorado y aprendizaje percibido por el alumnado**

Dentro de las seis categorías, el alumnado afirma realizar a menudo principalmente tareas “para repasar y reforzar lo aprendido en clase” (54%), así como “para acabar lo empezado en clase a tarea” (50%), con unas medias de 2.48 y 2.49 respectivamente. La tercera categoría más utilizada por el profesorado es la sancionadora. El 38% del alumnado afirma que “El profesor decide mandar o ampliar la cantidad de deberes por haberse dado un mal comportamiento en clase”, de manera habitual. La puntuación media es de 2.26. El cuarto tipo de deberes, y con una media similar (2.24), se relaciona con actividades “para aplicar lo aprendido en clase en otra actividad o proyectos más globales (trabajos, presentaciones en clase...)”. Por último, las actividades que apenas se utilizan están relacionadas con aquellas “que en clase no se pueden realizar (hacer entrevistas en la calle, buscar una noticia...)”, indicadas por el 90% del alumnado, y con una media de 1.61; y aquellas cuya finalidad es “introducir una nueva materia” (92%).

En referencia al valor que les atribuye el alumnado para su aprendizaje, se debe citar que son las actividades “para aplicar lo aprendido en clase en otra actividad o proyectos más globales (trabajos, presentaciones en clase...), de las que afirman aprender más (2.23 de media); y de las actividades que sirven para repasar (2.21), donde el 32% del alumnado indica aprender mucho. En una posición intermedia estarían las actividades para acabar, donde el 77% afirma aprender algo. Y por últimos se encuentran los deberes diseñados desde motivos sancionadores, donde el 14% afirma aprender mucho; las actividades para iniciar una nueva materia y aquellas que solo se pueden realizar fuera del aula. Estas dos últimas apenas son planificadas por el profesorado.

Tipos de deberes	Utilización							Aprendizaje					
		Nada	Algo	Mucho	Totales	Me d	D. T	Nada	Algo	Mucho	Totales	Me d	D.T
Acabar	Fr	13	342	353	708	2.48	.535	67	537	91	695	2.03	.476
	%	<b>2</b>	<b>48</b>	<b>50</b>	100			<b>10</b>	<b>77</b>	<b>13</b>	100		
Repasar	Fr	36	290	380	706	2.49	.594	74	397	219	690	2.21	.617
	%	<b>5</b>	<b>41</b>	<b>54</b>	100			<b>11</b>	<b>57</b>	<b>32</b>	100		
Iniciar materia	Fr	325	327	55	707	1.62	.626	358	235	85	678	1.60	.701
	%	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>8</b>	100			<b>53</b>	<b>35</b>	<b>12</b>	100		
Aplicar a otros aprendizajes	Fr	59	417	209	705	2.24	.592	94	346	253	693	2.23	.670
	%	<b>8</b>	<b>59</b>	<b>33</b>	100			<b>14</b>	<b>50</b>	<b>36</b>	100		
Necesitar de contexto no escolar	Fr	351	281	75	707	1.61	.671	356	257	70	683	1.58	.670
	%	<b>50</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	100			<b>52</b>	<b>38</b>	<b>10</b>	100		
Sancionador	Fr	88	349	269	706	2.26	.664	289	302	98	689	1.72	.697
	%	<b>12</b>	<b>50</b>	<b>38</b>	100			<b>42</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	100		

**Deberes de finalización de la tarea: “Acabar”**

En referencia a la cantidad de deberes diseñados para acabar la tarea iniciada en el aula, se constatan diferencias significativas entre los grupos de alumnado de la escuela privada y pública ( $X^2=10.425$ ,  $p=.005$ ); entre alumnos y alumnas ( $X^2=7.937$ ,  $p=.019$ ); y en relación al rendimiento académico ( $X^2=23.625$ ,  $p=.001$ ). También existen diferencias significativas entre estos últimos grupos en su percepción de aprendizaje ( $X^2=18.995$ ,  $p=.004$ ).

	Utilización			Aprendizaje		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	10.425	.005	.120	1.981	.371	.053
Curso	.023	.988	.006	1.025	.599	.038
Sexo	7.937	.019	.106	5.067	.079	.086
Perfil académico	23.625	.001	.186	18.995	.004	.169

El alumnado de centros privados afirma en un 55% utilizar a menudo el tipo de deber referente a acabar la tarea fuera del aula, frente al 43% del alumnado de centros públicos. Por otra parte son las alumnas quienes afirman realizar más a menudo este tipo de tareas (55%) frente a los alumnos varones (46%). También es el 60% del alumnado que obtiene mejores calificaciones quienes señalan utilizarlo más a menudo frente al 39% del alumnado que obtiene peores calificaciones.

Acabar (utilización)	Grupos	Nunca	A veces	A menudo
Titularidad	Pública	1	56	43
	Privada	2	43	55
Sexo	Alumno	2	52	46
	Alumna	1	44	55
Perfil académico	A	1	39	60
	B	2	46	52
	C	3	58	39
	D	3	58	39

El 17% del alumnado de mayor perfil académico afirma aprender mucho con este tipo de tarea, frente al 1% del alumnado que obtiene peores calificaciones. El alumnado de rendimientos intermedios presenta, a su vez, puntuaciones intermedias.

Acabar (aprendizaje)	Grupos	Nada	Algo	Mucho
Perfil académico	A	6	76	17
	B	10	77	13
	C	12	77	11
	D	17	82	1

### Deberes de repaso de la materia: “Repasar”

En referencia a los deberes para casa enviados con la intención de repasar los contenidos abordados en el aula, se constatan diferencias estadísticamente significativas en su realización entre el grupo de alumnas y alumnos, también la prueba del Chi-cuadrado indica que existen diferencias en su percepción de aprendizaje ( $X^2=10.635$ ,  $p=.005$ ). Al igual que en referencia al perfil académico ( $X^2=12.692$ ,  $p=.013$ ).

	Utilización			Aprendizaje		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	3.054	.217	.066	.003	.998	.002
Curso	1.047	.592	.038	.553	.758	.028
Sexo	10.899	.004	.125	10.635	.005	.124
Perfil académico	9.062	.170	.116	16.460	.011	.158

El 58% de las alumnas afirman que se les envían más deberes de repaso que a los alumnos varones (51%).

Repasar (utilización)	Grupos	Nunca	A veces	A menudo
Sexo	Alumno	7	42	51
	Alumna	2	40	58

Las alumnas señalan que aprenden más con este tipo de tareas que los alumnos. El 14% afirma no aprender nada frente al 7% de las alumnas.

En referencia al perfil académico, el alumnado que obtiene excelentes calificaciones es el colectivo que afirma aprender mucho con deberes escolares de repaso (38%), frente al 25% del alumnado que tiende a aprobar, el 31% del alumnado que tras

suspender alguna asignatura tiende a aprobarla y el 28% del alumnado con peores calificaciones.

Repasar (aprendizaje)	Grupos	Nada	Algo	Mucho
Sexo	Alumno	14	55	31
	Alumna	7	60	33
Perfil académico	A	5	57	38
	B	12	63	25
	C	14	55	31
	D	14	58	28

### Deberes de introducción de nuevas materias: “Iniciar materia”

En la aplicación del estadístico del Chi-cuadrado entre los grupos de la variable titularidad ( $X^2=5.997$ ,  $p=.050$ ) se observa cierto grado de significatividad en la utilización de este recurso por parte del profesorado. También existen diferencias significativas en función del perfil académico ( $X^2=29.260$ ,  $p=.000$ ).

Se observan diferencias estadísticas significativas en relación al grado de aprendizaje percibido por el alumnado entre los grupos de 2º curso y 4º ( $X^2=7.322$ ,  $p=.026$ ). También en la variable sexo ( $X^2=10.837$ ,  $p=.004$ ).

	Utilización			Aprendizaje		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	5.997	.050	.092	2.800	.247	.064
Curso	2.856	.240	.063	7.322	.026	.103
Sexo	1.790	.409	.051	10.837	.004	.127
Perfil académico	29.260	.000	.206	7.244	.299	.106

El 51% del profesorado de centros públicos no recurre nunca a deberes para iniciar una nueva materia frente al profesorado de la red privada, quienes no los utiliza en un 42% según el alumnado.

Este tipo de tareas se utilizan a menudo con el alumnado de rendimiento académico más bajo (22%) frente al 8% del alumnado de perfil académico bajo y el 5% del resto de alumnado que tiende a aprobar.

Nueva materia (utilización)	Grupos	Nunca	A veces	A menudo
Titularidad	Pública	51	41	8
	Privada	42	50	8
Perfil académico	A	41	54	5
	B	50	45	5
	C	48	44	8
	D	43	35	22

El alumnado de 2º curso de Secundaria afirma en un 15% aprender mucho y en un 48% no aprender nada con las actividades extraescolares cuyo objetivo es iniciar una nueva materia, frente al 10% y 58% respectivamente del alumnado de 4º de Secundaria.

En referencia al sexo, un 16% de los alumnos varones afirman aprender mucho frente al 9% de las alumnas. El 59% de este colectivo señala no aprender nada, siendo en 47% de los varones quienes marcan esta opción.

Nueva materia (aprendizaje)	Grupos	Nada	Algo	Mucho
Curso	2º	48	37	15
	4º	58	32	10
Sexo	Alumno	47	37	16
	Alumna	59	32	9

**Deberes de aplicar contenidos en otras actividades: “Aplicar a otros aprendizajes”**

En relación a la utilización, según el alumnado, de tipos de deberes relacionados con la aplicación de otros contenidos aprendidos, se observan diferencias significativas en función de la titularidad de los centros ( $X^2=10.502$ ,  $p=.005$ ), y en la variable sexo entre alumnas y alumnos ( $X^2=11.597$ ,  $p=.003$ ).

En referencia al grado de aprendizaje de este tipo de tareas, se observa en el estadístico Chi-cuadrado diferencias de la variable sexo ( $X^2=8.493$ ,  $p=.014$ ).

	Utilización			Aprendizaje		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	10.502	.005	.121	.501	.778	.027
Curso	.613	.736	.029	2.102	.350	.055
Sexo	11.597	.003	.128	8.493	.014	.111
Perfil académico	4.249	.643	.080	4.978	.547	.087

El alumnado de centros privados afirma utilizar este tipo de estrategias a menudo en un 37% frente al 26% del alumnado de la red pública.

También son las alumnas quienes señalan en mayor medida su utilización (38%), siendo el 28% de los alumnos varones quienes afirman utilizar este tipo de deberes a menudo.

Aplicar (utilización)	Grupos	Nunca	A veces	A menudo
Titularidad	Pública	9	65	26
	Privada	8	55	37
Sexo	Alumno	11	61	28
	Alumna	5	57	38

El 36% de los alumnos afirman aprender más con los deberes basados en aplicar otros aprendizajes, mientras que las alumnas lo señalan en un 38% y un 52% de ellas afirman aprender algo, frente al 47% del alumnado masculino.

Aplicar (aprendizaje)	Grupos	Nada	Algo	Mucho
Sexo	Alumno	17	47	36
	Alumna	10	52	38



**Deberes diseñados para su única realización fuera del aula: “Necesitar de contexto no escolar”**

En la aplicación del Chi-cuadrado se observan diferencias significativas entre los grupos de la titularidad del centro ( $X^2=6.642$ ,  $p=.036$ ), en relación a este tipo de deberes escolares.

	Utilización			Aprendizaje		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	6.642	.036	.096	1.111	.574	.040
Curso	.333	.847	.022	4.261	.119	.079
Sexo	4.095	.129	.077	1.305	.521	.044
Perfil académico	4.965	.548	.086	10.195	.117	.125

Según el alumnado, el 54% del profesorado de centros privados utiliza a menudo o a veces deberes cuya realización necesita de la participación de otro contexto diferente a la escuela, frente al 46% del profesorado de centros con titularidad pública.

	Grupos	Nunca	A veces	A menudo
Titularidad	Pública	54	38	8
	Privada	46	41	13

**Deberes utilizados ante el mal comportamiento del alumnado: “Sancionador”**

Se observan diferencias significativas entre los grupos de las variables de titularidad ( $X^2=45.963$ ,  $p=.000$ ) y el alumnado de 2º y 4º ( $X^2=6.658$ ,  $p=.036$ ).

	Utilización			Aprendizaje		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	45.963	.000	.247	2.740	.254	.063
Curso	6.658	.036	.097	4.518	.104	.081
Sexo	1.408	.495	.045	1.709	.426	.050
Perfil académico	7.333	.291	.105	7.483	.278	.107

El 48% del alumnado de los centros privados afirma que su profesorado recurre a menudo a un tipo de tarea sancionadora, frente al 24% del alumnado de escuelas públicas.

En referencia al curso, el 43% del alumnado de 2º afirma recibir a menudo este tipo de deberes, siendo el 33% del alumnado de 4º, quienes señalan esta opción.

Sanción (utilización)	Grupos	Nunca	A veces	A menudo
Titularidad	Pública	18	58	24
	Privada	9	43	48
Curso	2º	11	46	43
	4º	14	53	33

### 4.3 GESTIÓN DE LOS DEBERES POR EL ALUMNADO

#### 4.3.1 Valoración de los deberes por el alumnado

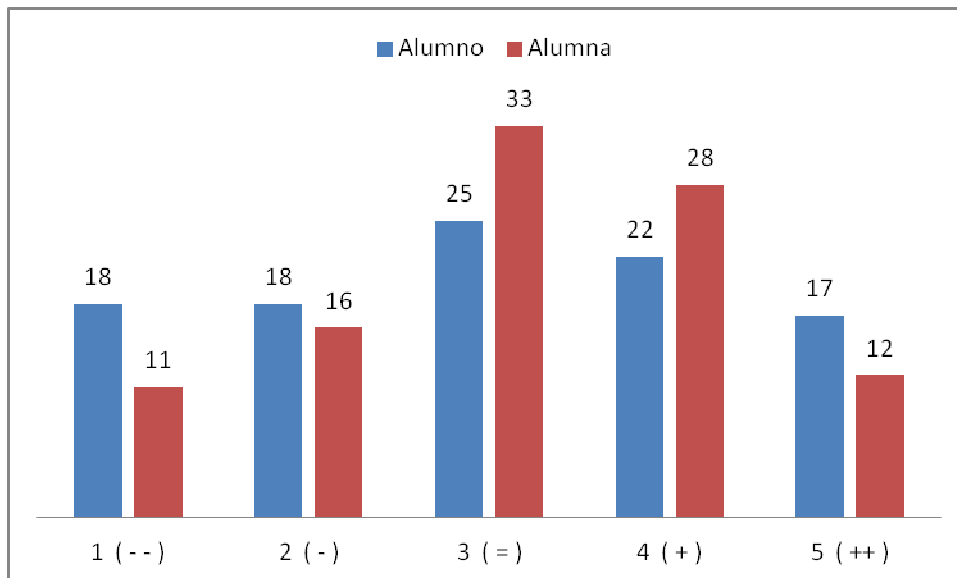
Ante la afirmación de “Si yo fuera profesor/a mandarías deberes” un 39% del alumnado afirman estar total o bastante de acuerdo, frente a un 32% que está en total o bastante desacuerdo. El 29% señala una puntuación intermedia.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	107	119	204	174	102	706	3.06	1.264
	%	15	17	29	25	14	100		

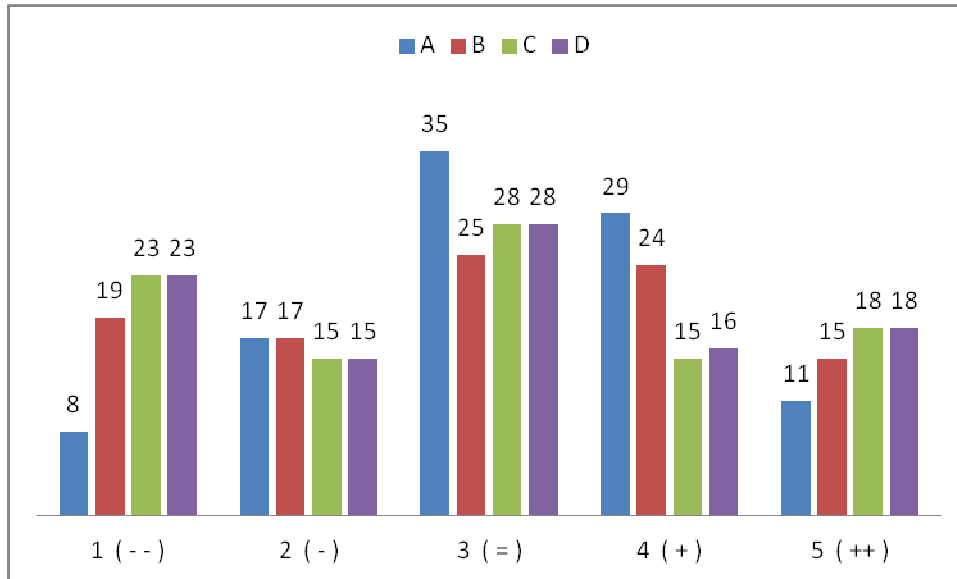
Se constatan diferencia estadísticamente significativas en función del sexo ( $X^2=16.812$ ,  $p=.002$ ) y del perfil académico ( $X^2=24.002$ ,  $p=.020$ ). Sin embargo ni la titularidad, ni el curso presentan diferencias entre los grupos.

Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	8.148	.086	.107
Curso	5.113	.276	.085
Sexo	16.812	.002	.154
Perfil Académico	24.002	.020	.188

En referencia al sexo, un 27% de las alumnas están total o bastante en desacuerdo frente al 36% de los alumnos. No existen diferencias en las puntuaciones de total o bastante de acuerdo (30% de las alumnas y 29% de los alumnos).



El alumnado de alto rendimiento académico muestra el mayor porcentaje de acuerdo (total o bastante de acuerdo) con un 40%, frente al alumnado con rendimiento académicos bajos (34%). Por otra parte este colectivo está en un 38% en total o bastante desacuerdo, frente al 25% del alumnado que obtiene calificaciones altas. Los otros dos grupos de rendimientos intermedios mantienen puntuaciones también intermedias.



### 4.3.2 Realización de los deberes por el alumnado

Ante la afirmación “Suelo realizar los deberes que me mandan en clase” un 73% del alumnado indica estar totalmente o bastante de acuerdo. Sólo un 8% está en total o bastante en desacuerdo.

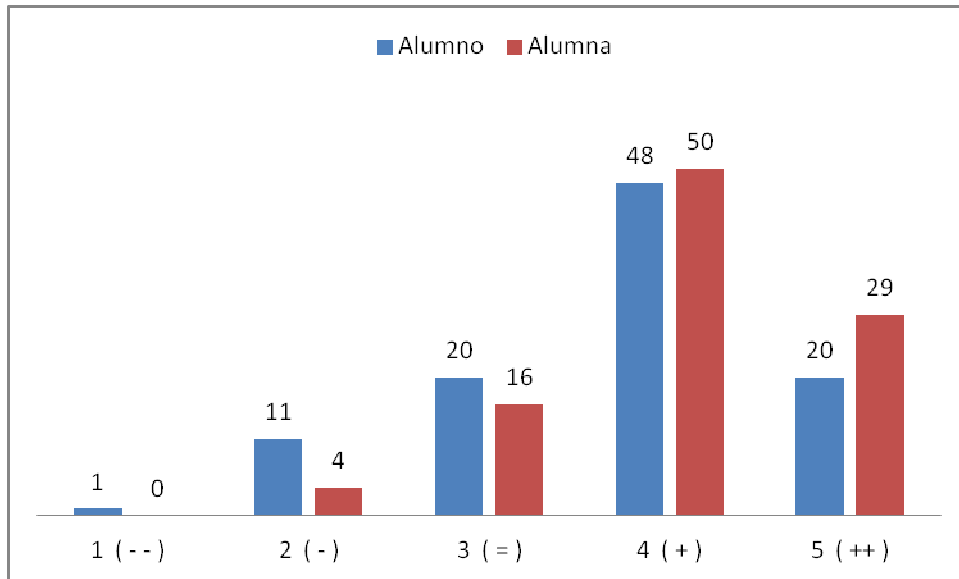
Colectivo	Datos	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	7	53	138	352	173	723	3.87	0.892
	%	1	7	19	49	24	100		
Familias	Frec.	8	11	37	133	264	453	4.40	0.873
	%	2	2	8	29	58	100		

Los análisis realizados en el colectivo del alumnado con la prueba Chi-cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre el grupo de alumnos y el de alumnas ( $X^2=19.192$ ,  $p=.001$ ) y en relación al perfil académico del alumnado ( $X^2=136.844$ ,  $p=.000$ ). Por su parte en el colectivo de las familias se encuentran diferencias estadísticas en base al perfil académico de los hijos ( $X^2=167.070$ ,  $p=.000$ ).

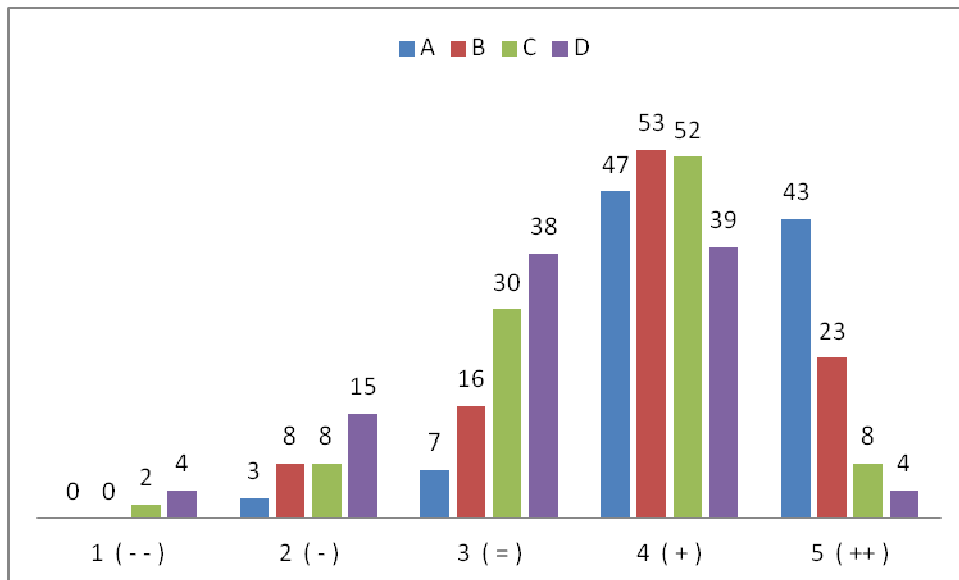
Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	2.953	.566	.06
Curso	7.655	.105	.102
Sexo	19.192	.001	.162
Perfil Académico	136.844	.000	.411

Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	3.336	.566	.06
Curso	.990	.911	.047
Nivel de estudios	8.317	.403	.136
Nivel socio-económico	4.099	.848	.097
Perfil académico hijos	167.070	.000	.519

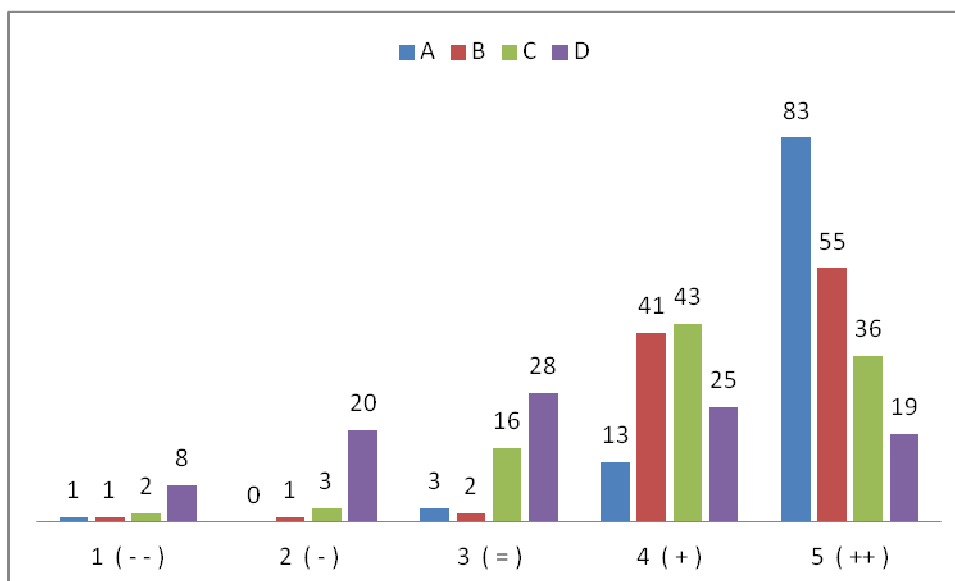
Las alumnas afirman realizar los deberes (totalmente y bastante de acuerdo) en un 79%, frente a un 68% de los alumnos. Este grupo en un 12% señala estar total o en bastante desacuerdo frente al 4% del grupo de alumnas.



El alumnado que obtiene mejores notas es el que muestra el mayor porcentaje de acuerdo (totalmente o bastante de acuerdo) con la afirmación de que realiza los deberes: un 90%. Este porcentaje desciende al 78% en el colectivo de alumnado que aprueba sin notas altas, al 60% en el alumnado que suspende y después suele aprobar (60%) y, por último, es el 43% en el alumnado que suspende y después no suele aprobar.



Las familias cuyos hijos obtienen las mejores notas afirman en un 83% estar totalmente de acuerdo con la percepción de la realización de los deberes por parte de sus hijos frente a un 19% de las familias que obtienen las calificaciones más bajas. El 28% de este colectivo está total o en bastante desacuerdo con que sus hijos realizan los deberes enviados por el profesorado, frente al 1% de las familias que obtienen las mejores calificaciones, un 2% de las familias con hijos que aprueban, y un 5% de las familias de hijos que tras el suspenso normalmente aprueba la asignatura.



### 4.3.3 Percepción del profesorado sobre la realización de los deberes por el alumnado

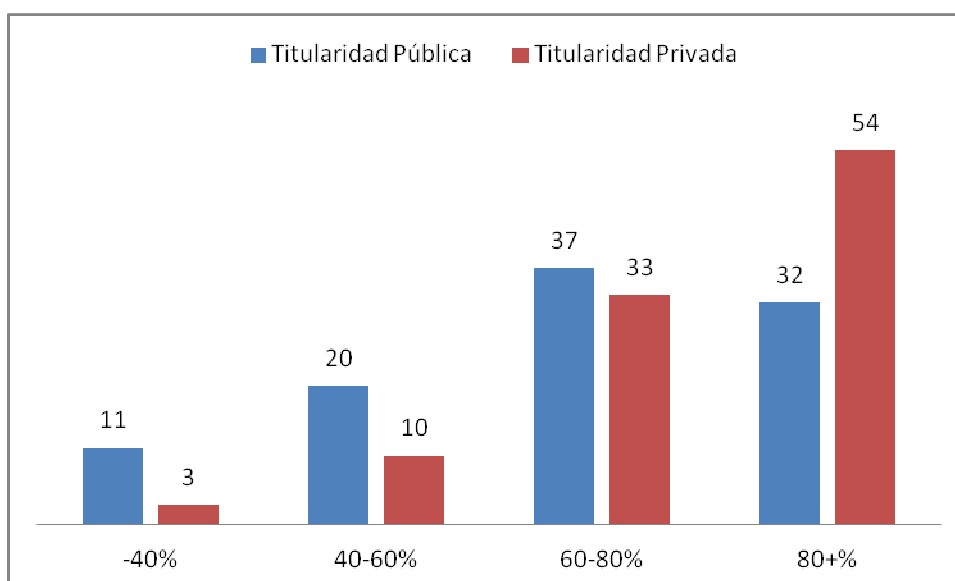
Ante la afirmación “Porcentaje de alumnado que realiza habitualmente los deberes”, el profesorado afirma en un 78% que más del 60% de su alumnado lo realiza.

Profesorado	-40%	40-60%	60-80%	+80%	Total	Media	D.T.
Frecuencias	17	35	82	104	238	3.15	0.923
%	7	15	34	44	100		

Se observan diferencias significativas entre los grupos de profesorado de centros públicos y privados ( $X^2=16.674$ ,  $p=.001$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	16.674	.001	.256
Curso	7.209	.302	.171
Años docencia	3.245	.347	.119
Tener hijos	6.264	.098	.162
Uso del recurso	2.175	.537	.097

El porcentaje del profesorado que afirma que más del 80% alumnado realiza habitualmente los deberes, es mayor en los centros privados que en los públicos (un 54% frente a un 32%, respectivamente)”.



#### 4.3.4 Gestión del tiempo para la realización de los deberes por el alumnado

Ante la afirmación “Me organizo bien el tiempo para hacer los deberes” el alumnado responde en un 51% que está totalmente o bastante de acuerdo, y un 21% que en total o bastante desacuerdo.

En cuanto a la percepción de las familias sobre la gestión del tiempo las familias están total o bastante de acuerdo en un 60% a la afirmación “Mi hijo/a habitualmente se organiza bien el tiempo”. Manifiesta su total o bastante desacuerdo un 18%.

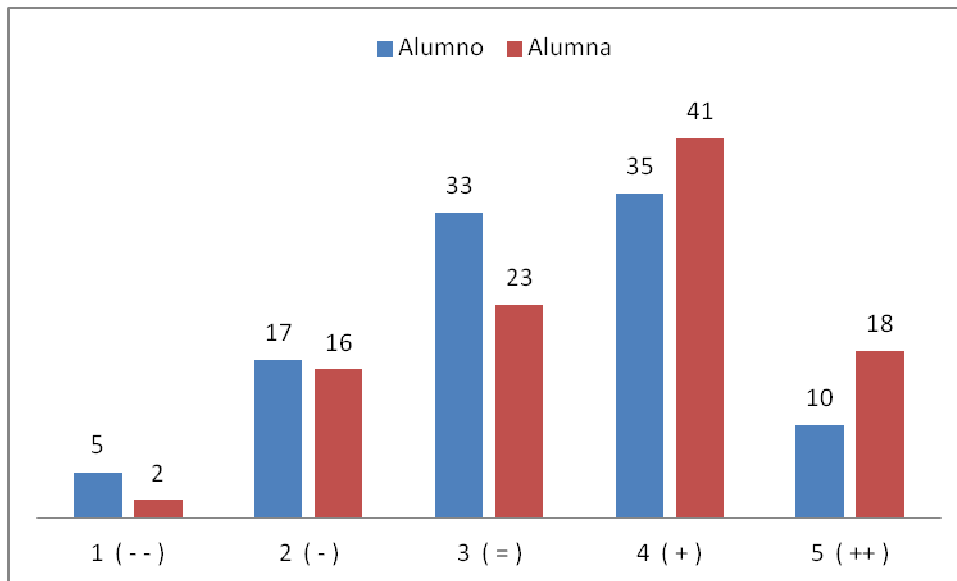
Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	27	122	202	270	99	720	3.41	1.040
	%	4	17	28	37	14	100		
Familias	Frec.	25	56	98	150	123	452	3.64	1.166
	%	5	13	22	33	27	100		

Se presentan diferencias significativas entre alumnos y alumnas ( $X^2=23.5296$ ,  $p=.000$ ) en referencia a la gestión del tiempo, así como en los grupos realizados en base al rendimiento académico del alumnado ( $X^2=51.064$ ,  $p=.000$ ). Al aplicar la prueba estadística del Chi-cuadrado en el colectivo de las familias se observan diferencias significativas entre los grupos del perfil académico de los hijos ( $X^2=173.548$ ,  $p=.000$ ).

Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	3.969	.410	.74
Curso	8.713	.069	.109
Sexo	23.529	.000	.180
Perfil Académico	51.064	.000	.266

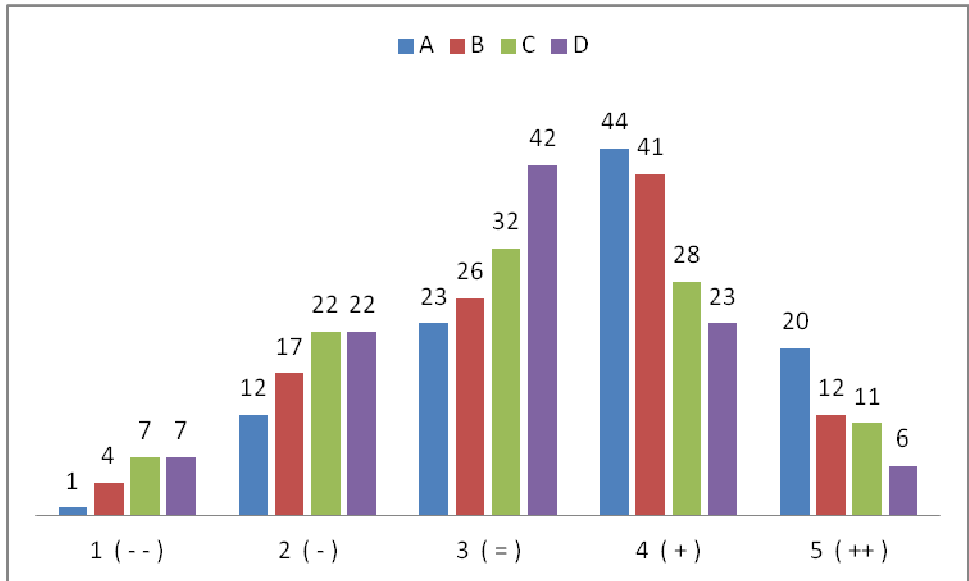
Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	3.515	.476	.088
Curso	7.654	.105	.129
Nivel de estudios	8.441	.392	.137
Nivel socio-económico	6.849	.553	.125
Perfil académico hijos	173.548	.000	.526

El 59% de las alumnas afirman organizar bien el tiempo para la realización de los deberes (total o bastante de acuerdo) frente a un 45% de los alumnos.

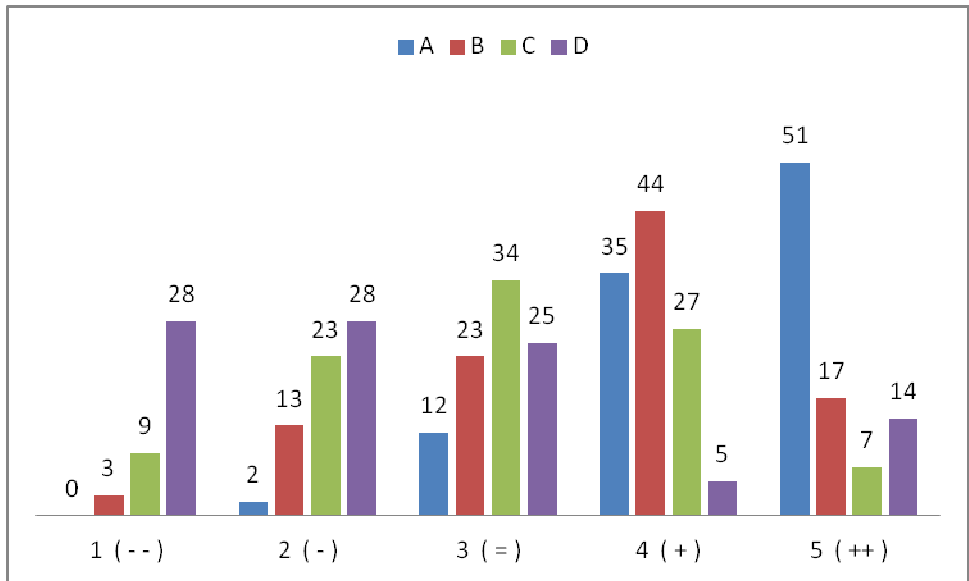


El alumnado de rendimiento académico alto es el que muestra el mayor porcentaje de acuerdo (totalmente o bastante) con la afirmación de que organiza bien el tiempo para realizar los deberes: un 64%. Este porcentaje desciende al 53% en el colectivo de alumnado de rendimiento medio-alto, al 39% en el de rendimiento medio-bajo, es decir, el que suspende y luego recupera y, baja hasta el 29% en el alumnado con bajo rendimiento académico (suspende y después no suele recuperar).

Presentación de datos cuantitativos



Las familias con hijos de rendimiento alto (86%) afirman en mayor medida que sus hijos gestionan mejor el tiempo que las familias con otros rendimientos académicos. Familias que tienen hijos de rendimientos medios (61%), de rendimientos medios-bajos (34%) y de rendimiento académico bajo (19%).



4.3.5 Hábitos de tiempo en la realización de los deberes por el alumnado

Ante la afirmación realizada a las familias “Mi hijo/a intenta hacerlos a las mismas horas”, el 63% de las familias señalan estar totalmente o bastante de acuerdo frente a un 15% que valora estar total o en bastante desacuerdo.

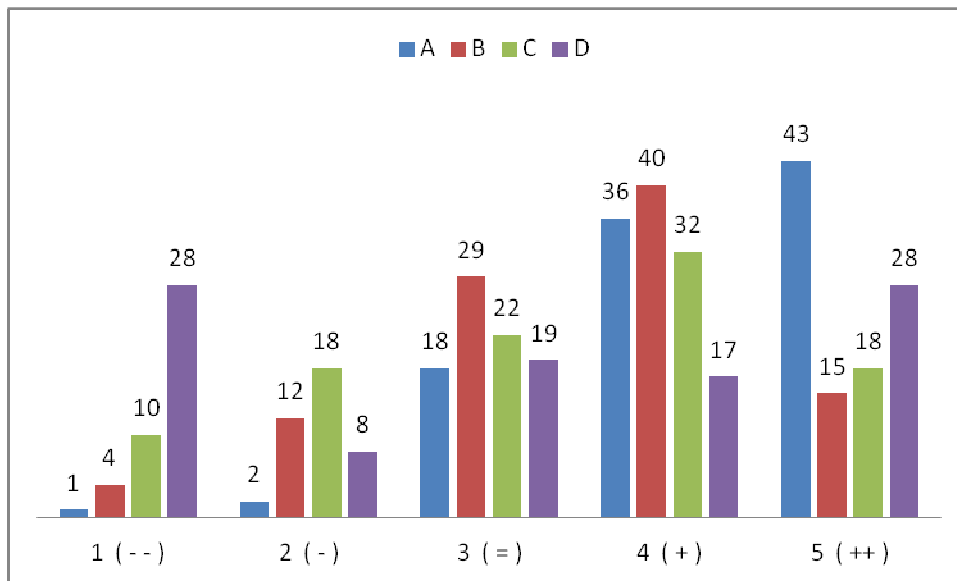
Familias	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	28	43	99	156	125	451	3.68	1.157
%	6	9	22	35	28	100		

El estadístico Chi-cuadrado señala diferencias estadísticas entre los grupos de los perfiles académicos de los hijos ( $X^2=92.617$ ;  $p=.000$ ).



Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	2.187	.701	.069
Curso	3.231	.520	.084
Nivel de estudios	7.522	.481	.130
Nivel socio-económico	6.192	.626	.119
Perfil académico hijos	92.617	.000	.413

Las familias con hijos de rendimiento alto (79%) afirman en mayor medida que sus hijos intentan realizar los deberes a las mismas horas que las familias con otros rendimientos académicos. Familias que tienen hijos de rendimientos medios (55%), de rendimientos medios-bajos (50%) y de rendimiento académico bajo (45%).



#### 4.3.6 Utilización de un mismo lugar para la realización de los deberes

Ante la afirmación “Normalmente hago los deberes en el mismo lugar”, el 83% del alumnado indica estar total o bastante de acuerdo. Por el contrario un 7% afirma estar total o bastante en desacuerdo con que realiza los deberes en el mismo lugar.

Por su parte, en el ítem “Mi hijo/a intenta hacerlos en el mismo lugar”, un 84% de las familias está total o bastante de acuerdo, y un 6% responde estar total o bastante en desacuerdo.

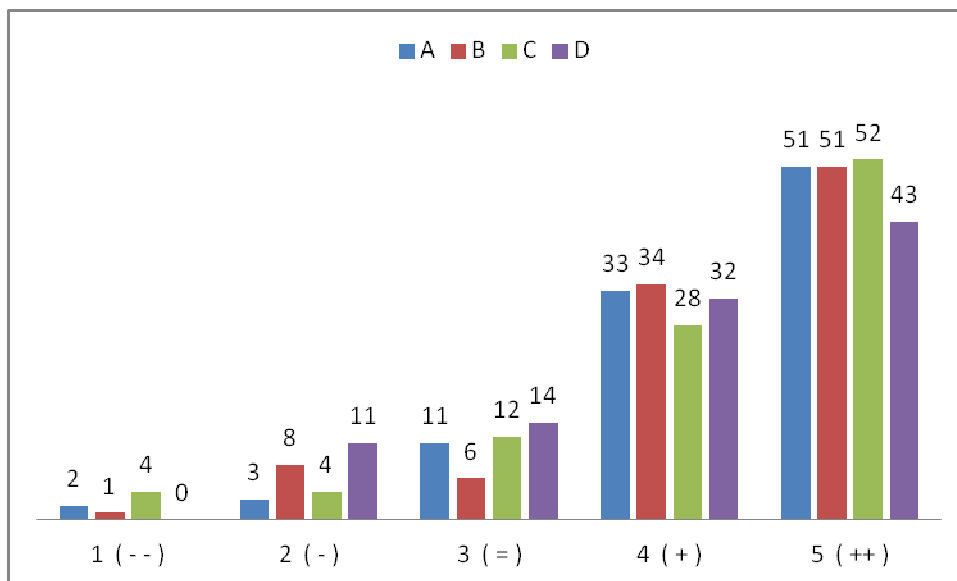
Colectivo	Datos	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	15	39	70	226	370	720	4.25	0.978
	%	2	5	10	32	51	100		
Familias	Frec.	7	17	47	162	218	451	4.26	0.902
	%	2	4	10	36	48	100		

Se observan diferencias significativas sobre la realización de los deberes escolares en el mismo lugar entre los grupos del rendimiento académico del alumnado ( $X^2=24.307$ ;  $p=.018$ ). También se han encontrado diferencias significativas entre las familias en relación al curso de sus hijos ( $X^2=11.175$ ;  $p=.025$ ).

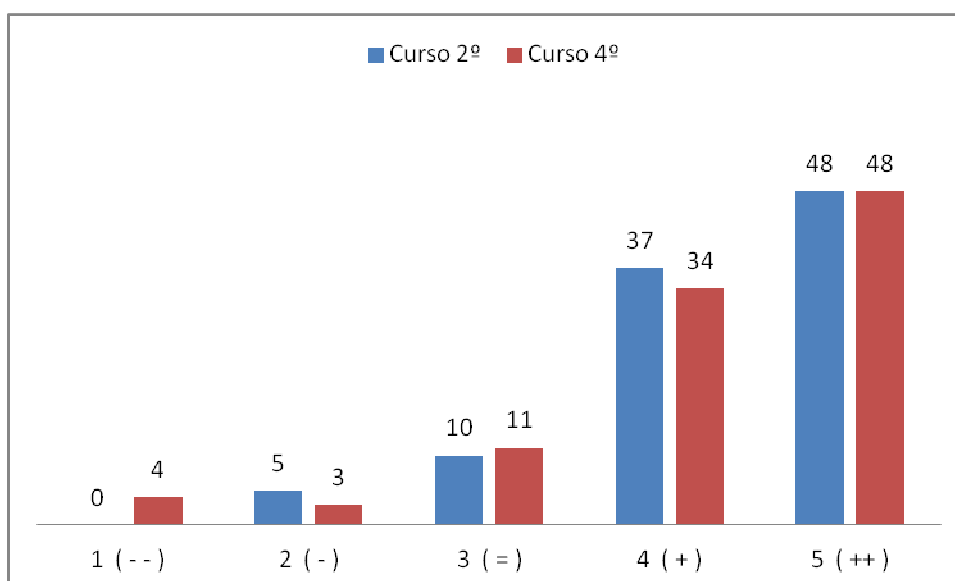
Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	2.757	.599	.062
Curso	4.814	.307	.081
Sexo	2.27	.731	.054
Perfil Académico	24.307	.018	.187

Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	1.513	.824	.058
Curso	11.175	.025	.155
Nivel de estudios	5.303	.725	.109
Nivel socio-económico	9.085	.144	.335
Perfil académico hijos	20.716	.055	.210

El alumnado de rendimiento alto afirma en un 84% realizar los deberes a las mismas horas (total y bastante de acuerdo). El alumnado de perfil medio en un 85%, el alumnado de perfil medio-bajo en un 80% y el alumnado con menor rendimiento académico en un 75%.



El porcentaje de acuerdo (total o bastante) con que los hijos realizan los deberes en un sitio determinado es del 85% en las familias con hijos en 2º curso y del 82% en las que tienen hijos en 4º curso. El grado de desacuerdo (total o bastante) es del 5% y el 7%, respectivamente.



### 4.3.7 Comprensión de la tarea a realizar por el alumnado

Ante la afirmación “Suelo entender bien las tareas que tengo que realizar” el alumnado responde en un 70% estar totalmente o bastante de acuerdo, mientras que un 6% dice estar totalmente o bastante en desacuerdo.

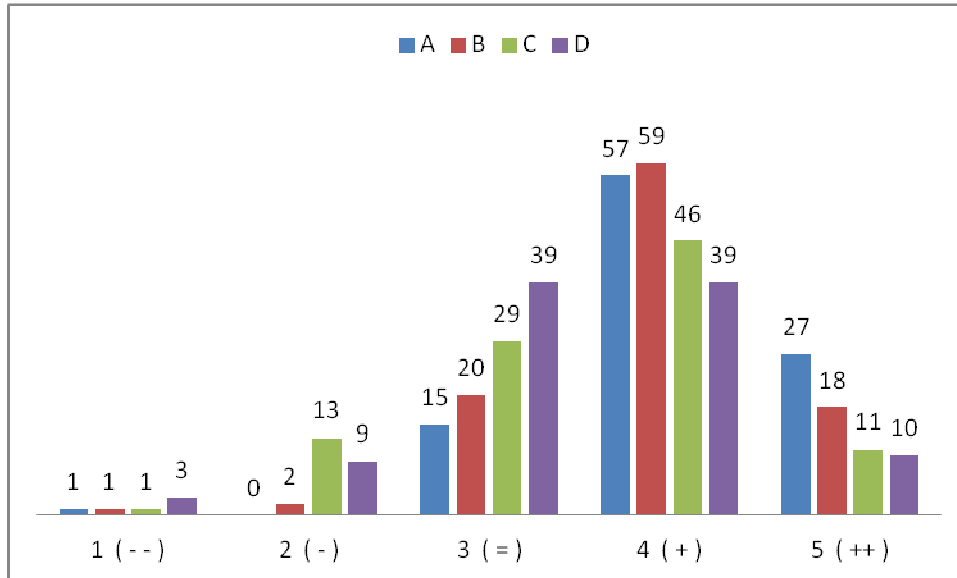
Un 92% del profesorado responde estar totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación “Me aseguro de que el alumnado comprenda la tarea a realizar antes de abandonar el aula” frente a un 1% que señala estar total o bastante en desacuerdo. Las familias como colectivo están totalmente o bastante de acuerdo en un 62% en la cuestión “Mi hijo/a entiende bien las tareas que tiene que hacer” y un 13% afirma estar total o bastante en desacuerdo.

Colectivo	Datos	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	6	37	169	378	131	721	3.82	0.815
	%	1	5	24	52	18	100		
Profesorado	Frec.	2	1	15	97	108	223	4.38	0.713
	%	1	0	7	44	48	100		
Familias	Frec.	11	46	113	179	100	449	3.69	1.006
	%	3	10	25	40	22	100		

El nivel de significación ( $p=.000$ ) de la prueba Chi-cuadrado ( $X^2=83.510$ ) indica que existen diferencias significativas entre el perfil académico del alumnado con la comprensión de la tarea a realizar.

Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	1.963	.742	.052
Curso	3.363	.499	.068
Sexo	1.789	.775	.050
Perfil Académico	83.510	.000	.332

El alumnado con rendimientos académicos más altos, incluidos en los grupos A y B son los que están total o bastante de acuerdo con el ítem sobre comprensión de la tarea a realizar (A: 84% y B: 77%). Estos porcentajes se reducen al 57% en el alumnado que tiende a aprobar sus suspensos, siendo del 49% en el alumnado de rendimiento académico más bajo.



#### 4.3.8 Figuras de consulta citadas por el alumnado ante las dificultades en la comprensión de los deberes escolares

Ante las opciones relativas a qué hacer si no entiende la tarea, un 71% del alumnado señala que pregunta a un compañero (media de acuerdo 3.83 y desviación típica igual a 0.963); un 52% pregunta al profesorado; un 38% a algún familiar y, por último un 8% se muestra total o bastante de acuerdo con la opción de no preguntar a nadie.

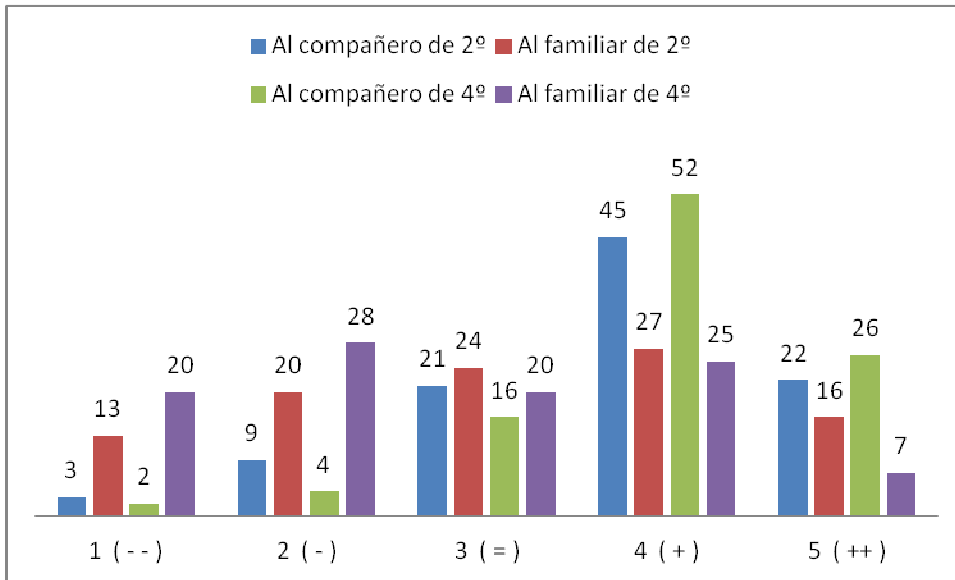
Consultar a:	Datos	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Profesorado	Frec.	36	94	212	235	140	717	3.49	0.963
	%	5	13	30	33	19	100		
Compañero	Frec.	21	49	135	347	170	722	3.83	0.963
	%	3	7	19	48	23	100		
Familiar	Frec.	115	173	159	186	87	720	2.94	1.273
	%	16	24	22	26	12	100		
A nadie	Frec.	409	174	80	41	16	720	1.72	1.016
	%	57	24	11	6	2	100		

Al analizar las tablas de contingencia las relaciones significativas o no entre las figuras de consulta y las variables de estructura del alumnado, se constata una diferencia estadísticamente significativa entre las figuras de consulta y el perfil académico del alumnado, tanto en relación a realizar consultas al profesorado ( $X^2=32.925$ ,  $p=.001$ ); como a los compañeros ( $X^2=28.058$ ,  $p=.005$ ); como en la opción de no preguntar “a nadie” ( $X^2=34.036$ ,  $p=.001$ ).

La variable curso también presenta diferencias significativas en algunas figuras de consulta (solicitud de ayuda a compañeros y a familiares).

Consultar a:	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Profesorado	5.823	.213	.090
Compañero	14.284	.006	.139
Familiar	23.407	.000	.177
A nadie	5.314	.257	.086

El alumnado de 4º curso recurre a sus compañeros en mayor medida (78%) que el alumnado de 2º (67%). Por otro lado, el porcentaje de alumnado que solicita ayuda a sus familias es mayor en 2º que en 4º curso (43% y 32%, respectivamente).



#### 4.3.9 Percepción de consulta del profesorado ante las dificultades del alumnado en la comprensión de los deberes escolares

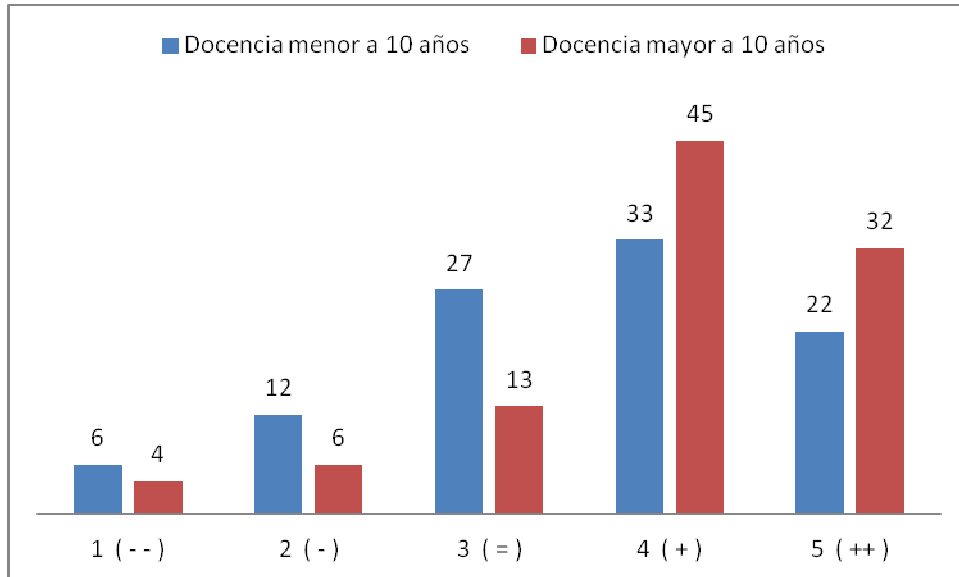
El profesorado en la afirmación “El alumnado, cuando no sabe o no entiende la tarea, me pregunta” responde estar totalmente o bastante de acuerdo en un 70%, siendo el 12% de los docentes quienes señalan estar total o en bastante desacuerdo.

Profesorado	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	9	17	41	89	66	222	3.84	1.066
%	4	8	18	40	30	100		

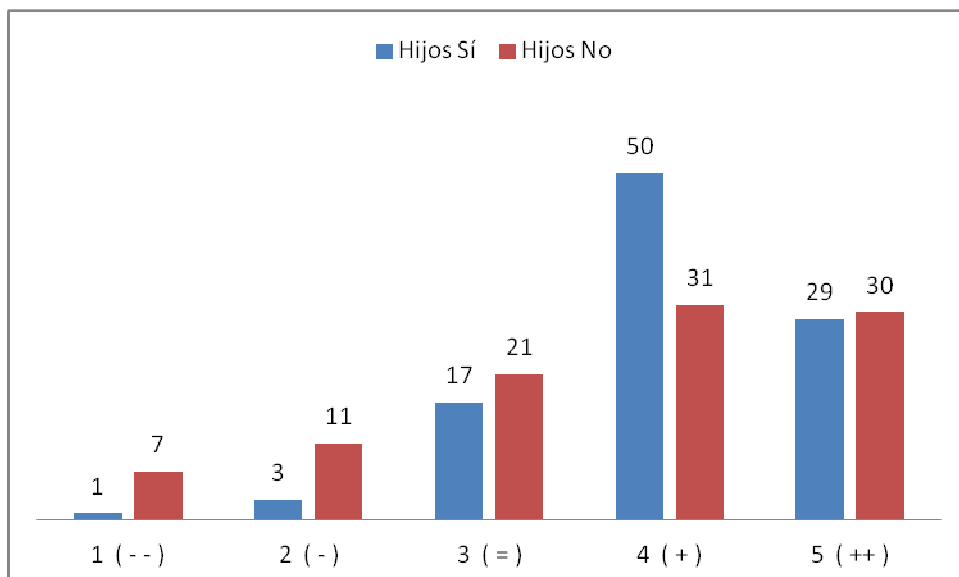
Los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado mostraron la existencia de diferencias significativas en los años de docencia del profesorado ( $X^2=10.308$ ,  $p=.036$ ); en tener hijos que realicen, o hayan realizado deberes ( $X^2=14.274$ ,  $p=.006$ ); y en la utilización puntual o habitual de los deberes ( $X^2=16.399$ ,  $p=.003$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	5.920	.205	.162
Curso	4.909	.767	.147
Años docencia	10.308	.036	.216
Tener hijos	14.274	.006	.250
Uso del recurso	16.399	.003	.263

El profesorado que lleva más de diez años en la docencia afirma en un 77% estar total o bastante de acuerdo con que su alumnado le consulta cuando no sabe o no entiende la tarea frente al 55% del profesorado más novel. El 18% de este grupo señala estar total o bastante en desacuerdo frente al 10% del profesorado con más años de docencia

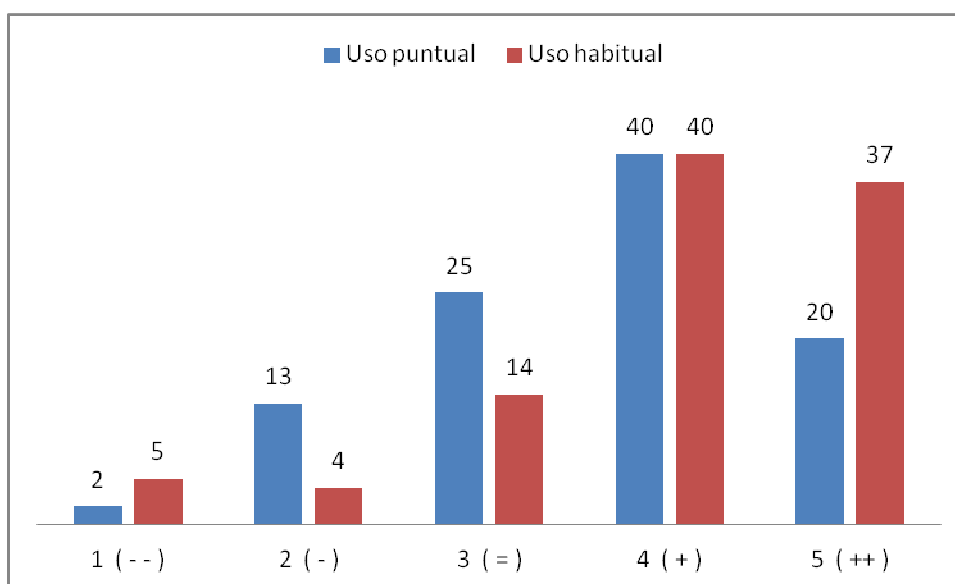


El profesorado que tiene hijos que realizan deberes o los han realizado afirma en mayor medida (79%) que el alumnado pregunta ante sus dudas que el profesorado que no tiene hijos en esa situación (61%). El 18% de este colectivo está a su vez totalmente o bastante en desacuerdo con que el alumnado si no entiende la tarea le pregunte, frente a un 4% del profesorado que conocen los deberes a través de sus hijos.



En relación al uso de los deberes, el profesorado que los utiliza habitualmente percibe que su alumnado le pregunta más las dudas (77%) que el profesorado que los envía de vez en cuando (60%).

Presentación de datos cuantitativos



4.3.10 Asistencia a clases particulares

Un 37% del alumnado afirma ir “A clases particulares como ayuda para hacer los deberes escolares” frente al 63% del alumnado que no utiliza este recurso extraescolar.

Alumnado	Asiste	No asiste	Total
Frecuencias	258	444	702
%	<b>37</b>	<b>63</b>	100

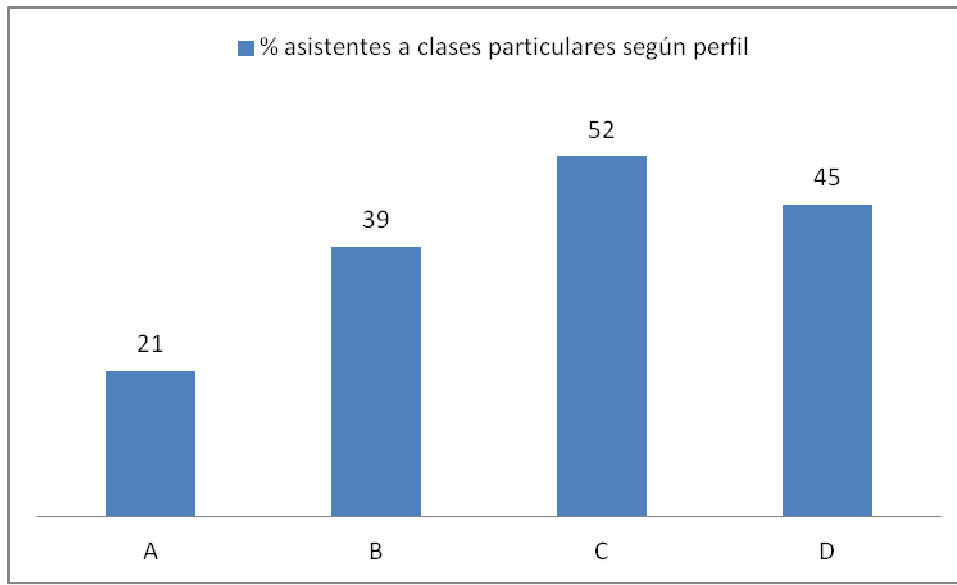
Clases particulares	Alumnado	Tit. pública	Tit. privada	Total
Sí	Frecuencias	97	161	258
	%	<b>33</b>	<b>40</b>	<b>37</b>
NO	Frecuencias	199	245	444
	%	<b>67</b>	<b>60</b>	<b>63</b>
Totales	Frecuencias	296	406	702
	%	100	100	100

Diferencias significativas entre grupos sólo se observan en el perfil académico del alumnado ( $X^2=43.918$ ,  $p=.000$ ).

Asistentes a clases particular	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	3.491	.062	.070
Curso	1.025	.311	.038
Sexo	.151	.698	.015
Perfil Académico	43.918	.000	.250

Un 21% del alumnado que obtiene calificaciones altas asiste a clases particulares como ayuda para hacer los deberes escolares, el 39% del alumnado que obtiene

calificaciones medias, más de la mitad (52%) del alumnado que obtiene calificaciones medias-bajas (suspense y aprueba), y el 45% del alumnado con calificaciones bajas.



#### 4.3.11 Toma de decisión en la familia para la asistencia a clases particulares

Del colectivo de alumnado que asiste a clases particulares como ayuda para hacer los deberes un 17% ha sido una decisión tomada por el propio alumno (*“Decidí yo ir a clases particulares”*), un 25% fue decisión de las familias (*“Decidió mi familia que yo fuera a clases particulares”*), y en un 58% la decisión fue tomada conjuntamente (*“Decidimos juntos-entre mi familia y yo- ir a clases particulares”*)

Decisión	Alumnado	Familias	Conjunta	Total
Frecuencias	44	64	149	257
%	<b>17</b>	<b>25</b>	<b>58</b>	100

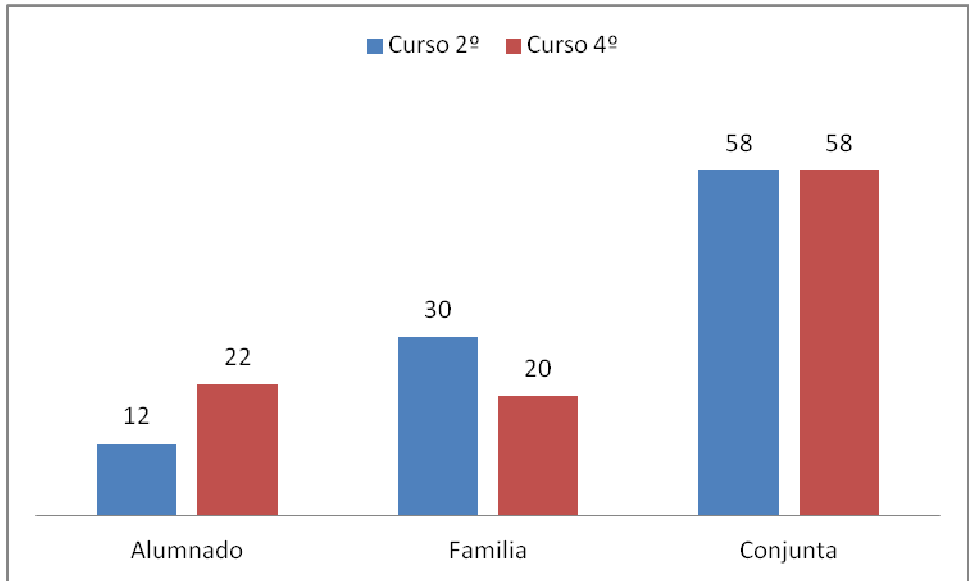
Al analizar desde el colectivo de alumnado que asiste a clases particulares como ayuda para realizar los deberes escolares se observan diferencias significativas entre los grupos de alumnado de 2º curso de la ESO y 4º curso de la ESO ( $X^2=6.301$ ,  $p=.043$ ); entre los grupos de alumnos y alumnas ( $X^2=7.584$ ,  $p=.023$ ); y en los grupos de rendimiento académico ( $X^2=18.394$ ,  $p=.005$ ).

Decisión familiar C.P.	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	.895	.639	.059
Curso	6.301	.043	.155
Sexo	7.584	.023	.170
Perfil Académico	18.394	.005	.265

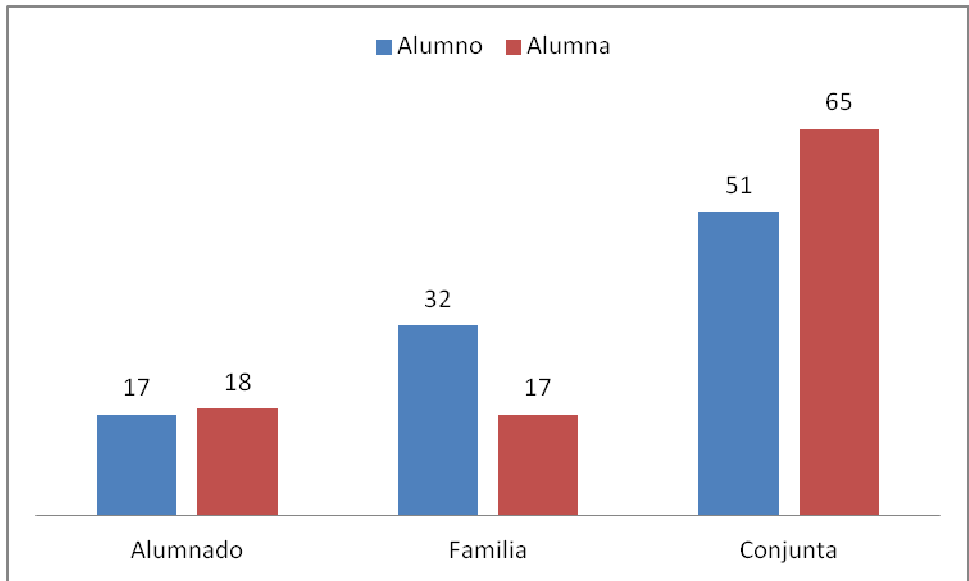
Las familias con hijos en 2º curso de la ESO deciden en mayor medida (30%) que las familias de 4º curso (20%). Un 22% del alumnado de 4º curso toma la decisión de asistir a clases particulares frente al 12% del alumnado de 2º curso.



Presentación de datos cuantitativos

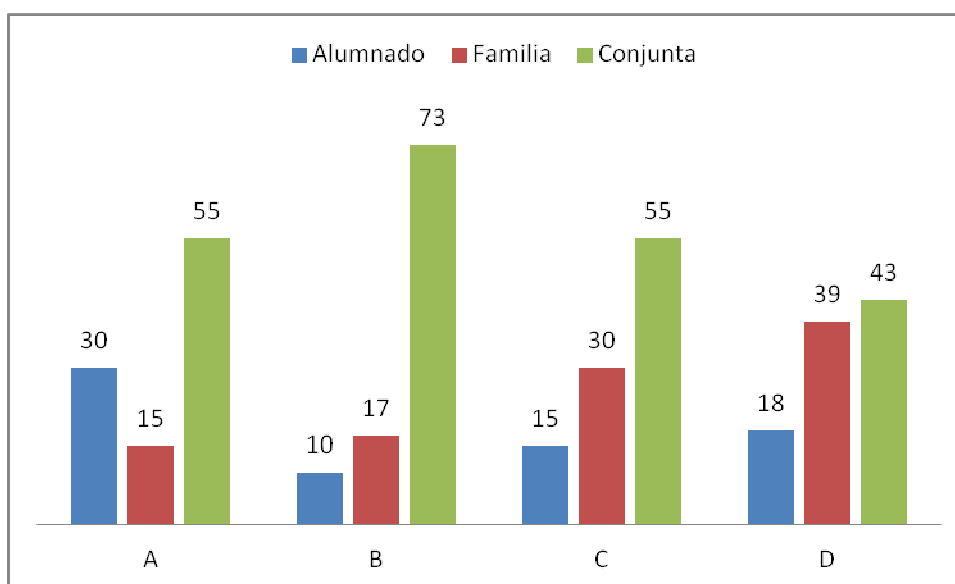


Un 32% de las familias toman la decisión de la asistencia de su hijo varón a clases particulares como ayuda para hacer los deberes frente al 17% de las familias con hijas. La decisión conjunta se da en un 65% de las familias con sus hijas frente al 51% de las familias con sus hijos varones.



En función del rendimiento académico del alumnado se observa que el alumnado con mejores calificaciones decide en mayor medida la asistencia a clases particulares que el resto de alumnado (30%) siendo el grupo de alumnado que obtiene las calificaciones medias el que menos decide (10%). Las familias con hijos que obtienen las calificaciones más bajas toman, en un 43%, la decisión de la asistencia de sus hijos a clases particulares, siendo las familias con hijos que obtienen las mejores calificaciones las que menos deciden (15%). En las decisiones conjuntas entre alumnado y familias se observa que los mayores porcentajes se dan en el grupo de alumnos que obtienen calificaciones medias (73%), frente a las familias con hijos de bajas calificaciones que lo realizan en un 43%.

Presentación de datos cuantitativos



4.3.12 Valoración de las clases particulares por los tres colectivos

Ante la afirmación “Las clases particulares son muy convenientes como ayuda para hacer los deberes”, el alumnado comenta en un 55% estar total o bastante de acuerdo y un 19% estar en total o bastante desacuerdo. El colectivo del profesorado afirma en un 20% estar total o bastante de acuerdo (“Las clases particulares son un excelente recurso para muchos/as alumnos/as”) y un 49% señala estar total o bastante en desacuerdo. Por último un 57% del colectivo de las familias está total o bastante de acuerdo con el ítem “Las clases particulares son un excelente recurso para muchos chicos y chicas” y un 17% total o en bastante desacuerdo.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	78	61	182	196	192	709	3.51	1.275
	%	11	8	26	28	27	100		
Profesorado	Frec.	45	71	74	37	13	240	2.59	1.120
	%	19	30	31	15	5	100		
Familias	Frec.	27	50	115	133	120	445	3.60	1.171
	%	6	11	26	30	27	100		

En el colectivo del alumnado se constatan diferencias estadísticamente significativas en función del perfil académico del alumnado ( $X^2=36.996$ ,  $p=.000$ ). En relación al colectivo del profesorado en los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas. Por último, en el colectivo de las familias el nivel de significación ( $p=.000$ ) de la prueba Chi-cuadrado ( $X^2=37.077$ ) indica que existen diferencias significativas entre el nivel de estudios de los padres y el valor atribuido a las clases particulares.

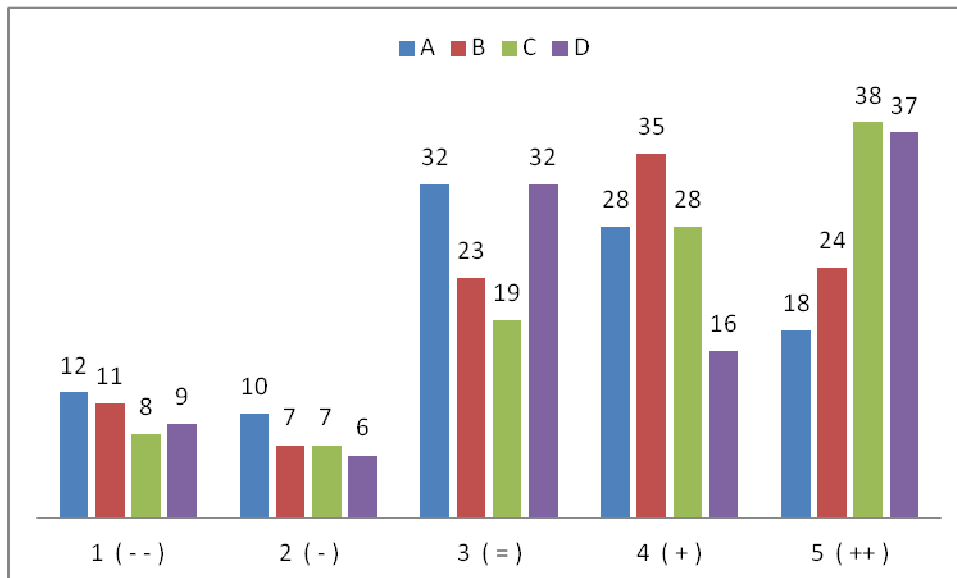
Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	.233	.994	.018
Curso	1.234	.872	.042
Sexo	1.434	.838	.045
Perfil	36.996	.000	.230

Académico

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	1.873	.759	.088
Curso	2.446	.654	.105
Años docencia	5.827	.212	.158
Tener hijos	1.968	.742	.092
Uso del recurso	4.002	.406	.131

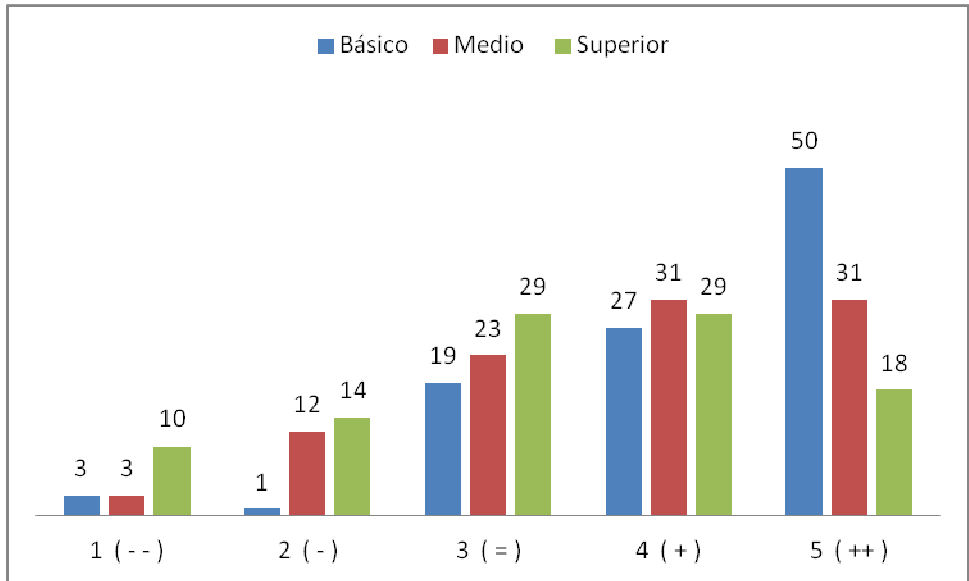
Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	.698	.952	.040
Curso	5.749	.219	.113
Nivel de estudios	37.077	.000	.281
Nivel socio-económico	13.415	.098	.175
Perfil académico hijos	15.851	.198	.185

El alumnado que valora más positivamente las clases particulares es aquel que obtiene unas calificaciones medias-baja (64%), seguido del alumnado de calificaciones medias (59%); del alumnado de bajas calificaciones (53%); y, por último, las valoraciones más bajas sobre el valor atribuido a las clases particulares corresponde al colectivo de alumnado que obtiene buenas notas en la escuela (46%).



Las familias con niveles básicos de estudios (77%) valoran mejor las clases particulares que las familias de estudios medios (62%) y que las familias con estudios superiores (47%).

Presentación de datos cuantitativos

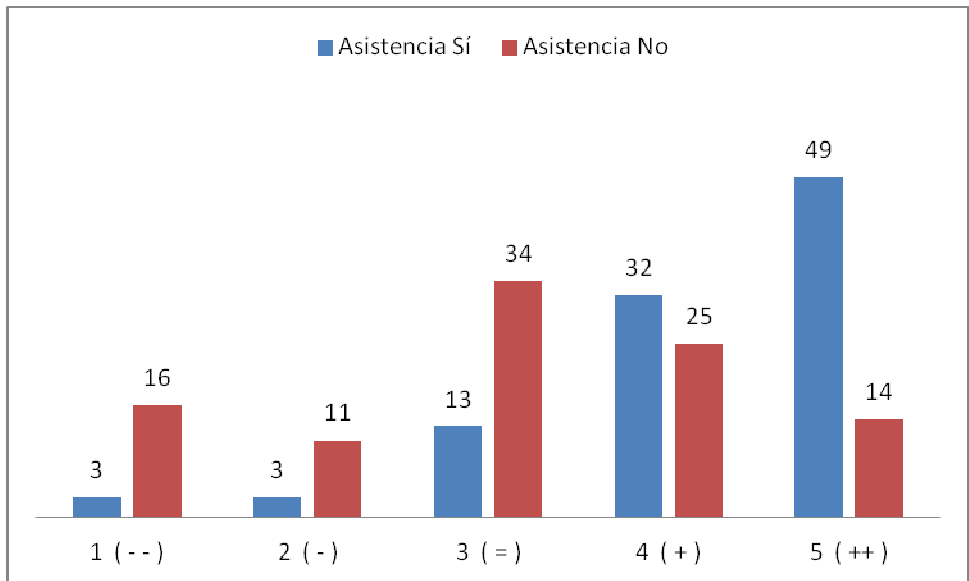


**4.3.13 Valoración de las clases particulares del alumnado que asiste a las mismas**

En la aplicación de la prueba estadística del Chi-cuadrado entre la asistencia, o no, a clases particulares y la valoración que le atribuyen a este tipo de apoyo, se observa que existen diferencias significativas entre los grupos ( $X^2=136.538, p=.000$ ).

Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Clases particulares	136.538	.000	.406

El alumnado que asiste a clases particulares las valora positivamente (total y bastante de acuerdo) en un 81% frente al alumnado que no asiste que las valora en un 39%. Un 27% del grupo que no asiste está en total o bastante desacuerdo frente al 6% del grupo de alumnado que asisten a clases particulares.



## 4.4 TIEMPOS INVERTIDOS Y ÓPTIMOS EN LA REALIZACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES SEGÚN LOS TRES COLECTIVOS

### 4.4.1 Tiempos invertidos por el alumnado

Ante la afirmación “*El tiempo aproximado que inviertes en hacer los deberes diariamente es de*”, el 26% del colectivo del alumnado señala invertir menos de media hora, un 44% apunta entre media y una hora, el 21% del alumnado marca que invierte entre una hora y hora y media, el 6% entre hora y media y dos horas, y un 3% indica más de dos horas diarias.

En el ítem “*El tiempo aproximado que invierte mi hijo/a en los deberes diariamente es de*”, el 15% de las familias señala que sus hijos invierten menos de media hora diaria, el 44% de las familias apuntan a que sus hijos invierten entre media y una hora, el 23% entre hora y hora y media, el 11% entre hora y media y dos horas, y un 7% afirma que sus hijos invierten diariamente más de dos horas en la realización de los deberes escolares.

Ante la afirmación “*Estimo que el tiempo que invierte de media el alumnado en realizar los deberes escolares diariamente es de*” el 42% del profesorado estima que su alumnado invierte menos de media hora, un 47% entre media y una hora, el 9% entre una hora y hora y media, el 2% entre hora y media y dos horas, y ningún profesor considera que su alumnado invierta más de dos horas diarias.

Colectivo	Datos	- 30´	30´ - 60´	60´ - 90´	90´ - 120´	+ de 120´	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	184	315	154	45	20	718	2.17	0.979
	%	26	44	21	6	3	100		
Familias	Frec.	67	191	102	47	30	437	2.50	1.089
	%	15	44	23	11	7	100		
Profesorado	Frec.	93	104	21	5	0	223	1.72	0.725
	%	42	47	9	2	0	100		

### 4.4.2 Tiempos óptimos a invertir por el alumnado

Ante la afirmación “*Creo que el tiempo óptimo para realizar los deberes debería de ser*”, el 20% del colectivo del alumnado señala que debería de ser menos de media hora, un 41% señala entre media y una hora, el 27% apunta entre una hora y hora y media, el 10% del alumnado marca entre hora y media y dos horas, y un 2% que más de dos horas diarias.

En el ítem “*Creo que debería de invertir diariamente*”, el 7% de las familias señala que sus hijos deberían de invertir menos de media hora diaria el 38% de las familias apuntan a que sus hijos deberían de invertir entre media y una hora, el 36% entre hora y hora y media, un 23% entre hora y media y dos horas, y el 7% afirma que sus hijos deberían de invertir diariamente más de dos horas en la realización de los deberes escolares.

Ante la afirmación “*Creo que el alumnado debería de invertir diariamente*”, el 16% del profesorado estima que su alumnado debería de invertir menos de media hora, un 37% entre media y una hora, el 33% entre hora y hora y media, un 12% entre hora y media y dos horas, y el 2% del profesorado valora como óptimo el invertir más de dos horas diarias.

Colectivo	Datos	- 30´	30´- 60´	60´- 90´	90´- 120´	+ de 120´	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	142	293	193	71	17	716	2.34	0.982
	%	20	41	27	10	2	100		
Familias	Frec.	27	157	146	57	22	409	2.73	0.966
	%	7	38	36	14	5	100		
Profesorado	Frec.	36	85	77	28	4	230	2.47	0.956
	%	16	37	33	12	2	100		

En el colectivo del alumnado se constatan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnado de centros públicos y privados ( $X^2=13.480$ ,  $p=.009$ ) en referencia a los tiempos óptimos y, sin embargo, no son significativas las diferencias en los tiempos reales invertidos. Estas diferencias entre tiempos invertidos y tiempos considerados como óptimos también se observan al analizar los grupos según su perfil académico, siendo significativas las diferencias en los tiempos óptimos ( $X^2=26.643$ ,  $p=.009$ ). Por el contrario resultan significativas las diferencias entre los grupos de 2º y de 4º curso en sus puntuaciones en los tiempos que invierten ( $X^2=12.894$ ,  $p=.012$ ) y no en los tiempos que consideran óptimos; como entre alumnos y alumnas en sus tiempos invertidos ( $X^2=30.479$ ,  $p=.000$ ).

En referencia al colectivo de las familias los datos señalan que existen diferencias en los tiempos invertidos por sus hijos según el curso al que asistan ( $X^2=10.020$ ,  $p=.040$ ) y en su percepción de tiempos óptimos ( $X^2=23.646$ ,  $p=.000$ ). Hay que añadir que también se observan diferencias significativas entre las familias de centros públicos y privados ( $X^2=13.480$ ,  $p=.009$ ), y entre las familias con hijos de distintos perfiles académicos ( $X^2=26.643$ ,  $p=.009$ ) en relación a los tiempos considerados como óptimos para la realización de los deberes escolares.

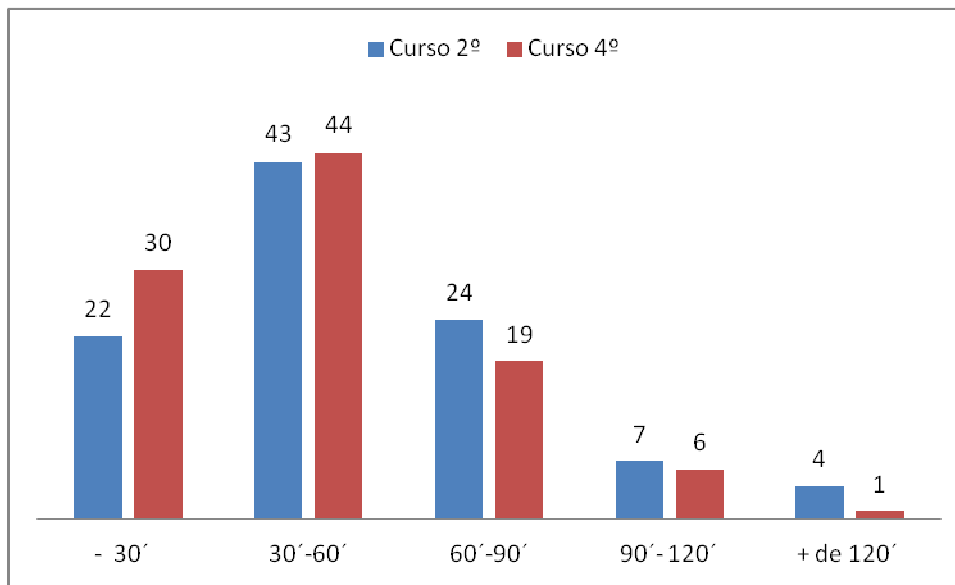
Existen diferencias entre el grupo de profesorado de 2º y el de 4º ( $X^2=11.230$ ,  $p=.011$ ) sobre los tiempos que invierten sus alumnos; pero no sobre la percepción de tiempos óptimos. También se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de profesorado que tiene hijo que realiza, o haya realizado deberes y el que no está en esa condición ( $X^2=8.811$ ,  $p=.032$ ) en la percepción de tiempos invertidos, no habiendo diferencias entre estos grupos en su percepción de tiempos óptimos.

	Tiempos invertidos			Tiempos óptimos		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	2.458	.652	.058	13.480	.009	.136
Curso	12.894	.012	.133	5.576	.233	.088
Sexo	30.479	.000	.204	7.323	.120	.102
Perfil académico	13.118	.361	.139	26.643	.009	.196

	Tiempos invertidos			Tiempos óptimos		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	8.314	.081	.137	10.679	.030	.160
Curso	10.020	.040	.150	23.646	.000	.234
Nivel de estudios	8.104	.423	.137	14.959	.060	.190
Nivel socio-económico	9.411	.309	.149	6.044	.642	.123
Perfil académico hijos	17.943	.117	.199	34.978	.000	.281

	Tiempos invertidos			Tiempos óptimos		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	11.230	.011	.219	5.486	.241	.153
Curso	2.702	.440	.114	2.115	.715	.100
Años docencia	4.860	.182	.150	5.187	.269	.152
Tener hijos	8.811	.032	.198	5.565	.234	.156
Uso del recurso	1.598	.660	.086	4.923	.295	.148

El 35% del alumnado de 2º curso de Secundaria afirma invertir más de una hora diaria en la realización de los deberes, con un 11% que invierte más de hora y media, frente al 26% del alumnado del 4º curso que señala invertir más de una hora y un 7% que afirma dedicar más de hora y media a la realización de deberes.

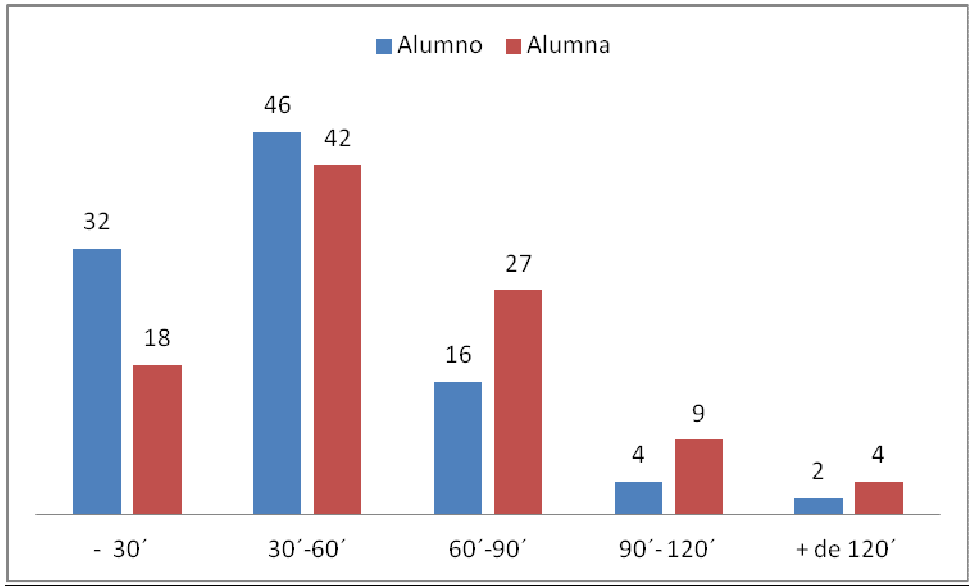


	-30'	30'- 60'	60'- 90'	90'-120'	+ 120'
Curso 2º	22	42	24	10	2
Curso 4º	17	40	31	10	2

El 32% del alumnado masculino afirma invertir menos de media hora diaria para la realización de los deberes frente al 18% de las alumnas. Estas señalan en un 40% dedicar más de una hora a los deberes, con un 13% que invierte más de hora y media

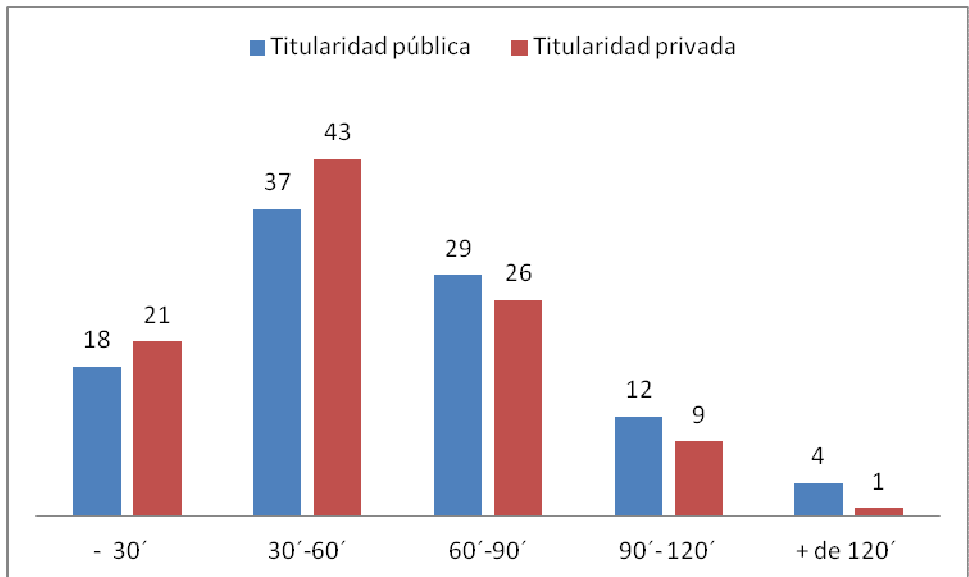
Presentación de datos cuantitativos

diaria. Por el contrario, señala más de una hora de inversión el 22% de los alumnos varones, con un 6% que afirma invertir más de hora y media.



	-30'	30'- 60'	60'- 90'	90'-120'	+ 120'
Curso 2º	22	42	24	10	2
Curso 4º	17	40	31	10	2

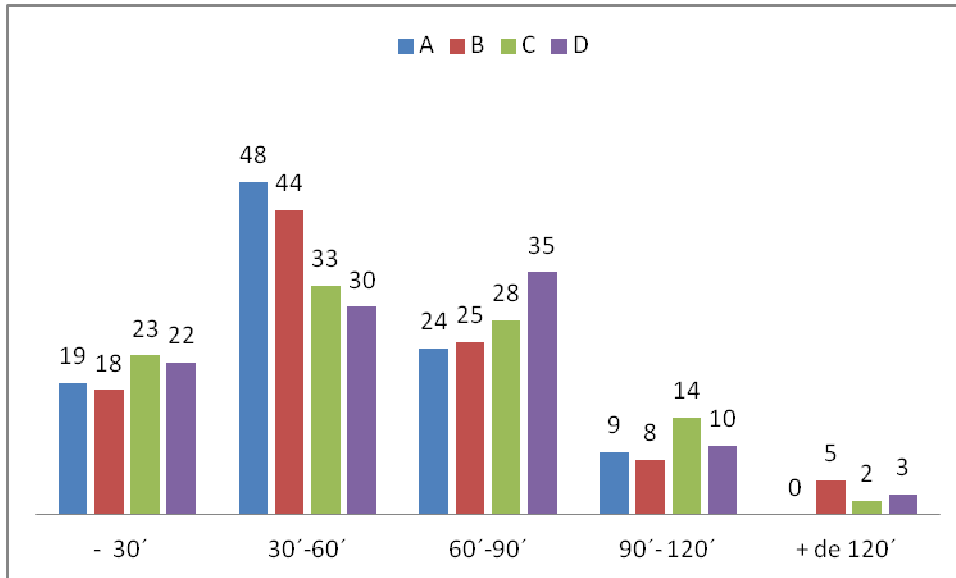
El 64% del alumnado de centros privados considera que el tiempo óptimo no debe de ser superior a la hora diaria en la realización de los deberes frente al 55% del alumnado de escuelas públicas. El 16% del alumnado de colegios públicos opina que se debería de invertir más de hora y media diaria frente al 10% del alumnado de centro privado.



	-30'	30'- 60'	60'- 90'	90'-120'	+ 120'
Titularidad pública	24	46	20	7	3
Titularidad privada	26	42	23	6	2



El 48% del alumnado que obtiene las mejores calificaciones y el 44% de los que aprueban valoran que el tiempo óptimo para la realización de los deberes es entre media y una hora diaria, frente al 33% del alumnado que suspende y recupera y el 30% del alumnado que le cuesta recuperar. El 35% de este alumnado piensa que hay que invertir en los deberes entre una hora y hora y media frente al 24% del alumnado que obtiene las mejores notas, el 25% de los que aprueban sin calificaciones altas, y el 28% de los que suspenden y aprueban.

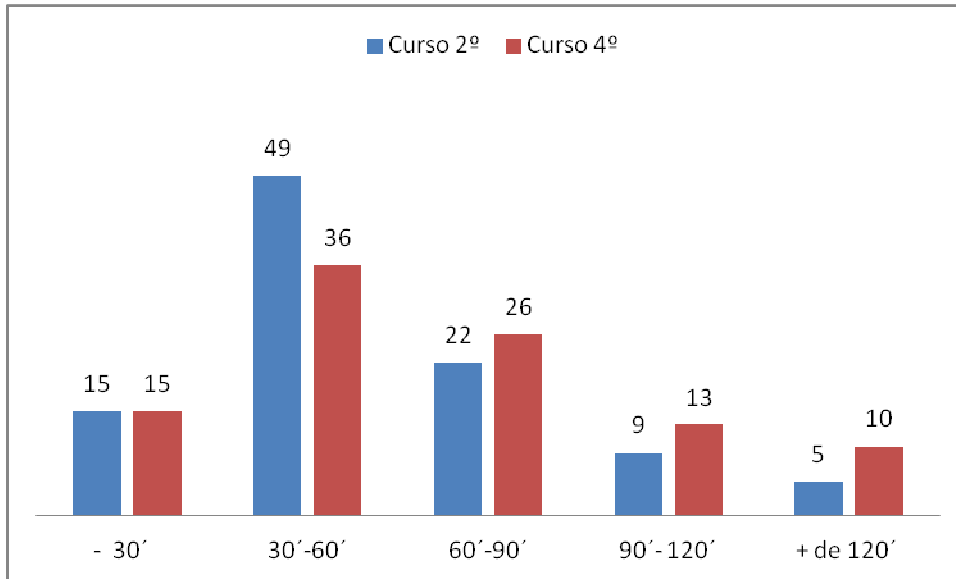


i	-30'	30'- 60'	60'- 90'	90'-120'	+ 120'
A	25	45	20	9	1
B	28	47	15	7	3
C	27	42	25	3	3
D	30	40	22	5	3

La mitad de las familias del alumnado de 2º curso (49%) afirma que sus hijos invierten entre media y una hora en la realización de los deberes frente al 36% de las familias de 4º.

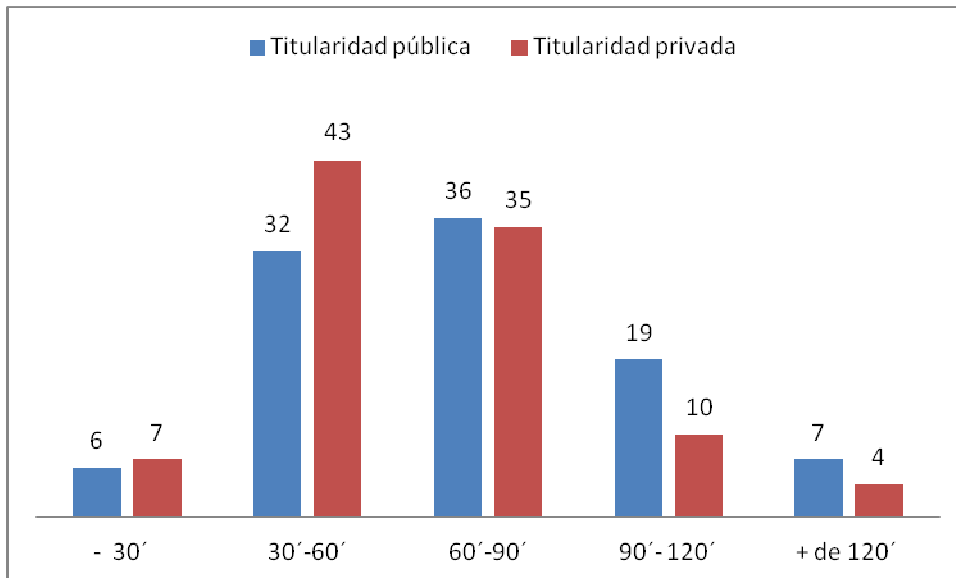
Este colectivo señala en un 49% que sus hijos invierten más de una hora, con un 23% que invierte más de hora y media, frente a un 14% de las familias de 2º y un 36% que afirma que sus hijos invierten más de una hora en la tarea escolar.

Presentación de datos cuantitativos



	-30'	30'- 60'	60'- 90'	90'-120'	+ 120'
Curso 2º	6	45	37	8	4
Curso 4º	8	30	33	22	7

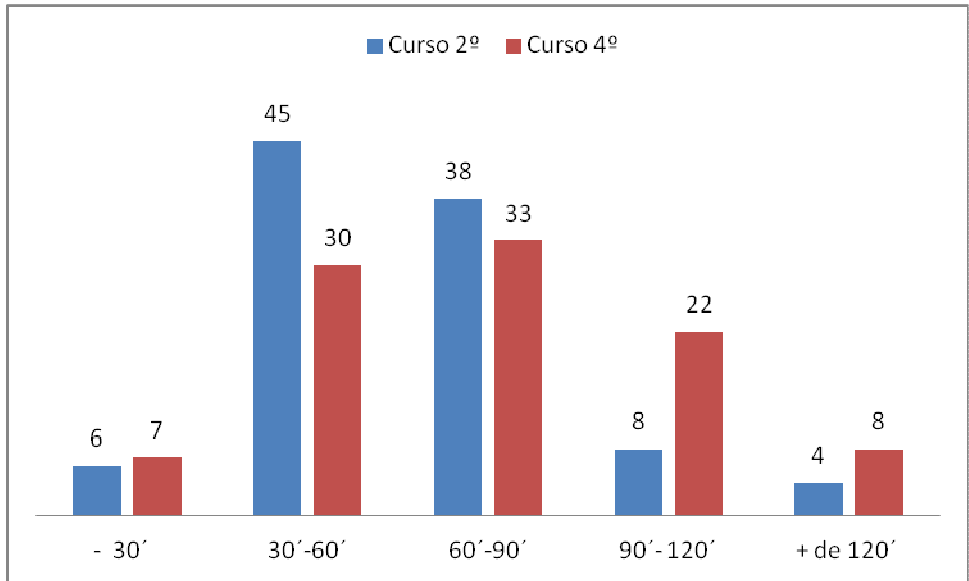
El 43% de las familias de escuelas privadas consideran que el tiempo diario a invertir debería de ser de media a una hora diaria frente al 32% de las familias de centros públicos. El 26% de estas familias consideran la conveniencia de invertir más de hora y media diaria frente al 14% de las familias de colegios privados.



	-30'	30'- 60'	60'- 90'	90'-120'	+ 120'
Titularidad pública	12	41	26	14	7
Titularidad privada	18	46	21	8	7

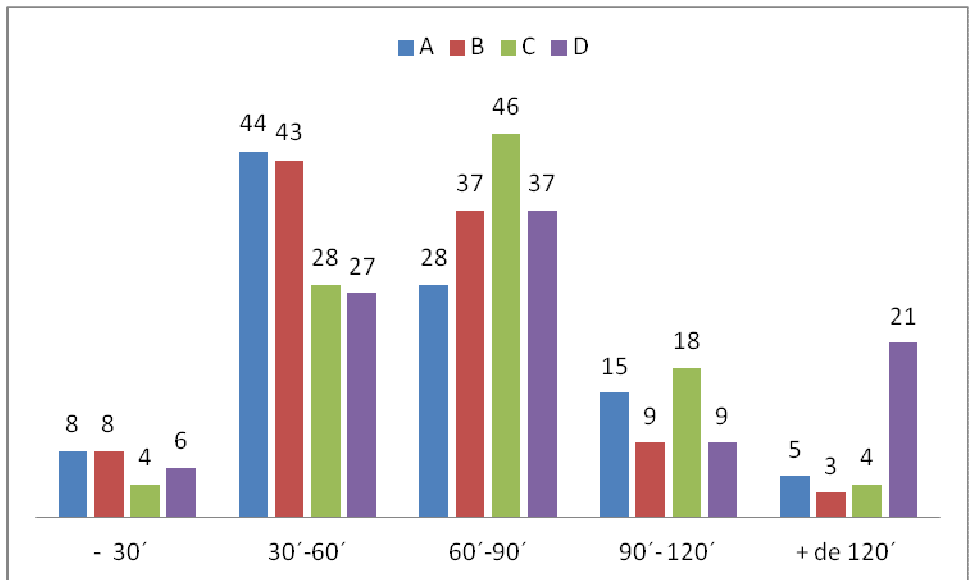
El 45% de las familias de alumnado de 2º curso considera adecuado invertir entre media y una hora al día en la realización de deberes escolares frente al 30% de las familias de alumnado de 4º. El 30% de estas familias creen que convendría invertir más de hora y media diaria frente al 12% de las familias de 2º.

Presentación de datos cuantitativos



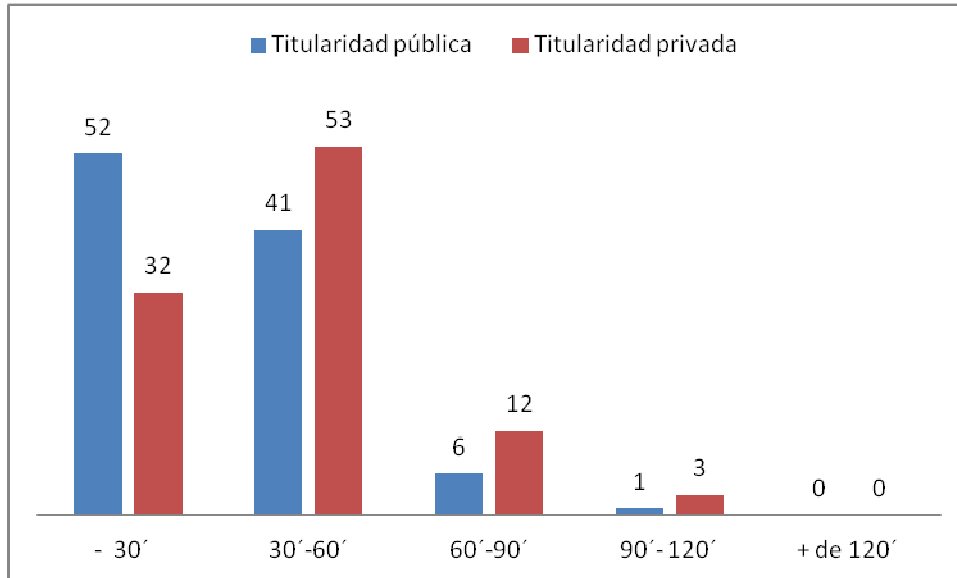
	-30'	30'- 60'	60'- 90'	90'-120'	+ 120'
Curso 2º	15	49	22	9	5
Curso 4º	15	36	26	13	10

Las familias que tienen hijos que aprueban, en un 44% y 43% respectivamente, consideran que los deberes deben durar entre media y una hora frente a las familias con hijos que suspenden (28% y 27%). En el tramo de hora a hora y media son las familias con hijos que suspenden y luego aprueban las que obtienen porcentajes más altos (46%), mientras que las familias con hijos que suspenden y les cuesta recuperar valoran en un 21% el que sus hijos deberían de invertir más de dos horas diarias frente al 4% de las familias C, el 3% de las familias B y el 5% de las familias A.



	-30'	30'- 60'	60'- 90'	90'-120'	+ 120'
A	11	44	25	12	8
B	14	52	19	11	4
C	19	36	27	10	8
D	31	40	17	6	6

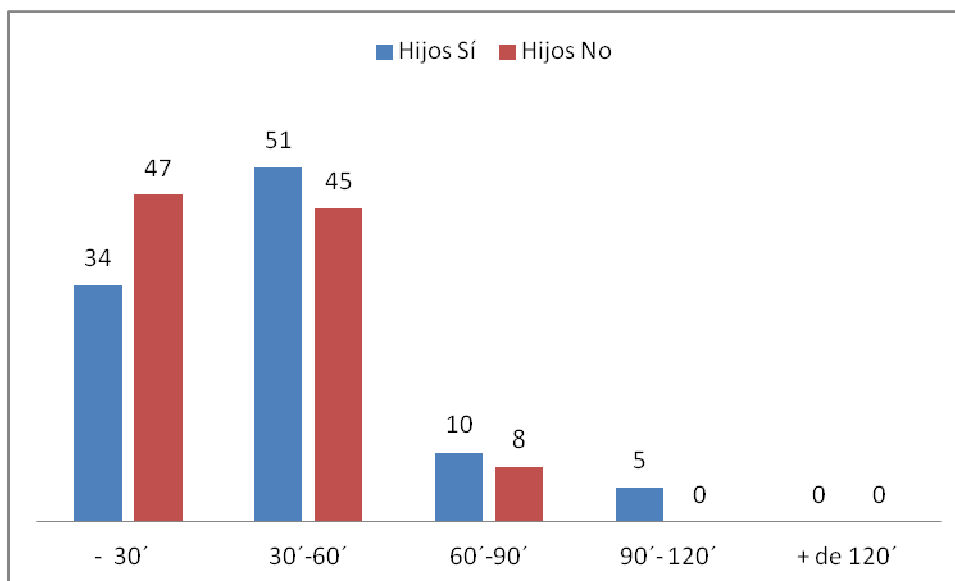
La mitad del profesorado de la escuela pública (52%) cree que su alumnado invierte menos de media hora diaria en la realización de los deberes escolares, frente al 53% de sus colegas de la enseñanza privada que consideran que su alumnado invierte entre media y una hora. El 15% de este grupo de profesorado de centros privados cree que su alumnado invierte entre una y dos horas diarias frente al 7% del profesorado de la enseñanza pública.



	-30'	30' - 60'	60' - 90'	90'-120'	+ 120'
Titularidad pública	14	40	32	14	0
Titularidad privada	17	35	35	10	3

El 47% del profesorado que no tiene experiencia en su rol de padre/madre en relación a los deberes escolares, cree que su alumnado invierte menos de media hora diaria frente al 34% del profesorado que tiene hijos que realizan o han realizado deberes. El 61% de este profesorado con relación de parentalidad cree que el alumnado invierte entre media hora y una hora y media, sobre todo entre media y una hora (51%), frente al 53% del otro colectivo.

Presentación de datos cuantitativos



	-30'	30' - 60'	60' - 90'	90'-120'	+ 120'
Hijos Sí	17	37	27	16	3
Hijos No	14	35	40	10	1

Opinión del profesorado de 2º de Secundaria sobre el tiempo que invierte el alumnado en la realización de los deberes escolares

Nº al.	- 30'		30' - 60'		60' - 90'		90' - 120'		+ de 120'	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
0	5	4.9	15	14.6	32	31.1	74	71.8	86	83.5
1	2	1.9	2	1.9	2	1.9	2	1.9	5	4.9
2	2	1.9	6	5.8	7	6.8	12	11.7	8	7.8
3	8	7.8	1	1.0	13	12.6	7	6.8	0	0
4	15	14.6	12	11.7	12	11.7	3	2.9	2	1.9
5	18	17.5	17	16.5	15	14.6	3	2.9	0	0
6	7	6.8	6	5.8	8	7.8	1	1.0	0	0
7	1	1.0	5	4.9	2	1.9	1	1.0	2	1.9
8	4	3.9	5	4.9	1	1.0	0	0	0	0
9	0	0	2	1.9	2	1.9	0	0	0	0
10	8	7.8	18	17.5	7	6.8	0	0	0	0
11	0	0	2	1.9	0	0	0	0	0	0
12	4	3.9	5	4.9	0	0	0	0	0	0
13	0	0	1	1.0	0	0	0	0	0	0
14	2	1.9	1	1.0	0	0	0	0	0	0
15	10	9.7	3	2.9	0	0	0	0	0	0
16	1	1.0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	2	1.9	0	0	0	0	0	0	0	0
19	2	1.9	0	0	0	0	0	0	0	0
20	12	11.7	2	1.9	2	1.9	0	0	0	0
Totales	103	100	103	100	103	100	103	100	103	100

Opinión del profesorado de 4º de Secundaria sobre el tiempo que invierte el alumnado en la realización de los deberes escolares

Nº al.	-		30´		30´ - 60´		60´ - 90´		90´ - 120´		+ de 120´	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
0	7	7.2	11	11.3	38	39.2	70	72.2	80	82.5		
1	0	0	1	1.0	2	2.1	3	3.1	4	4.1		
2	8	8.2	3	3.1	9	9.3	9	9.3	5	5.2		
3	3	3.1	5	5.2	9	9.3	6	6.2	4	4.1		
4	8	8.2	6	6.2	4	4.1	2	2.1	0	0		
5	12	12.4	23	23.7	14	14.4	5	5.2	1	1.0		
6	5	5.2	11	11.3	5	5.2	1	1.0	0	0		
7	1	1.0	7	7.2	1	1.0	1	1.0	1	1.0		
8	2	2.1	7	7.2	2	2.1	0	0	0	0		
9	1	1.0	0	0	2	2.1	0	0	0	0		
10	16	16.5	17	17.5	7	7.2	0	0	2	2.1		
11	0	0	0	0	1	1.0	0	0	0	0		
12	7	7.2	0	0	1	1.0	0	0	0	0		
13	3	3.1	0	0	1	1.0	0	0	0	0		
14	3	3.1	1	1.0	0	0	0	0	0	0		
15	10	10.3	3	3.1	0	0	0	0	0	0		
16	0	0	1	1.0	0	0	0	0	0	0		
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
18	2	2.1	0	0	0	0	0	0	0	0		
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
20	9	9.3	1	1.0	1	1.0	0	0	0	0		
Totales	97	100	97	100	97	100	97	100	97	100		

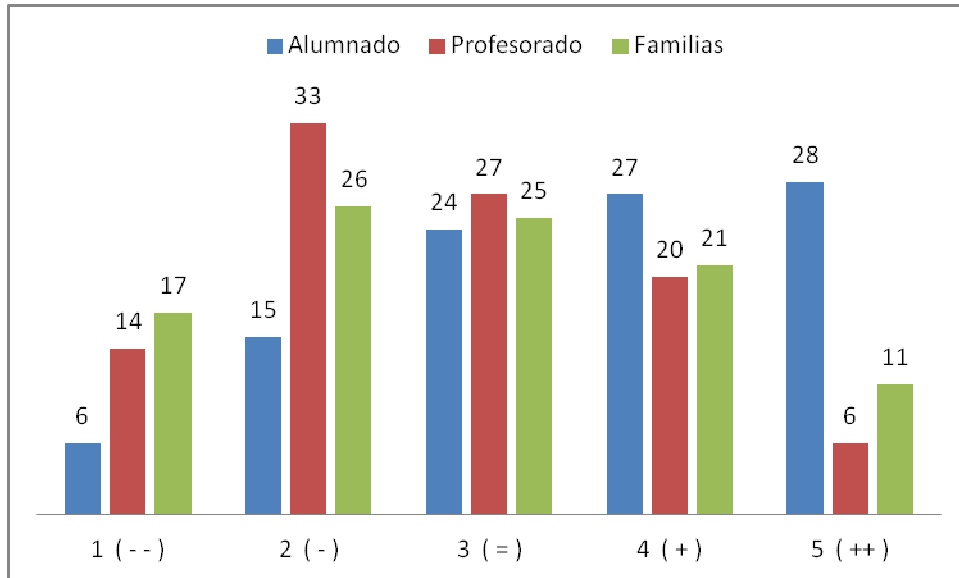
## 4.5 CONTROL POR PARTE DE LOS ADULTOS DE LA REALIZACIÓN DE LOS DEBERES POR EL ALUMNADO

### 4.5.1 El agobio del alumnado ante los deberes escolares

Ante la cuestión “*Me agobia la cantidad de deberes que tengo que hacer*” más de la mitad (55%) del alumnado afirma estar total o bastante de acuerdo, mientras se muestra en total o bastante desacuerdo una quinta parte del mismo (21%). Contrastando esta opinión con la del profesorado y las familias, vemos que un 26% de aquel y un 32% de éstas señala su total o bastante acuerdo con que su alumnado o hijo está agobiado por la cantidad de deberes que tiene. Para casi la mitad del profesorado (47%) el agobio no existe o es mínimo (puesto que se muestran total o bastante en desacuerdo con esa idea). En el caso de las familias este porcentaje es algo menor (43%).

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	47	106	173	192	201	719	3.55	1.223
	%	6	15	24	27	28	100		
Profesorado	Frec.	33	79	64	49	15	240	2.73	1.124
	%	14	33	27	20	6	100		
Familias	Frec.	77	119	110	95	51	452	2.83	1.258
	%	17	26	25	21	11	100		

En la comparación entre los colectivos se observa que las puntuaciones de profesorado y familia son más cercanas que las comparadas con el alumnado (media del profesorado 2.73 y 2.83 de las familias). Por otra parte las puntuaciones del alumnado y del profesorado son casi inversos. La percepción de máximo agobio en el alumnado es del 55% frente al 26% percibido por el profesorado, y la de mínimo es de 21% comentado por el alumnado y de 47% el percibido por el profesorado.

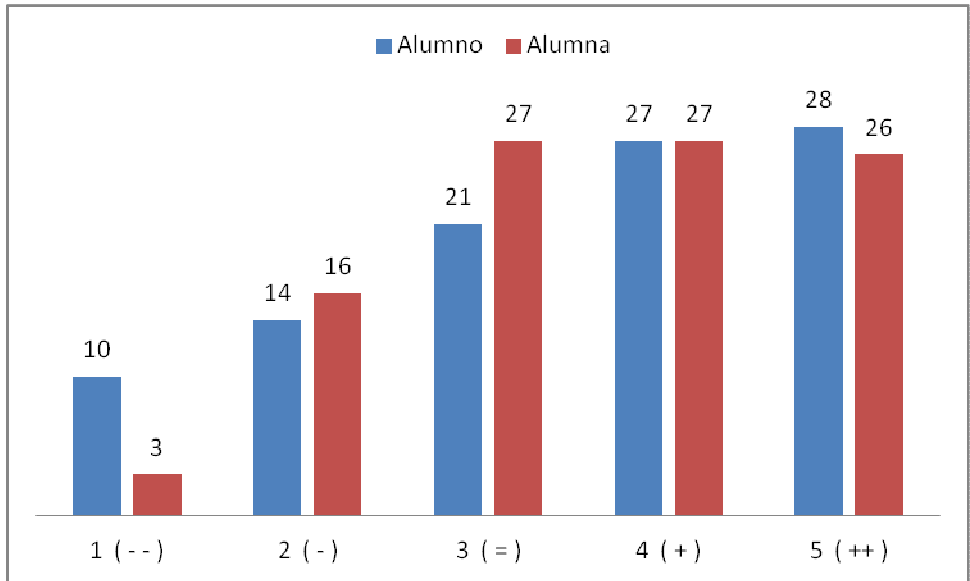


Se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de alumnos y alumnas ( $X^2=13.782$ ,  $p=.008$ ) y en la relación con la variable del rendimiento académico ( $X^2=28.500$ ,  $p=.005$ ). Por otra parte ni la titularidad del centro, ni el curso que imparten son variables que intervengan en el agobio del alumnado ante los deberes escolares.

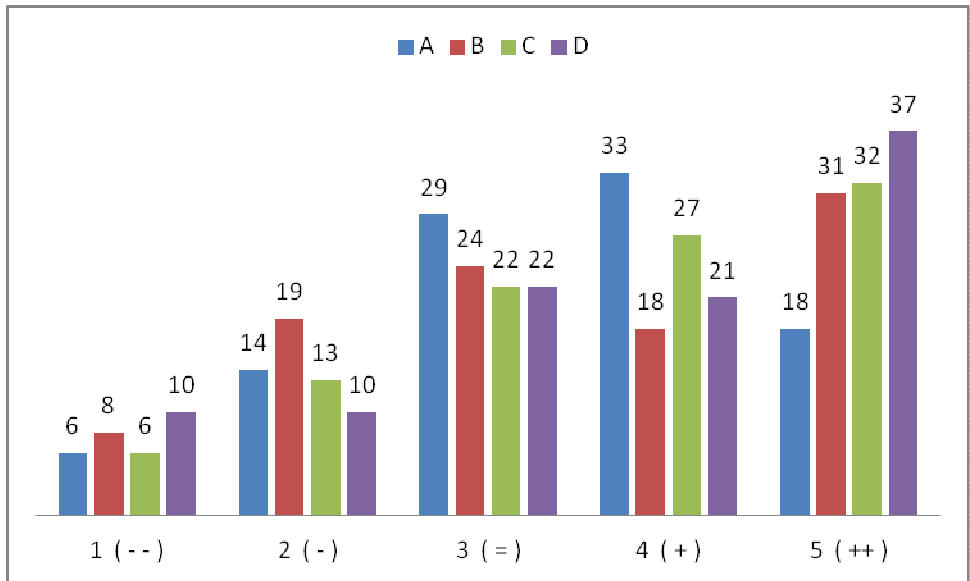
Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	4.534	.339	.079
Curso	5.210	.266	.085
Sexo	13.782	.008	.138
Perfil Académico	28.500	.005	.202

La mayor diferencia entre los grupos se observa en la opción totalmente en desacuerdo. En este punto el alumnado masculino afirma agobiarse menos (10%) que el alumnado femenino (3%).

Presentación de datos cuantitativos



Tomando como referencia el estar totalmente de acuerdo con el agobio por la cantidad de deberes se puede observar que es el alumnado que obtiene calificaciones más bajas el que se define como más agobiado (37%), obteniendo la mitad de la puntuación (18%) el alumnado que obtiene calificaciones más altas.



4.5.2 El agobio de las familias ante los deberes escolares

En el ítem “En casa también me/nos agobiamos”, el 57% de las familias afirma estar total o bastante en desacuerdo, siendo un 22% las familias que se perciben muy o totalmente agobiadas. El profesorado presenta una puntuación cercana a la de las familias en la cuestión “El tema de los deberes para casa genera agobio y angustia en las familias”, siendo las medias de 2.46 para las familias y de 2.59 para el profesorado.

Colectivo	Datos	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Familias	Frec.	125	130	94	69	34	452	2.46	1.250
	%	28	29	21	15	7	100		
Profesorado	Frec.	27	95	71	39	6	238	2.59	0.970



	%	11	40	30	16	3	100	
--	---	----	----	----	----	---	-----	--

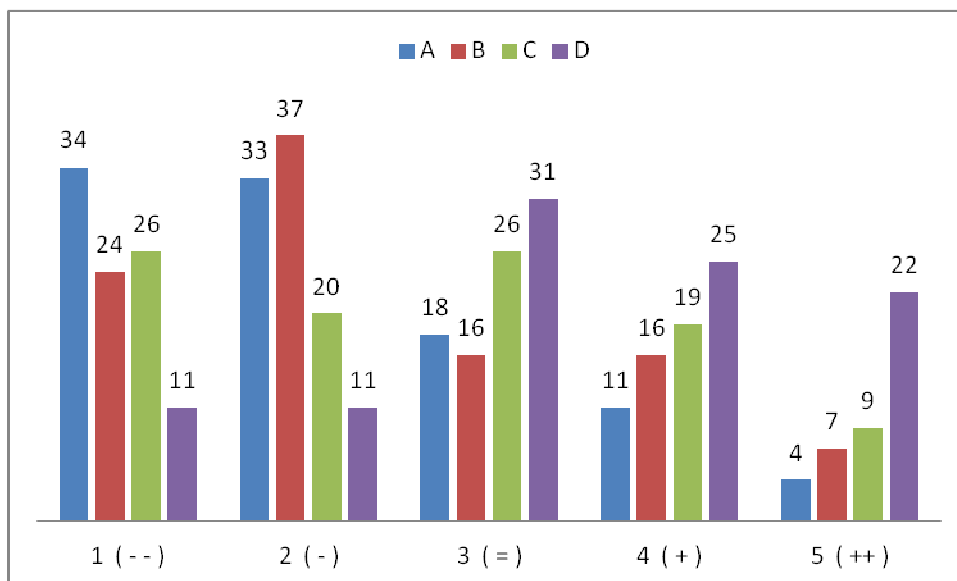
Se dan diferencias significativas entre los grupos del perfil académico ( $X^2=42.156$ ,  $p=.000$ ). En el resto de las variables iniciales no se presentan diferencias significativas entre los grupos.

Al tomar como referencia la opinión del profesorado acerca de lo que perciben que se agobian las familias, se constatan diferencias estadísticamente significativas en la titularidad del centro, curso y la utilización del recurso de los deberes escolares. Sin embargo no se encuentran diferencias significativas entre los grupos de menos y más de diez años de docencia y el tener hijos o no en edades de realización de deberes.

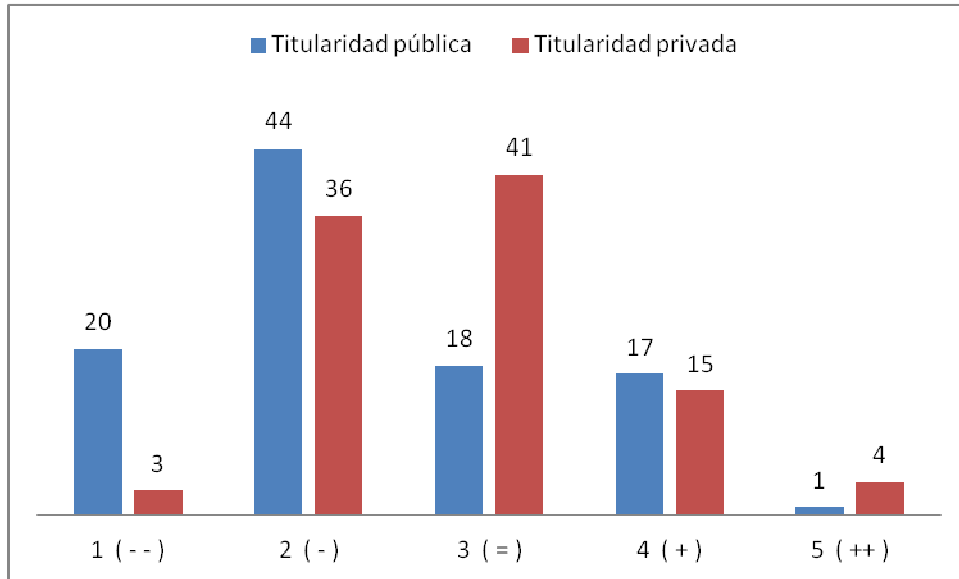
Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	2.324	.676	.072
Curso	2.080	.721	.068
Nivel de estudios	7.972	.436	.133
Nivel socio-económico	4.294	.830	.099
Perfil académico hijos	42.156	.000	.292

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	27.934	.000	.324
Curso	19.032	.015	.272
Años docencia	2.241	.691	.099
Tener hijos	1.339	.855	.076
Uso del recurso	11.646	.020	.220

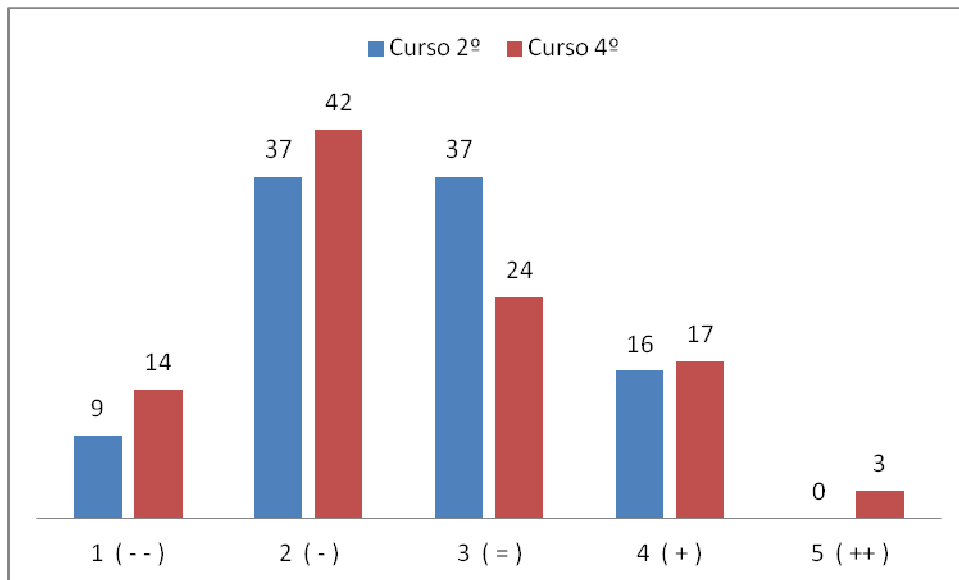
Del 22% de las familias que afirman agobiarse, un 47% corresponden a las familias que tienen hijos con calificaciones bajas. De la otra mitad de las familias el 28% corresponde a los hijos que obtienen notas medias-bajas, el 23% de familias con hijos con notas medias y el 15% de las familias con hijos que obtienen altas calificaciones.



El 66% del profesorado de los centros públicos está total o en bastante desacuerdo con que el tema de los deberes genere agobio en las familias, siendo el 39% del profesorado de la red privada quien tiene una creencia similar.



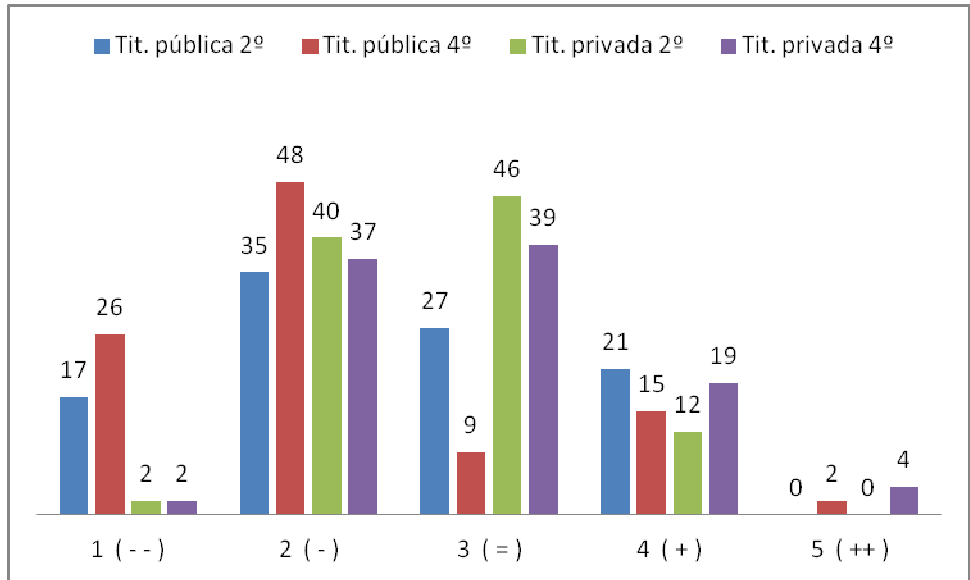
El 20% del profesorado de 4º curso de la ESO afirma estar total o bastante de acuerdo con que las familias se agobian por los deberes de sus hijos frente al 16% del profesorado de 2º que señala estar bastante de acuerdo. Este grupo, en un 46%, está total o bastante en desacuerdo frente al profesorado de 4º curso que lo está en un 56%.



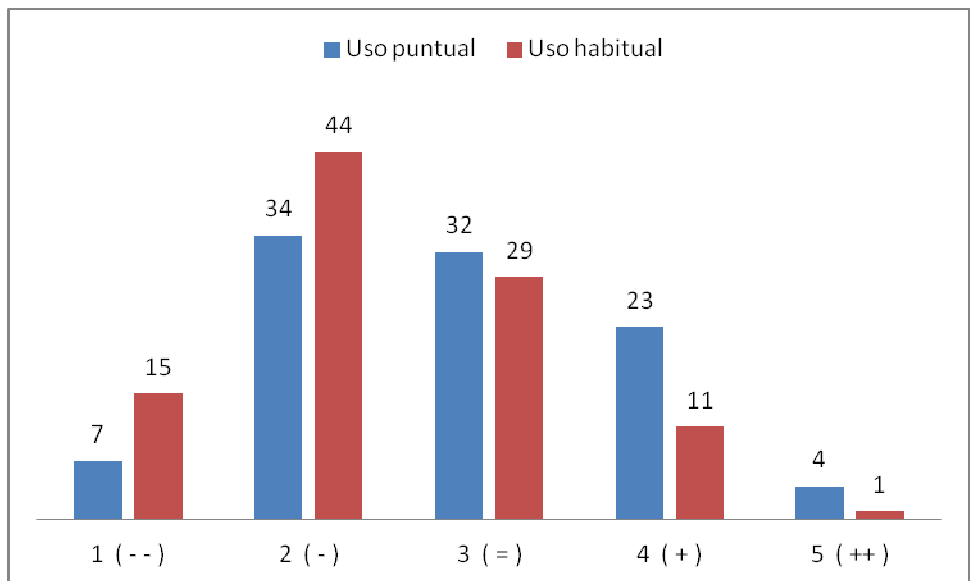
En la aplicación del estadístico del Chi-cuadrado entre los grupos en base a la titularidad y el curso, se observan diferencias significativas en ambos: curso de 2º ( $X^2=11.293, p=.010$ ) y en el curso de 4º de Secundaria ( $X^2=22.451, p=.000$ )

Titularidad	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Curso 2º	11.293	.010	.306
Curso 4º	22.451	.000	.415

El 74% del profesorado de titularidad pública de 4º de Secundaria afirma estar total o en bastante desacuerdo con la afirmación de que el tema de los deberes para casa genere agobio y angustia en las familias. Esta opinión es compartida por el 52% del profesorado de 2º curso de la misma titularidad, por el 42% y 39% respectivamente del profesorado de la red privada de 2º y 4º.



El profesorado que utiliza habitualmente este recurso tiende a valorar en menor medida el agobio de las familias cuando sus hijos realizan deberes escolares que el profesorado que envía deberes de vez en cuando. Consideran que no se agobian nunca o casi nunca un 59% (uso puntual 47%), y dentro de las máximas puntuaciones este colectivo de profesores puntúa en menor medida (12% frente a 27% del profesorado que los usa puntualmente).



### 4.5.3 El conflicto entre alumnado y profesorado por los deberes escolares

Ante la afirmación “*Los deberes me generan conflictos con el profesorado*” el colectivo del alumnado responde estar total o bastante en desacuerdo en un 72% frente a un 12% que afirma estar total o bastante de acuerdo. Por su parte el colectivo del profesorado responde a “*El tema de los deberes genera conflictos con el alumnado*” en un 59% a las dos opciones de menor conflictividad y un 18% afirma estar total o bastante de acuerdo.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	339	180	112	46	41	718	1.98	1.183
	%	47	25	16	6	6	100		
Profesorado	Frec.	56	85	55	36	6	238	2.37	1.079
	%	23	36	23	15	3	100		

Los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre los grupos de alumnos y alumnas ( $X^2=10.831$ ,  $p=.029$ ); y en relación al perfil académico del alumnado ( $X^2=34.297$ ,  $p=.001$ ).

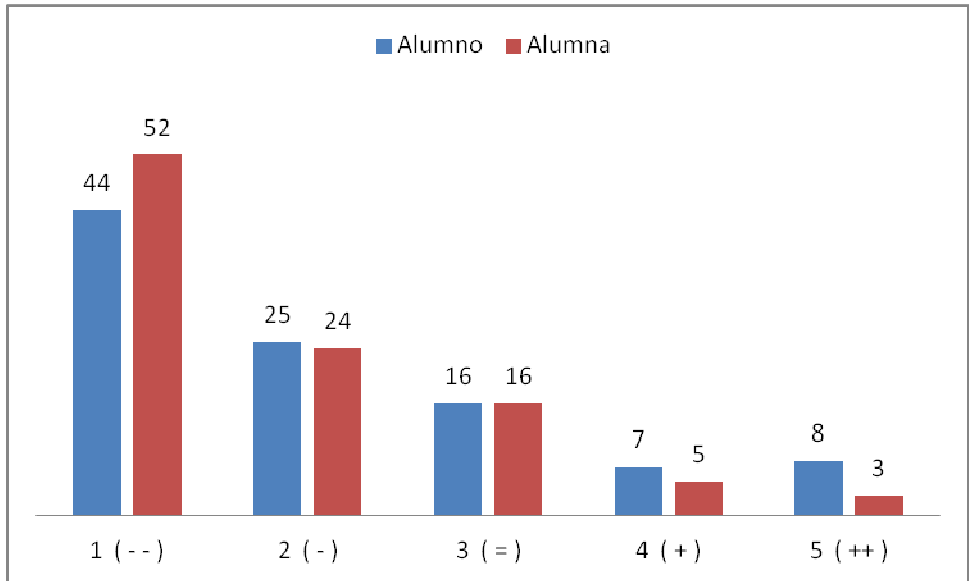
En el análisis de las relaciones los resultados no se presentan significativos para ninguna de las variables iniciales del profesorado.

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	9.346	.053	.113
Curso	8.236	.083	.106
Sexo	10.831	.029	.123
Perfil Académico	34.297	.001	.221

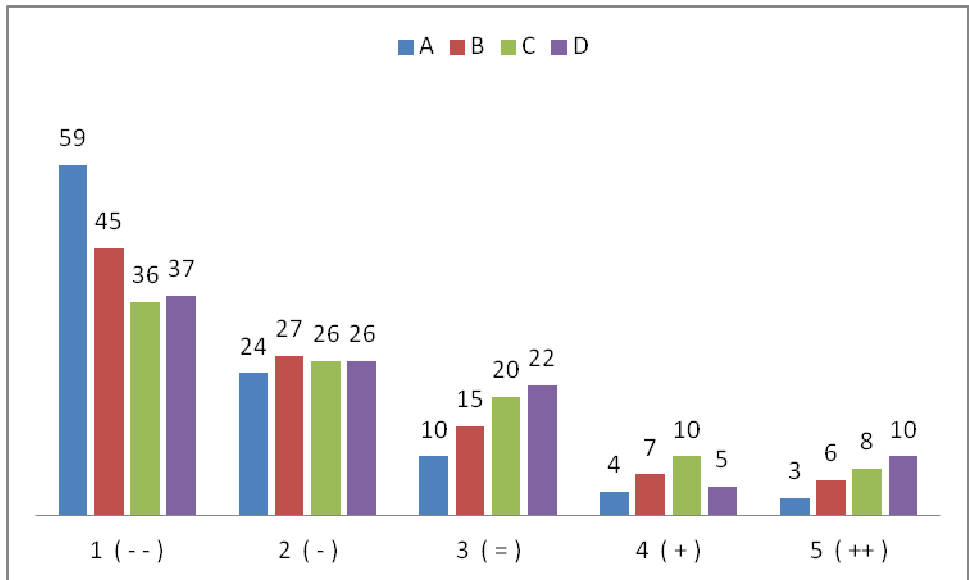
	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	8.867	.064	.190
Curso	1.279	.865	.077
Años docencia	2.600	.627	.109
Tener hijos	5.412	.248	.154
Uso del recurso	9.100	.059	.196

El 52% de las alumnas afirman no tener nunca conflictos con el profesorado frente a un 44% de los alumnos varones. Afirman tener un grado alto de conflictividad el 15% del alumnado masculino frente al 8% del femenino.

Presentación de datos cuantitativos



Teniendo en cuenta el perfil académico del alumnado se constata que las puntuaciones más elevadas cuando no hay conflictividad corresponden al alumnado que obtiene calificaciones altas y medias (A=83% y B= 72%) frente al alumnado que obtiene calificaciones medias-bajas y bajas (C=62% y D= 63%). También se observa que el alumnado que tiende a suspender presenta una mayor conflictividad con el profesorado (C= 18% y D= 15%) que el alumnado que tiende a aprobar (A=7% y B=13%).



**4.5.4 El conflicto del alumnado con sus familias por los deberes escolares**

Ante la afirmación “Los deberes me generan conflictos en casa” el 17% del alumnado responde que está total o bastante de acuerdo. Estas mismas opiniones las tienen el 26% de las familias cuando se les pregunta si “A causa de los deberes surgen tensiones y conflictos en casa”, y la opinión que mantiene el profesorado al respecto es del 33% (“Los deberes generan conflictos dentro de las familias”).

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	304	179	104	75	44	706	2.12	1.246
	%	43	25	15	11	6	100		
Familias	Frec.	152	105	77	67	48	449	2.45	1.367
	%	34	23	17	15	11	100		
Profesorado	Frec.	29	68	62	70	8	237	2.83	1.088
	%	12	29	26	30	3	100		

En relación al colectivo del alumnado, los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre la conflictividad con la familia y su perfil académico ( $X^2=65.691$ ,  $p=.000$ ). En el colectivo de las familias también se encuentran diferencias significativas en los grupos del perfil académico ( $X^2=76.751$ ,  $p=.000$ ), y en base a los niveles de estudio de las familias ( $X^2=20.866$ ,  $p=.008$ ). Por su parte los grupos de profesorado público y privado perciben diferencias significativas ( $X^2=20.013$ ,  $p=.000$ ) entre ellos.

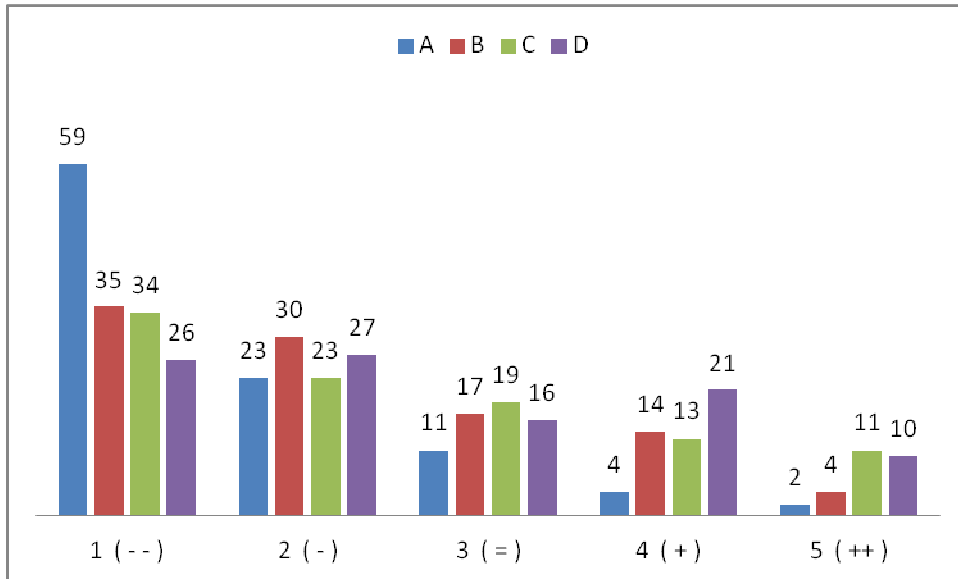
	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	2.522	.641	.060
Curso	4.641	.326	.081
Sexo	6.679	.154	.098
Perfil Académico	65.691	.000	.098

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	2.023	.723	.067
Curso	5.920	.205	.114
Nivel de estudios	20.866	.008	.213
Nivel socio-económico	12.052	.149	.165
Perfil académico hijos	76.751	.000	.382

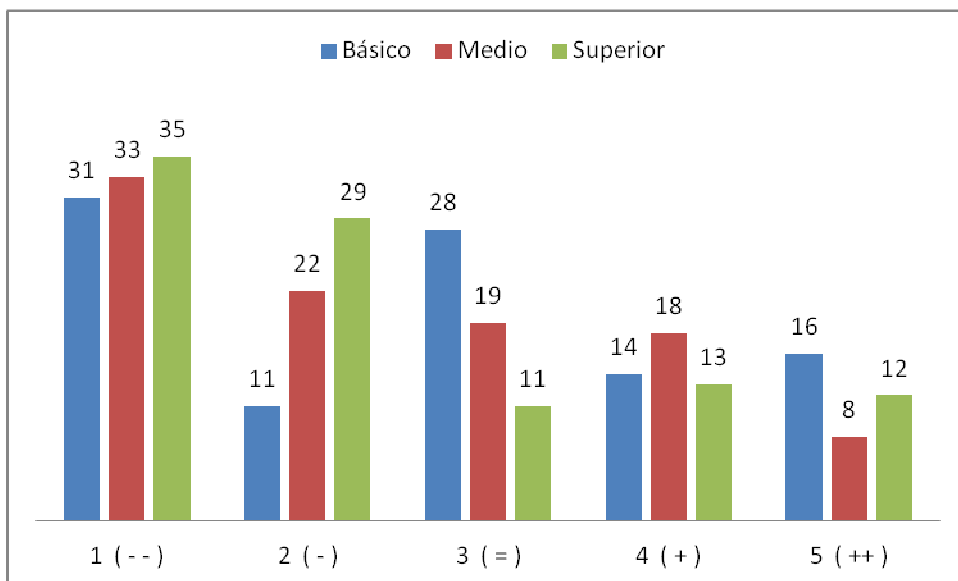
	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	20.013	.000	.279
Curso	3.794	.435	.131
Años docencia	1.589	.811	.084
Tener hijos	2.459	.652	.103
Uso del recurso	8.714	.069	.192

El alumnado que obtiene peores calificaciones (D=31% y C=24%) afirma tener una gran conflictividad con sus familias (total o bastante de acuerdo). Por el contrario un 59% del colectivo que obtiene las mejores calificaciones afirma no tener nunca conflictos con sus familias.

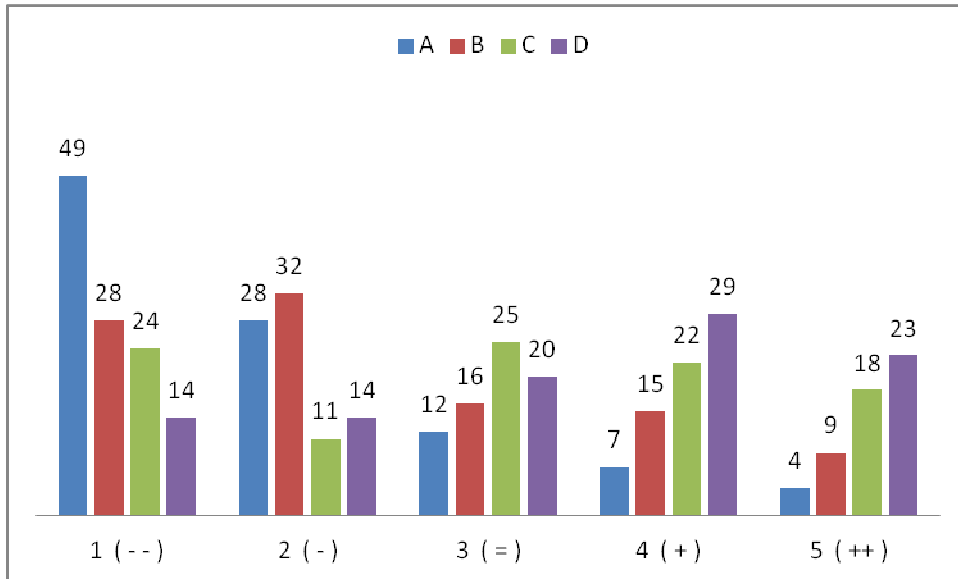
Presentación de datos cuantitativos



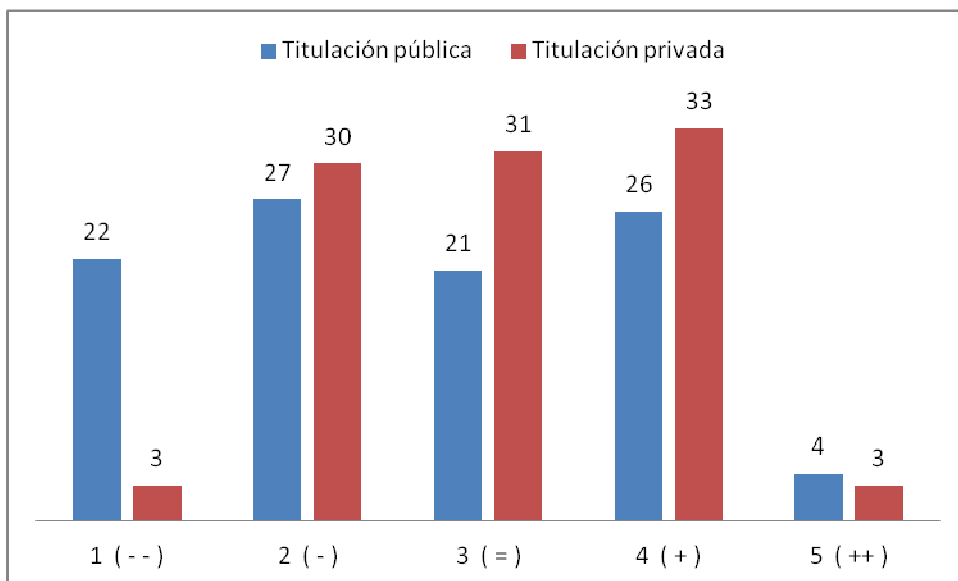
Las familias con estudios superiores afirman en un 64% no tener conflictividad, o ser bastante baja, con sus hijos frente al 42% de las familias con estudios básicos. Las familias de los tres grupos dicen estar total o bastante de acuerdo con la afirmación “A causa de los deberes surgen tensiones y conflictos en casa” en los siguientes porcentajes: Básico (30%), Medio (26%) y Superior (25%).



Las familias con hijos que obtienen peores calificaciones (D=52% y C=40%) afirman tener una gran conflictividad con sus hijos (total o bastante de acuerdo) frente a las familias con hijos que obtienen altas calificaciones (11%) y las familias de los que obtienen calificaciones medias (24%). Por el contrario las familias con hijos que obtienen calificaciones buenas afirman en un 77% que nunca o casi nunca tienen conflictos con sus hijos por los deberes escolares. Un 60% de las familias con hijos de calificaciones medias, el 35% de las familias con notas medias-bajas y el 28% de las familias con hijos que obtienen calificaciones bajas.



Un 36% del profesorado de centros de titulación privada frente a un 30% del profesorado de la red pública, cree que las familias tienen conflictos con sus hijos por el tema de los deberes escolares. Un 22% de este colectivo cree que la temática de los deberes nunca genera conflictos frente a un 3% del profesorado de centros de titularidad privada.



#### 4.5.5 El engaño del alumnado al profesorado por los deberes escolares

Ante la afirmación “Cuando no hago los deberes intento engañar a los profesores” el 29% del alumnado comenta que está total o bastante de acuerdo y un 54% estar total o bastante en desacuerdo. El 31% del profesorado afirma estar total o bastante de acuerdo frente a un 30% que comenta estar total o bastante en desacuerdo ante la afirmación “En general, mi alumnado me intenta engañar cuando no realiza los deberes”.



Presentación de datos cuantitativos

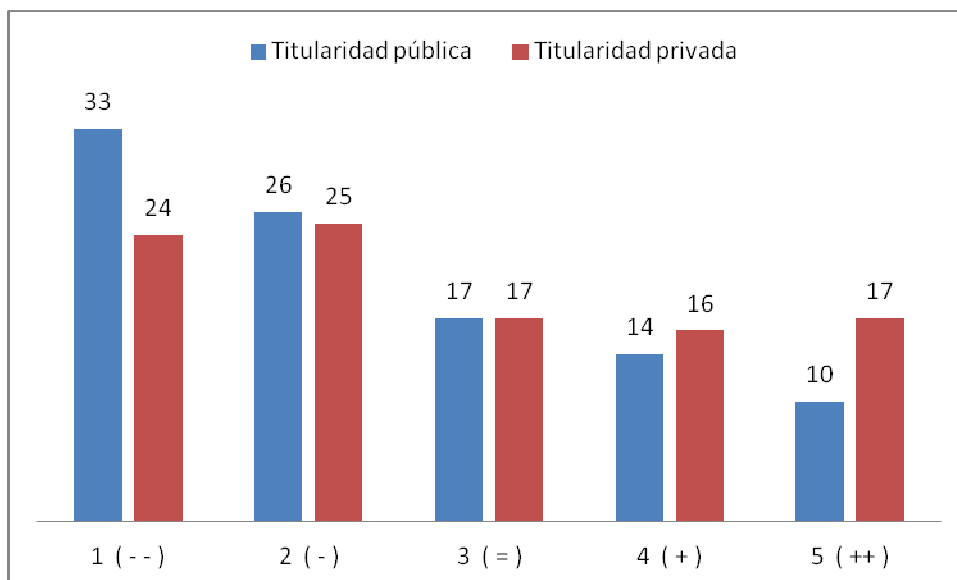
Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	202	183	123	111	101	720	2.62	1.396
	%	28	26	17	15	14	100		
Profesorado	Frec.	28	68	70	53	21	240	2.88	1.145
	%	12	28	29	22	9	100		

Al explorar diferencias significativas entre los grupos se observa que se dan entre grupos de titularidad pública y privada y entre grupos de alumnos y alumnas.

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	10.551	.032	.120
Curso	5.801	.215	.089
Sexo	25.690	.000	.187
Perfil Académico	15.388	.222	.150

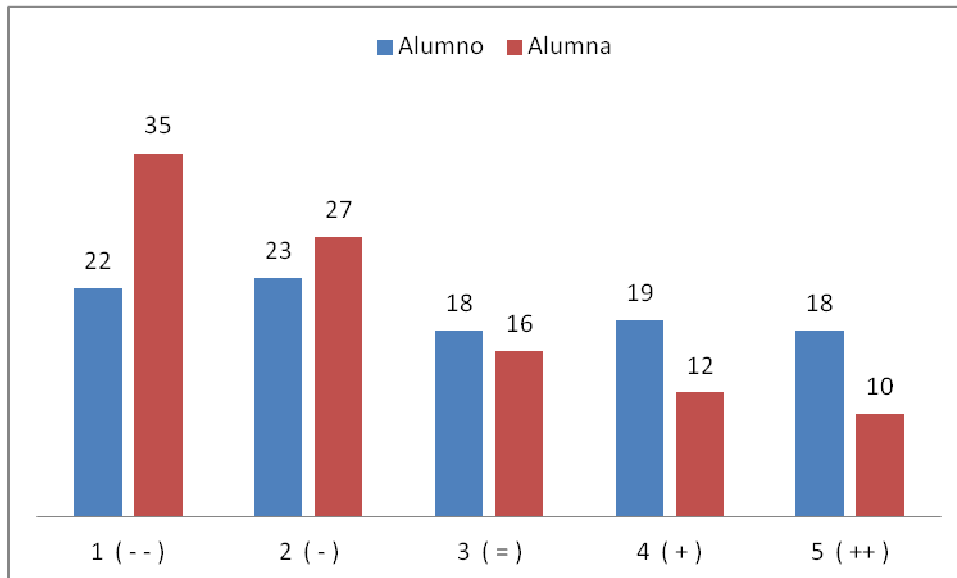
	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	1,797	,773	,088
Curso	3,280	,512	,121
Años docencia	18,579	,001	,280
Tener hijos	18,388	,001	,276
Uso del recurso	1,514	,824	,081

El 33% del alumnado que asiste a centros privados frente al 24% del alumnado de centros públicos afirma engañar a su profesorado. Por el contrario el 59% del alumnado de la red pública frente al 49% del alumnado de centros privados afirma no engañar nunca o en pocas ocasiones a su profesorado.

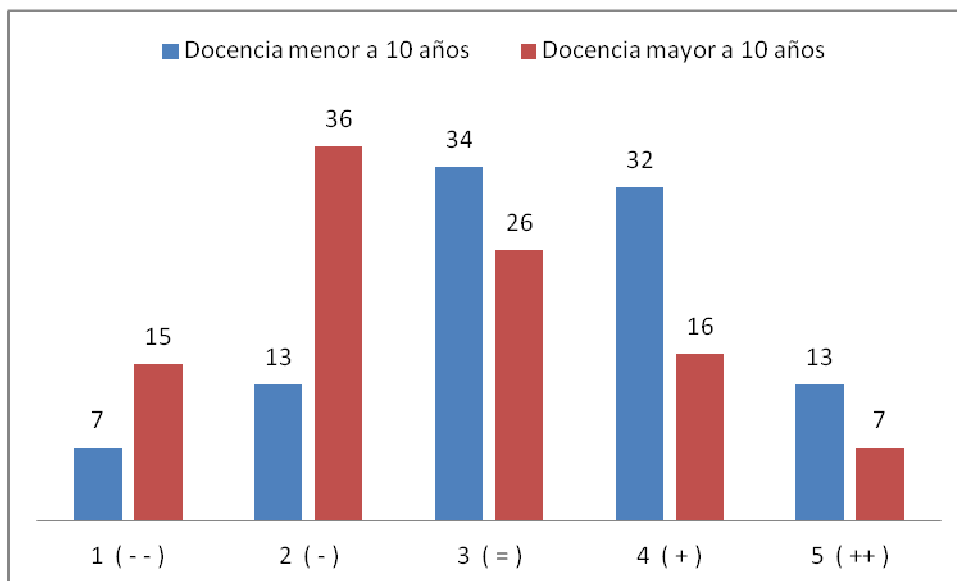


Teniendo en cuenta la variable sexo, se puede señalar que los alumnos afirman intentar engañar más al profesorado que las alumnas (un 37% frente a un 22%). En esta línea, el 35% de las alumnas afirman no intentar engañar nunca (totalmente en desacuerdo) frente al 22% de los alumnos varones.

Presentación de datos cuantitativos

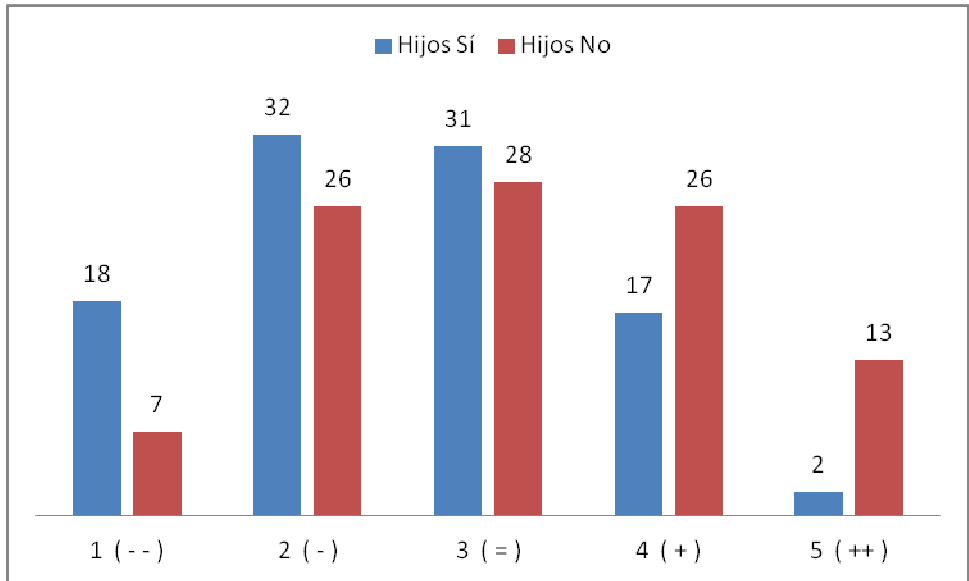


El 45% del profesorado con menos de diez años de docencia percibe que su alumnado le engaña frente a un 23% del profesorado con más de diez años de docencia. La mitad de este profesorado (51%) opina que su alumnado no le engaña nunca o casi nunca frente a un 20% del profesorado con menos años de docencia.



La mitad del profesorado (50%) que tiene hijos que realizan o han realizado deberes opina estar total o en bastante desacuerdo con que su alumnado le engaña en la realización de los deberes frente a un 33% de los que no tienen hijos en esa condición. Por el contrario el 39% de este colectivo cree que se le engaña frente a un 19% del profesorado que tiene hijos que realizan o han realizado deberes escolares.

Presentación de datos cuantitativos



**4.5.6 El engaño del alumnado a sus familias por los deberes escolares**

Ante la afirmación “*Cuando no hago los deberes intento engañar en casa*” el 17% del alumnado señala estar total o bastante de acuerdo frente al 34% de las familias cuando responden al ítem “*Muchas veces tiene más deberes de los que dice*”. Un 52% de las familias afirman que sus hijos no les engañan nunca o casi nunca (total o bastante de acuerdo) frente al 70% del alumnado.

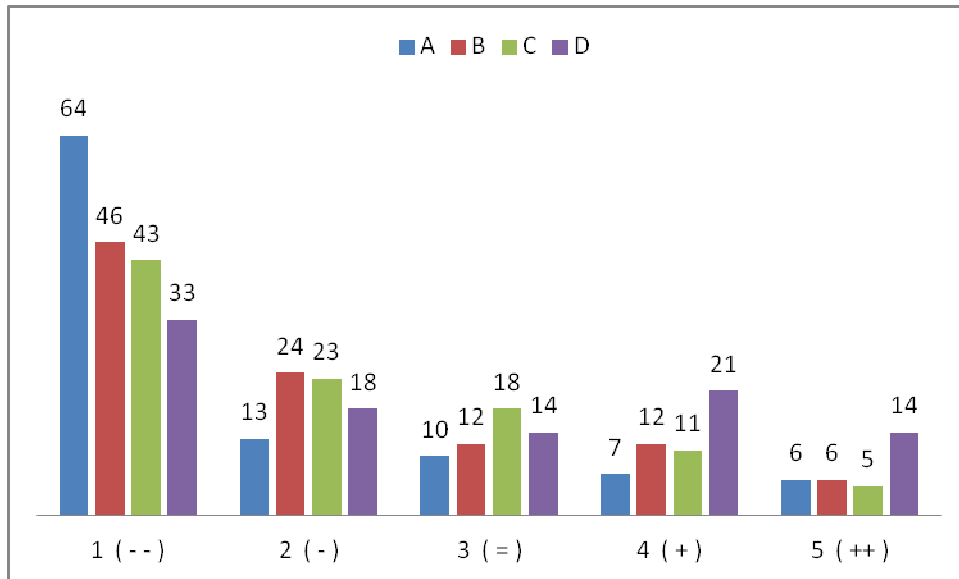
Colectivo	Datos	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Alumnado	Frec.	364	139	92	75	50	720	2.04	1.295
	%	51	19	13	10	7	100		
Familias	Frec.	136	97	61	90	62	446	2.65	1.442
	%	30	22	14	20	14	100		

La prueba Chi-cuadrado indica que existen diferencias significativas entre los grupos con diferentes perfiles académicos, tanto en el colectivo del alumnado ( $X^2=44.985$ ,  $p=.000$ ), como en el colectivo de las familias ( $X^2=90.693$ ,  $p=.000$ ) con un coeficiente de contingencia de .411.

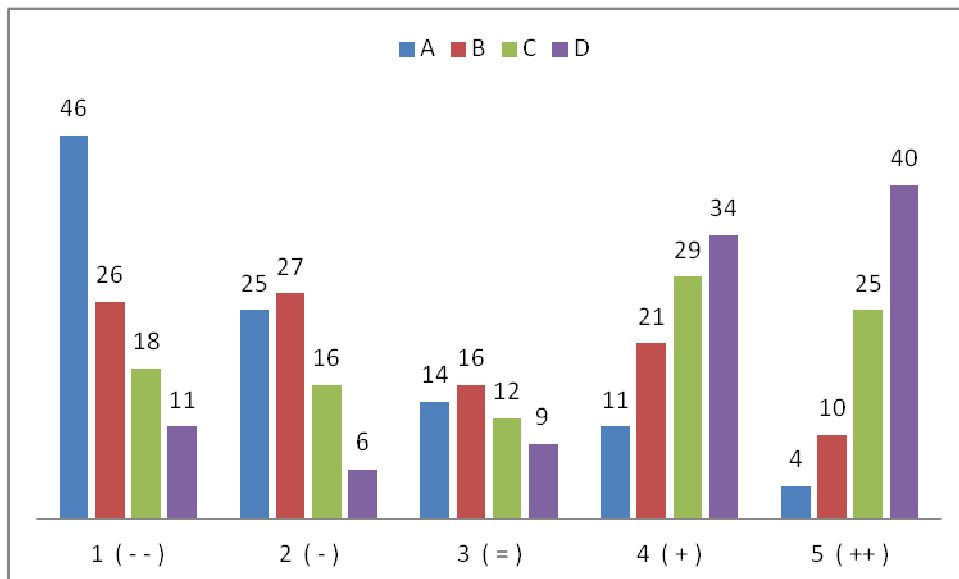
	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	8.383	.079	.107
Curso	7.510	.111	.102
Sexo	8.931	.063	.112
Perfil Académico	44.985	.000	.251

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	6.547	.162	.120
Curso	2.373	.668	.073
Nivel de estudios	12.447	.132	.167
Nivel socio-económico	9.256	.321	.146
Perfil académico hijos	90.693	.000	.411

El colectivo de alumnado que más engaña a sus familias es el que obtiene calificaciones más bajas (35%). Por el contrario la ausencia de engaño, o mínima, se da en el colectivo de alumnado que obtiene mejores calificaciones (77%).



Las familias que tienen hijos que obtienen las notas más bajas son las que consideran que más les engañan (74%) en la temática de los deberes escolares, seguidas de las familias con hijos que suelen tener suspensos y luego los recuperan (54%).



## 4.6 RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA Y LOS DEBERES ESCOLARES

### 4.6.1 Valoración de los deberes escolares por las familias

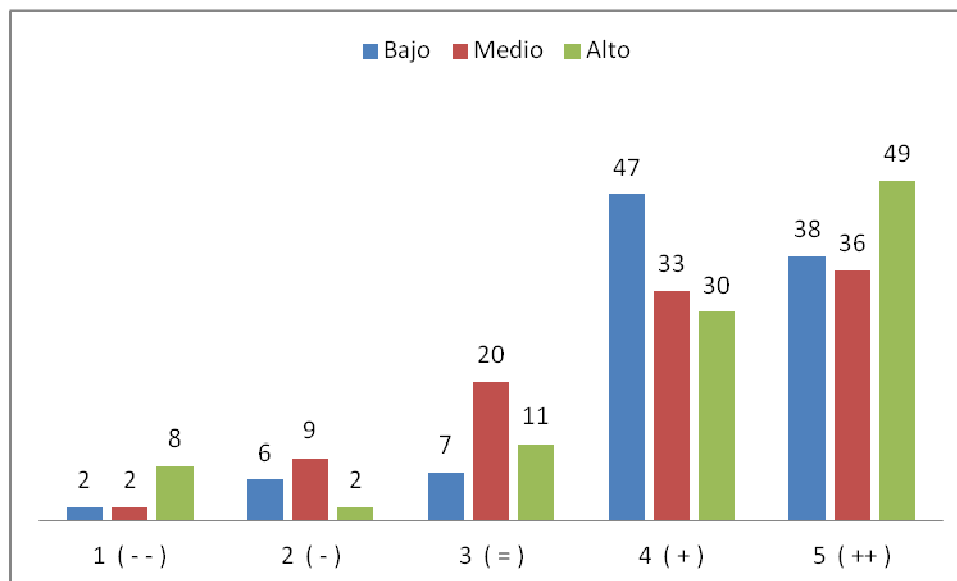
En el ítem “El colegio debe enviar deberes para casa”, un 73% de las familias afirman estar total o bastante de acuerdo frente al 10% cuya opinión es total o bastante en desacuerdo.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Familias	Frec.	13	32	78	156	171	450	3.98	1.049
	%	3	7	17	35	38	100		

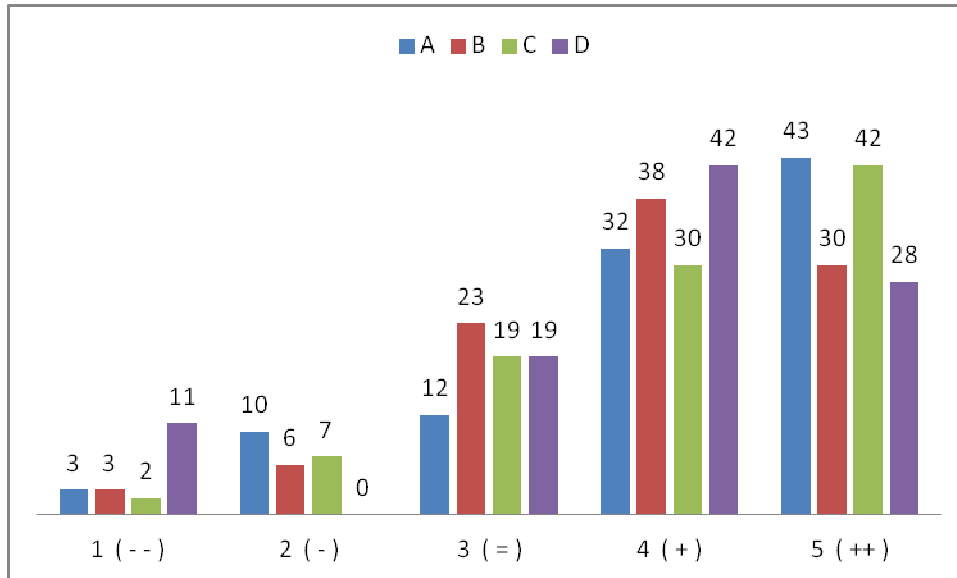
Se dan diferencias significativas entre los grupos de nivel socio-económico ( $X^2=17.636$ ,  $p=.024$ ) y en la variable del perfil académico de los hijos ( $X^2=17.625.187$ ,  $p=.014$ ). En el resto de las variables iniciales no se presentan diferencias significativas entre los grupos.

Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	2.356	.671	.072
Curso	3.363	.499	.086
Nivel de estudios	12.312	.138	.165
Nivel socio-económico	17.636	.024	.198
Perfil académico hijos	25.187	.014	.230

En base al nivel socio-económico se observa que las familias de nivel más alto (49%) están totalmente de acuerdo con la afirmación de que “el colegio debe enviar deberes para casa” frente al 36% de las familias de nivel medio y el 38% de las de nivel bajo. También se debe señalar que sobre el desacuerdo total con la afirmación corresponde a las familias de nivel alto (8%). Desde las tendencias (total y bastante de acuerdo o desacuerdo) las puntuaciones no varían tanto entre los grupos.



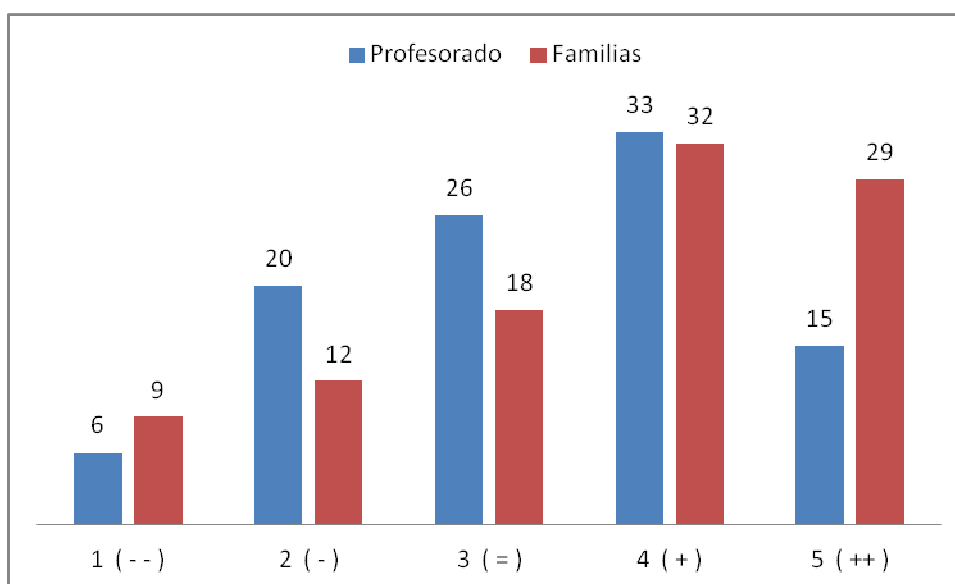
En referencia al perfil académico de los hijos, las tendencias son similares entre los cuatro colectivos, dándose diferencias en las puntuaciones máximas. Casi la mitad de las familias con hijos de rendimiento académico alto (43%) afirman estar totalmente de acuerdo con que el colegio envíe deberes, frente al 28% de las familias con hijos que suspenden a menudo. También el 42% de las familias con hijos que tienden a suspender y recuperar las asignaturas atribuyen la máxima puntuación a la utilización de este recurso.



#### 4.6.2 Responsabilidad de los deberes escolares

Ante la afirmación “La responsabilidad de que el alumnado realice los deberes es principalmente de las familias” casi la mitad del colectivo del profesorado (48%) está total o bastante de acuerdo. Por su parte las familias afirman en un 61% estar total o bastante de acuerdo al ítem “La responsabilidad de que los hijos/as realicen los deberes es principalmente de las familias”. La puntuación media ante estas afirmaciones es en el profesorado y las familias es de 3.29 y 3.60, respectivamente.

Colectivo	Datos	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Profesorado	Frec.	15	49	63	78	36	241	3.29	1.137
	%	6	20	26	33	15	100		
Familias	Frec.	38	54	77	136	126	431	3.60	1.268
	%	9	12	18	32	29	100		



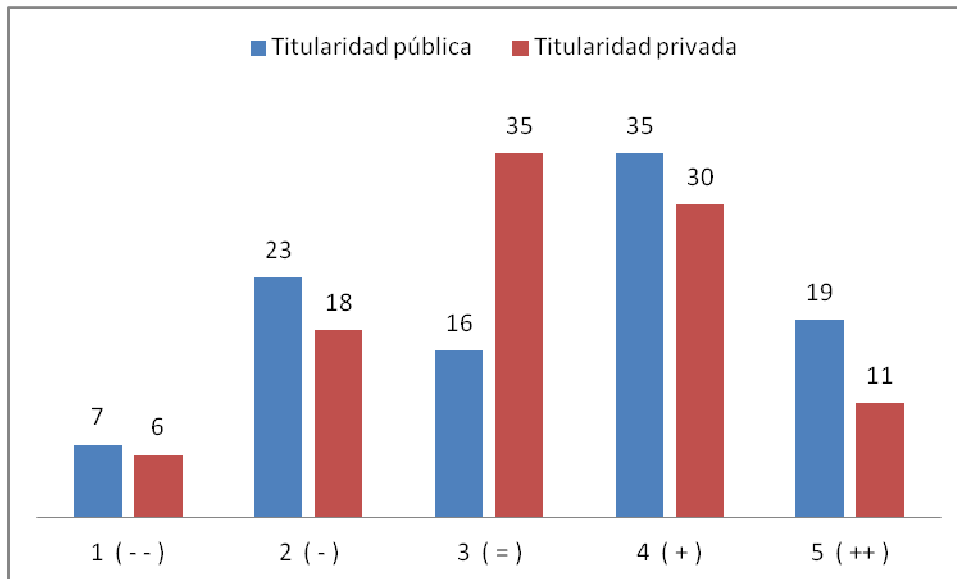
En estas opiniones sobre la responsabilidad de las familias en la realización de los deberes escolares, los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre el profesorado de los centros de titularidad pública y privada ( $X^2=12.287$ ,  $p=.015$ ). También se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de profesorado de 2º curso y el de 4º curso ( $X^2=10.563$ ,  $p=.032$ ). En cambio, no existen diferencias significativas entre las familias cuyos hijos acuden a centros públicos y las de los centros privados ( $X^2=.579$ ,  $p=.965$ ) ni entre los grupos de familias de 2º y 4º curso ( $X^2=1.126$ ,  $p=.890$ ).

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	12.287	.015	.220
Curso	10.563	.032	.215
Años docencia	4.529	.339	.139
Tener hijos	2.804	.591	.109
Uso del recurso	7.021	.135	.172

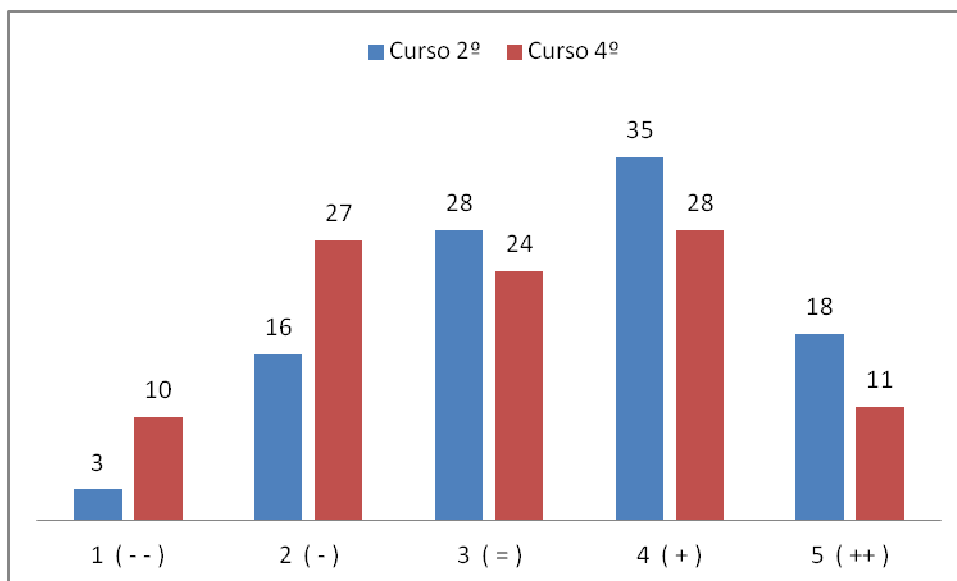
Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	.579	.965	.037
Curso	1.126	.890	.051
Nivel de estudios	6.016	.645	.119
Nivel socio-económico	12.068	.148	.168
Perfil académico hijos	14.208	.288	.179

Un 54% del profesorado de la red pública frente al 41% del profesorado de centros privados cree que la familia es principalmente la responsable de la realización de los deberes por parte del alumnado. A su vez el 30% del profesorado de escuela pública está total o bastante en desacuerdo en este aspecto, frente a un 24% del profesorado de red privada.

Presentación de datos cuantitativos



El 53% del profesorado de 2º curso de la ESO frente a un 39% del profesorado de 4º curso responsabiliza en gran medida a las familias de la realización de los deberes escolares del alumnado. Está total o en bastante desacuerdo con esta afirmación el 19% y el 37% del profesorado de 2º y 4º curso, respectivamente.



**4.6.3 Opinión de las familias sobre la responsabilidad en los deberes escolarea que le atribuye el profesorado**

Ante la afirmación “El profesorado deja a mi familia con la responsabilidad de los deberes de mi hijo/a” el 36% de las familias están total o bastante de acuerdo; y un 37% está total o bastante en desacuerdo.

Familias	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	72	92	117	94	66	13	2.98	1.295
%	16	21	27	21	15	100		



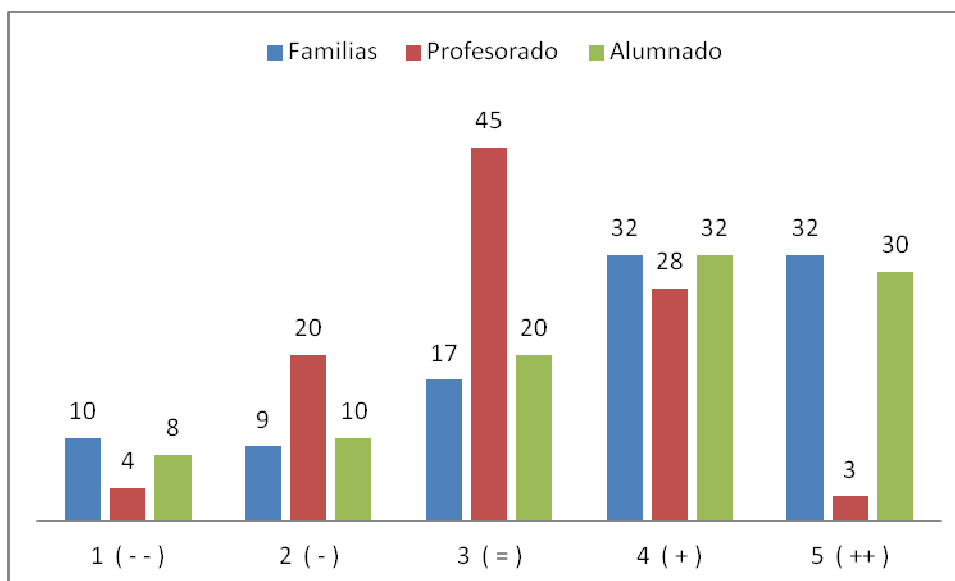
Los análisis estadísticos realizados no han encontrado diferencias significativas entre esos resultados y ninguna de las variables iniciales de las familias (titularidad, curso, nivel de estudios, nivel socio-económico y perfil académico del hijo).

Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	1.039	.904	.048
Curso	4.781	.311	.104
Nivel de estudios	6.416	.601	.121
Nivel socio-económico	3.909	.865	.096
Perfil académico hijos	10.715	.553	.154

#### 4.6.4 Esfuerzos realizados por las familias en la realización de los deberes escolares de los hijos

El 64% de las familias está total o bastante de acuerdo con el ítem “Esta familia hace esfuerzos para que el hijo/a realice los deberes”. Por su parte un 31% del profesorado está total o bastante de acuerdo con que “Las familias hacen esfuerzos para que sus hijos realicen los deberes”. En el ítem de su cuestionario relacionado con los dos anteriores “Mi familia está pendiente y hace esfuerzos para que yo haga los deberes” el alumnado responde estar total o bastante de acuerdo en un 62%.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Familias	Frec.	45	42	74	145	143	449	3.67	1.285
	%	10	9	17	32	32	100		
Profesorado	Frec.	10	48	108	66	6	238	3.04	0.866
	%	4	20	45	28	3	100		
Alumnado	Frec.	57	76	143	229	216	721	3.85	1,230
	%	8	10	20	32	30	100		



Los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre el alumnado de 2º y 4º curso ( $X^2=19.836$ ,  $p=.001$ ) pero

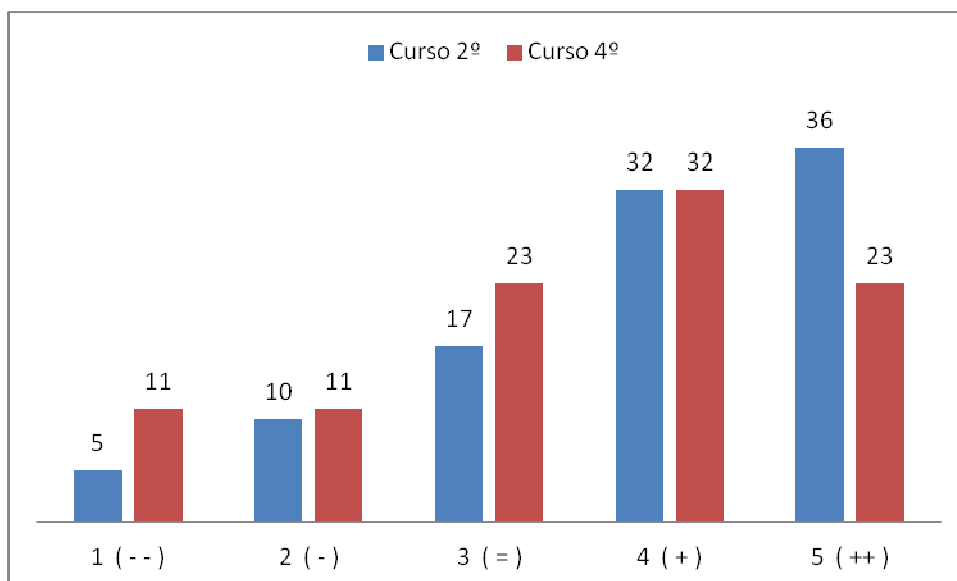
no entre las familias ( $X^2=2.120$ ,  $p=.714$ ), ni entre el profesorado de ambos cursos ( $X^2=2.604$ ,  $p=.626$ ). También se han encontrado diferencias significativas relacionadas con el perfil académico para el alumnado ( $X^2=42.871$ ,  $p=.000$ ) y para las familias ( $X^2=27.648$ ,  $p=.006$ ).

Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	3.372	.498	.086
Curso	2.120	.714	.069
Nivel de estudios	3.205	.921	.085
Nivel socio-económico	4.391	.820	.101
Perfil académico hijos	27.648	.006	.241

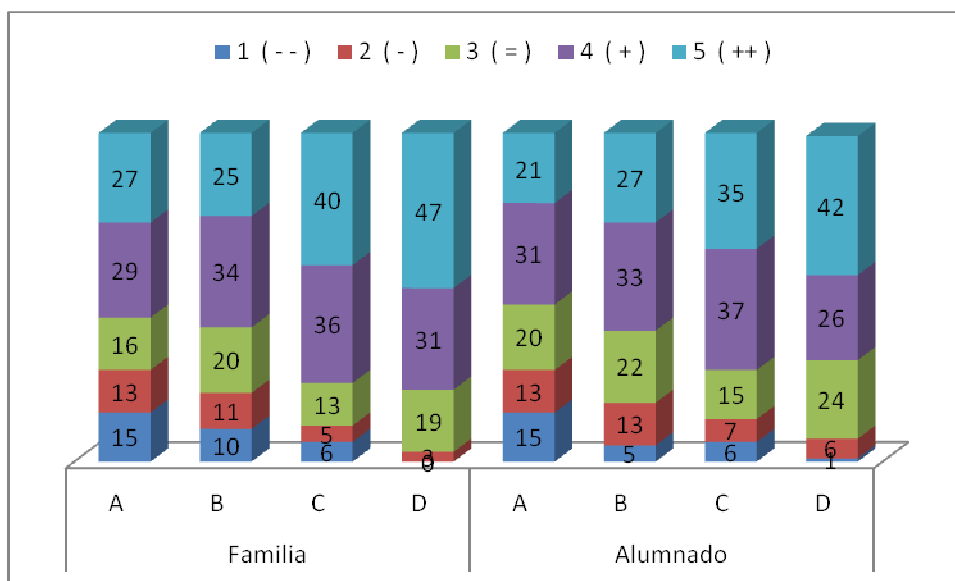
Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	7.215	.125	.172
Curso	2.604	.626	.109
Años docencia	.985	.912	.066
Tener hijos	3.010	.556	.113
Uso del recurso	5.093	.278	.148

Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	6.917	.140	.097
Curso	19.836	.001	.164
Sexo	3.683	.451	.072
Perfil Académico	42.871	.000	.245

Un 68% alumnado del curso de 2º y un 55% del de 4º curso está total o bastante de acuerdo con que sus familias realizan un esfuerzo para que él realice los deberes.



Si consideramos el perfil académico del alumnado, se obtiene como resultado que un 56% de las familias con hijos con perfil académico más alto (A), y un 52% de ese alumnado afirman estar total o bastante de acuerdo con ese esfuerzo. En el perfil académico B (calificaciones medias) esos porcentajes de acuerdo alcanzan el 59% en las familias y el 60% en el alumnado. En el perfil de rendimiento académico C (calificaciones medio-bajas) es un 76% de familias y un 72% de los hijos. Y en el perfil de alumnado con las calificaciones más bajas (D) es el 78% de las familias las que afirman esforzarse para que sus hijos realicen sus tareas. El 68% de este grupo de alumnado lo corrobora. El 28% de las familias y del alumnado del grupo A afirman no esforzarse en la realización de las tareas de sus hijos. En las familias de rendimiento académico B es el 21% y el 18% del alumnado. En las familias de perfil académico C es el 11% y el alumnado del mismo grupo lo señala en un 13%. Y las familias con hijos de menor rendimiento académico (D) afirman no esforzarse en los deberes del hijo son de un 3%, siendo un 7% de este grupo de alumnado el que comparte esta opinión.



#### 4.6.5 Saber ayudar de las familias ante los deberes escolares de los hijos

Ante la afirmación “En general, las familias saben cómo ayudar a sus hijos/as en los deberes” el 29% de las familias indican estar total o bastante de acuerdo, porcentaje que sube hasta el 56% cuando dan información de ellas mismas en el ítem “Esta familia sabe cómo ayudarle en sus deberes escolares”. El 17% de las familias marcan estar total o bastante en desacuerdo desde su práctica diaria frente a un 34% de la opinión que tienen sobre las familias en general.

En la afirmación “Las familias saben cómo les pueden ayudar” el 14% del profesorado señala estar total o bastante de acuerdo y un 40% indica estar total o bastante en desacuerdo.

El alumnado afirma en un 63% estar total o bastante de acuerdo con el ítem “Mi familia sabe cómo me tiene que ayudar” y un 14% señala estar total o bastante en desacuerdo.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Familias	Frec.	38	114	164	98	32	446	2.94	1.050
	%	8	26	37	22	7	100		
Esta familia	Frec.	23	54	120	156	96	449	3.55	1.107
	%	5	12	27	35	21	100		
Profesorado	Frec.	11	83	111	32	2	239	2.71	0.786
	%	5	35	46	13	1	100		
Alumnado	Frec.	31	70	162	253	203	719	3.73	1.102
	%	4	10	23	35	28	100		

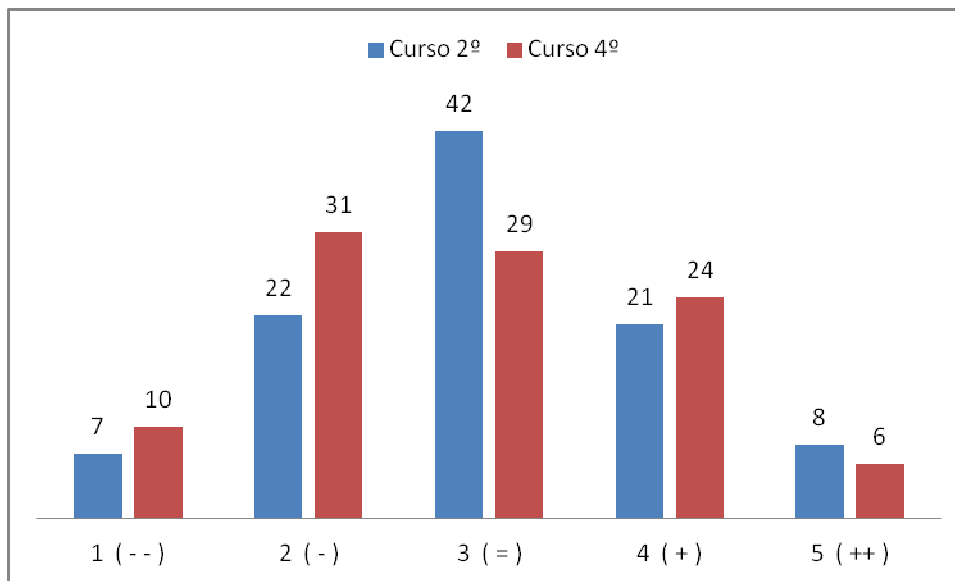
Los análisis realizados con la prueba Chi-cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre las familias de 2º y 4º curso ( $X^2=11.111$ ,  $p=.025$ ) en la percepción que tienen sobre si las familias saben ayudar a sus hijos en los deberes; sin embargo no presenta diferencias significativas ( $X^2=5.215$ ,  $p=.266$ ) cuando responden desde su caso particular. La variable nivel de estudios también presenta diferencias significativas entre las familias que tienen estudios básicos, medios y superiores, tanto en la percepción general ( $X^2=24.058$ ,  $p=.002$ ), como la referida a la valoración que realizan de ellas mismas ( $X^2=102.533$ ,  $p=.000$ ). En la variable del nivel socio-económico de las familias no se encuentran diferencias significativas entre los grupos ( $X^2=12.148$ ,  $p=.145$ ); sin embargo sí se dan diferencias entre los grupos en base al ítem “esta familia sabe cómo ayudarle en sus deberes escolares” ( $X^2=36.800$ ,  $p=.000$ ). En cuanto a la variable del perfil académico de los hijos apuntar que no se presentan diferencias significativas entre sus grupos en la opinión de percepción general ( $X^2=.16.360$ ,  $p=.175$ ); pero sí desde la concreción de los casos ( $X^2=43.791$ ,  $p=.000$ ) entre los grupos del rendimiento académico de los hijos. En relación al colectivo del profesorado señalar que no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos para ninguna de las variables iniciales. Tampoco se dan diferencias significativas entre las variables del colectivo del alumnado con la salvedad de las diferencias que se observan entre los grupos de 2º y 4º de Secundaria ( $X^2=9.560$ ,  $p=.049$ ).

	Las familias			Esta familia		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	3.622	.460	.090	6.145	.189	.116
Curso	11.111	.025	.156	5.215	.266	.107
Nivel de estudios	24.058	.002	.228	102.533	.000	.435
Nivel socio-económico	12.148	.145	.166	36.800	.000	.281
Perfil académico hijos	16.360	.175	.188	43.791	.000	.298

Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	4.507	.342	.136
Curso	4.619	.329	.144
Años docencia	2.126	.713	.096
Tener hijos	3.329	.504	.119
Uso del recurso	3.147	.534	.116

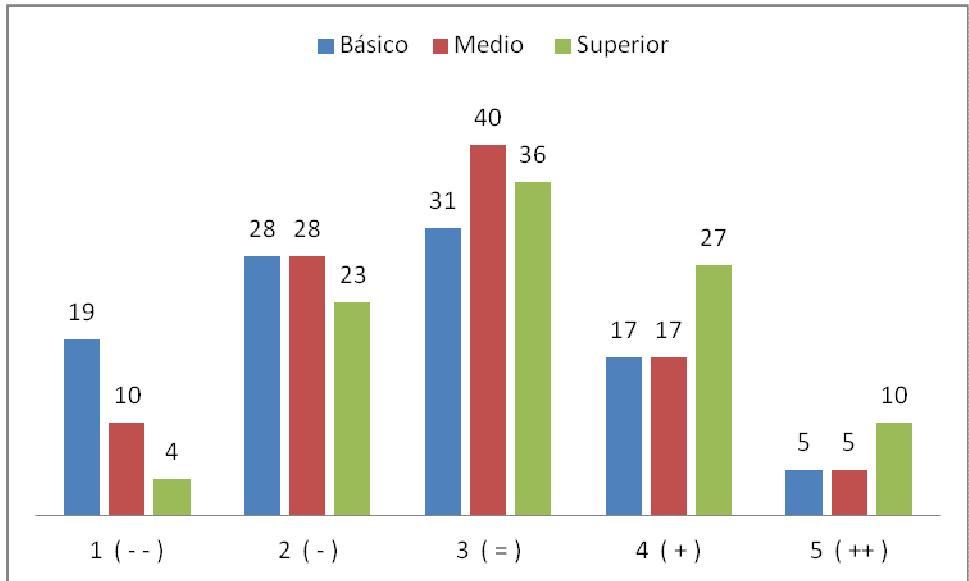
Alumnado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	4.403	.354	.078
Curso	9.560	.049	.115
Sexo	7.634	.106	.104
Perfil Académico	15.660	.207	.151
Asist. particular	8.214	.084	.108

El 41% de las familias de 4º curso afirman estar total o bastante en desacuerdo con la afirmación “En general, las familias saben cómo ayudar a sus hijos/as en los deberes” frente a un 29% de las familias de segundo curso.

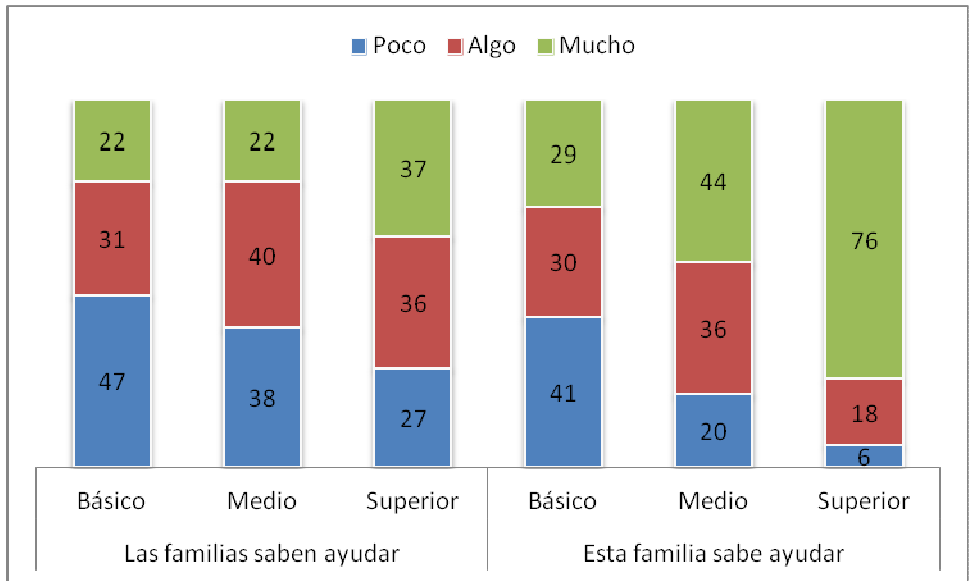


El 22% de las familias con estudios básicos y medios afirman estar total o bastante de acuerdo con el ítem de “En general, las familias saben cómo ayudar a sus hijos/as en los deberes” frente a un 37% de las familias con estudios superiores. El grupo de familias con estudios básicos indica en un 47% estar total o bastante en desacuerdo frente a un 38% de las familias con estudios medios y un 27% de las familia con estudios superiores.

Presentación de datos cuantitativos

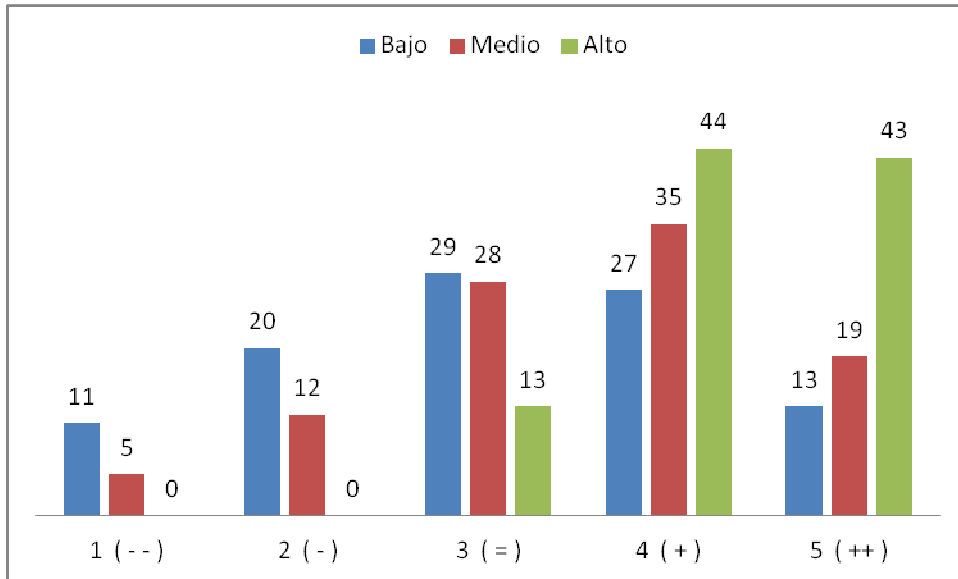


El 29% de las familias con estudios básicos afirma estar total o bastante de acuerdo con el ítem de “Esta familia sabe cómo ayudarle en sus deberes escolares” frente a un 44% de las familias con estudios medios y un 76% de las familias con estudios superiores. El grupo de familias con estudios básicos señala en un 41% estar total o bastante en desacuerdo frente a un 20% de las familias con estudios medios y un 6% de las familia con estudios superiores.

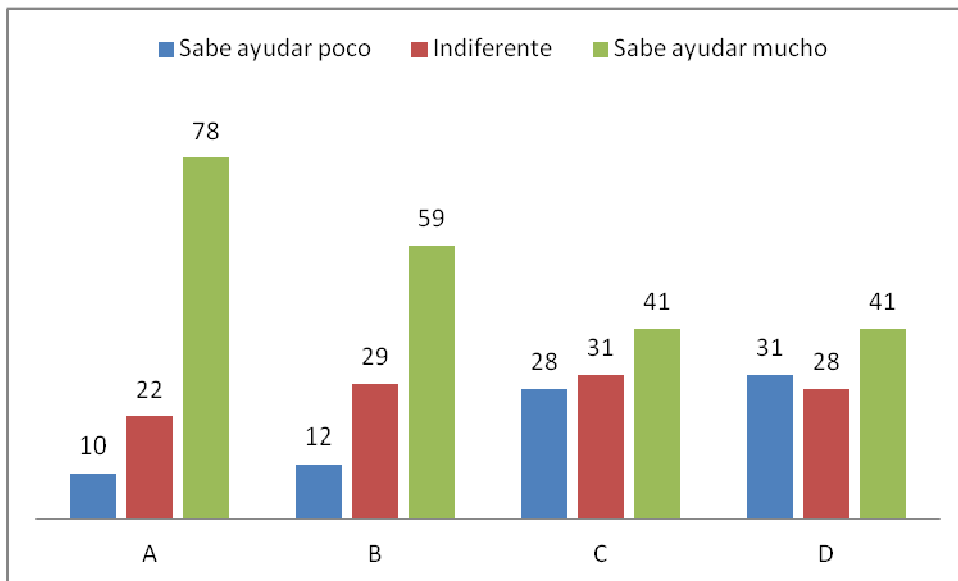


El 87% de las familias con nivel socio-económico alto valora estar total o bastante de acuerdo con que su familia sabe cómo ayudar a su hijo/a, frente a un 54% de las familias de nivel socio-económico medio y un 40% de nivel socio-económico bajo. Un 31% de este colectivo esta total o bastante en desacuerdo frente a un 12% del grupo de nivel medio y un 0% del grupo socio-económico alto.

Presentación de datos cuantitativos

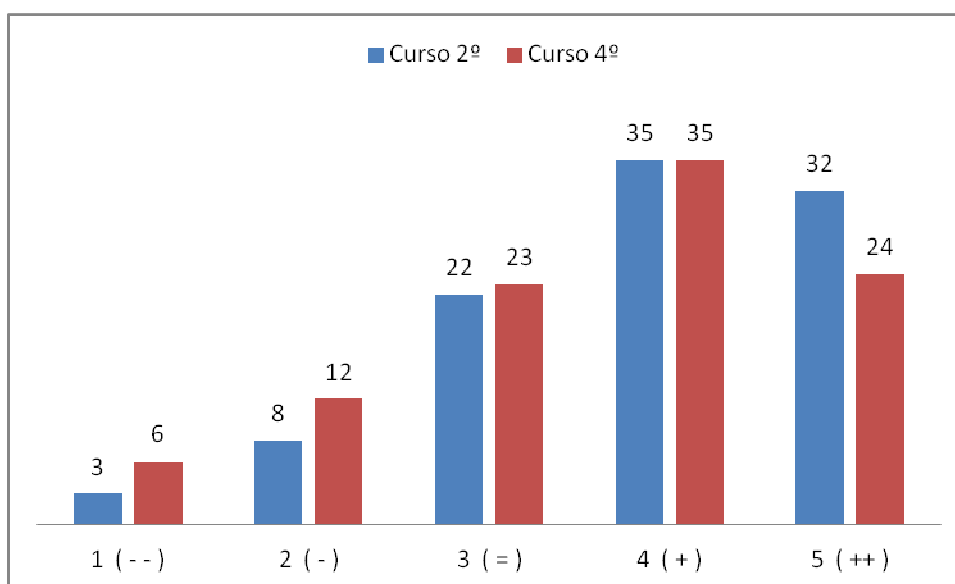


En el ítem “Esta familia sabe cómo ayudarlo en sus deberes escolares” las familias con hijos que obtienen las mejores notas responden en un 68% estar total o bastante de acuerdo, un 59% las familias con hijos que aprueban (B), y el 41% de las familias con hijos que suelen aprobar tras suspender algunas asignaturas (C) y las familias con hijos que obtienen bajas calificaciones (D). Estas familias señalan en un 31% estar total o bastante en desacuerdo frente a un 28% de las familias con hijos de la categoría C, un 12% de las familias B y un 10% de las familias de alumnado que obtienen notas altas.



El 67% del alumnado de 2º curso de Secundaria está total o bastante de acuerdo con la afirmación “Mi familia sabe cómo me tiene que ayudar” frente al 59% del alumnado de 4º. Este grupo responde en un 11% estar total o bastante en desacuerdo frente al 18% del grupo de 2º.

Presentación de datos cuantitativos



**4.6.6 Creencia de las familias sobre la importancia de tener estudios superiores para ayudar mejor a los hijos**

Ante la afirmación “Las familias en las que hay estudios superiores saben ayudar mejor a sus hijos/as” el 70% de las familias indican estar total o bastante de acuerdo frente a un 11% que dice estar total o en bastante desacuerdo.

Familias	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	19	32	84	163	146	444	3.87	1.085
%	4	7	19	37	33	100		

Teniendo en cuenta los centros, 7 de los 18 afirma que a menudo “El centro da información a las familias sobre cómo pueden ayudar en los deberes desde casa”, 9 señala que alguna vez y 2 centros apuntan que nunca informan sobre cómo pueden ayudar.

	Nunca	Alguna vez	A menudo	Total
Público	1	4	3	8
Privado	1	5	4	10

	Nunca	Alguna vez	A menudo	Total
Bajo	1	3	4	8
Medio	0	5	1	6
Alto	1	1	2	4

**4.6.7 Pautas dadas por los centros y demandas desde las familias**

Ante la afirmación “En el colegio nos han dado pautas y estrategias de cómo ayudar a mi hijo/a en los deberes” un 33% señalan estar total o bastante de acuerdo frente a un 62% que consideran que “El colegio debería dar más pautas a las familias de cómo ayudar en el tema de los deberes para casa”. El 44% de las familias afirman estar total



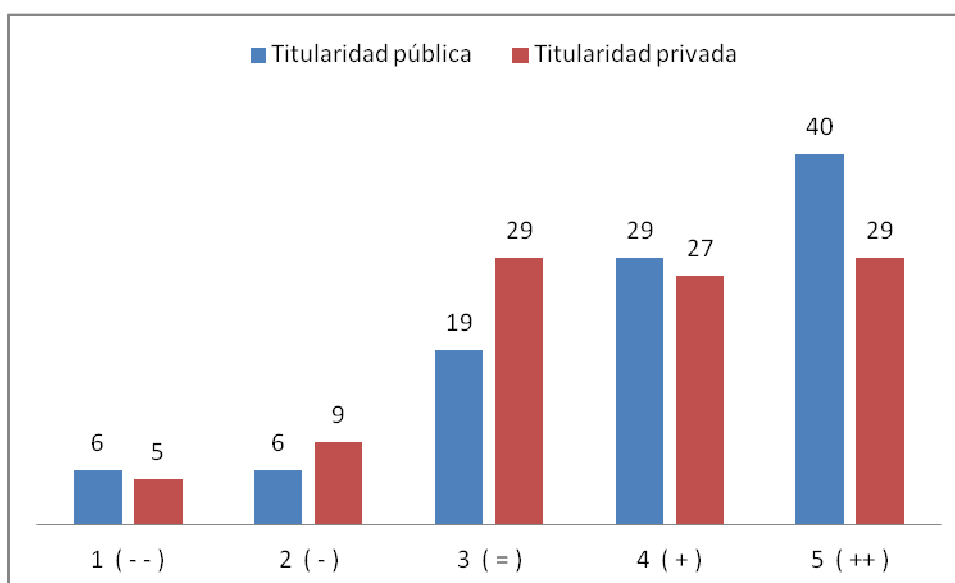
o bastante en desacuerdo con la ayuda de pautas y estrategias recibida en los colegios frente a un 14% que creen que no se deberían dar más pautas y estrategias.

	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Pautas recibidas	Frec.	92	100	104	95	51	442	2.80	1.304
	%	21	23	23	22	11	100		
Pautas demandadas	Frec.	25	35	110	122	149	441	3.76	1.166
	%	6	8	25	28	34	100		

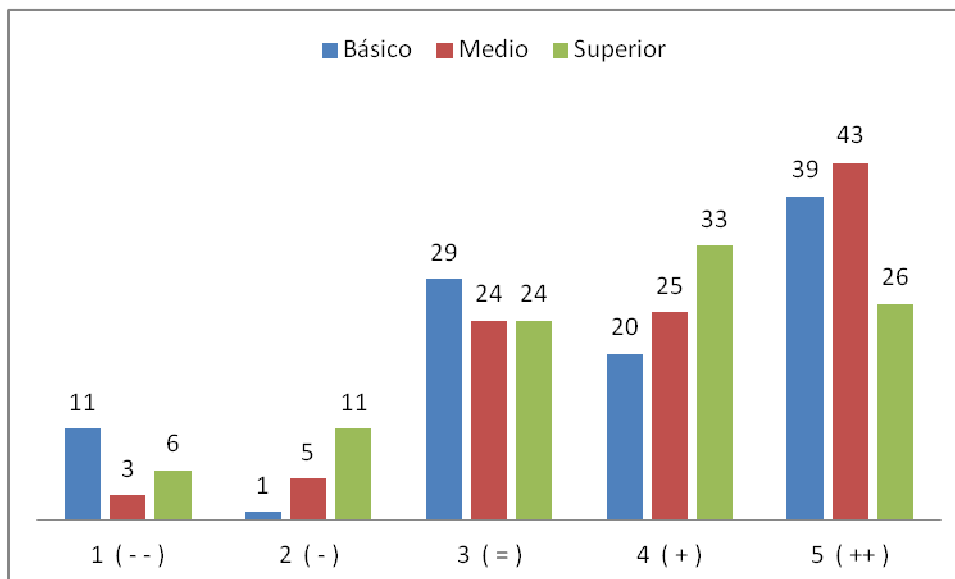
Al aplicar el estadístico de la prueba Chi-cuadrado se observa la existencia de diferencias significativas entre las familias de centros privados y públicos en la demanda de más pautas a las escuelas de Secundaria ( $X^2=9.539$ ,  $p=.049$ ). También se observan diferencias entre los grupos del nivel de estudios en relación a esta variable ( $X^2=24.901$ ,  $p=.002$ ), Por último se observa que las diferencias entre los grupos del perfil académico de los hijos son significativas tanto en relación a la demanda de más pautas y estrategias ( $X^2=34.574$ ,  $p=.001$ ) como a la variable de pautas y estrategias recibidas ( $X^2=31.129$ ,  $p=.002$ ). Sin embargo no se han encontrado diferencias significativas en relación a las pautas y estrategias recibidas según la titularidad del centro ( $X^2=5.150$ ,  $p=.272$ ) ni el nivel de estudios ( $X^2=10.045$ ,  $p=.262$ ).

	Pautas recibidas			Pautas demandadas		
	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.	Chi-cuad.	Sig. Asint.	Coef. Cont.
Titularidad	5.150	.272	.107	9.539	.049	.146
Curso	9.051	.060	.142	2.334	.675	.073
Nivel de estudios	10.045	.262	.151	24.901	.002	.234
Nivel socio-económico	7.421	.492	.131	8.049	.429	.137
Perfil académico hijos	31.129	.002	.257	34.574	.001	.270

El 69% de las familias de centros públicos solicitan más pautas para ayudar a sus hijos frente a un 56% de las familias de escuelas privadas.



Las familias con un nivel de estudios básico demandan en un 59% más pautas para ayudar a sus hijos en el tema de los deberes escolares frente al 68% de las familias con estudios medios y el 59% de las familias que tienen estudios superiores.



Las familias con hijos que suelen aprobar todas las asignaturas con buenas calificaciones (A) afirman en un 50% estar total o en bastante desacuerdo con el ítem de que *“En el colegio nos han dado pautas y estrategias de cómo ayudar a mi hijo/a en los deberes”*, frente a un 38% de las familias con hijos que normalmente aprueban sin altas calificaciones (B); un 43% de las familias con hijos que suelen tener suspensos que normalmente los recuperan (C); y un 28% de las familias que tienen hijos que obtienen bajas calificaciones (D). Este grupo de familias señalan estar total o bastante de acuerdo con el ítem en un 47% frente a las familias C que lo están en un 37%, las familias B en un 34% y las familias del grupo A en un 27%.

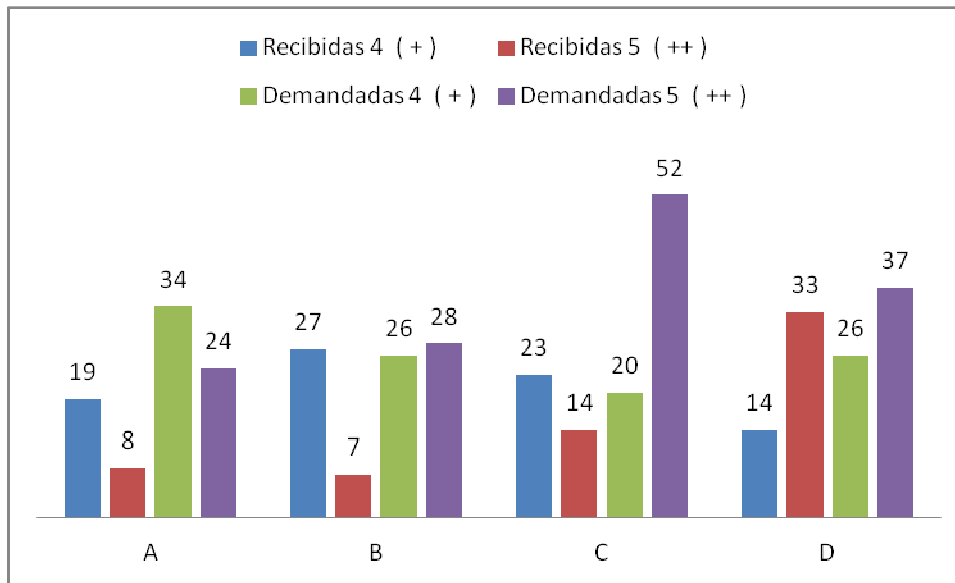
En la afirmación *“El colegio debería dar más pautas a las familias de cómo ayudar en el tema de los deberes para casa”* el 58% de las familias A comentan estar total o bastante de acuerdo. En estas opciones también están el 54% de las familias B; el 72% de las familias C y el 63% de las familias D. De estas familias están total o en bastante desacuerdo el 14% frente a un 10% de las familias C, el 14% de las familias B y el 16% de las familias A.

Tabla: pautas recibidas por las familias / **pautas demandadas por las familias**

Familias	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)
A	22 / 8	28 / 8	23 / 26	19 / 34	8 / 24
B	16 / 4	22 / 10	28 / 32	27 / 26	7 / 28
C	24 / 5	19 / 5	20 / 18	23 / 20	14 / 52
D	17 / 3	11 / 11	25 / 23	14 / 26	33 / 37

En la comparación entre las pautas recibidas por las familias desde los centros y las pautas demandadas a los mismos se observa que el 27% de las familias A reciben pautas, siendo la demanda de un 58% de estas familias. Las pautas recibidas por el colectivo B de familias es de un 34%, demandándolas en un 54%. El 37% de las familias del grupo C afirman recibir pautas, habiendo un 72% de familias de este grupo que demandan más pautas y estrategias en la ayuda de los deberes de los hijos. Las

familias con hijos con calificaciones más bajas señalan en un 47% recibir pautas, siendo la demanda del 63%.



#### 4.6.8 Repercusión en la organización familiar de los deberes escolares enviados a los hijos

Ante la afirmación “Los deberes de mi hijo repercuten en la organización familiar y en nuestros planes” el 34% de las familias señalan estar total o bastante de acuerdo, frente a un 46% que marcan estar total o bastante en desacuerdo. El 39% del profesorado afirma estar total o bastante de acuerdo con el ítem “Los deberes repercuten en la organización familiar y en sus planes” y un 30% señala estar total o bastante en desacuerdo.

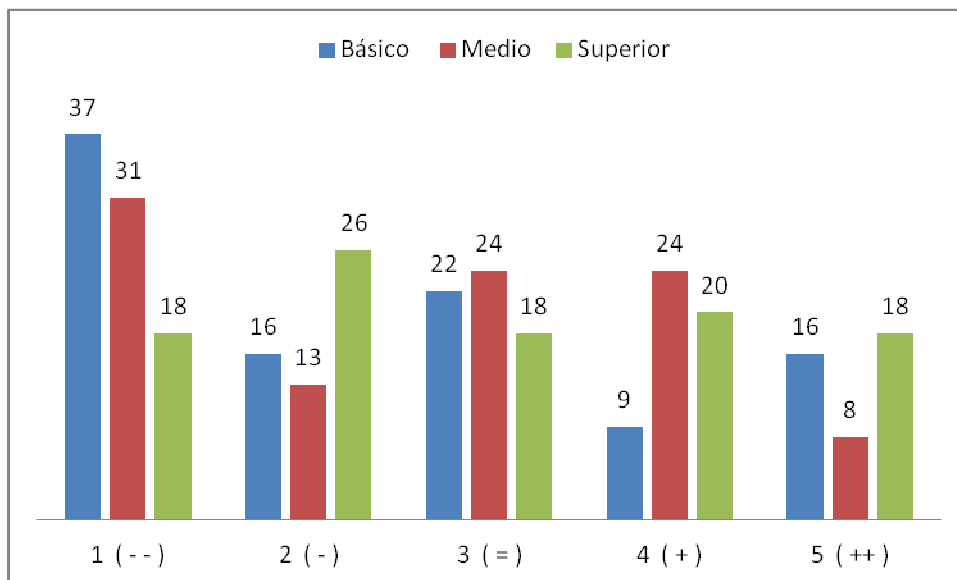
	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Familias	Frec.	117	90	92	88	61	448	2.75	1.388
	%	26	20	20	20	14	100		
Profesorado	Frec.	25	48	74	83	9	239	3.01	1.059
	%	10	20	31	35	4	100		

Al analizar si existen diferencias significativas en el colectivo de familia entre los grupos de las variables iniciales se observan diferencias en el nivel de estudios de las familias ( $X^2=31.259$ ,  $p=.000$ ) y también en relación a los grupos surgidos del perfil académico de los hijos ( $X^2=21.349$ ,  $p=.045$ ). En el colectivo del profesorado se dan diferencias entre los grupos que envían habitual y puntualmente deberes escolares ( $X^2=9.796$ ,  $p=.044$ ).

Familias	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	5.387	.250	.109
Curso	9.422	.051	.144
Nivel de estudios	31.259	.000	.258
Nivel socio-económico	6.730	.566	.124
Perfil académico hijos	21.349	.045	.213

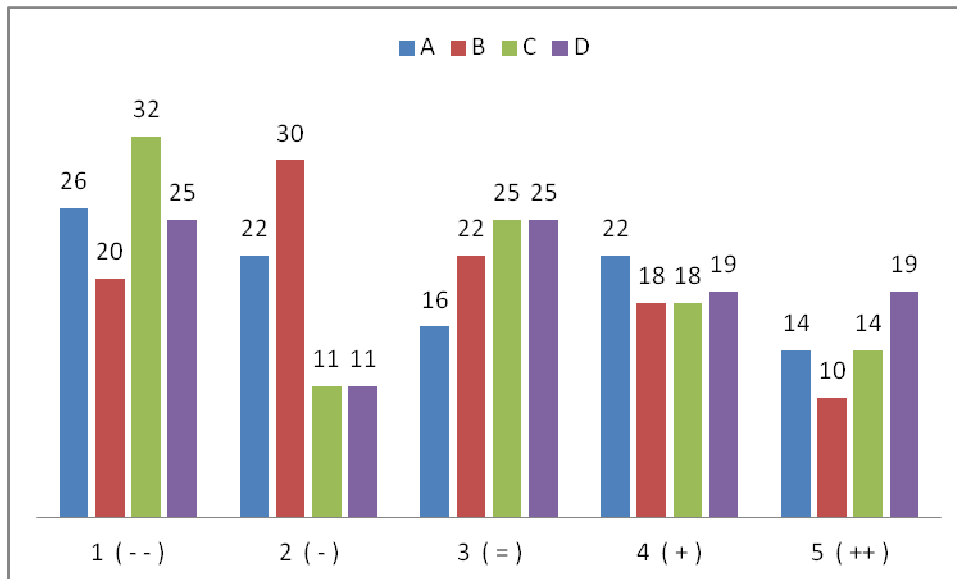
Profesorado	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	2.471	.650	.101
Curso	9.464	.305	.195
Años docencia	2.288	.683	.100
Tener hijos	3.605	.462	.124
Uso del recurso	9.796	.044	.203

El 38% de las familias con nivel estudios superior señala estar total o bastante de acuerdo con que los deberes repercuten en su organización familiar, siendo el 44% quienes valoran estar total o bastante en desacuerdo. Las familias con estudios medios afirman estar total o bastante de acuerdo en un 32% frente al 44% de estas familias que señalan estar total o bastante en desacuerdo. Y las familias con estudios básicos responden en un 25% estar total o bastante de acuerdo con que los deberes repercuten en la organización familiar, frente a un 53% que marcan estar total o bastante en desacuerdo con dicha afirmación.

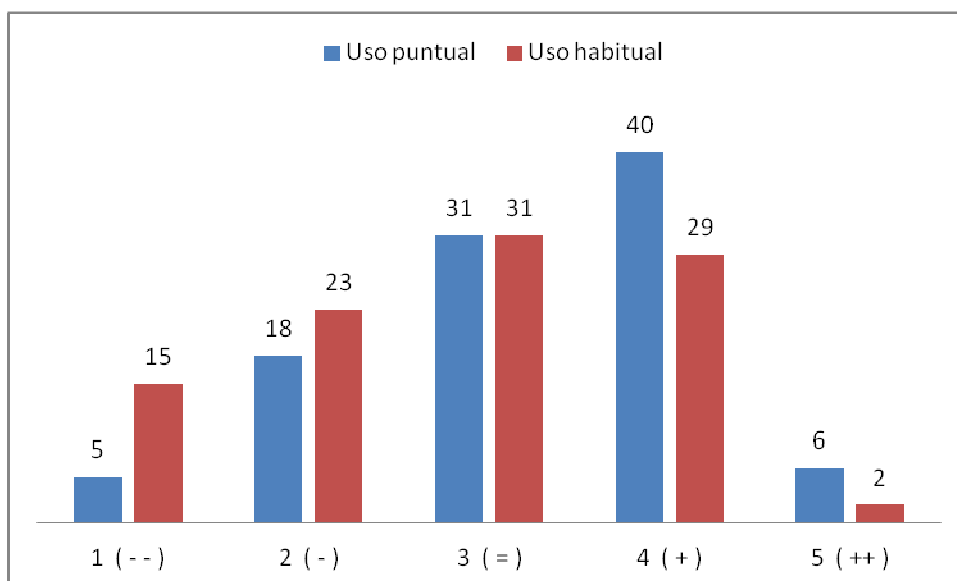


Las familias del grupo A (hijos con calificaciones altas) afirman en un 36% estar total o bastante de acuerdo con el ítem de que *“Los deberes de mi hijo repercuten en la organización familiar y en nuestros planes”*, frente a un 28% de las familias con hijos que normalmente aprueban sin altas calificaciones; un 32% de las familias del grupo C (calificaciones medias-bajas); y un 38% de las familias que tienen hijos con calificaciones bajas (D). Este grupo de familias señalan estar total o bastante en desacuerdo con el ítem en un 367% frente a las familias del grupo C que lo están en un 43%, las familias del grupo B en un 50% y el 40% de las familias del grupo A.

Presentación de datos cuantitativos



El 46% del profesorado que envía deberes puntualmente está total o bastante de acuerdo con que los deberes repercuten en la organización familiar frente al 31% del profesorado que utiliza los deberes de forma habitual. El 38% de este grupo afirma estar total o bastante en desacuerdo con el ítem frente a un 23% del profesorado que los utiliza puntualmente.



## 4.7 COMUNICACIÓN Y VIABILIDAD COLABORATIVA ENTRE PROFESORADO Y FAMILIAS EN LA ORDENACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES DEL ALUMNADO

### 4.7.1 Valoración del profesorado por parte de la familia y creencias del profesorado sobre la valoración de las familias

Ante el ítem “Esta familia valora al profesorado de mi hijo/a” el 83% de las familias afirman estar total o bastante de acuerdo frente a un 47% del profesorado en la afirmación “Las familias hacen una valoración positiva del profesorado de sus

hijos/as". El 4% de las familias, y el 5% del profesorado, señalan estar total o en bastante desacuerdo.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Familia	Frec.	6	13	59	198	170		4.15	0.855
	%	1	3	13	45	38	100		
Profesorado	Frec.	3	9	107	94	10		3.44	0.707
	%	1	4	48	42	5	100		

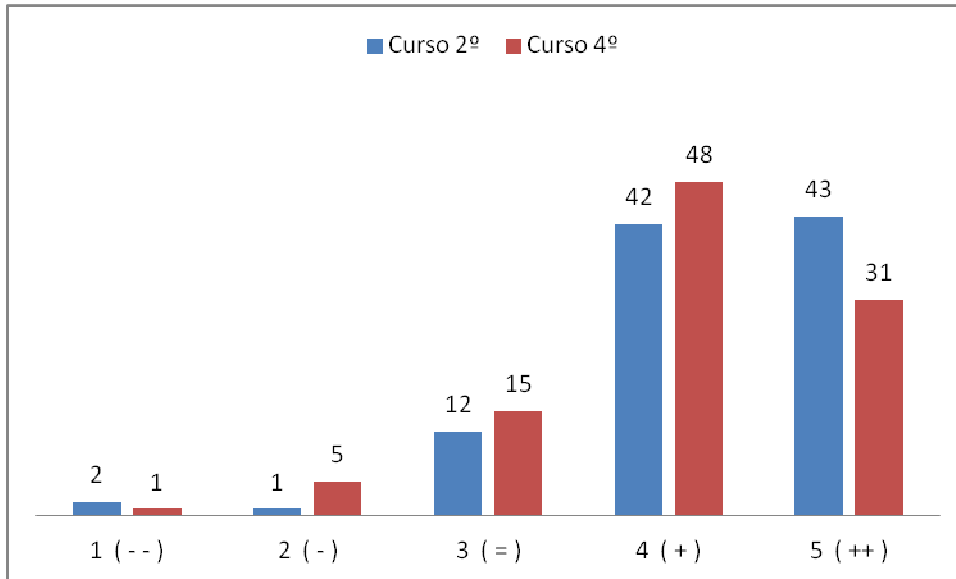
En el colectivo de la familia se dan diferencias significativas entre los grupos de familias de 2º curso y las familias de 4º ( $X^2=12.290$ ,  $p=.015$ ) y entre los grupos del perfil académico de los hijos ( $X^2=21.720$ ,  $p=.041$ ). Por su parte en el colectivo del profesorado se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de profesorado de la escuela pública y el de la privada ( $X^2=23.107$ ,  $p=.000$ ).

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	2.071	.723	.068
Curso	12.290	.015	.164
Nivel de estudios	4.561	.803	.102
Nivel socio-económico	8.826	.357	.142
Perfil académico hijos	21.720	.041	.215

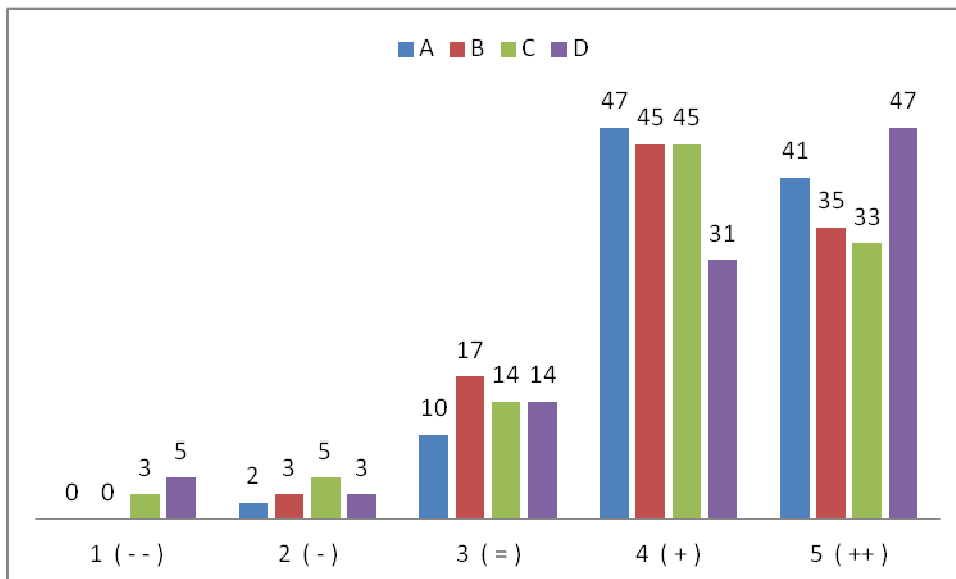
	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	23.107	.000	.306
Curso	2.364	.669	.107
Años docencia	5.409	.248	.158
Tener hijos	6.115	.191	.166
Uso del recurso	4.338	.362	.141

El 43% de las familias del curso de 2º afirman estar totalmente de acuerdo con valorar al profesorado frente a un 31% de las familias de 4º curso de Secundaria, estas familias señalan estar bastante de acuerdo en un 48% frente al 42% de las familias de segundo curso. El 3% de estas familias están total o bastante en desacuerdo frente al 6% de las familias del último curso de la ESO.

Presentación de datos cuantitativos

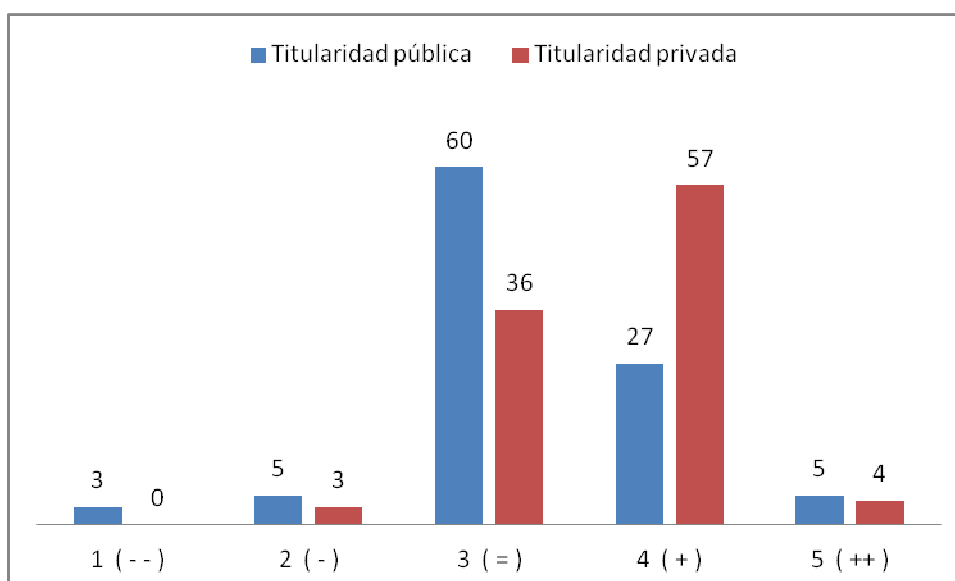


El 88% de las familias con hijos que obtienen altas calificaciones (A) afirman estar total o bastante de acuerdo con la valoración positiva del profesorado frente al 78% de las familias con hijos que obtienen las calificaciones más bajas (D). Esta misma puntuación la obtienen las familias con hijos que suspenden y aprueban (C); pero con puntuaciones casi inversas entre el totalmente de acuerdo (47% y 33% respectivamente) y bastante de acuerdo (31% y 45%). Proporciones similares se obtienen en estos dos últimos grupos en referencia a estar totalmente en desacuerdo (5% y 3% respectivamente) y en bastante en desacuerdo (3% y 5%).



El 61% del profesorado de centros privados señalan estar total o bastante de acuerdo con la creencia de estar valorados positivamente por sus familias frente a un 32% del profesorado de los centros públicos. El 8% de este colectivo afirma estar total o bastante en desacuerdo frente a un 3% del profesorado de escuelas privadas.

Presentación de datos cuantitativos



4.7.2 Confianza de los dos colectivos cuando se reúnen

El profesorado en el ítem “En general, me siento seguro/a y con confianza cuando me relaciono con las familias” afirma en un 82% estar total o bastante de acuerdo con y un 5% bastante o totalmente en desacuerdo. Las puntuaciones de las familias son similares ante la afirmación “Esta familia se siente con confianza para dar sus opiniones cuando va al colegio a reunirse con profesores/as”

Colectivo	Datos	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Profesorado	Frec.	3	9	29	126	64		4.03	0.823
	%	1	4	13	54	28	100		
Familias	Frec.	6	11	39	168	223		4.32	0.839
	%	1	2	9	38	50	100		

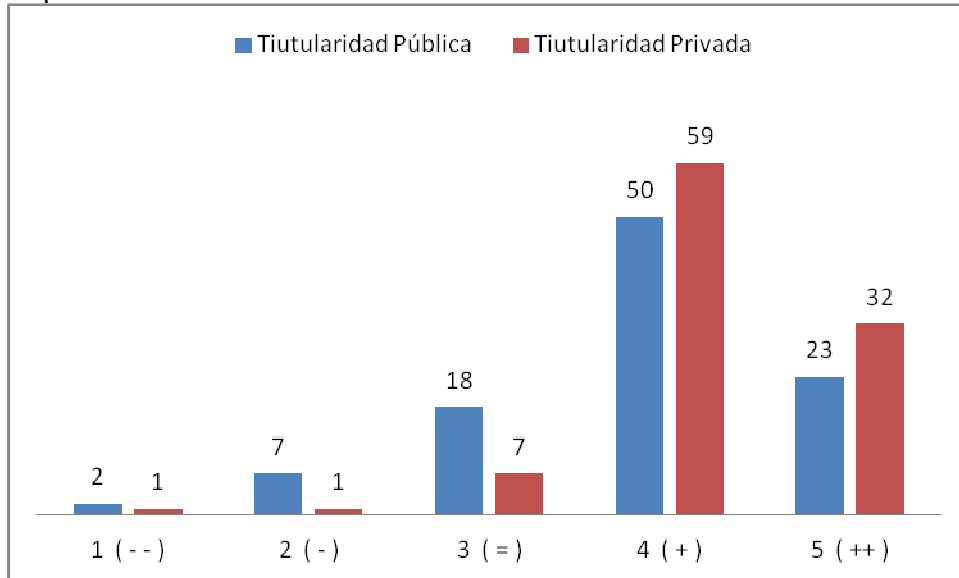
Diferencias significativas se observan entre el profesorado de la red privada y el de la red pública ( $X^2=13.957$ ,  $p=.007$ ). Por otra parte no existen más entre los distintos grupos de las familias.

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	13.957	.007	.239
Curso	5.134	.274	.155
Años docencia	3.660	.454	.128
Tener hijos	4.353	.360	.138
Uso del recurso	7.313	.120	.179

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	4.170	.383	.096
Curso	2.694	.610	.077
Nivel de estudios	2.895	.941	.081
Nivel socio-económico	11.717	.164	.163
Perfil académico hijos	19.174	.084	.203



En relación a la confianza en los encuentros entre profesorado y familia se observa que el profesorado de la red privada se siente con mayor confianza (91%) que el profesorado de la red pública (73%). El 9% de este colectivo no se siente con confianza en la comunicación directa con las familias frente a un 2% del profesorado de la red privada.



#### 4.7.3 Confianza del profesorado cuando aborda la temática de los deberes escolares con las familias

El 86% del profesorado afirma estar total o bastante de acuerdo con la frase “En general, me siento seguro/a y con confianza cuando se trata el tema de los deberes”, habiendo un 3% que no tiene tanta confianza.

	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	1	6	24	119	72	222	4.15	0.749
%	0	3	11	54	32	100		

Este nivel de confianza en el abordaje de la temática de los deberes escolares con las familias se da de manera similar entre todo el profesorado no se han encontrado diferencias significativas ni por la titularidad, ni el curso, ni los años de docencia, ni el tener hijos en edades de realizar o haber realizado tareas en casa, ni por la cantidad y asiduidad del envío de deberes.

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	8.207	.084	.189
Curso	2.990	.560	.121
Años docencia	.513	.972	.049
Tener hijos	5.787	.216	.162
Uso del recurso	2.867	.580	.116

#### 4.7.4 Presencia del tema de los deberes en los encuentros con las familias

Ante la afirmación “Habitualmente cuando me reúno con las familias suele salir el tema de los deberes” el 51% del profesorado señala estar total o bastante de acuerdo frente a un 25% que comenta estar total o en bastante desacuerdo.

	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	14	43	53	79	35	224	3.35	1.142
%	6	19	24	35	16	100		

En la aplicación del Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas entre los grupos analizados.

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	5.676	.225	.157
Curso	5.307	.257	.160
Años docencia	4.510	.341	.144
Tener hijos	5.534	.237	.158
Uso del recurso	2.454	.653	.106

#### 4.7.5 Presencia del tema de los deberes en la relación con las familias de alumnado con dificultades

Un 55% del profesorado afirma estar total o bastante de acuerdo en el ítem “El tema de los deberes suele salir especialmente con las familias de alumnado con dificultad” frente a un 22% que comenta estar total o en bastante desacuerdo.

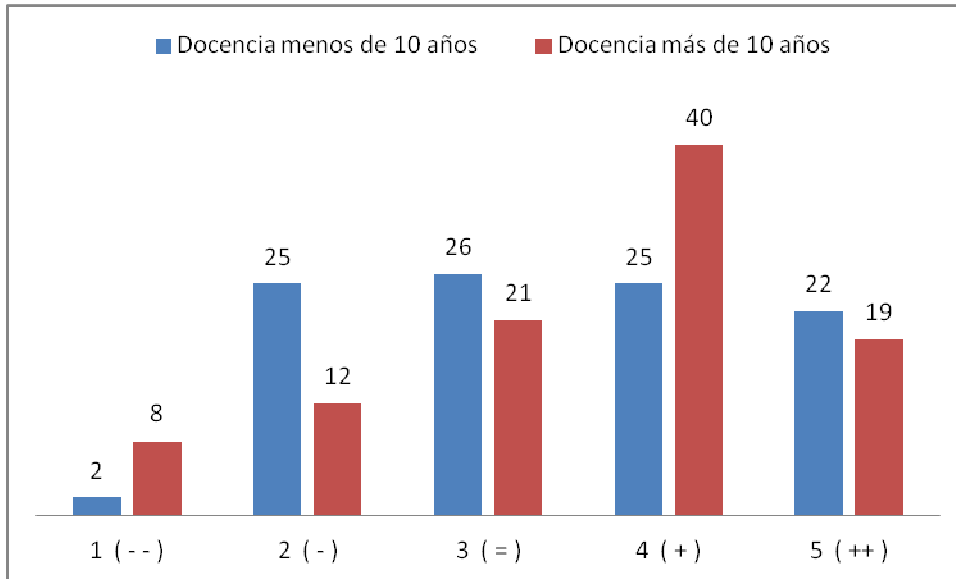
	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	14	37	51	76	47	225	3.47	1.173
%	6	16	23	34	21	100		

Existen diferencias significativas ( $X^2=11.458$ ,  $p=.022$ ) entre el profesorado que tiene más de diez años de docencia y el que tiene menos. Para el resto de variables no existen diferencias significativas entre los grupos.

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	6.396	.171	.166
Curso	4.425	.352	.146
Años docencia	11.458	.022	.225
Tener hijos	2.524	.640	.107
Uso del recurso	4.420	.352	.142

El 59% del profesorado con más años de docencia afirma que aborda el tema de los deberes con las familias de alumnado con dificultades frente al 47% del profesorado más novel. El 27% de este colectivo está total o en bastante desacuerdo con la afirmación frente al 20% del profesorado más veterano.

Presentación de datos cuantitativos



**4.7.6 Conflictividad del profesorado con las familias por la temática de los deberes escolares**

El 3% del profesorado señala estar total o bastante de acuerdo con la afirmación “En general el tema de los deberes me ha generado conflictos con las familias” frente al 82% que afirma estar total o bastante en desacuerdo.

	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	105	79	33	4	2	223	1.74	0.841
%	47	35	15	2	1	100		

Los datos aportados por el profesorado son independientes a la titularidad, curso, años de docencia, tener hijos o la intensidad en el uso del recurso de las tareas para casa.

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	2.468	.650	.105
Curso	.497	.974	.050
Años docencia	1.606	.808	.087
Tener hijos	2.211	.697	.101
Uso del recurso	2.259	.688	.102

**4.7.7 Conflictividad del profesorado con las familias de alumnado con dificultades de aprendizaje**

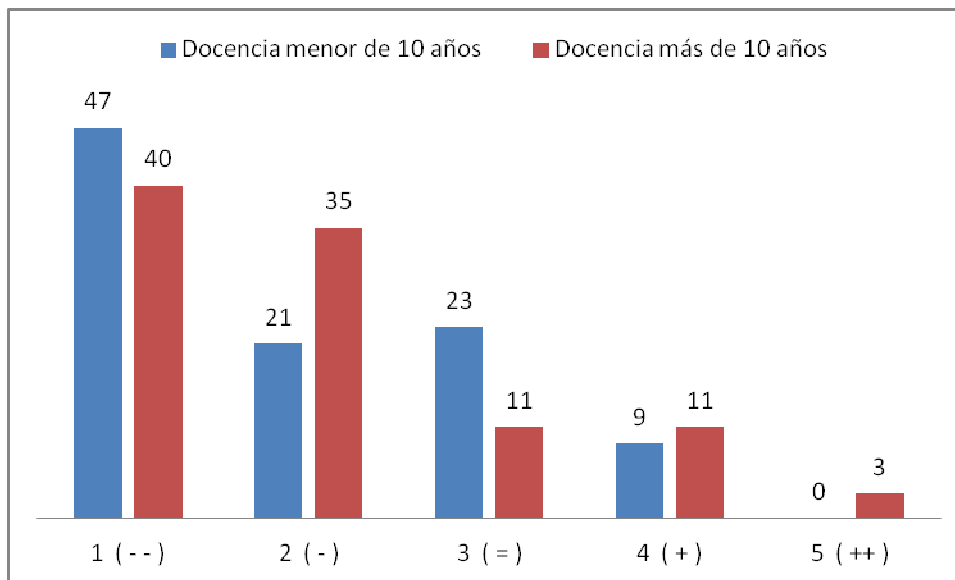
Ante el ítem “El tema de los deberes me ha generado conflictos con las familias de alumnado con dificultades de aprendizaje” un 13% afirma estar total o bastante de acuerdo mientras que el 73% señala estar total o en bastante desacuerdo.

	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	95	67	32	24	5	223	2.00	1.099
%	43	30	14	11	2	100		

En la aplicación del Chi-cuadrado se observan diferencias significativas entre los grupos de años de docencia ( $X^2=10.076$ ,  $p=.039$ ), no dándose en el resto.

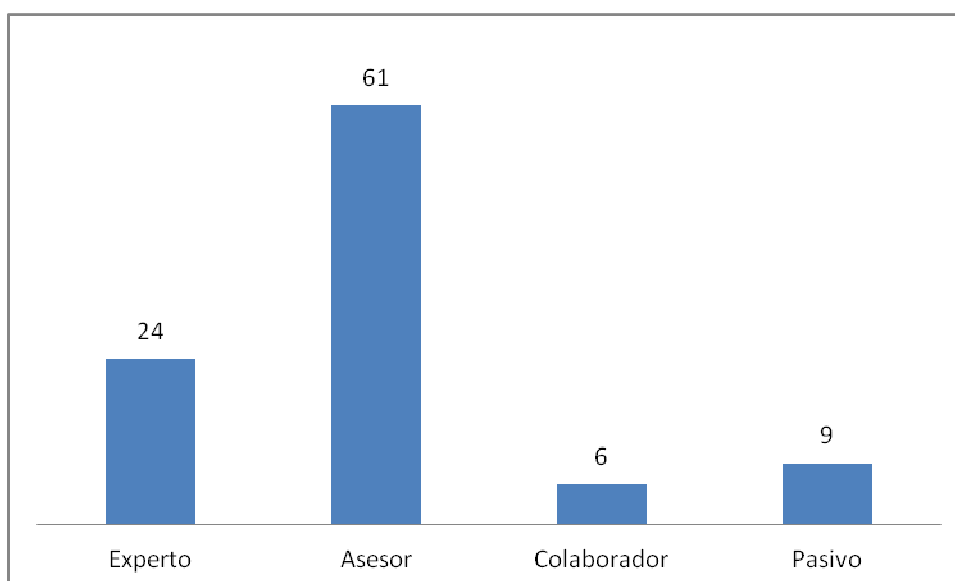
	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	2.794	.593	.111
Curso	.517	.972	.051
Años docencia	10.076	.039	.213
Tener hijos	4.269	.371	.139
Uso del recurso	2.315	.678	.104

El 14% del profesorado de más de diez años de docencia afirma estar total o bastante de acuerdo con que los deberes le generan conflictividad con las familias de alumnado con dificultades de aprendizaje, frente al 9% del profesorado más novel. Por el contrario el 68% de este colectivo señala estar total o en bastante desacuerdo con esta conflictividad frente al 75% del profesorado de mayor docencia.



#### 4.7.8 Rol del profesorado ante las familias en el tema de los deberes escolares

En el ítem sobre tipos de relación con las familias, el 24% del profesorado se identifica con la afirmación de rol de experto “No suelo plantear el tema de los deberes a las familias porque considero que la responsabilidad de su gestión y control me corresponde”; un 61% opta por el rol asesor: “En el tema de los deberes suelo orientar, aconsejar y asesorar a las familias sobre el modo de ayudar a sus hijos/as en casa”; roles profesionales desde planteamientos colaboradores es la opción elegida por un 6% del profesorado definido en la frase “En el tema de los deberes pregunto a las familias en qué creen que podemos colaborar para su organización”; y por último un 9% del profesorado presnetta un rol más pasivo manteniendo una posición de que “No suelo plantear el tema de los deberes a las familias porque considero que la responsabilidad de su gestión y control les corresponde a ellas”.



## 4.8 VIABILIDAD EN LA COLABORACIÓN FAMILIA-PROFESORADO

### 4.8.1 Intención colaborativa entre profesorado y familia en el tema de los deberes escolares

Ante la afirmación “Los deberes son más funcionales si las familias y el profesorado colaboran” un 84% responde estar total o bastante de acuerdo frente a un 5% que señala estar total o bastante en desacuerdo. Por otra parte el 72% de las familias señalan estar total o bastante de acuerdo en el ítem “Mejoraría el recurso de los deberes si las familias y el profesorado colaboraran” y el 7% afirman estar total o en bastante desacuerdo.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Profesorado	Frec.	4	7	26	79	116	232	4.28	0.903
	%	2	3	11	34	50	100		
Familias	Frec.	10	24	89	132	187	342	4.05	1.023
	%	2	5	20	30	42	100		

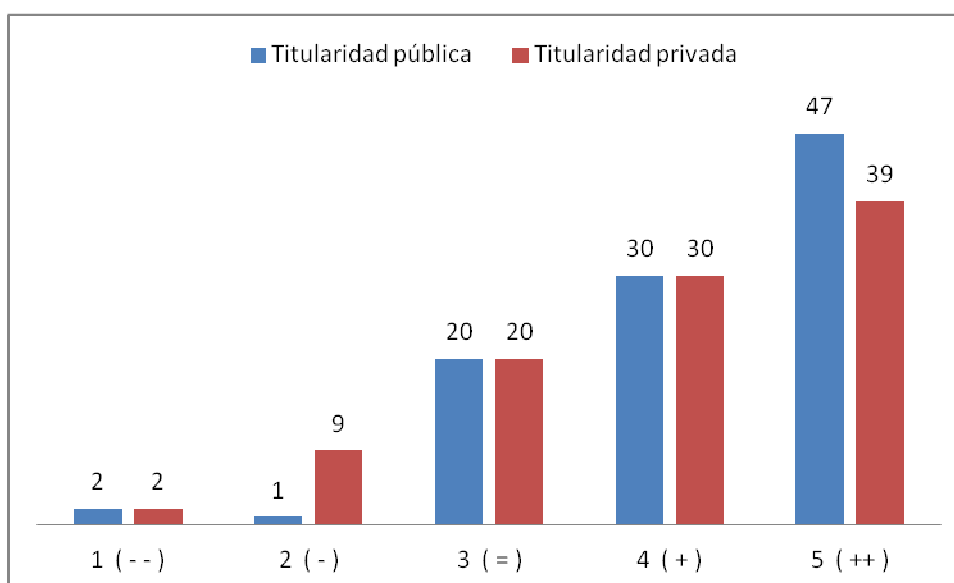
En los análisis realizados con la prueba del Chi-cuadrado para el colectivo del profesorado y de las familias solo se han observado diferencias significativas entre los grupos de familias de centros públicos y centros privados ( $X^2=12.770$ ,  $p=.012$ ).

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	6.859	.144	.169
Curso	8.154	.086	.193
Años docencia	4.880	.300	.147
Tener hijos	9.195	.056	.198
Uso del recurso	.492	.974	.047

	Chi-	Sig.	Coef.
--	------	------	-------

	cuadrado	Asintótica	Contingencia
Titularidad	12.770	.012	.168
Curso	8.771	.067	.139
Nivel de estudios	1.628	.990	.061
Nivel socio-económico	3.206	.921	.087
Perfil académico hijos	11.779	.464	.161

El 77% de las familias de la red pública afirman estar total o bastante de acuerdo con la colaboración entre familia y profesorado para mejorar el recurso de los deberes frente al 69% de las familias de los centros de la privada. Por el contrario, el 11% de estas familias están total o en bastante desacuerdo con dicha afirmación, opiniones compartidas por el 3% de las familias de la red pública.



#### 4.8.2 Viabilidad de propuestas colaborativas en opinión del profesorado

El 72% del profesorado afirma estar total o bastante de acuerdo con el ítem “Creo que se podrían dar pasos para avanzar en la colaboración entre familia y profesorado en el tema de los deberes” frente a un 7% que está total o en bastante desacuerdo.

	1 (--)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Frecuencias	4	11	50	105	62	232	3.91	0.907
%	2	5	21	45	27	100		

No existen diferencias significativas entre los grupos en base a la titularidad, curso, años de docencia, tener hijos y el uso del recurso.

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	7.960	.093	.182
Curso	4.813	.307	.149
Años docencia	5.710	.222	.159
Tener hijos	5.574	.233	.155
Uso del recurso	3.542	.472	.125

### 4.8.3 Riesgo de conflictividad en propuestas colaborativas en opinión del profesorado y de las familias

Ante la afirmación “Esta colaboración puede generar tensiones y conflictividad” el 19% del profesorado afirma estar total o bastante de acuerdo frente a un 51% que señala estar total o en bastante desacuerdo. Las familias por su parte están total o bastante de acuerdo con esta afirmación en un 18% y en total o en bastante desacuerdo en un 61%.

Colectivo	Datos	1 (- -)	2 (-)	3 (=)	4 (+)	5 (++)	Total	Media	D.T.
Profesorado	Frec.	47	68	67	35	6	223	2.48	1.073
	%	21	30	30	16	3	100		
Familias	Frec.	161	105	93	51	26	18	2.26	1.235
	%	37	24	21	12	6	100		

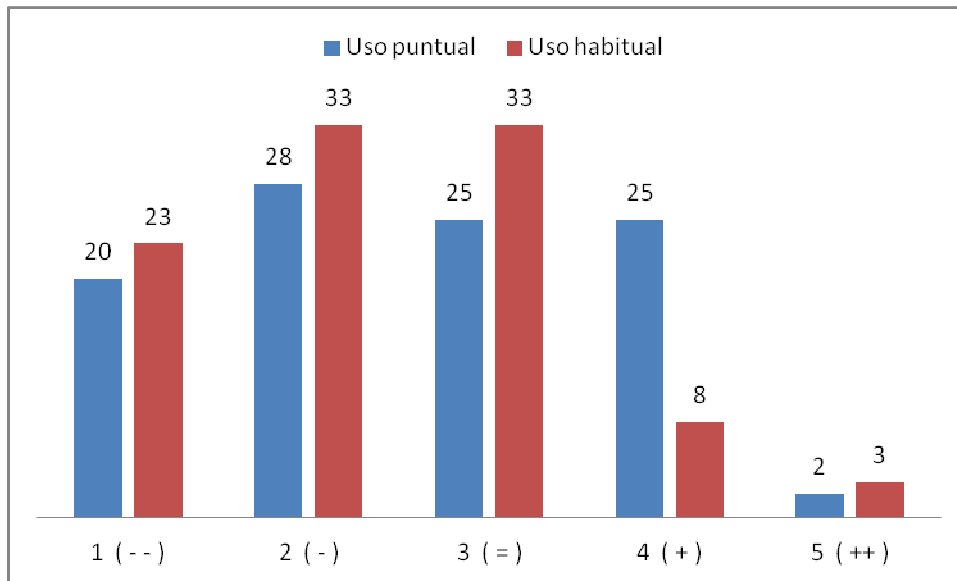
Entre el profesorado existen diferencias significativas en función del uso puntual o habitual de los deberes escolares ( $X^2=11.509$ ,  $p=.021$ ). En el colectivo de las familias las diferencias significativas se aprecian en base a ser familias de segundo curso o de cuarto de Secundaria ( $X^2=13.504$ ,  $p=.009$ ).

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Conting.
Titularidad	4.771	.312	.145
Curso	2.229	.694	.104
Años docencia	8.863	.065	.200
Tener hijos	4.597	.331	.144
Uso del recurso	11.509	.021	.226

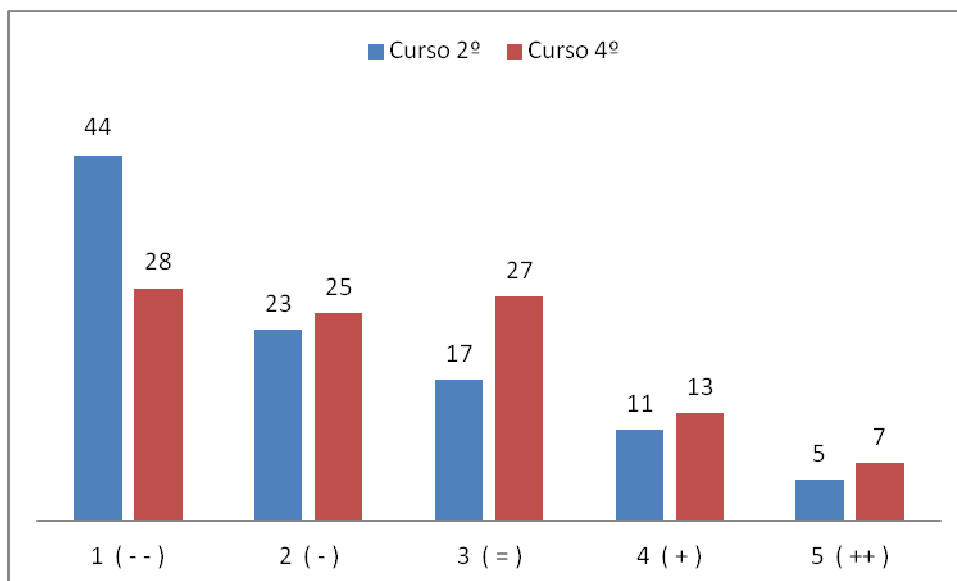
	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	8.260	.083	.136
Curso	13.544	.009	.174
Nivel de estudios	5.472	.706	.113
Nivel socio-económico	6.246	.620	.121
Perfil académico hijos	14.718	.257	.181

El profesorado que utiliza el recurso de los deberes puntualmente obtiene unas puntuaciones más altas sobre la creencia de un mayor riesgo de conflictividad con las familias para colaborar en la mejora de la funcionalidad de los deberes, estando total o bastante de acuerdo el 27% de los docentes frente al 11% del profesorado que los utiliza habitualmente. El 56% de este colectivo está total o en bastante desacuerdo con el riesgo de tensiones y conflictividad con las familias frente al 48% del profesorado que lo utiliza puntualmente.

Presentación de datos cuantitativos



El 16% de las familias de segundo curso de Secundaria creen que se puede dar tensiones y conflictividad en propuestas colaborativas con el profesorado, estando total o bastante de acuerdo con la afirmación, frente al 20% de las familias de cuarto curso. E 53% de estas familias señalan estar total o en bastante desacuerdo con el riesgo de conflictividad, siendo el 67% de las familias de segundo quienes tienen opiniones similares.



**4.8.4 Intención de participación de las familias en sesiones sobre la temática de los deberes escolares**

El 89% de las familias responden afirmativamente al ítem “Si este centro escolar organizara un encuentro entre profesorado y familias para tratar el tema de los deberes, ¿Asistiría su familia?” frente al 11% que responden negativamente.

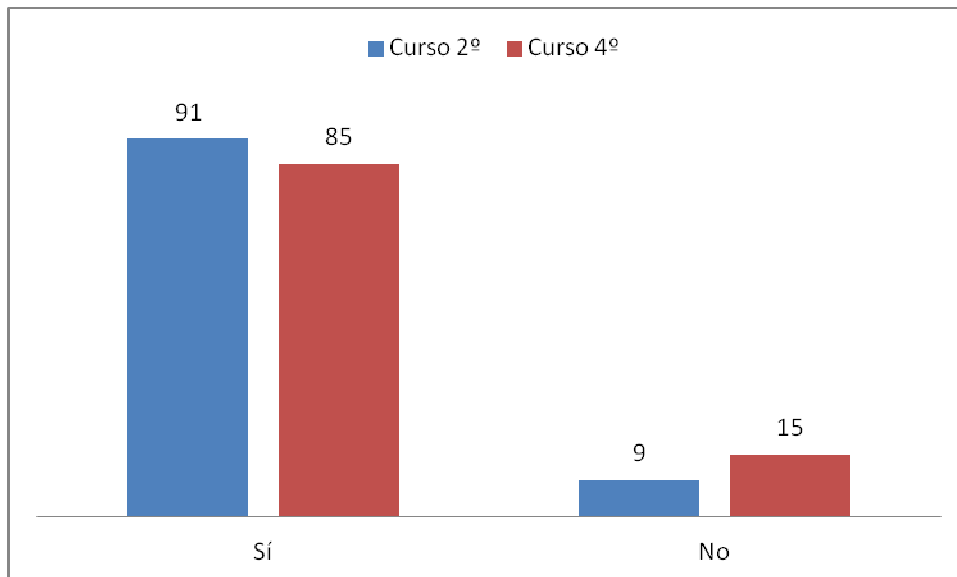
	SÍ	NO	Total
Frecuencias	386	50	436
%	89	11	100



Se observan diferencias significativas entre los grupos de familias de segundo y cuarto curso de Secundaria ( $X^2=4.257$ ,  $p=.039$ ).

	Chi-cuadrado	Sig. Asintótica	Coef. Contingencia
Titularidad	1.313	.252	.055
Curso	4.257	.039	.098
Nivel de estudios	2.303	.316	.073
Nivel socio-económico	.295	.863	.027
Perfil académico hijos	1.393	.707	.056

Las familias de segundo curso de Secundaria contestan afirmativamente, a la asistencia a un encuentro con el profesorado para tratar el tema de los deberes escolares, en un 91% y negativamente en un 9% frente a las familias de cuarto curso de Secundaria que responden afirmativamente el 85% y negativamente el 15%.

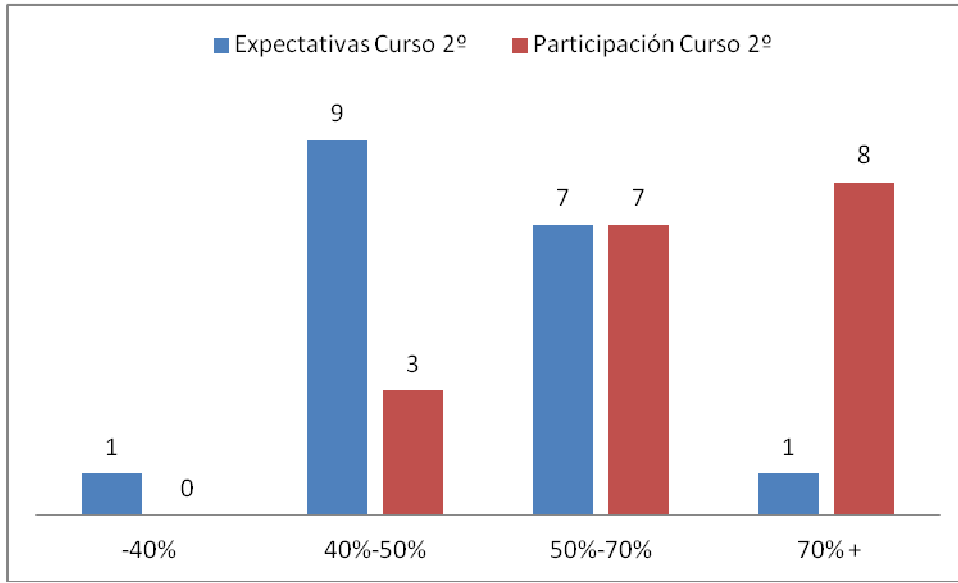


#### 4.8.5 Expectativas de los centros sobre la participación de las familias en esta investigación y participación real de las mismas

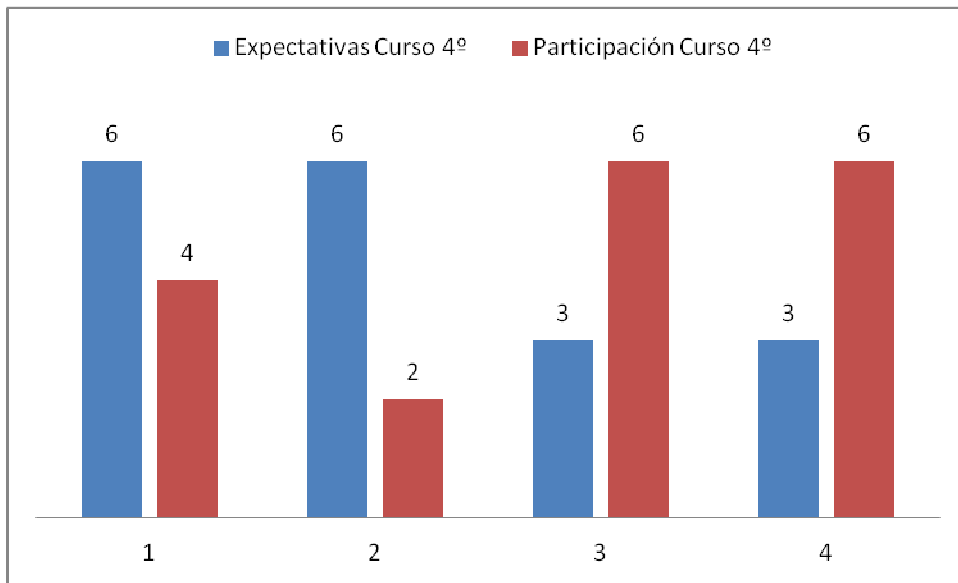
De las 18 escuelas participantes 16 obtienen puntuaciones diferentes, en uno o los dos grupos, entre lo esperado por los centros y los datos de participación en la entrega de esta encuesta aportados por las familias.

De los 36 grupos de participantes 23 de ellos han obtenido una participación familiar, superior a la esperada por los propios centros, y de estos grupos, 9 con puntuaciones que superan en dos categorías las esperadas. En 9 grupos se dan puntuaciones de expectativas y de participación similares. Y en 4 de ellos la participación es inferior a la esperada, dos en grupos de familias de segundo curso de Secundaria y otros dos de cuarto curso de Secundaria, con la particularidad de que el centro doce es el único de los 18 que obtiene puntuaciones inferiores a las esperadas en ambos cursos.

De los 18 grupos de segundo los centros esperaban que 10 tuvieran una participación a través de la entrega de los cuestionarios inferior al 50% de sus familias, siendo 3 los centros que obtienen dicho nivel de participación, y 15 lo superan.



En relación a los grupos de cuarto curso, 12 centros esperaban una participación familiar inferior a la mitad de su alumnado, siendo la mitad (6) quienes cumplen con estas bajas expectativas de participación.



De los 36 grupos 14 están en la categoría máxima de participación que supone una participación superior al 70% del alumnado del curso. Los centros sólo esperaban semejantes puntuaciones en 4 grupos.

Por último señalar que el centro ocho, que cuenta con la particularidad del programa PROA de apoyo organizado desde el centro para la realización de los deberes escolares, por un lado es uno de los dos centros que aciertan con el porcentaje esperado en sus dos grupos, y por otro obtienen una participación superior al 70% de sus familias.

## Presentación de datos cuantitativos

Centros	Curso y Participación	-40%	40-50%	50-70%	70%+
1	Curso 2º		E		P
	Curso 4º			E	P
2	Curso 2º			E	P
	Curso 4º	P		E	
3	Curso 2º		E		P
	Curso 4º	E			P
4	Curso 2º			E P	
	Curso 4º		E P		
5	Curso 2º	E		P	
	Curso 4º		E	P	
6	Curso 2º			E	P
	Curso 4º	E P			
7	Curso 2º			E	P
	Curso 4º			E P	
8	Curso 2º				E P
	Curso 4º				E P
9	Curso 2º			E P	
	Curso 4º	P	E		
10	Curso 2º		E	P	
	Curso 4º		E		P
11	Curso 2º		E	P	
	Curso 4º		E	P	
12	Curso 2º		P	E	
	Curso 4º			P	E
13	Curso 2º		E	P	
	Curso 4º	E P			
14	Curso 2º		E		P
	Curso 4º				E P
15	Curso 2º		P	E	
	Curso 4º		E		P
16	Curso 2º		E		P
	Curso 4º	E		P	
17	Curso 2º		E P		
	Curso 4º	E	P		
18	Curso 2º		E	P	
	Curso 4º	E		P	

E= expectativas de participación de las familias en el cumplimiento del cuestionario según los centros

P= porcentaje de participación de las familias en el cumplimiento del cuestionario

Después de esta exhaustiva presentación de datos cuantitativos, se continúa con la información aportada por los tres colectivos en las preguntas abiertas de los cuestionarios. La síntesis y discusión de los mismos se presentan en el capítulo seis.



# PARTE II

## CAPÍTULO 5 PRESENTACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

---



## CAPÍTULO 5 PRESENTACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

### 5.1 VALORACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES POR EL PROFESORADO QUE NO LOS UTILIZA

En este apartado se van a analizar las razones de la no utilización del recurso de los deberes escolares por parte de un colectivo del profesorado.

De los 251 profesores participantes 25, de 11 centros diferentes, han señalado no mandar “nunca” deberes a su alumnado (10%). Esta muestra se reparte de la siguiente manera:

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Prof. Sí	12	9	14	8	11	13	17	14	14	17	16	6	7	14	14	17	11	12	<b>226</b>
Prof. No	4	0	2	0	1	3	2	3	1	0	3	0	1	0	2	0	0	3	<b>25</b>
Totales	16	9	16	8	12	16	19	17	15	17	19	6	8	14	16	17	11	15	<b>251</b>

Las causas para no enviar “nunca” deberes escolares a su alumnado se presentan categorizadas en el siguiente cuadro:

Causas (por)	fr.	Categorías	fr.
Asignatura	19	Tipología	4
		Metodología	12
		Evitar discriminación	3
Acabar alguna tarea			2+(5)
Opinar en contra			4
<b>TOTAL</b>			<b>25</b>

De este colectivo, 19 profesores (76%), argumentan causas vinculadas con la asignatura. Entre estas razones 4 docentes hacen referencia a la tipología de la propia asignatura:

“Soy profesor de gimnasia” (“Soinketako irakaslea naiz”) (p16) o “La asignatura que imparto en 4ª de ESO no requiere de trabajo de casa” (p126).

Destacan las causas relacionadas con aspectos metodológicos de la materia citadas por 12 profesores:

“Al dar clases de tecnología y trabajar con proyectos, no suelo mandar deberes para casa” (p53) o “Creo que el trabajo realizado en clase en mi área es suficiente, y conozco la densidad de deberes en otras asignaturas” (p165).

Tres profesores justifican su no utilización para evitar la discriminación que podría surgir ante el uso de nuevos tecnologías, que consideran que no están al alcance de todo su alumnado:

“Para evitar la discriminación tecnológica en la asignatura de informática” (“Informatika irakasgaien diskriminazio teknologikoa ekiditeko”) (p75).

Otros siete profesores, dos de ellos aportando esa única información, afirman que para acabar la tarea, o para el alumnado que no aprovecha el tiempo de clase:

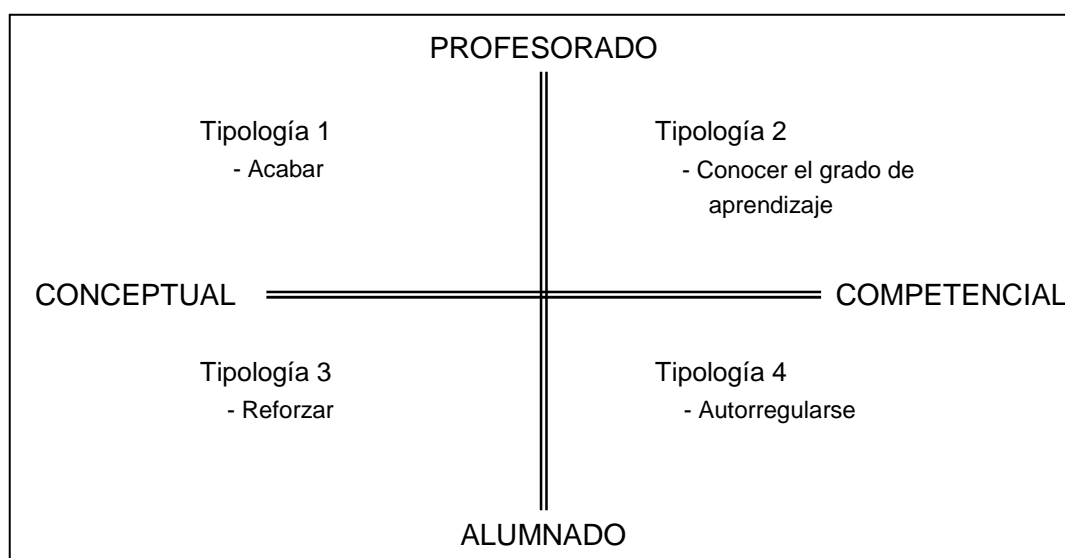
“Como deberes para casa, sólo cuando no acaban la tarea, les mando para que acaben en casa” (“etxeko lan moduan, gelan eginbeharra bukatu ez dutenean etxean bukatzea bakarrik bidaltzen diet”) (p64); o “Los alumnos deberán realizar tareas específicas en casa si no han aprovechado el tiempo en clase para realizarlas.(...)” (p245).

La tercera causa es estar en contra del recurso de los deberes escolares. Cuatro de los profesores comentan en la línea de:

“Los alumnos trabajan lo suficiente en la escuela. 6 horas imparten todos los días. Después de acabar la escuela hay que dejarles tiempo para que realicen otras actividades (deportes, actividades deseadas, tiempo libre...)” (“ikasleek nahiko lan egiten dute eskolan. 6 ordu ematen dute egunero. Eskola bukatu ondoren beste jarduera motak egiteko denbora utzi behar zaie (kirolak, gustuko jarduerak, denbora libre...)”) (p4).

## 5.2 OBJETIVOS DE LOS DEBERES ESCOLARES PARA EL PROFESORADO

De la muestra de 251 profesores, 233 envían deberes para casa de una manera puntual o habitual. Respondieron a la pregunta abierta 215 profesores (92%) “Los principales objetivos que tienen los deberes que mando al alumnado son.” El número total de razones que aportó este colectivo ha sido de 394 comentarios que se han ordenado en 4 tipologías en base a dos ejes.



El primero hace referencia al valor que le atribuye el profesorado a los deberes escolares como recurso didáctico en la planificación de las sesiones de aula o, por otra parte el valor, directamente asociado, con el aprendizaje del alumnado. Lógicamente el objetivo último es la búsqueda de una mejora en el alumnado; pero, desde el beneficiario directo de este recurso, unos argumentos se centran en el ciclo didáctico del docente en la escuela y otros en aprendizajes del alumnado fuera del centro escolar.

El segundo eje hace referencia a los tipos de aprendizajes que se buscan a través de los deberes escolares. Unos irán más relacionados con aprendizajes de contenidos,



que se pueden relacionar con los conceptuales, mientras que otros aprendizajes se vinculan a aspectos más complejos y competenciales.

A partir de este modelo se pueden construir cuatro tipologías de objetivos para el profesorado:

**Tipología 1.-** Objetivos que desde la planificación del profesorado se centran en tareas para contenidos más bien conceptuales como pueden ser acabar ejercicios iniciados en el aula o adelantar tarea para la siguiente sesión.

**Tipología 2.-** Objetivos que buscan que el propio alumnado descubra su nivel de comprensión y de dificultad ante la tarea para que luego pueda ser abordada y explicada en el aula, convirtiéndose en un elemento clave en la didáctica del aula.

**Tipología 3.-** Entender los deberes escolares como un recurso para que el alumnado refuerce, afiance o repase los contenidos impartidos en el aula.

**Tipología 4.-** Entender los deberes escolares como una oportunidad para que el alumnado pueda activar una serie de recursos, que no se pueden llevar fácilmente a cabo en el aula como generar hábitos de estudio. Son objetivos que se centran en aspectos específicos de los deberes escolares en relación a otros tipos de tareas escolares.

En la siguiente tabla se categorizan, en base a estos hipotéticos cuatro bloques las razones citadas por el profesorado. Se debe señalar que cuatro profesores utilizan dos términos en la misma argumentación, y que el segundo no ha sido incluido (“reforzar”, dos veces “practicar” y “técnicas de estudio”).

Objetivos de los deberes escolares para el profesorado						
Beneficios para	Aprendizaje al que se orientan	Categorías	1º	2º	3º	Totales
Profesorado	Conceptuales	Acabar	24	9	0	33
		Adelantar	1	4	0	5
		<b>TOTALES frec</b>	<b>25</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>38</b>
		<b>TOTALES %</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>18</b>
	Aprender a aprender	Comprensión: aciertos, dudas y errores	16	7	6	29
		Otros	5	14	5	24
		<b>TOTALES frec</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>53</b>
		<b>TOTALES %</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>25</b>
Alumnado	Conceptuales	“Reforzar”	35	8	1	44
		“Afianzar”	23	2	0	25
		“Repasar”	17	4	0	25
		“Profundizar”	16	2	0	18
		“Practicar”	5	3	2	10
		“Aprender”	0	0	1	1
		Otros	27	12	5	44
		<b>TOTALES frec</b>	<b>123</b>	<b>31</b>	<b>9</b>	<b>163</b>
	<b>TOTALES %</b>	<b>57</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>76</b>	
	Aprender a aprender	Autorregulación	23	19	11	53
		Hábitos de estudio	10	11	12	33
		Procedimentales	5	16	9	30
		Técnicas de estudio	0	5	0	5
		“Competencias”	3	3	3	9
Otros		4	1	2	7	
<b>TOTALES frec</b>		<b>45</b>	<b>55</b>	<b>37</b>	<b>137</b>	
<b>TOTALES %</b>	<b>21</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>64</b>		
Implicación familiar			1	2	0	3
<b>TOTALES frec</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
<b>TOTALES %</b>			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>TOTALES</b>			<b>215</b>	<b>122</b>	<b>57</b>	<b>394</b>

El 18% del profesorado comenta que utiliza los deberes como estrategia que amplía el tiempo lectivo del aula. El objetivo más citado es el de acabar lo empezado en clase.

Por otra parte el 25% de los docentes afirman utilizar los deberes con el fin de mejorar la calidad de las clases como por ejemplo conociendo el nivel de comprensión del alumnado. Los deberes facilitan al profesorado el detectar algunos aspectos complejos, y de esta manera incidir en ellos como por ejemplo ampliando las explicaciones o pudiendo diseñar más ejercicios para su práctica.

En referencia a otorgar a los deberes un gran valor para el aprendizaje de los contenidos fuera del aula, el 76% del profesorado argumentan su función de andamiaje sobre los contenidos trabajados en clase.

De este amplio colectivo, algo más de la mitad lo señala en primera opción. El 57% del profesorado utiliza literalmente una de estas palabras: “reforzar”, “afianzar”, “repasar”, “profundizar” o “practicar”. Por otra parte sólo un profesor, y en tercera opción, utiliza la palabra “aprender”.

La cuarta tipología, que centra los objetivos de los deberes en aspectos más competenciales, es comentada por el 64% del profesorado, siendo más señalada en segundo lugar (uno de cada cinco discentes la citan en primer lugar). Entre estas finalidades de los deberes se destacan argumentos relacionados con la necesidad de autorregulación y de generar hábitos de estudio (40%), esta última comentada por el 15% del profesorado.

Por último añadir que de los 215 profesores, 9 utilizan el vocablo “competencia” cuando argumentan las razones del uso de los deberes escolares.

### 5.2.1 Análisis de la tipología 3 en función de las variables del profesorado

A continuación se analizan los objetivos de los deberes centrados en los aprendizajes de los contenidos para el alumnado desde la tipología 3 las diferentes variables del profesorado.

PROFESORADO	Tot.	Titularidad		Curso		Docencia		Hijos		Uso	
		Púb.	Priv.	2º	4º	-10	+10	Sí	No	Hab	Pun
<b>Totales</b>	<b>215</b>	<b>96</b>	<b>119</b>	<b>106</b>	<b>107</b>	<b>65</b>	<b>140</b>	<b>98</b>	<b>110</b>	<b>128</b>	<b>86</b>
<b>Tipología 3</b>	<b>123</b>	<b>57</b>	<b>66</b>	<b>59</b>	<b>62</b>	<b>39</b>	<b>80</b>	<b>58</b>	<b>63</b>	<b>82</b>	<b>40</b>
<b>%</b>	<b>57</b>	<b>59</b>	<b>55</b>	<b>56</b>	<b>58</b>	<b>60</b>	<b>57</b>	<b>60</b>	<b>57</b>	<b>64</b>	<b>47</b>

En función del 57% del profesorado que cita como primer objetivo de los deberes el anclaje de los contenidos trabajados en el aula, se observa cierta mayor presencia entre el profesorado de la red pública (59%) frente al de la red privada (55%). Y principalmente entre el profesorado que utiliza los deberes de manera habitual (64%) frente al docente que lo utiliza de manera puntual (47%).

### 5.2.2 Categorización de los objetivos de los deberes escolares para el profesorado

A continuación se categorizan, en base a las cuatro tipologías de deberes, las respuestas aportadas por el profesorado.

#### **Tipología 1: Los deberes como parte de la planificación de la sesión**

Principalmente son argumentos que se centran en la ventaja que atribuyen a los deberes escolares para poder continuar la sesión fuera de ella, acabando lo iniciado en clase:

*“Acabar lo que no han acabado en clase y acaban en casa si no hemos tenido tiempo para hacer los ejercicios programados” (klasean bukatu ez dituzten lanak bukatzea eta programatutako ariketak egiteko denborarik ez badugu eduki etxean bukatzen dituzte (p139); “porque no hemos podido terminar en clase” gelan ezin dituztelako amaitu*

(p166); y “Aprovechar la tranquilidad de casa para acabar lo que no se ha podido trabajar en clase” (p231).

Algún profesor comenta que también sirven para adelantar tareas: “Avanzar contenidos” (p129) y “Adelantar algo el tema” (“gaia zerbait aurreratzea”) (p84.)

### **Tipología 2: Los deberes como detector del grado de aprendizaje del alumnado y posibles compensaciones en el aula**

Un colectivo de profesores hace referencia al valor de los deberes para detectar y subsanar los errores o niveles de comprensión de ciertos contenidos:

“Entender y trabajar ellos en casa, lo trabajado en clase, y de haber dudas, para poderlas aclarar en la próxima clase” (“Klasean landutako materia, beraiek etxean landu eta ulertzea, zalantzak izan ezkerro, hurrengo klasean argitzeko”) (p106); “Comprobar si han comprendido lo explicado en clase (p119); Ea ulertu duten jakiteko (p140); y “Comprobar, verificar que el alumno ha captado los conceptos gramaticales que se trabajan en clase (p180).

Otras razones giran sobre los beneficios en el abordaje de la diversidad: “Igualar ritmos diferentes” (“Erritmo ezberdinak berdinu) (p101); “Ofrecer más tiempo a los que tienen dificultades, respetando el ritmo de cada uno” (“Zailtasunak dituztenei denbora gehiago eskeini, bakoitzaren erritmoak errespetatu) (p211). También se citan algunos referentes al valor de los deberes en relación con la metodología en el aula: “Envío pocas veces y de mandar el objetivo sería como complemento a lo de clase” (“Gutxitan bidaltzen ditut, eta bidalitakoan klasekoaren osagarria izatea izango litzateke helburua (p74); y generalización de dichos conceptos (p198)

### **Tipología 3: Los deberes escolares como anclaje de los aprendizajes para el alumnado**

Esta tipología de objetivos se centran en la posibilidad que brindan los deberes escolares para afianzar los aprendizajes fuera del horario escolar.

Algunos términos se repiten como “Reforzar”: “En general son como refuerzo, para afianzar lo que se hace en clase” (“Orokorrean errefortzu bezala dira, saioetan egiten dena finkatzeko”) (p115); y “Reforzar las explicaciones de clase (ejercicios) (p125). Un segundo es “Afianzar”: “Recordar y afianzar los conceptos que aparecen en clase” (“Gelan azaldutako kontzeptuak gogoratzea eta finkatzea”) (p100); y “Fijar contenidos (p116). Otro es “Repasar”: “Repasar las cosas vistas en clase” (“Klasean ikusitako gauzak erreparatzea (p10); y “Repasar los contenidos estudiados (ciencias)” (p118). Los dos últimos más citados son “Profundizar” y “Practicar”: “Profundizar en el tema” (“Gaian sakontzea) (p109); “Pensar y profundizar sobre los temas vistos en clase” (“Klasean ikusitako gaietaz pentsatzea eta sakontzea”) (p182); “Hacer práctica de lo visto en el aula (son Matemáticas) (p172); y “Practicar lo trabajado en clase” (“Gelan landutakoa praktikatzeko) (p27).

Además de esta terminología el profesorado considera que los deberes escolares se mandan para: “Asentar conocimientos” (p233); “Completar lo que se hace en clase” (“Gelan egiten duguna osatu (p34); “Que asimilen la materia” (p127); e “Insistir en las ideas y contenidos esenciales” (p196).

Por último añadir que un comentario se centra en la idea de “aprender”: “Aprender la teoría” (“Teoria ikastea”) (p40), y otros 3 profesores utilizan este término: (p92, p132, p141).

#### **Tipología 4: Los deberes escolares como oportunidad de aprender a aprender para el alumnado**

Algunos profesores atribuyen a los deberes una finalidad más competencial. Los deberes se pueden considerar como una estrategia para aprender distintos aspectos autorreguladores, fundamentales para continuar aprendiendo en el futuro: “*Que sean capaces de hacerlos solos (p127); “Responsabilidad del trabajo personal reforzar la parte de entrenamiento y trabajo personal” (p147); “Que trabajen de forma disciplinada y regular (p153); e “Intento mandarles aquello que ellos puedan hacer solos, pero con esfuerzo (p208)”*

La idea de sistematizar hábitos de estudio, un tipo de autorregulación, se recoge en argumentos como: “Trabajar hábitos de estudio” (“Ikas-ohiturak landu”) (p217); “Conseguir un hábito de trabajo (241)”

Otras razones asocian a los deberes escolares a estrategias procedimentales como: “*Que busque información y estrategias diferentes a las señaladas en clase” (p161); “Desarrollar estrategias de autonomía: búsqueda de información” (p178); y “Acostumbrarles a tomar notas en clase y a llevar un cuaderno correctamente” (p209).*

Y a técnicas de estudio: “*Que aprendan a estudiar (a hacer esquemas) y no sólo sea un estudio memorístico de la materia” (p242); y “Realizar individualmente esquemas”*

Otros objetivos para esta tipología de tareas pueden ser: “*Habilidades en la resolución de problemas (p229) ; o “Ayudar en la maduración personal” (p60)*

Por último, señalar que algunos profesores utilizan la palabra “competencia” como objetivos de los deberes escolares: “*Para que desarrollen competencias en la autonomía e iniciativa” (“Autonomia eta ekimenerako gaitasuna gara dezaten”) (p184); y “Adquirir habilidades y competencias para la vida” (p233)*

### **5.3 ASIGNATURAS Y DEBERES ESCOLARES**

Cuando se le pide al alumnado que señale, de más a menos, las cuatro asignaturas en las que más deberes realiza, se observa que la asignatura dominante son las Matemáticas, tanto en segundo curso de la ESO como en cuarto. La mitad del alumnado de 2º (52%) la marca en primer lugar y un 20% en segundo, dando un valor ponderado de 1176 (a la primera opción se le otorga un valor de 4, a la segunda un valor de 3, a la tercera de 2 y a la cuarta opción un valor de 1). En cuanto al alumnado de 4º curso de Secundaria, un 27% cita esta asignatura en primer lugar y otro 26% en segundo, siendo su valor ponderado de 802.

La segunda asignatura citada por el alumnado es la Lengua Castellana, elegida como primera opción por el 16% del alumnado de 2º y por el 27% como segunda asignatura en la que realizan deberes, presentando un valor ponderado de 735. Por su parte el alumnado de cuarto curso de Secundaria la cita en un 18 y 14% en primer y segundo lugar respectivamente.

Después de este primer bloque de asignaturas instrumentales, el alumnado cita las asignaturas de ciencias. En Ciencias Sociales un 12% del alumnado de segundo la nombra en primer lugar, y un 11% en segundo. Los estudiantes de cuarto la citan un 16% en primer lugar y un 9% en segundo. La asignatura de Ciencias Naturales en segundo tiene una mayor presencia (ponderación de 528) como segunda y cuarta opción. En cuarto curso un 17% del alumnado la cita en primer o segundo lugar.

El tercer bloque está formado por las asignaturas de idiomas (Euskara e Inglés), las cuales presentan unas puntuaciones ponderadas similares en los cursos de segundo y cuarto: euskara (381 y 384) e inglés (358 y 342) respectivamente.

En cuanto a materias específicas de curso destaca la asignatura de Física-Química con un 27% del alumnado de cuarto que la comenta en primer o segundo lugar.

Otras asignaturas que se citan en segundo y cuarto son: Religión, Tecnología, Francés, Dibujo Técnico y Música. Sólo nombradas en segundo son: Plástica, Ciudadanía, Educación Física y Alemán. Y sólo en cuarto curso: Latín, Ética y Cultura Clásica. De este variado grupo habría que destacar las asignaturas de Religión, Plástica y Ciudadanía que tienen bastante peso en centros concretos, análisis que se realiza en otra tabla posterior.

ASIGNATURAS	Curso	1º		2º		3º		4º		Totales	
		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	Pond.
Matemáticas	2º	203	52	77	20	55	14	23	6	358	1176
	4º	91	27	88	26	68	21	38	12	285	802
Lengua Castellana	2º	62	16	103	27	62	16	54	14	281	735
	4º	61	18	45	14	39	12	63	19	208	520
C. Sociales	2º	47	12	44	11	67	17	59	15	217	513
	4º	54	16	31	9	26	8	54	17	165	415
C. Naturales	2º	19	5	81	21	72	19	65	17	237	528
	4º	33	10	23	7	20	6	30	9	106	271
Euskara	2º	22	6	37	10	51	13	76	20	186	381
	4º	24	7	42	13	53	16	56	17	175	384
Inglés	2º	14	4	30	8	66	17	80	21	190	358
	4º	23	7	39	12	51	16	31	10	144	342
Física-Química	4º	40	12	50	15	64	19	28	9	182	466
Otros	2º	21	5	15	4	12	3	24	6	74	177
	4º	8	2	15	5	8	2	26	8	57	119
<b>Respuestas</b>	2º	<b>388</b>		<b>387</b>		<b>385</b>		<b>381</b>			
	4º	<b>334</b>		<b>333</b>		<b>329</b>		<b>326</b>			
Blanco	2º	1		2		4		8		16	
	4º	0		1		5		8			
<b>Totales</b>	2º	<b>389</b>									
	4º	<b>334</b>									
<b>TOTALES</b>											

Presentación de datos cualitativos

ASIGNATURAS	Curso	1º		2º		3º		4º		Totales	
		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	Pond.
Otros (detallado)											
Religión	2º	0		0		1		1		2	
	4º	5		2		0		1		8	
Tecnología	2º	2		3		2		4		11	
	4º	0		2		1		3		6	
Francés	2º	1		0		0		2		3	
	4º	0		0		1		2		3	
Dibujo Técnico	2º	0		1		0		0		1	
	4º	0		1		1		1		3	
Música	2º	0		0		2		2		4	
	4º	0		1		0		0		1	
Plástica	2º	13		3		2		8		26	
Ciudadanía	2º	3		7		5		5		20	
Educación Física	2º	2		1		0		0		3	
Alemán	2º	0		0		0		2		2	
Latín	4º	2		6		2		3		13	
Ética	4º	1		3		3		13		20	
Cultura clásica	4º	0		0		0		3		3	

### 5.3.1 La asignatura de Matemáticas

En referencia a la utilización de los deberes escolares en la asignatura de Matemáticas se observan algunas diferencias según la titularidad del centro, su nivel socio-económico.

#### La asignatura de Matemáticas en función de la titularidad del centro

Teniendo en cuenta la titularidad, el 66% del alumnado de Segundo curso de Secundaria de centros privados señala la asignatura de Matemáticas como primera opción con un valor ponderado de 3.3, frente al 33% del mismo colectivo de alumnado de centros públicos y que presentan un valor ponderado de 2.6.

En cuanto al cuarto curso de la ESO señalar que el 59% del alumnado de escuelas privadas afirma realizar, en primera y segunda opción, deberes escolares en la materia de Matemáticas con un valor ponderado de 2.6 frente al 46% del alumnado de escuelas públicas y un valor ponderado de 2.1.

Titularidad	Curso	1º	2º	3º	4º	Citados	Sin citar	Totales	Pond.
Pública 302	2º fr.	52	39	36	15	144	14	158	412
	%	<b>33</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	90	<b>10</b>	100	2.6
	4º fr.	31	35	27	21	114	30	144	304
	%	<b>22</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	79	<b>20</b>	100	2.1
Privada 421	2º fr.	151	38	19	8	216	14	230	764
	%	<b>66</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	93	<b>7</b>	100	3.3
	4º fr.	60	53	41	17	171	20	191	498
	%	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	90	<b>11</b>	100	2.6

### **La asignatura de Matemáticas en función del nivel socio-económico del centro**

El alumnado de segundo curso de Secundaria de centros de nivel socio-económico alto afirma en un 69% que Matemáticas es la asignatura en la que más deberes realiza (valor ponderado 3.5), frente al 53% del alumnado de centros socio-económicos bajos con un valor ponderado de 3.1.

En cuarto curso de centros de nivel socio-económico bajo el 50% de su alumnado cita las Matemáticas en primera y segunda opción (valor ponderado 2.3), frente al 43% del alumnado de centros de nivel socio-económico alto (valor ponderado 2.2).

Nivel soc-ec	Curso	1º	2º	3º	4º	Citados	Sin citar	Totales	Pond
Bajo 302	2º fr.	83	30	23	8	144	12	156	476
	%	<b>53</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>92</b>	<b>8</b>	100	3.1
	4º fr.	34	39	31	20	124	22	146	335
	%	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>85</b>	<b>15</b>	100	2.3
Alto 160	2º fr.	70	18	7	5	100	2	102	353
	%	<b>69</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>99</b>	<b>1</b>	100	3.5
	4º fr.	14	18	23	5	60	14	74	161
	%	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>31</b>	<b>7</b>	<b>81</b>	<b>19</b>	100	2.2

### **5.3.2 La asignatura de Lengua Castellana en función de la titularidad del centro**

El 25% del alumnado de segundo curso de centros públicos afirma realizar más deberes escolares en la asignatura de Lengua Castellana (valor ponderado 2.2), frente al alumnado de segundo curso de centros privados (10%), con un valor ponderado de 1.7.

El alumnado de cuarto de escuelas privadas presenta un valor ponderado de 1.7 frente al 1.0 del alumnado de cuarto de escuelas públicas.

Titularidad	Curso	1º	2º	3º	4º	Totales citados	Sin citar	Totales	Pond.
Pública 302	2º fr.	40	38	31	17	127	31	<b>158</b>	<b>353</b>
	%	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	80	<b>20</b>	100	2.2
	4º fr.	9	18	12	25	64	80	<b>144</b>	<b>139</b>
	%	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	44	<b>56</b>	100	1.0
Privada 421	2º fr.	22	65	31	37	156	74	<b>230</b>	<b>382</b>
	%	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	67	<b>33</b>	100	1.7
	4º fr.	52	27	27	38	145	46	<b>191</b>	<b>381</b>
	%	<b>27</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	75	<b>25</b>	100	2.0
Totales 723	2º fr.	62	103	62	54	283	105	388	735
	%	<b>16</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	73	<b>27</b>	100	1.9
	4º fr.	61	45	39	63	209	126	335	520
	%	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	62	<b>38</b>	100	1.6

### **5.3.3 Las asignaturas más enviadas en función de los cursos y centros escolares**

Dentro de la variedad de asignaturas que se observan en los centros se pueden destacar aquellos que cuyo alumnado señala como primera y segunda opción



asignaturas que están altamente citadas por el conjunto del alumnado. Se observa una mayor opción de asignaturas en cuarto curso frente a segundo. Ejemplos claros de segundo curso pueden ser el centro siete (de 23 alumnos 22 citan Matemáticas en primera opción y 19 Lengua Castellana en segunda), el centro 9 (de 28 alumnos 14 marcan la asignatura de Matemáticas en primera opción y 8 en segunda, y otros 9 señalan Lengua Castellana en primera y 11 como segunda asignatura de la que más deberes realizan). Planteamientos similares se dan en los centros 12, 13, 16 y 18.

De los 36 grupos participantes tres presentan asignaturas diferentes a las esperadas. El alumnado de segundo del centro 1 afirma ser la asignatura de Plástica en la que invierten mayor tiempo, teniendo también un papel muy relevante la materia de Ciudadanía. También destaca el alumnado del centro 2 quienes afirman realizar más deberes con la asignatura de Religión.

Por último señalar que la asignatura de Ciencias Sociales tiene una gran presencia en seis grupos de los 36 participantes. Los tres grupos de 2º corresponden a los centros de 4, 5 y 6; y los otros tres grupos de 4º a las escuelas: 1, 11 y 15.

Centro	Curso	Nº al.	Primeras opciones	Segundas opciones	Repetidos
1	2º	20	Plástica (13) Ciudadanía (3)	Ciudadanía (7) Lengua (5)	Plástica (2)
	4º	20	C. Sociales (15) Matemáticas (3)	C. Sociales (3) Euskara (8)	Matemáticas (3)
2	2º	21	Matemáticas (13) Euskara (4)	Matemáticas (5) Euskara (7)	
	4º	13	Religión (5) Matemáticas (4)	C. Sociales (3) Física-Química (3)	Religión (2) Matemáticas (1)
3	2º	15	Matemáticas (11) C. Sociales (1)	C. Naturales (5) C. Sociales (6)	Matemáticas (1)
	4º	15	Matemáticas (9) Física-Química (3)	Matemáticas (4) Lengua (5)	Física-Química (2)
4	2º	21	C. Sociales (12) Matemáticas (6)	C. Sociales (6) Matemáticas (7)	
	4º	21	C. Naturales (9) Matemáticas (1)	Matemáticas (11) Ética (3)	C. Naturales (1)
5	2º	16	C. Sociales (9) Euskara (4)	C. Naturales (7) Matemáticas (6)	C. Sociales (2) Euskara (1)
	4º	20	Euskara (8) Física-Química (4)	Matemáticas (7) Euskara (4)	Física-Química (2)
6	2º	19	C. Sociales (10) Matemáticas (4)	C. Sociales (6) Matemáticas (8)	
	4º	20	Matemáticas (8) C. Naturales (8)	C. Sociales (4) C. Naturales (3)	Matemáticas (2)
7	2º	23	Matemáticas (22) Lengua (1)	Matemáticas (1) Lengua (19)	
	4º	25	Matemáticas (13) Física-Química (9)	Matemáticas (6) Física-Química (5)	C. Naturales (12)
8	2º	19	Matemáticas (9) Lengua (5)	Lengua (5) Inglés (5)	Matemáticas (1)
	4º	14	Matemáticas (6) C. Sociales (5)	Matemáticas (5) C. Sociales (3)	
9	2º	28	Matemáticas (14) Lengua (9)	Matemáticas (8) Lengua (11)	
	4º	21	Física-Química (12)	Inglés (4)	Física-Química (2)

Centro	Curso	Nº al.	Primeras opciones	Segundas opciones	Repetidos
			Inglés (4)	Euskara (8)	
10	2º	27	Matemáticas (25) C. Naturales (2)	Matemáticas (2) C. Naturales (17)	
	4º	21	Matemáticas (16) Física-Química (2)	Física-Química (7) Lengua (5)	Matemáticas 1
11	2º	25	Lengua (11) Matemáticas (10)	Lengua (13) Matemáticas (7)	
	4º	17	C. Sociales (12) Física-Química (3)	Física-Química (8) Matemáticas (4)	C. Sociales (2)
12	2º	27	C. Sociales (7) Inglés (6)	C. Sociales (7) Matemáticas (8)	Inglés (0)
	4º	24	Lengua (17) Matemáticas (5)	Lengua (6) Matemáticas (14)	
13	2º	20	Matemáticas (10) Lengua (4)	Matemáticas (4) Lengua (10)	C. Naturales (7)
	4º	16	Lengua (15) Ética (1)	Inglés (8) Física-Química (5)	Ética (0)
14	2º	19	Matemáticas (7) C. Naturales (4)	Matemáticas (5) Lengua (6)	C. Naturales (1)
	4º	17	Inglés (11) Física-Química (4)	Lengua (6) C. Sociales (4)	Inglés (1) Física-Química (1)
15	2º	23	Lengua (16) Matemáticas (5)	Matemáticas (7) C. Sociales (4)	Lengua (3)
	4º	16	C. Sociales (12) Matemáticas (4)	Matemáticas (7) Física-Química (5)	C. Sociales (3)
16	2º	22	Matemáticas (21) Lengua (1)	Lengua (16) C. Sociales (5)	Matemáticas (1)
	4º	18	Matemáticas (8) Euskara(7)	Matemáticas (5) Euskara (7)	
17	2º	17	Matemáticas (14) Lengua (2)	Lengua (6) C. Naturales (5)	Matemáticas (1)
	4º	20	Lengua (7) Matemáticas (6)	Lengua (6) Inglés (7)	Matemáticas (3)
18	2º	27	Matemáticas (24) Inglés (2)	Inglés (9) C. Naturales (10)	Matemáticas (2)
	4º	16	Lengua (14) Matemáticas (1)	Lengua (1) Matemáticas (6)	

## 5.4 ESTRATEGIAS A NIVEL DE CENTRO O CICLO PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS DEBERES ESCOLARES

A continuación se listan las estrategias y recursos que señalan utilizar seis de los 18 centros participantes en la temática de los deberes escolares. Estas se organizan en cuatro bloques: presencia verbal del tema, consenso de normas, estrategias de control a nivel de centro y relación con familias.

1. Presencia del tema en los diversos grupos de trabajo de los centros: cinco centros comentan que es un tema del que se habla en esas comisiones; pero no añaden ninguna estrategia, recurso o medida consensuada.

2. Un nivel de mayor presencia, y organización, de los deberes en los centros es la presencia de estas tareas en consensos entre profesorado como definir criterios y objetivos, coordinaciones y presencia escrita en las programaciones del profesorado, acuerdos para no enviar deberes en períodos de exámenes o tomar la decisión de participar en programas específicos como es PROA.
3. Recursos y estrategias concretas para una mejor coordinación entre el profesorado como agendas de clase, tabla de tareas en el aula o en las sala de profesorado o apuntar en la pizarra.
4. Relación con las familias. La agenda del alumnado, que sólo funciona en el primer ciclo de Secundaria, la citan dos centros como un recurso de recordatorio para el alumno y de seguimiento para las familias. La presencia del tema de los deberes con las familias se presenta de dos maneras, o de una forma puntual y a demanda de las familias por medio de resolución de dudas y en entrevistas personales; o más planificada como diseñar una sesión (a petición de las familias) o incluir este punto, de una manera consensuada entre el profesorado, en el orden de las reuniones de comienzo de curso.

<b>Estrategias y recursos a nivel de centro</b>
Presencia del tema en
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claustro, equipos de área y etapa.</li> <li>• Reuniones de evaluación de aula</li> </ul>
Consenso de normas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación entre el profesorado de área a comienzos de curso</li> <li>• Programación por ciclos de los deberes de cada profesor</li> <li>• Documento de criterios de elaboración, objetivos y tipos</li> <li>• Acuerdos: en semana de exámenes no hay deberes</li> <li>• Programa PROA</li> </ul>
Estrategias de control
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda de clase en el primer ciclo de Secundaria</li> <li>• Constancia en la pizarra de los deberes a realizar</li> <li>• Tabla de tareas enviadas en el aula</li> <li>• Tabla de tareas en el aula del profesorado</li> </ul>
Relación con familias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda del alumnado en el primer ciclo de Secundaria</li> <li>• Respuestas a dudas de las familias en entrevistas personales</li> <li>• Respuestas a dudas a través de una sesión con familias sobre tiempos a invertir</li> <li>• Inclusión de un punto sobre consejos en las reuniones de inicio de curso</li> </ul>

## **5.5 ESTRATEGIAS DE CONTROL QUE UTILIZA EL PROFESORADO PARA LA REALIZACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES**

Del total de 233 profesores participantes en esta investigación que utilizan los deberes escolares como recurso, 215 docentes (92%) citaron en el ítem abierto *“Utilizo las siguientes estrategias para asegurar la realización de los deberes”* 445 estrategias que se denominan “proactivas” (PRO) y que se categorizan en 5 ámbitos. Por otra parte,

216 profesores responden con 402 estrategias, que denominadas “reactivas” (RE) al ítem “Utilizo estas estrategias cuando el alumnado no realiza los deberes”.

Estrategias profesorado	1º	2º	3º	Totales
Para su realización (PRO)	215	159	71	<b>445</b>
Ante su no realización (RE)	216	139	47	<b>402</b>

Las estrategias citadas por el profesorado, tanto proactivas como reactivas, se categorizan desde 5 ámbitos comunes de actuación, a saber: planificación; gestión en el aula; relaciones con la familia; calificación y otras estrategias reactivas. A continuación se detallan cada una de estos ámbitos con sus categorías.

Para el análisis de la tabla hay que recordar que el profesorado tenía la opción de apuntar hasta 3 estrategias diferentes de control por lo que las estrategias se asocian al número de profesores que las utilizan y las sumas en sus categorías al número de citas. Las dos excepciones son las categorías de “Relación con las familias” y “Calificación” donde se ha realizado un mayor análisis. Por esta razón los totales de ambas, son a su vez, totales de profesorado y no de citas como en el resto de categorías.

A continuación se muestran las frecuencias de las estrategias y el porcentaje de profesorado que utiliza las 5 categorías definidas.

CATEGORÍA	Estrategias proactivas y reactivas del profesorado para la realización de los deberes	Proactivas		Reactivas	
		fr.	%	fr.	%
Planificación	Coordinación entre profesorado	2	1	9	4
	Anotaciones para el profesor	4	2	25	12
	Enumerar los objetivos de la tarea	6	3	2	1
	Diversas metodologías	29	13	22	10
	<b>Citas totales</b>	<b>41</b>	<b>9</b>	<b>58</b>	<b>14</b>
Gestión en el aula	Preguntar por su realización (o no)	39	18	22	10
	Supervisar la realización	135	63	3	1
	Correcciones en el aula	99	46	12	6
	Recoger los deberes	61	28	2	1
	<b>Citas totales</b>	<b>334</b>	<b>75</b>	<b>39</b>	<b>18</b>
Relación con las familias	Directa	0	0	15	7
	Indirecta	8	4	49	23
	Sin especificar	3	1	14	6
	<b>Profesorado totales</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>78</b>	<b>36</b>
Calificación	Con “positivos”	7	3	1	0
	Con “positivos y negativos”	3	1	1	0
	Con “negativos”	6	3	49	23
	De la actitud	3	1	2	1
	En la nota	40	19	56	26
	<b>Profesorado totales</b>	<b>59</b>	<b>27</b>	<b>109</b>	<b>50</b>
Otras estrategias reactivas	No hacer nada	--	--	1	0
	Amonestar	--	--	8	4
	Ampliar plazo	--	--	56	26
	Aumentar cantidad	--	--	12	6
	Realización en clase	--	--	12	6
	Realización en la escuela	--	--	29	13
	<b>Citas totales</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>118</b>	<b>29</b>

El 9% de las opiniones del profesorado hacen referencia a estrategias de “Planificación” para la realización de los deberes escolares, aumentando al 14% si el alumnado no realiza los deberes enviados. La coordinación entre el profesorado es mínima (1% del profesorado como estrategia proactiva y 4% como estrategia reactiva). En cuanto a las anotaciones del profesorado para un mejor seguimiento de las tareas encomendadas, se observa un aumento en su uso cuando el alumnado no realiza los deberes en los plazos solicitados, siendo el 12% del profesorado quien utiliza esta modalidad de estrategia. La estrategia de enumerar los objetivos de los deberes a realizar es comentada por seis profesores y por dos como medida reactiva. Las puntuaciones más altas en esta categoría se dan en las diversas propuestas metodológicas, siendo un 13% y un 10% del profesorado quien las utiliza.

Para la categoría denominada “Gestión en el aula” se han incluido 334 citas lo que supone el 75% de las estrategias comentadas por el profesorado para el control de la realización de los deberes. Este tipo de estrategias se reduce en un 18% de citas cuando no se realiza la tarea encomendada. El 18% del profesorado como estrategia proactiva y el 10% como reactiva, pregunta por su realización al alumnado. Supervisar la realización es la estrategia más utilizada por el profesorado (63%) para el control de los deberes. Sin embargo sólo un 1% la utiliza ante la no realización. La segunda estrategia más utilizada proactivamente (46% del profesorado) es la de correcciones en el aula, siendo utilizada por un 6% del profesorado de manera reactiva ante la no realización de los deberes para casa. El 28% del profesorado recoge los deberes para controlar su elaboración frente al 1% de los que lo utilizan como recurso de presión reactiva.

En la categoría definida como “Relaciones con las familias” se observa que el 36% del profesorado mantiene comunicación con el sistema familiar ante la no realización de los deberes de su alumnado, siendo el 5% del mismo colectivo quienes se relacionan con las familias como estrategia de control proactiva. El 7% del profesorado mantiene esta relación de manera directa (telefónica, entrevista...), lo que supone el 19% de los casos. Ningún profesor mantiene este tipo de relación como estrategia de control proactiva. El 23 % del profesorado recurre a relaciones indirectas (agendas, notas...) para la comunicación con las familias cuando sus hijos no realizan los deberes (63% de las relaciones con las familias) frente a un 4% que utiliza estas estrategias indirectas para el control habitual de los deberes. El restante 18% del profesorado que recurre a las familias para el control de los deberes no explicita la manera de contactar con los padres.

En cuanto a la categoría de “Calificación” el 3% del profesorado participante cita utilizar “positivos” para el control de la realización de las tareas pedidas y otro 1% utiliza “positivos y negativos”. Ningún profesor cita estas estrategias ante la no realización de los deberes, citando a los “negativos” como recurso en un 23%, frente a un 3% del profesorado que los citan proactivamente. El 19% del profesorado cita que su realización repercute en la nota, y cuando no se realizan lo propone un 26% del profesorado.

Por último hay 118 comentarios (29%) de sólo “Estrategias reactivas”. Un 4% del profesorado amonesta, el 26% amplía plazos para su realización, un 6% sanciona aumentando la cantidad de tarea a realizar y un 13% obliga al alumnado a quedarse en la escuela fuera del horario lectivo para su realización (el 79% en centros de titularidad privada).

### 5.5.1 Estrategias proactivas más utilizadas por el profesorado para el control de la realización de los deberes

Tomando como referencia las cuatro estrategias proactivas más utilizadas y el orden en el que han sido citadas por el profesorado, se pueden analizar los siguientes datos:

ESTRATEGIAS	1º		2º		3º		Totales	
Supervisar	105	49%	23	11%	7	3%	<b>135</b>	<b>63%</b>
Corregir	34	16%	44	20%	21	10%	<b>99</b>	<b>46%</b>
Recoger	23	11%	30	14%	8	4%	<b>61</b>	<b>28%</b>
Calificar	16	7%	30	14%	13	6%	<b>59</b>	<b>27%</b>

La estrategia proactiva más utilizada es la de “supervisar” (63%) siendo citada en primer lugar por el 49% del profesorado, un 11% en segundo lugar y un 3% en tercero. La segunda estrategia citada es la de “corregir”, siendo comentada en primer lugar por el 16% del profesorado y por el 20% del profesorado en segunda opción. La tercera y cuarta estrategia proactiva son “recoger” y “calificar”, con un 28% y 27% del profesorado respectivamente. Un 11% del profesorado cita recoger en la primera opción frente a un 7% del profesorado que opta por calificar.

### Estrategias proactivas y variables iniciales del profesorado

En la siguiente tabla se realiza una comparación, en frecuencias y porcentajes, de las estrategias proactivas utilizadas por el profesorado. Se realiza una comparación intergrupos, remarcando las de mayor distancia en porcentaje, en función de la titularidad (pública o privada), curso de impartición (segundo y cuarto), años de docencia (menor o mayor de diez), paternidad del profesorado con hijos que realizan o han realizado deberes escolares (sí o no) y de la presencia del recurso de los deberes escolares en su planificación (habitual o puntual).

ESTRATEGIAS	Tot.	Titularidad		Curso		Docencia		Hijos		Uso	
		Púb.	Priv.	2º	4º	-10	+10	Sí	No	Hab	Pun
<b>Totales</b>		<b>98</b>	<b>117</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>138</b>	<b>99</b>	<b>111</b>	<b>124</b>	<b>91</b>
Supervisar	135	53	82	65	60	51	78	59	74	75	60
%		54	70	64	60	77	56	60	67	60	66
Corregir	99	46	53	42	51	32	64	47	52	62	37
%		47	45	41	51	48	46	47	47	50	41
Recoger	61	22	39	32	28	17	41	22	38	29	32
%		22	33	31	28	26	30	22	34	23	35
Calificar	59	39	20	27	28	13	43	24	33	42	17
%		40	17	26	28	20	31	24	30	34	19

Al analizar la estrategia de “Supervisar” se observa que el profesorado de centros privados la utiliza en mayor medida (70%) frente al profesorado de la red pública (54%). También es una estrategia más utilizada por el profesorado de menos de diez años de docencia (77%) frente al profesorado de más de diez años (56%). En la categoría de “corregir” los deberes en el aula es el profesorado de 4º quien más lo utiliza (51%) frente a un 41% del profesorado de 2º. También se utiliza en mayor medida por el profesorado que utiliza este recurso habitualmente (50%) frente al profesorado que le da un uso puntual (41%). En la categoría de “recoger” los deberes

se observan diferencias entre el 33% del profesorado de la red privada que comenta utilizar esta estrategia frente al 22% del profesorado de centros públicos. También es de destacar que porcentualmente recogen más deberes el profesorado que los utiliza puntualmente (35%) frente al 23% del profesorado que habitualmente recurre a este recurso. Por último en la categoría de “Calificar” existen puntuaciones diferentes entre el 40% del profesorado de titularidad pública y el 17% del profesorado de redes privadas. El profesorado que utiliza habitualmente este recurso cita en un 34% recurrir a la calificación como estrategia de control frente al 19% del que maneja este recurso de manera puntual. Para finalizar comentar que el 31% del profesorado que utiliza la calificación como estrategia tiene más de 10 años de docencia frente al 20% del profesorado con docencia inferior a 10 años.

### 5.5.2 Estrategias de control más utilizadas ante la no realización de los deberes y variables iniciales

Tomando como referencia las cuatro estrategias reactivas más utilizadas y el orden en el que han sido citadas por el profesorado, se pueden analizar los siguientes datos:

ESTRATEGIA	1º		2º		3º		Totales	
Calificar	72	66%	27	25%	10	9%	<b>109</b>	<b>50%</b>
Rel. Familias	35	45%	32	41%	11	14%	<b>78</b>	<b>36%</b>

El valor otorgado por el profesorado en las “calificaciones” ante la no realización de los deberes es la estrategia utilizada por la mitad del profesorado (50%), citándola en primer lugar el 66% del profesorado que la utiliza y un 25% como segunda estrategia. Del 36% del profesorado que recurre a la estrategia de contactar con las familias, el 45% lo señala en primer lugar y un 41% en segundo. El 49% del profesorado señala en primer lugar una de estas dos estrategias ante la no realización de los deberes por parte del alumnado.

### Estrategias reactivas y variables iniciales del profesorado

En la siguiente tabla se realiza una comparación, en frecuencias y porcentajes, de las estrategias reactivas utilizadas por el profesorado. Se realiza una comparación intergrupos, remarcando las de mayor distancia en porcentaje, en función de la titularidad (pública o privada), curso de impartición (segundo y cuarto), años de docencia (menor o mayor de diez), paternidad del profesorado con hijos que realizan o han realizado deberes escolares (sí o no) y de la presencia del recurso de los deberes escolares en su planificación (habitual o puntual).

	Tot.	Titularidad		Curso		Docencia		Hijos		Uso	
		Púb.	Priv.	2º	4º	-10	+10	Sí	No	Hab	Pun
<b>Totales</b>	<b>216</b>	<b>96</b>	<b>120</b>	<b>103</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>138</b>	<b>99</b>	<b>111</b>	<b>125</b>	<b>91</b>
Calificar	109	54	55	41	61	34	70	49	58	69	40
%	50	56	46	40	61	51	51	49	52	55	44
Rel. Fam.	78	38	40	50	21	26	51	38	36	57	21
%	36	40	33	48	21	39	37	38	32	46	23

La estrategia sancionadora de vincular la no realización de los deberes escolares a las calificaciones del alumnado se da en un 56% en el profesorado de la red pública frente al 46% de la red privada. También hay diferencias según sea el profesorado de 2º curso de Secundaria (40%) o de 4º curso (61%) quien recurre en mayor medida a

incluir los deberes en las notas del alumnado. También entre el profesorado que utiliza más este recurso habitualmente (55%) frente al profesorado de uso puntual (44%).

En cuanto al recurso de “relacionarse con la familia” como estrategia del profesorado ante la no realización de los deberes escolares que estos les mandan se observan diferencias en la titularidad, siendo el profesorado de la pública quien más cita esta estrategia (40%) frente a un 33% del profesorado de red privada. El profesorado de 2º curso de Secundaria mantiene más relación con las familias (48%) que el profesorado de 4º (21%). Por último, comentar que el 46% del profesorado que utiliza los deberes como recurso habitual cita la relación con las familias cuando el alumnado no realiza los deberes frente al 23% del profesorado que los utiliza habitualmente.

### **5.5.3 Categorización de las estrategias de control**

---

En este apartado se definen las categorías que se han realizado para el abordaje de las estrategias que utiliza el profesorado con el fin de garantizar la realización de los deberes escolares por su alumnado.

#### **1.- Planificación**

Se entienden por estrategias de planificación aquellas diseñadas por el profesorado previamente al contacto con el alumnado en el aula. Dentro de este ámbito se incluyen las siguientes categorías de estrategias:

##### **1.1.- Coordinación entre profesorado**

Son estrategias de coordinación entre profesorado para la mejora de la gestión de los deberes escolares. Sólo hay dos profesores que citan la coordinación como estrategia habitual para todo el alumnado: uno haciendo referencia a una de las funciones del tutor y otra de seguimiento de las tareas solicitadas por otros profesores a través del alumnado.

*“Hablo con el tutor si hacen los deberes”* (p209, PRO) *“Tengo en cuenta los deberes de los demás profesores porque lo comentan los alumnos”* (p231, PRO).

Ante aquellas situaciones en que el alumnado, o parte de él, no realiza los deberes escolares solicitados, algunos docentes recurren a este tipo de estrategias, sobre todo informando al tutor.

*“Hacérselo saber al tutor”* (*Tutoreari jakinarazi*) (p96 RE) o *“Se lo comento al tutor, para saber si sucede lo mismo en otras asignaturas”* (*Tutoreari komentatzen diot, beste ikasgaietan gauza bera gertatzen den jakiteko*) (p52 RE).

##### **1.2.- Anotaciones para el profesorado**

Un segundo tipo de estrategias de planificación consiste en realizar anotaciones por parte del profesorado para un mejor seguimiento del recurso de los deberes escolares.

*“Apunto notas en mi lista”* (*nire zerrendan oharrak apuntatzen ditut*) (p36 PRO) o *“Todos los días apunto si los han hecho o no”* (*egunero apuntatzen dut egin dituzten edo ez*) (p106 PRO).



También algunos profesores utilizan este tipo de estrategias cuando alguno de sus alumnos no realizan la tarea encomendada para casa.

*“Registrarlos cuando no se hacen en mi cuaderno”* (p121 RE) o *“Si se repite la actitud tomo nota en mi cuaderno”* (*Errepikatzen bada jarrera nota hartu nere koadernoan*) (p54 RE). Esta idea de seguimiento también queda recogida en *“Hacerle un seguimiento a los que no realizan los deberes* (p205 RE) o simplemente con la frase *“Lo apunto en mi cuaderno”* (*Nire koadernoan apuntatzen dut*) (p141 RE).

### 1.3.- Citar los objetivos de la tarea

Este tipo de estrategias corresponden a la planificación y diseño de la asignatura.

*“Explicar que los deberes son una parte más de la asignatura (en clase no da tiempo de hacer todo)”* (p249 PRO) o *“Hacer comprender que es una manera de agrandar conocimientos”* (p190 PRO). También con reflexiones más genéricas como *“Les hago ver lo importante de realizar los deberes”* (p246 PRO); *“Le hago ver al alumno la importancia de los deberes”* (p58 RE) o *“Intento razonar con ellos de la importancia de hacerlos”* (p208 RE).

### 1.4.- Metodología

En esta categoría se incluyen diferentes estrategias metodológicas para la realización de los deberes. Algunas relacionadas con el nivel de complejidad de la tarea como:

*“Mandar deberes de poca dificultad”* (*Zailtasun gutxi duten lanak bidali*) (p3 PRO); o *“Les doy deberes de mínimos adaptados”* (p241 PRO).

Algún docente utiliza el criterio de cantidad:

*“No mandar una cantidad excesiva, es decir, mandar deberes que puedan realizar en un tiempo corto, pero hacerlo todos los días de manera continuada (invertir unos 10 minutos)”* (p251 PRO).

Hay quien cita propuestas metodológicas concretas como:

*“Utilizo el portafolio”* (*“Portfolioa erabiltzen dut”*) (p 29 PRO); *“Suelo intentar que investiguen en internet”* (p185 PRO); o *“Normalmente planteo deberes que sean motivadores, de plástica”* (p185 PRO).

También hay quien recurre a la valoración positiva verbal:

*“Reconozco el trabajo realizado públicamente”* (p209 PRO).

También hay profesorado que utiliza estrategias metodológicas desde la convicción de que el alumno no realiza la tarea por dificultad en su comprensión. Algunas estrategias están diseñadas para grupos amplios de alumnado como:

*“Si la mayoría de la gente no entiende, envío parecidos”* (*Jende gehienak ez badu ulertu, antzekoa bidali*) (p10 RE); *“Si es general dejo tiempo en clase”* (*Orokorra bada klasean denbora utzi*) (p103 RE); o *“Adaptar los trabajos”* (*“Lanak egokitu”*) (p86 RE).

Otras estrategias están planificadas ante la incompreensión de la tarea a realizar:

*“Trabajos individuales = como son ejercicios, que se de cuenta en qué falla”* (*“Norbanakako lanak = ariketak direnez, zertan huts egiten duten ohar daitezela”*) (p25 RE); *“Que pida a un compañero que los tenga corregidos”* (*zuzenduta dituen ikaskide bati eskatu*) (p 66 RE); y *“Enseño a organizarse”* (p233 RE).

## **2.- Gestión en el aula**

Se entienden por estrategias de gestión en el aula aquellas que se realizan en el transcurso de la clase. Dentro de este ámbito se incluyen las siguientes categorías:

### **2.1.- Preguntar por su realización (o no realización)**

Este tipo de estrategias consisten en preguntar directamente al alumnado por su realización, y en caso de que la respuesta sea negativa se buscan las causas y en base a ellas gestionar consecuencias.

*“Pregunto en alto (levantando la mano) los que no han hecho”* (*Altuen galdetu (eskua altxaz) ez egin duten*) (p221 PRO); *“Les pregunto al pasar la lista”* (*Zerrenda pasatzerakoan galdetzen diet*) (p102 PRO); *“Pregunto directamente (sin mirar: ¿has hecho?)”* (*Zuzenean galdetu (begiratu gabe: “eginalduzu?”)*) (p99 PRO); y *“Ellos mismos me dicen o apuntan en el encerado su nombre si no los han hecho”* (p147 PRO).

Parte del profesorado cuando el alumnado no realiza los deberes pregunta por sus porqués.

*“Preguntar las razones”* (*Arrazoiak galdetu*) (p 20 RE); *“Suelo preguntar las razones por las que no las hacen”* (p185 RE); *“Hablar con el alumno”* (*“Ikaslearekin hitzegin”*) (p186 RE). *“Trato de saber el motivo y lo valoro”* (p196 RE); y *“Preguntar las razones, y en función de ello tomar medidas”* (*“Zergaitiak galdetu, horren arabera neurriak hartu”*) (p103 RE).

### **2.2.- Supervisar la realización**

Son las estrategias de comprobar visualmente en el aula la realización, o no, de la tarea encomendada para casa.

*“Mirar el cuaderno”* (*“Koaderno begiratu”*) (p8 PRO); *“Revisar diariamente los deberes”* (p62 PRO); *“Mirar de uno en uno”* (*banan banan begiratu*) (p97 PRO); y *“Control del cuaderno de trabajo diariamente”* (p178 PRO).

Algunos comentarios del profesorado que utiliza este tipo de estrategia cuando parte del alumnado no realiza los deberes escolares son:

*“Miro a diario los cuadernos de los que habitualmente no los hacen”* (p151 RE); *“Le controlo más”* (p58 RE).

### **2.3.- Correcciones en el aula**

Son estrategias de control que se desprenden de la propuesta didáctica del profesorado para el aprendizaje de los contenidos dentro del aula.

*“Los corregimos en clase” (“Klasean zuzentzen ditut”)* (p33 PRO); *“Corregimos en alto”* (p151 PRO); *“Correcciones en voz alta y en la pizarra” (“Ahozko eta arbeleko zuzenketak”)* (p47 PRO); *“Sacar a corregir a la pizarra” (“Arbelera zuzentzera atera”)* (p92 PRO); y *“Corrección por parte del alumno elegido aleatoriamente”* (p173 PRO).

Como estrategias reactivas se pueden citar:

*“Corrección total por parte del que no los ha hecho”* (p163 RE); *“El alumno los realiza en la pizarra”* (p158 RE); y *“Preguntar el resultado” (“Emitza galdetu”)* (p40 RE).

## **2.4.- Recogida de los deberes**

Son estrategias en las que el profesor solicita al alumnado los deberes escolares para comprobar su realización o para corregirlos fuera del aula.

*“Recoger los trabajos” (“Lanak jaso”)* (p94 PRO); *“Pedirlos al principio de la clase”* (p116 PRO); *“A veces les recojo” (“Batzuetan jaso egiten diet”)* (p84 PRO); y *“Los recojo y en casa los corrijo” (“Jasotzen ditut eta etxean zuzentzen ditut”)* (p28 PRO).

Algún profesor también utiliza esta estrategia para presionar al alumnado que no realiza los deberes:

*“Coger los cuadernos para corregir” (“Koadernoak zuzentzeko hartu”)* (p157 RE); y *“Los próximos deberes deben ser entregados al profesor”* (p158 RE).

## **3.- Relación con las familias**

En esta categoría se incluyen estrategias en las que el profesorado busca el apoyo de las familias para mejorar el control de la tarea que tiene que realizar el alumnado fuera del aula.

### **3.1.- Directa**

Son estrategias en las que el docente mantiene una relación personal y directa con las familias. Ningún docente ha citado estrategias proactivas de esta categoría, y algunas de las estrategias reactivas, que se dan cuando no se realizan los deberes, citadas por el profesorado son:

*“Llamo a casa”* (p58 RE); *“Hablar con la familia”* (p150 RE); y *“Reiteración, convoco a los padres para tratar el tema”* (p180 RE)

### **3.2.- Indirecta**

Son estrategias en las que el docente mantiene una relación a través de agendas del alumnado y notas principalmente.

*“Apuntarlos en la agenda y vía educativa”* (p129 PRO); o *“Apuntar diariamente en la agenda”* (p55 PRO).

También esta estrategia se utiliza cuando el alumnado no realiza los deberes escolares:

*“Mandar nota para casa para conocimiento de los padres”* (p55 RE); *“Hacerles saber a los padres en la agenda y firmarlo”* (*“Jakin erazi gurasoei ajendan eta sinatu”*) (p132 RE); *“Aviso a casa mediante nota escrita y devolución firmada x padres”* (p173 RE).

### **3.3.- Sin especificar**

Algunas de estas estrategias son genéricas sin dar información sobre si la vía de comunicación es directa o indirecta:

*“La realización se la comunico a los padres”* (p119 PRO); *“Informar a los padres de la realización o no de los deberes”* (p204 PRO).

Estas citas genéricas también se dan en las estrategias reactivas como:

*“Si suceda habitualmente, me pongo en relación con los padres, para hacérselo saber”* (*“Ohituraz gertatzen bada, gurasoekin harremanetan jartzen naiz, jakinarazteko”*) (p52 RE) o *“Comunicación a la familia”* (p148 RE).

## **4.- Evaluación**

Se entienden por estrategias de evaluación a aquellas que se relacionan con la calificación académica del alumnado.

### **4.1.- Calificación con “positivos”**

Son estrategias en las que se cita la palabra “positivo” o similares.

*“Les ofrezco puntos extras”* (*“Puntu extrak eskaintzen dizkiet”*) (p17 PRO); *“Incentivar la realización del mismo”* (p206 PRO); y *“Subir la nota de la evaluación”* (p236 PRO).

Las dos citas para el alumnado que no realiza los deberes son:

*“Poner positivos a los que realizan”* (p51RE); *“No tienen positivos en lo que hacen en clase obligatoriamente”* (p155 RE)

### **4.2.- Calificación con “positivos y negativos”**

Son estrategias donde se cita literalmente “positivos” y “negativos” o similares:

*“Valoración positiva/negativa para la calificación de la evaluación”* (p158 PRO); *“Ver de uno en uno y apuntar negativos y positivos”* (p205 PRO).

Un único profesor cita como estrategia reactiva.

*“Positivos-negativos”* (p160 RE)

### **4.3.- Calificación con “negativos”**

En estas estrategias de calificación se cita literalmente la palabra “negativo” o similar.

*“Por no hacerlos reciben negativos. Cinco negativos en la misma evaluación > suspenso”* (p191 PRO); y *“Penalización a quien no lo hace”* (*“Penalizazioa egin ez duenari”*) (p14 PRO).

En estrategias reactivas se repiten frases cortas del tipo:

*“Poner negativos”* (p117 RE); *“Poner negativo”* (*“Negatibo jarri”*) (p7 RE); *“Puntuo negativamente”* (p209 RE); *“Negativo”* (p123 RE); y *“Penalizarles en la nota”* (p164 RE). Otras citas son: *“Les pongo punto negativo, este influye en la última nota”* (*“Puntu negatiboa jartzen diet, honek azkeneko notan izango du eragina”*) (p6 RE); *“Penalizar la falta de puntualidad en la entrega”* (p160 RE).

#### **4.4 Evaluación de la actitud del alumnado**

Algunas estrategias van dirigidas al plano actitudinal como

*“Apunto a los alumnos que no lo hayan realizado. Ello queda reflejado en el criterio actitudinal de la nota”* (p169 PRO); o *“Valorar su actitud”* (p207 PRO).

Algún profesor también lo cita como recurso ante la no realización de los deberes:

*“Valoro negativamente la actitud”* (p60 RE)

#### **4.5.-Repercusión en la calificación**

Son estrategias de control a través de la calificación que va a recibir el alumnado; pero sin citar explícitamente los términos de positivos y negativos:

*“La realización de los deberes cuenta para nota”* (p119 PRO); *“Valorarlos para nota de evaluación”* (p179 PRO); *“Califico su ejecución, presentación... ”* (p240 PRO); *“Revisión del cuaderno como parte de la evaluación”* (p175 PRO).

Ejemplos de citas del profesorado cuando el alumnado no realiza la tarea son:

*“Bajar la nota”* (*“Nota jeitsi”*) (p108 RE); *“Apuntar la fecha en mi cuaderno (influye en la calificación)”* (*“Nire koadernoan data apuntatu (kalifikazioan eragina du)”*) (p101 RE); *“Cuando no los hacen lo marco en el cuaderno y es el 10% de la nota”* (*“Egiten ez dituztenean kuadernoan markatu eta notaren %10 da”*) (p114 RE); y *“Creo que no hago nada especial para asegurar su realización. Utilizo más el método del castigo > bajar nota”* (p169 RE)

### **5. Otras estrategias ante la NO realización de los deberes escolares**

Son estrategias reactivas que solo se utilizan cuando el alumnado no realiza la tarea encomendada

#### **5.1.- Ampliar plazo**

Estas estrategias consisten en dar más tiempo al alumnado, o en “hacerle repetir” para que realice los deberes escolares solicitados.

*“Repetición”* (p59 RE); *“Volver a pedirlos”* (p148 RE); *“Alargar el plazo, que puedan acabar”* (*“Epea luzatu, bukatu dezaten”*) (p89 RE); *“Les doy una semana de plazo para que los hagan de nuevo”* (*“Aste beteko epea ematen diet berriro egiteko”*) (p47 RE); *“Les dejo otro día para que los realicen”* (p230 RE); *“Alargo el plazo de entrega con firma de padres”* (p240 RE) *“Lo recojo otro día, máxima nota 5”* (p247 RE).

## 5.2.- Realización en la escuela fuera del horario lectivo

En estas estrategias se le sanciona al alumnado que no ha realizado los deberes con su realización fuera del aula; pero bajo control del profesorado.

*“Se quedan castigados en el recreo”* (p237 RE); *“Quedarse en el recreo a realizarlos”* (p191 RE); *“Hacerles quedarse en el recreo o a las cuatro y media”* (*“Errekreoa edo lau ta erdietan gelditu arazi”*) (p83 RE); *“Castigar y realizarlos fuera del horario escolar (conmigo)”* (*“Zigortu eta eskolaz kanpo orduetan egin (nirekin)”*) (p131 RE).

## 5.3.- Realización en clase

Este tipo de estrategia consiste en controlar directamente la realización de los deberes en el aula.

*“Realización en el aula”* (p163 RE); *“Hacerle realizar en clase, si es importante”* (*“Gelan eginarazi, garrantzizkoa bada”*) (p48 RE); *“Acabar ahí mismo los trabajos, para integrarse en el grupo”* (*Bertan lanak amaitu, talde handian integratzeko”*) (p193 RE); *“Si al alumno no le importa la evaluación, hacerle realizar en clase”* (*Ikasleari ez bazaio ebaluazioa inporta, klasean egin arazi”*) (p74 RE).

## 5.4.- Aumentar deberes

Estas estrategias consisten en sancionar al alumnado aumentando la tarea a realizar, como:

*“Mandar más trabajo”* (*“Lana gehiago bidali”*) (p215 RE); *“Más trabajo para casa”* (p119 RE); *“Repetición de los mismos (hacerlos dos veces)”* (p174 RE); y *“Mandar algún deber extra en el fin de semana”* (p248 RE).

## 5.5.- Amonestar

Son estrategias con las que el profesorado se presenta al alumnado con actitud exigente, y de demanda de la tarea pendiente de realización.

*“Amonestación verbal”* (p204 RE); *“Me enfado”* (p208 RE); y *“Llamada de atención”* (p239 RE).

## 5.6.- No hacer nada

Un profesor, y como tercera estrategia comenta *“Pasar”* (147 RE).

## 5.6 OBJETIVOS DE LOS DEBERES ESCOLARES PARA EL ALUMNADO

De los 723 alumnos de la muestra 690 (90%) respondieron al ítem de cuestión abierta: “¿Para qué me mandan hacer deberes?”. Los datos se agrupan en los mismos cuatro ejes citados anteriormente.

Se debe señalar que el apartado “Alumnado que los cita” hace referencia al número de alumnos que realizan argumentos de una tipología en concreto. Este dato no tiene porqué coincidir con la suma de las frecuencias de las categorías, ya que un mismo alumno puede citar dos categorías de una misma tipología.

Objetivos de los deberes escolares para el alumnado			
Beneficios para	Tipos de contenidos	Categorías	Frec.
Profesorado	Conceptuales	Acabar	54
		Adelantar	29
		<b>Alumnado que los cita</b>	<b>82</b>
		<b>TOTALES %</b>	<b>12</b>
	Aprender a aprender	Comprensión: aciertos, dudas y errores	35
		Otros	10
		<b>Alumnado que los cita</b>	<b>45</b>
		<b>TOTALES %</b>	<b>7</b>
Alumnado	Conceptuales	“Aprender”	109
		“Aprender más”	69
		“Practicar”	113
		“Repasar”	77
		“Entender”	39
		“Reforzar”	29
		“Profundizar”	7
		“Afianzar”	1
		Otros	64
		<b>Alumnado que los cita</b>	<b>487</b>
	<b>TOTALES %</b>	<b>71</b>	
	Aprender a aprender	Hábitos de estudio	42
		Autorregulación	28
		Procedimentales	1
		“Competencias”	1
		Técnicas de estudio	0
Otros		7	
<b>Alumnado que los cita</b>		<b>78</b>	
<b>TOTALES %</b>	<b>11</b>		
Quejas (14%)			94
No saben (2%)			12
Otros (1%)			6

El 19% del alumnado cita en sus argumentaciones aspectos referentes a la utilización de los deberes como recurso en la planificación del profesorado. El 12% se centra en

aspectos más conceptuales en que el objetivo de los deberes es el de acabar la tarea iniciada en el aula. Otro 7% comenta que los deberes sirven básicamente para detectar las dudas y el nivel de comprensión de los aprendizajes.

El 82% del alumnado aporta argumentaciones directamente relacionadas con sus aprendizajes tanto conceptuales como competenciales. Entre ambas la tipología 3 está mucho más presente en el alumnado. El 71% señala razones relacionadas con su función de revisión de la tarea realizada en clase con la finalidad de dominar los contenidos impartidos en el aula, frente al 11% que cita razones de aprendizajes competenciales.

El término más repetido de para qué les mandan deberes es “aprender” citada por el 26% del alumnado. Se debe destacar que el 10% de los discentes escriben que los deberes sirven para “aprender más”. El segundo vocablo más utilizado es “practicar” señalado por el 16% de los discentes y el tercero “repasar” por el 11%. Las palabras “afianzar” y “profundizar” apenas son utilizadas por este colectivo.

El 11% del alumnado escribe razones ligadas a aspectos relacionados con el aprender a aprender, básicamente sobre el ámbito de la autorregulación y los hábitos de estudio. Sólo un alumno cita la palabra “competencia”.

También se debe comentar que 94 alumnos (14%) aprovechan ese espacio para quejarse sobre la falta de razones para utilizar los deberes.

Desde las variables del alumnado se puede observar que el alumnado de 2º añaden quejas en sus argumentaciones de para qué sirven los deberes en un 16% frente al 10% del alumnado de cuarto curso. El 10% de las alumnas realizan quejas frente al 15% de los alumnos masculinos. En relación con el perfil académico, el alumnado con calificaciones altas se ha quejado en un 9%, el de calificaciones medias en un 14%, el 16% del alumnado que suspende y tiende a aprobar después, y el 19% del alumnado con calificaciones más bajas. En referencia a la titularidad las puntuaciones son similares con una mayor tendencia de queja en las escuelas privadas.

Por último señalar que 12 alumnos reconocen no saber cuáles pueden ser las razones por las que les envían deberes desde la escuela.

### 5.6.1 Análisis de la Tipología 4 en función de las variables del alumnado

En la siguiente tabla se aportan las frecuencias y porcentajes de esta tipología donde las razones de los deberes escolares se encuentran en aprendizajes más competenciales y complejos que los fundamentados en los aprendizajes de los contenidos (tipo 3).

ALUMNADO	Tot.	Titularidad		Curso		Género		Perfil Académico			
		Púb.	Priv.	2º	4º	V	M	A	B	C	D
<b>Totales</b>	<b>690</b>	<b>291</b>	<b>399</b>	<b>374</b>	<b>316</b>	<b>351</b>	<b>324</b>	<b>219</b>	<b>170</b>	<b>179</b>	<b>75</b>
<b>Tipo 4</b>	<b>78</b>	<b>35</b>	<b>43</b>	<b>30</b>	<b>49</b>	<b>35</b>	<b>41</b>	<b>27</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>11</b>
<b>%</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>15</b>

Tomando como referencia las 78 respuestas dadas, se observa que son más frecuentes entre el alumnado de cuarto curso de Secundaria (15%) frente al 8% del alumnado de 2º. También parece que existe una mayor presencia de esta tipología entre las alumnas (13%). Por último añadir que existen diferencias porcentuales en



función del perfil académico del alumnado. El alumnado con peor rendimiento académico (15%) menciona con más frecuencia este tipo de objetivos de los deberes; le sigue el del alumnado que obtiene mejores calificaciones, siendo los grupos intermedios los que presentan puntuaciones más bajas (10%). En referencia a la titularidad los porcentajes son similares.

### **5.6.2 Categorización de los objetivos de los deberes escolares para el alumnado**

A continuación se justifican las distintas categorías presentes en las cuatro tipologías anteriormente citadas.

#### **Tipología 1: Los deberes como parte de la planificación de la sesión**

Para el alumnado, parte de las razones que motiva al profesorado a enviar deberes están relacionadas con el acabar la tarea que se inició en el aula:

*“Para poder acabar los trabajos sin acabar de clase” (Klasean bukatu gabeko lanak bukatu ahal izateko)” (a99); “Como no hacemos nada en clase, para hacer en casa” (Klasean ezer egiten ez dugunez, etxean egiteko)” (a127); “Para no perder el tiempo de clase” (“Klaseko denbora ez galtzeko”) (a192); “Porque no da tiempo a hacer en clase todo el temario y es una manera de aprender” (a544); y “Porque no les da tiempo a explicar todo en clase y lo que no les da tiempo lo mandan de deberes” (a658).*

Otras hacen referencia a adelantar o avanzar en los contenidos:

*Para adelantar con el tema (a248); “Para adelantar los trabajos y para confirmar que hacemos bien los exámenes” (“Lanak aurreratzeko eta azterketak ondo egiten dugula baieztatzeko”) (a258); “Para acabar el libro y estudiar a la vez” (a657); y “Para adelantar el tema” (“Gaia aurreratzeko”) (a620).*

#### **Tipología 2: Los deberes escolares como detector del grado de aprendizaje del alumnado y posible compensación en el aula**

Un bloque de las razones atribuidas al uso de los deberes según el alumnado hace referencia a la oportunidad que brindan de detectar el nivel de comprensión o de dudas para abordarlas en la siguiente hora lectiva de esa asignatura:

*“En mi opinión nos mandan deberes para saber si entendemos bien la asignatura” (“Nire ustez etxeko lanak ea guk ondo ulertzen dugun ikasgaia jakiteko bidaltzen dizkigute”) (a57); Para saber si hemos aprendido en clase o para avanzar más en clase (a146); Yo creo que mandan deberes para ver si tenemos alguna duda pero eso también lo podrían ver en horas de clase (a162); Para no perder tiempo en clase y para que en la clase siguiente haya un tiempo ocupado a corregir y preparar menos cosas los profesores (a332); y “Para aprender de los errores y de lo que no se nos da muy bien y para preparar exámenes” (a419).*

Otros comentarios que hacen referencia a este beneficio para la didáctica del profesorado en el aula pueden ser:

*“Para que nos ayuden a la hora de trabajar” (a347); y “Para ver si hemos estado atentos en clase” (a390).*

### **Tipología 3: Los deberes escolares como anclaje de los aprendizajes para el alumnado**

En este bloque se presentan las argumentaciones que se relacionan con los beneficios que obtiene el alumnado, centrados en el plano del aprendizaje de los contenidos impartidos en el aula. Ante la repetición de ciertas palabras se ordenan en base a estas.

Algunos comentarios hacen referencia a enviar deberes para "Aprender": "Para aprender" ("Ikasteko") (a6); "Se supone que es para aprender, aunque a veces manden demasiados y ser justo para lo contrario" ("Suposatzen da ikasteko dela, nahiz eta batzuetan gehiegi bidali eta justu kontrarako izaten den") (a22); y "Para aprender para un examen" (a105). Algunas de las citas incluyen el "Aprender más": "Para aprender algo más sobre el tema que estamos dando" ("Ematen ari garen gaiari buruz zeezer gehiago ikasteko") (a100); y "Para que aprendamos más cosas fuera del horario escolar" (a296).

Otros valoran el poder "Practicar" lo trabajado en clase: "Para practicar; pero creo que es suficiente con los ejercicios que hacemos en la escuela" ("Praktikatzeko. Bainan eskolan egiten ditugun ariketekin nahikoa dela uste dut") (a48); "Para poner en práctica lo aprendido" ("Ikasitakoa praktikan jartzeko") (a257); y "Para practicar lo que me han enseñado en clase" (a323).

Una tercera palabra presente en sus comentarios es "Repasar": "Para repasar lo que hemos hecho en clase, supongo" (a36); "Para repasar lo que hemos hecho en clase para que no se olvide" (a161); y "Para repasar lo que hayas dado en clase, y así aprendértelo" (a310).

También se cita el vocablo "Entender": "Para entender lo que damos, practicando" (p289); "Para que entendamos mejor lo dado en clase" (a324); y "Para entender mejor el tema" ("Gaia hobeto ulertzeko") (a359).

Otra razón que utiliza el alumnado que da sentido a los deberes es para "Reforzar" los aprendizajes: "Para reforzar fuera de la escuela la materia dada en clase" ("Klasean emandako materia indartzeko eskolaz kanpo") (a34); "Para reforzar lo que hemos dado ese día y además para practicar lo que va a entrar en el examen" (a416); y "Para reforzar lo trabajado en clase". (p475).

Por último se recogen "Profundizar": "Para que el alumno profundice lo aprendido" (p169). "Afianzar" "Para afianzar lo aprendido en clase" (a710). Y "Otros" como: "Para trabajar lo que damos fuera de clase" ("Eskolaz kanpo ematen duguna lantzeko") (a73); "Para ir recordando en casa también los trabajos que hago en clase" ("Etxean ere klasean egiten ditudan lanak gogoratzen joateko") (a90); "Para aumentar el rendimiento de clase" ("Klaseko errendimentua handitzeko") (a126); y "Para ir mejor en la escuela" ("Eskolan hobeto joateko") (a232).

### **Tipología 4: Los deberes escolares como oportunidad de aprender a aprender para el alumnado**

Este cuarto tipo de objetivos de los deberes escolares se centra en beneficios que obtiene el alumnado en aspectos competenciales, realizando argumentaciones desde distintos aspectos autorreguladores. Los hábitos de estudio se consideran un

subcategoría; pero se cita expresamente por su importante presencia en las razones aportadas por los adolescentes.

Algunos ejemplos que hacen referencia a los beneficios del trabajo fuera de la escuela desde esta perspectiva autorreguladora son:

*“Para trabajar un poco en casa los contenidos explicados en clase por el profesor y para aprender hacer por nuestra cuenta distintos ejercicios” (“Klasean irakasleak azaldutako edukiak etxean pixka bat lantzeko eta ariketa ezberdinak gure kabuz egiten ikasteko”) (a2); “Para probar que podemos en casa hacer solos lo aprendido en la escuela” (“Ikastetxean ikasitakoa etxean bakarrik egin dezakegula frogatzeko”) (a31); “Fuera de la escuela tenemos que aprender a hacer por nuestra cuenta” (“Ikastolatik aparte lan egiten ikasi behar dugula geure kabuz”) (a45); “Para saber si, haciendo solo, hemos entendido o no lo que hemos hecho en la escuela” (“Klasean egin duguna etxean bakarka ulertu dugun edo ez jakiteko”) (a191); Para que nosotros (los alumnos) nos hagamos una autoevaluación para ver si lo hemos entendido (a311); y “Para que vallamos adquiriendo responsabilidades y buenos hábitos de estudio. (constancia con el trabajo) (a583).*

Este último alumno también cita los hábitos de estudio otros comentarios pueden ser: *“Para estudiar y para acostumbrarnos a hacer los deberes escolares” (“Ikasteko eta etxeko lanak egiten ohitzeko”) (a20); “Para hacer algo en casa y para llevar mejor la materia” (“Zerbait egiteko etxean eta hobeto eramateko materia”) (a421); “Para que aprendamos algo a diario” (a554); y “Para que tengamos una rutina diaria” (“Egunerokotasun bat izan dezagun”) (a628).*

Un alumno cita el poder aprender, a través de los deberes, algún aspecto procedimental: *“Para poner en práctica lo realizado en clase, y para aprender bien los procedimientos” (“Etxean, klasean egindakoa praktikan jartzeko, eta, prozedurak ondo ikasteko”) (a246).*

Por último se añaden Otros comentarios de este apartado: *“Para poner en marcha nuestras habilidades y para acabar los trabajos que no se han acabado en clase” (“Gure abileziak martxan jartzeko eta klasean bukatu ez ditudan lanak bukatzeko”) (a598); y “Para repasar lo aprendido en clase y para sabe aplicar lo aprendido en la materia” (a540).*

## 5.7 OPINIONES DEL ALUMNADO SOBRE LOS DEBERES ESCOLARES QUE REALIZAN

El alumnado en su cuestionario tenía la opción de añadir libremente cualquier reflexión sobre los deberes escolares en el apartado final. Este punto decía: *“Estos cuestionarios (para familias, profesorado y alumnado) los hemos hecho con la intención de conocer y mejorar distintos aspectos sobre los deberes escolares. Pero sólo hemos citado algunos. Como nos interesa mucho tu opinión tal vez te gustaría añadir algo.”*

De los 723 alumnos, 391 realizan reflexiones, lo que supone una participación del 52%. Por cursos, 237 son alumnado de 2º de la ESO (61%) y 154 de 4º de la ESO (46%). A partir de estos comentarios se han extraído 420 argumentaciones que se han categorizado en tres bloques valorativos. El primero hace referencia a valoraciones sólo positivas sobre la validez de los deberes. En el segundo se justifica su uso,

realizando críticas parciales sobre su utilización. Y en el tercer grupo se recogen las respuestas en que se valoran negativamente las tareas para casa.

Valoración	Categoría	Fr.	%
Positiva 32 (8%)	Pocos	2	0
	Necesarios	30	8
Críticas parciales 292 (75%)	Necesarios pero ...	24	6
	Necesarios pero demasiados	78	20
	Demasiados	152	39
	Otros	38	10
Negativa		51	13
Otros		11	3
<b>Totales</b>		<b>391</b>	<b>100</b>

### **1.- Valoraciones positivas sobre los deberes escolares**

El 8% del alumnado justifica el recurso del profesorado de los deberes escolares. Dos de los alumnos comentan que se envían pocos:

*“En algunas materias, sobre algunas cosas que tenemos que elegir en Bachiller, querría que se trabajaran más las que nos van a ser muy importantes, por ejemplo química, y creo que haciendo algunos ejercicios sería mejor para todos.”* (“Zenbait gaietan, Batxilerren erabaki beharko ditugun gauzei buruz, oso garrantzitsuak izan behar zaizkigunak gehiago landu nahiko nituzke, kimika adibidez, eta zenbait ariketa eginez hobeto izango dela denentzat uste dut”) (a64).

El resto de los comentarios reflexionan sobre su conveniencia

*“En mi opinión mejora las materias y puedes aclarar dudas que te han quedado”* (a470); *“Los deberes son muy importantes para saber si has entendido lo que hemos hecho en clase, y estamos capacitados para hacerlos solos. ¡ESTUDIAR ES NUESTRO DEBER!”* (a556); y *“Me parece bien que manden deberes para casa porque tiene que haber una constante diaria. Aunque no nos guste a los alumnos”* (“Etxeko lanak bidaltzea ongi iruditzen zait egunerokotasun konstante bat egon behar delako. Nahiz eta ikasleoi ez gustatu”) (a628).

### **2.- Realización de críticas parciales**

En este bloque se recogen críticas del alumnado a algún aspecto de los deberes, sin negar valor a su utilización. Se acepta su necesidad; pero cuestionan la manera de llevarlos a cabo. Se presentan tres categorías de respuestas.

La primera de ellas no incluye la idea de que el profesorado envía demasiados deberes. Este 6% del alumnado realiza comentarios como:

*“Los deberes escolares, en mi opinión, a pesar de ser aburridos, son necesarios para aprender algo”* (“Etxeko lanak, nire ustez, nahiz eta aspergarriak izan, beharrezkoak dira zertxobait ikasteko”) (a191); y *“Los profesores mandan los deberes para que no se nos olvide lo que hemos hecho en clase y muchas veces los profesores aumentan el número de deberes dependiendo de nuestro comportamiento en clase”*(a293).

En una segunda categoría, en la que se incluye el 20% del alumnado, se insiste que aun siendo necesarios se envían en exceso, realizando claras críticas a la cantidad de los mismos.

*“Creo que con los deberes se aprende pero cada profesor no se da cuenta de que tenemos más asignaturas que la suya propia. Debería haber muchos menos deberes”* (a156); *“Ya sé que está bien enviar deberes para hacer los ejercicios por nuestra cuenta, pero a veces se pasan con los deberes escolares. Los deberes para casa obstaculizan el quedar con los amigos, y eso da mucha rabia”*. (“Badakit etxeko lanak bidaltzea ondo dagoela gure kabuz egiteko ariketak baina batzuetan pasa egiten dira etxeko lanekin. Etxeko lanek lagunekin geratzea eragozten dizute eta horrek kristoren amorrua ematen du”) (a174) o *“A mi parecer se tendrían que dar medidos los deberes escolares, sino, en una asignatura 60´ y en otras 30´ y pasas toda la tarde haciendo trabajos y no tienes tiempo para nada (para desconectar de la clase). Para eso, a diario tendríamos que tener trabajo de dos materias y los profesores tendrían que utilizar mejores técnicas para el trabajo en clase”* (“Nire ustez, etxeko lanak neurtuta eman beharko lirateke, bestela, ikasgai baten 60' eta besteetan 30' arratsalde osoa pasatzen duzu lanak egiten eta ez duzu edukitzen ezer egiteko astirik (klasetik deskonektatzeko). Horretarako, egunero gehienez 2 arloko lanak eduki beharko genituzke eta maixuak klasean lana egiteko teknika hobeagoak erabili beharko dituzte”) (a109).

El 39% del alumnado critica la cantidad excesiva de las tareas a realizar fuera del horario escolar sin hacer referencia a su necesidad:

*“Que los profesores manden menos deberes, y que durante el curso no den tantos deberes”* (a36); *“Pues si mandaran sólo un ejercicio mejor”* (a154); *“Mandar menos trabajo para casa”* (“Etxerako lan gutxiago bidaltzea”) (a15); *“Sobre los deberes escolares creo que no se pueden enviar siempre, esto es, de vez en cuando”* (“Etxeko lanari buruz uste dut beti ezin direla bidali, hau da, tarteka”) (a50); y *“De algunas asignaturas mandan demasiados deberes. las asignaturas más duras (mate, bio...), nos mandan demasiados deberes, no va compensado”* (“Ikasgai batzuetan bidaltzen duten etxeko lanak gehiegikoak dira. Ikasgai gogorretan (mate, bio...) etxeko lan gehiegi bidaltzen digute, ez doa konpentsaturik”) (a240)

En una última categoría se recoge el resto de reflexiones con cierto nivel de queja que realiza el 11% del alumnado. Algunos de los contenidos a los que hacen referencia son:

*“Muchas veces no entendemos como hacer los deberes y no los podemos hacer y cuando ven los profesores que no los hemos hecho nos echan la bronca”* (a315); *“Nos mandan muchos deberes de Lengua y la mayoría de ellos no corregimos. Entonces no sirve de nada hacerlos”* (a471); *“Las bibliotecas son el mejor lugar para ello, por esto, deberían de incrementar las inversiones en ellas, más ayudas, etc”* (a475); y *“Para incitar el trabajo escolar en el grupo de los deberes podíamos usar más el ordenador para hacerlos, ya que según los medios de comunicación los jóvenes (90%) invierten su tiempo en el ordenador. De esta forma los alumnos aprenderían mecanografía, un nivel básico de informática y se les facilitaría la capacidad de hacer los deberes”* (a543); *Los deberes, aquellas tareas que mandan para casa. Si yo fuera un profesor los deberes los mandaba de hacer en un ordenador. Siempre se me da bien eso. Vivimos en una sociedad que la usa para jugar, ¿porqué no para el trabajo?”*.(a691); y *“Yo creo que los deberes en algunas asignaturas como Matemáticas o Física y Química, ayudan a las personas que tienen algún problema en estas asignaturas, pero por el contrario las que no tienen ninguna dificultad, los deberes no son más que una pérdida de tiempo”* (a162);

### **3.- Críticas a la existencia de deberes escolares**

Este bloque recoge quejas en contra de los deberes. Son reflexiones del alumnado que están en contra de su uso (y no de su abuso como en el bloque anterior) citadas por el 13% de los discentes.

*“A mí me parece que es una pérdida de tiempo” (a439); “En mi opinión no tendrían que haber deberes escolares, porque para aprender es el tiempo de la escuela y no nuestro tiempo libre. No podemos vivir bajo los deberes, nosotros también tenemos que hacer nuestra vida: deporte, hobis, estar con los amigos... Si sólo pensamos en los estudios la vida es muy aburrida, además nos levantamos muy pronto (para las 8 en la escuela), por lo tanto, me parece, no tendrían que haber deberes escolares, esos se tienen que hacer en la escuela y el tiempo libre disfrutarlo bien”. (“Nire ustez ez zen etxeko lanik egon beharko, ikasteko denbora eskolako delako eta ez gure denbora librea. Ezin gara etxeko lanen menpe bizi, guk ere gure bizitza egin behar dugu, kirola, hobbiak, lagunekin egon...Bakarrik ikasketetan pentsatzen badugu bizitza oso aspergarria da, gainera oso goiz jeikitzen gara (8tarako eskolan). beraz, nire ustez, ez ziren etxeko lanak egon beharko, horiek eskolan egin behar dira, eta denbora librea ondo disfrutatu”)* (a213); *“Los deberes son innecesarios muchas veces y haciéndolos no aprendemos nada”* (a467); *“Que los deberes que nos mandan para casa que los hagamos en clase”*(a440); y *“Me parece una mierda los deberes”* (a720).

#### **5.7.1 Críticas parciales del alumnado a la utilización de los deberes escolares**

En este apartado se realiza un análisis de los 292 alumnos que cuestionan algunos aspectos relevantes en relación a los deberes escolares. Es un colectivo que acepta las tareas para casa; pero que desea matizarlos. Este colectivo genera 321 comentarios críticos.

<b>Críticas parciales del alumnado a la utilización de los deberes escolares</b>						
<b>Centrados en:</b>	<b>Argumentos críticos sobre:</b>	<b>Necesarios pero...</b>	<b>Necesarios. demasiados y</b>	<b>Excesivos</b>	<b>Otras quejas</b>	<b>TOTALES</b>
<b>Causa: Organización y Planificación del Profesorado 171 (54%)</b>	<b>Falta de coordinación</b>	4	13	43	2	62
	<b>Coincidir con exámenes</b>	1	15	21	--	37
	<b>Tipos de asignatura</b>	1	3	6	6	16
	<b>Aspectos metodológicos</b>	8	13	10	14	45
	<b>Uso sancionador</b>	3	2	4	2	11
<b>Consecuencias: Alumnado 84 (26%)</b>	<b>Falta de tiempo libre</b>	2	8	20	--	30
	<b>Períodos vacacionales</b>	--	2	1	--	3
	<b>Incomprensión de la tarea</b>	--	2	3	7	12
	<b>Desmotivación</b>	6	3	5	1	15
	<b>Excesivo peso</b>	--	2	10	--	12
	<b>Estrés que genera</b>	1	3	8	--	12
<b>Familia 1 (0%)</b>	<b>Presión familiar</b>	--	--	--	1	1
<b>Otros 65 (20%)</b>	<b>Clases particulares</b>	--	--	--	3	3
	<b>Sin especificar</b>	0	20	39	3	62
<b>TOTALES</b>		26	86	170	39	321

El 75% del alumnado no cuestiona su necesidad en sus comentarios; pero sí en cuanto a su aplicación. El 54% de las críticas argumentadas van dirigidas al profesorado, y el 26% hacia el propio alumnado, aunque tal vez alguno de los argumentos como la “desmotivación” tengan un origen en el tipo de deberes que envía el profesorado, es decir, aspectos de planificación. Sólo un alumno realiza reflexiones en las que incluye a la familia.” (...) *A los padres siempre les tenemos encima, a pesar de saber que tenemos hechos los deberes* (“(..) *Gurasoak beti gainera dauzkagu, nahiz eta jakin etxeko lanak eginda ditugula!*”) (a65)

### **1.- Críticas centradas en la organización y planificación del profesorado**

En este bloque quedan recogidas críticas que se centran en el profesorado como agente que recurre a los deberes escolares como estrategia de aprendizaje.

#### **1.- Argumentaciones relacionadas con la falta de coordinación entre el profesorado del aula.**

*“En mi opinión los deberes están bien pero es una manera reducida porque cuando te mandan muchos empezamos a hacer y llega un momento en el que nos cansamos y pasamos de hacer”* (a549); *“Para mí opinión hay veces que mandan muchos deberes y no me da tiempo para hacer los de otra asignatura o a estudiar para otra asignatura. Está bien que manden deberes pero no tantos”* (a528); *“A mí me parece que los deberes son muy útiles para lo mencionado anteriormente (Aplicar lo aprendido en la materia), pero yo creo que los profesores deberían ponerse de acuerdo a la hora de mandarlos para que no se nos acumulen. También a veces deberían de reducir un poco la cantidad y no programar tantos trabajos mezclados con deberes, así como sus fechas también (...)”* (a540); y *“Pasar una semana en clase sin hacer nada, en la siguiente tener un puente o festivo y para esos días mandar deberes no me parece adecuado”* (“*Aste batean klasean ezer egin gabe pasatzea, hurrengo astean zubia edo jairen bat eduki eta egun horietako lanak bidaltzea ez zait egokia iruditzen*”) (a279).

#### **2.- Argumentaciones críticas, que también están relacionadas con la falta de coordinación, se centran en la coincidencia de realización de deberes y estudio para exámenes.**

*“En mi opinión los deberes pueden ser buenos para practicar lo aprendido, pero en época de exámenes no deberían mandarlos porque no hay tiempo”* (a541); *“Creo que es necesario hacer deberes en casa, pero a veces nos mandan demasiados, y en época de exámenes, y eso no es justo, porque si no hacemos los deberes nos bajan la nota media”* (a686); y *“Yo pienso que nos mandan demasiados deberes en general. Porque se nos juntan muchas asignaturas y luego quieren que aprobemos los exámenes. Con lo que hacemos en clase basta, o de mandarnos sólo los fines de semana y muy pocos”* (a668); y *“Que nos manden deberes no me parece mal porque como yo he dicho antes sirven para repasar. Pero es que a veces nos mandan deberes y tenemos que estudiar. Entonces que cuando tengamos exámenes no nos manden muchos deberes”* (a667).

### 3.- Argumentaciones críticas relacionadas con diversos aspectos metodológicos.

*“Son aburridos, pero en la mayoría son para nuestro bien (...). “(“Aspergarriak dira, baina gehienetan gure onerako dira (...).” (a264); Creo que algunos profesores se pasan con los deberes. Los deberes son buenos, pero que no pongan muchos y SIN SENTIDO! (a321); y “Hacer más trabajos para aprender de forma diferente y no tantos ejercicios” (a468).*

### 4.- Argumentaciones críticas relacionadas con tipos de asignaturas.

*“Me parece que en Matemáticas a veces nos mandan muchos deberes pero normalmente mandan los justos” (a690); “Nos mandan muchos deberes de Lengua y la mayoría de ellos no corregimos. Entonces no sirve de nada hacerlos” (a471); “Muchos alumnos de la clase nos quejamos al profesor de Matemáticas porque nos mandaba muchos deberes. (...) (“Gelako ikasle asko kexatu egin ginen Matematikako irakasleari lan asko bidaltzen dizkigulako(...)”) (a604); y “Que algunos deberes que mandan no sirven para nada por ejemplo religión” (a454).*

### 5.- Argumentos críticos con el uso de los deberes como estrategia sancionadora de aula.

*“Los profesores mandan los deberes para que no se nos olvide lo que hemos hecho en clase y muchas veces los profesores aumentan el número de deberes dependiendo de nuestro comportamiento en clase” (a293); “Hacer los deberes para casa es muy importante para que aprendamos, pero a veces los profesores, cuando nosotros tenemos malas actitudes, nos mandan trabajo por mandar” (“Etxeko lana egitea oso inportantea da guk ikas dezagun, baina batzuetan irakasleak, guk jarrera txarra dugunean, lana bidaltzeagatik bidaltzen digute”) (a42); “A veces los profesores se pasan y nos mandan muchos deberes, si les decimos que no hemos tenido tiempo para realizar la tarea se enfadan. En mi opinión deberían de comprendernos un poco más” (a411); y “Hay veces que los profesores se pasan con los deberes porque otros tienen mal comportamiento” (a450).*

Las críticas realizadas en este bloque se centran en las consecuencias de los deberes en el alumnado:

### 6- Argumentaciones centradas en la reducción de su tiempo libre.

*“Los deberes escolares, en sí, son adecuados y para estudiar me parecen una manera adecuada, pero por otro lado no me gusta que tengamos que hacer trabajos fuera del horario escolar” (“Etxeko lanak, berez egokiak dira eta ikasteko era egokia iruditzen zait, baina bestetik ez zaizkit gustatzen eskolako orduz kanpo lana egin behar delako”) (a194); “En mi opinión, los deberes son convenientes para repasar los trabajos de clase, pero como todo agradecería que se mandaran en su medida, por un lado por la falta de tiempo, muchas veces de estudiar voy a entrenar y de ahí de nuevo tengo que volver a estudiar (...) (“Nire ustez, etxeko lanak egokiak dira klaseko lana erreparatzeko, baina guztia bezala, bere neurrian bidaltzea eskertuko nuke, alde batetik denbora faltagatik, askotan ikastetik entrenatzera eta handik berriro ere ikasi beharra izaten dudalako, (...).”) (a176); y “Que hay veces que no se dan cuenta de que la gente tiene extraescolares” (a311).*



**7.- Algunos comentarios definen más la falta de tiempo haciendo referencia a los períodos vacacionales.**

*“En las vacaciones nos mandan demasiados deberes, y nos quitan tiempo para relajarnos y pasárnoslo bien, que en mi opinión las vacaciones son para eso” (a412).*

También a las clases particulares

*“Yo he oído decir a un profes@r que si no entendía la lección que iría a clases particulares. ¿Es eso normal de un profes@r? (a658).*

**8.- Argumentos que critican la incomprensión de la tarea a realizar por el alumnado en sus casas.**

*“Que si mandan deberes me parece muy bien pero no muchos ni muy difícil.” (a146); “Nos mandan demasiados deberes que los podríamos hacer en clase y además si no los entendemos y no los hemos hecho nos ponen negativo” (a548); y “A veces faltan explicaciones de cómo hacer los ejercicios” (a323A).*

**9.- Argumentos centrados en la propia desmotivación para la realización de los deberes:**

*“A mí los deberes no me gustan. Además sé que tengo que hacerlos pero eso es bueno” (“Neri etxeke lanak ez zaizkit gustatzen. Gainera badakit egin behar dudala baina hori ona da”) (a88); “Se pasan con la cantidad y la gente los hace a voleo” (a433); Yo creo que el abuso de deberes implica que se hagan mal. A veces nos mandan sólo 3 ejercicios, entonces al ser pocos los haces mejor y más tranquilo. Pero cuando mandan muchos los haces rápido y mal” (a464).*

**10.- Argumentos centrados en la consecuencia del excesivo peso al llevar los materiales escolares del centro a casa y viceversa:**

*“Muchas veces nos mandan muchos deberes y no nos entran casi los libros en las mochilas (...)” (a 664); y “(...) y al final llevamos un tremendo peso en la mochila.(...)” (“... ) eta azkenean izugarritzko pisua eramaten dugu motxilan (...) (a178).*

**11.- Argumentos centrados en la consecuencia del estrés que les genera la realización de los deberes:**

*“Me parecen bien que nos manden deberes pero a veces sin pasarse, nos agobiamos” (a460); “Cuando nos mandan demasiados deberes nos agobiamos y se hacen sin ganas, así no valen para nada” (“Lan gehiegi bidaltzen dizkigutenean, agobiatu egiten gara eta gogo gabe egiten ditu, horrela ez digute ezertarako balio”) (a79) “Los deberes son esenciales para poner en práctica o repasar lo que damos en clase. Pero hay veces que son un agobio y aburren mucho” (a531).*

**12.- Y otros argumentos que critican las clases particulares:**

“Creo que no es necesario ir a clases particulares, si pones atención en clase, si haces los deberes escolares y si estudias en casa. A fin de cuentas, los que van a clases particulares, están más tranquilos en clase y no ponen tanta atención porque saben que luego les darán las explicaciones” (“Uste dut, klase partikularretara joatea ez dela beharrezkoa, baldin eta klasean arreta ipintzen baduzu, etxerako lanak egiten badituzu eta etxean ikasten baduzu. Izan ere azken finean, klase partikularretara doazenak, lasaiago daude klasean eta ez dute hainbat arreta jartzen, badakitelako gero azalpenak jasoko dituztela”) (a343).

### 5.7.2 Argumentos del alumnado en contra de los deberes escolares

En el análisis de las razones en contra de los deberes escolares, citadas por el 16% del alumnado, encontramos cuatro tipos de argumentos, se añade un quinto que hace más referencia a la forma de protesta que a una argumentación.

Argumentaciones	Frec.
Falta de limitación del tiempo escolar	32
Con los deberes escolares no se aprende	11
** Comentarios realizados con rabia	7
Otros	6
<b>Total</b>	<b>56</b>

#### 1.- Falta de limitación del tiempo escolar

Esta argumentación se vincula a la reducción de tiempo libre. Siendo este tipo de argumentos los más habituales.

“No debería haber deberes porque necesitamos tiempo libre. Ya tengo 6 horas de clase al día” (a671); “Como el lugar para hacer deporte es el polideportivo, el sitio para estudiar y trabajar es la escuela, no la casa. Fuera de la escuela tenemos nuestras cosas para hacer, y no tendríamos tampoco tiempo libre, quitado en los deberes escolares. Son suficientes las horas que hacemos en la escuela. Los deberes escolares nos quitan la oportunidad de disfrutar de nuestro tiempo libre, de estar con los amigos, del descanso...” (“Kiroldegia, kirola egiteko tokia den bezala, ikasteko eta lanak egiteko tokia ikastola da, ez etxea. Ikastolaz kanpo gure gauzak ditugu egiteko eta ez genuke denbora librea ere, etxerako lanetan xahutu behar. Nahikoak dira ikastolan egiten ditugun orduak. Etxerako lanek gure denbora libreaz gozatzeko, lagunekin egoteko, deskantsurako...aukera kentzen digute”) (a595); “Los deberes nos quitan libertad y nos obligan a estar pendientes en todos los momentos del día del colegio” (a160); y “Después de estar 6 horas en clase, no quiero pasar otras dos horas aprendiendo haciendo deberes. Es suficiente con la clase. Tengo vida personal” (“Klasean 6 ordu egon ondoren, ez dut beste bi ordu etxeko lanak egiten pasatu nahi beste denbora gehiago ikasten. Nahiko da klasearekin! Bizi pertsonala daukat”) (a135).

#### 2.- Los deberes escolares no son una estrategia de aprendizaje

Estas críticas hacen referencia al nulo valor pedagógico de las tareas para casa. Algunos ejemplos son:

“No pongáis más deberes porque no sirven para nada, porque tenemos que hacer algo que no entendemos y no podemos preguntar” (a453); “Los deberes son innecesarios

*muchas veces y haciéndolos no aprendemos nada” (a467); y “En la escuela mandan muchos deberes (Mate, Lenguaje, Ciencias Naturales, Inglés...). A veces se pasan. Para mí los deberes están de sobra y además no ayudan en nada.” (“Eskolan etxeko lan asko bidaltzen digute (Mate, Lenguaje, Ciencias Naturales, Inglés...). Batzuetan pasatu egiten dira. Nire ustez etxerako lanak soberan daude eta gainera ez digute ezertan laguntzen” (p222).*

Por último, señalar que algunos alumnos han aprovechado la oportunidad para mostrar su desacuerdo con la realización de los deberes escolares desde la rabia.

*“Los deberes escolares me dan asco..Son una tontería. Los profesores los hacen para fastidiarnos” (“Etxeko lanek nazka ematen didate. Txorakeri bat dira. Irakasleak guri izorratzeko egiten dute”) (a52); “Que no me gusta que me manden deberes y prefiero no hacerlos aunque me vaya mal en clase pero no los hago, y no los pienso hacer nunca porque pienso que es una tontería”(a232); y “Para mí, los deberes para casa es una chorrada” (“Etxeko lanak niretzeko txorrada bat da”) (a266).*

## 5.8 RAZONES ATRIBUIDAS POR LAS FAMILIAS COMO MOTIVO DE AGOBIO DE SUS HIJOS EN LA REALIZACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES

A las familias se les pregunta desde el ítem abierto de “*Las veces que se agobia mi hijo/a es por:*” con el fin de conocer las razones que pueden influir en sus estados anímicos. Del total de las 454 familias, 333 (73%) aportan 362 argumentos que se categorizan en función del posible agente estresor.

Razones de agobio de los hijos según las familias			
Agente	Razones del agobio de los hijos	Fr.	%
Profesorado 158 (47%)	Incomprensión de la tarea	73	22
	Cantidad	55	17
	Simultaneidad de deberes y exámenes	18	5
	Otros	12	4
Profesorado y/o Alumnado 71 (21%)	Exámenes	47	14
	Falta de tiempo	24	7
Alumnado 69 (21%)	Desorganización	44	13
	Negativismo	11	3
	Perfeccionismo	4	1
	Otros	10	3
Familias 10 (3%)	Presión de las familias	10	3
Sin definir 23 (7%)	Extraescolares	18	5
	Otros	5	2
Alumnado 30 (9%)	No se agobia	30	9
Totales		362	100
Nº de familias		333	
Total de familias		454	

El 47% de estas aportan razones con el profesorado como clave fundamental, un 21% de las familias afirman que sus hijos se agobian en épocas de exámenes y por la falta de tiempo para acabar la tarea, que puede ser atribuido al profesorado y/o al alumnado. Razones centradas en el alumnado son citadas por el 21% de los participantes. Un 3% se centran en la presión familiar, Un último apartado con un 7%

de las familias hace referencia a actividades extraescolares y otros comentarios. El 9% de las familias afirman que sus hijos no se agobian con los deberes escolares.

### **1.- Razones de agobio con origen en el profesorado**

Desde este eje se incluyen razones de agobio como consecuencia de la incomprensión de la tarea a realizar en casa, citado por un 22% de las familias.

*“No entiende el tema”* (f63); *“No entender los temas y no preguntar en su momento”* (f149); y *“Porque es difícil”* (f275).

Otras razones de agobio están relacionadas con la cantidad de deberes que tienen (17% de las familias):

*“Por exceso de deberes”* (f10); *“Porque tiene muchos trabajos y poco tiempo para descansar”* (*“Lan pila bat dituelako eta denbora gutxi deskansatzeko”*) (f128); y *“Porque coincide que le mandan de varias asignaturas”* (f200).

También hay padres que comentan como razón la simultaneidad de tener que realizar deberes y exámenes:

*“Tener deberes y exámenes a la vez”* (f9); y *“No le da tiempo los días que hay muchos, sobre todo, si coincide con algún examen”*.

Por último, se dan variadas argumentaciones (otros) en un 4% de las familias, relacionadas con tipos de tarea, asignaturas, excesivo peso.

*“El exceso de peso que algunos días debe de llevar al centro, tanto él como sus compañeros”* (f229); o *“Trabajos de lectura”* (f265).

### **2.- Razones de agobio con origen en el profesorado y/o alumnado**

En un segundo bloque de razones están los agobios del alumnado unido a los exámenes (citado por el 14% de las familias) con comentarios como:

*“Los exámenes, o porque tiene muchos, o con alguna dificultad”* (f64); *“Época de exámenes”* (*“Azterketa garaia”*) (f72); y *“Tener exámenes y pensar que no le va a dar tiempo de prepararse”* (f178).

Un 7% de las familias apuntan razones relacionadas con la falta de tiempo para acabar la tarea.

*“No darle tiempo a terminar los deberes”* (f166); *“Falta de tiempo”* (f340); y *“Cuando tiene dificultades para entregar los trabajos en los plazos correspondientes”* (*“Lanak dagokion epean entregatzeko zailtasunak dituenean”*) (f380).

### **3.- Características del alumnado**

Un tercer bloque se centra más en cualidades o falta de estrategias del alumnado. El 13% de las familias comenta que su hijo se agobia por su desorganización con la tarea a realizar.

“Su mala organización y dejar todo para última hora” (f361); “Exceso de trabajos acumulados” (f23); “Que no sabe cómo abordar la realización del trabajo porque quiere hacerlo rápidamente” (f180); y “Que se despista y se le hace tarde” (f181).

Algunos padres hablan del negativismo de sus hijos ante los deberes escolares como:

“No quiere dedicar demasiado tiempo a hacer los deberes” (f143); y “Su poca disposición y gusto por el trabajo bien hecho en contraposición con la exigencia” (f415).

Por último, otros argumentos, dados por el 4% de las familias, están relacionados con el perfeccionismo como “Ser muy exigente” (f160) o con la capacidad de concentración: “Falta de atención” (f283).

#### **4.- Razones de agobio con origen en las familias**

Agobios de los hijos por la presión de las familias es citado por el 3% de las mismas con citas como:

“Le echamos la bronca por los deberes” (f325); “Por las veces que le repito las cosas” (f409); y “Por intentar explicarle las cosas y no se deja ayudar” (f62).

Por último un 5% de las familias comentan las actividades extraescolares como elemento estresor para sus hijos:

“Compaginar los deberes con actividades deportivas y musicales” (f225); “Tener demasiados a veces y si coincide con deporte, verse agobiada para realizarlos” (f268); y “Porque tiene demasiadas extraescolares (porque no quiere dejar nada) y no tiene tiempo” (f186).

### **5.9 OBJETIVOS DE LOS DEBERES ESCOLARES PARA LAS FAMILIAS**

De las 454 familias participantes 363 (80%) respondieron a la pregunta abierta “Creo que los deberes se mandan principalmente para”. Los datos se presentan categorizados de la misma manera que los del profesorado y alumnado. También se señala el apartado “Familias que los cita” haciendo referencia al número de familias que realizan argumentos de una tipología en concreto. Al igual que en la tabla del alumnado este dato no tiene porqué coincidir con la suma de las frecuencias de las categorías, ya que una misma familia puede citar dos categorías de una misma tipología.

<b>Objetivos de los deberes escolares para las familias</b>			
Beneficios para	Tipos de contenidos	Categorías	Frec.
Profesorado	Conceptuales	Acabar	28
		Adelantar	4
		<b>Alumnado que los cita</b>	<b>32</b>
		<b>TOTALES %</b>	<b>9</b>
		Comprensión: aciertos, dudas y	5

	Aprender a aprender	errores		
		Otros	4	
		<b>Alumnado que los cita</b>	<b>9</b>	
		<b>TOTALES %</b>	<b>2</b>	
	Alumnado	Conceptuales	“Reforzar”	91
			“Repasar”	65
			“Afianzar”	24
			“Practicar”	17
			“Profundizar”	5
			“Aprender”	9
“Aprender más”			4	
Otros			75	
<b>Alumnado que los cita</b>			<b>278</b>	
<b>TOTALES %</b>		<b>77</b>		
Aprender a aprender	Hábitos de estudio	43		
	Autorregulación	32		
	Procedimentales	0		
	Técnicas de estudio	0		
	“Competencias”	0		
	Otros	0		
	<b>Familias que los cita</b>	<b>64</b>		
	<b>TOTALES %</b>	<b>18</b>		
Implicación familiar (1%)			3	
Reducir tiempo improductivo (1%)			4	
Quejas (4%)			15	
Sin definir (1%)			4	

El 9% de las familias comentan los beneficios que aportan los deberes escolares a la planificación del profesorado principalmente al posibilitar que las tareas iniciadas en la escuela se puedan finalizar en horario no escolar.

Por otra parte un 2% de las familias hacen referencia al papel didáctico que presentan los deberes a la hora de solventar dudas y conocer, por parte del profesorado, el nivel de comprensión de sus hijos sobre las materias escolares.

Tres de cada cuatro familias centran sus valoraciones en los beneficios que le atribuyen los deberes a sus hijos en el aprendizaje de los contenidos. El 25% utiliza el término “Reforzar“, otro 18% “Repasar” y un 7% “Afianzar”.

El otorgar a las tareas para casa beneficios a sus hijos en aspectos no relacionados directamente con los contenidos, sino con otros aspectos más complejos y competenciales, son citados por el 18% de las familias. En su mayoría se centran en hábitos de estudio.

Independientemente de las cuatro tipologías, tres familias hacen referencia a la implicación familiar asociando los paraqués de los deberes con la participación de las familias en dicha actividad. Otras cuatro valoran positivamente el que los deberes den un contenido fuera del tiempo escolar.

Por último, señalar que 15 familias realizan quejas desde los motivos que mueven al profesorado para utilizar este recurso relacionándolos principalmente con la tipología 1.

### 5.9.1 Análisis de la tipología 4 en función de las variables de las familias

En este subapartado se analizan los objetivos de los deberes relacionados con aprendizajes más competenciales en relación con las variables familiares.

FAMILIAS	Tot.	Titularidad		Curso		Estudios			Perfil Académico			
		Púb.	Priv.	2º	4º	A	M	B	A	B	C	D
<b>Totales</b>	<b>363</b>	<b>147</b>	<b>216</b>	<b>206</b>	<b>157</b>	<b>167</b>	<b>137</b>	<b>52</b>	<b>149</b>	<b>86</b>	<b>98</b>	<b>30</b>
Tipo 4	64	26	38	37	27	37	20	6	31	11	15	7
%	18	18	18	18	17	22	15	12	21	13	15	23

A partir de las 64 familias que citan objetivos de esta tipología, se observa que las familias con mayor nivel de estudios son las más presentes (22%), bajando los porcentajes escalonadamente. También se señalan diferencias en función del perfil académico de los hijos. Las familias con hijos de rendimiento académico más bajo son las que tienen esta tipología más presente (23%), las segundas mejores puntuaciones las obtienen las familias con hijos que obtienen las calificaciones más altas (21%), teniendo los grupos de familias con hijos de rendimientos intermedios las puntuaciones más bajas.

### 5.9.2 Categorización de los objetivos de los deberes escolares para las familias

A continuación se presentan las distintas categorías incluidas en las cuatro tipologías anteriormente citadas.

#### **Tipología 1: Los deberes escolares como parte de la planificación de la sesión**

Aquí se presentan las finalidades de los deberes según el beneficio escolar que supone ampliar la jornada al acabar o adelantar las tareas, centrándose principalmente en los contenidos:

*“Porque no hay tiempo suficiente en el cole y en verano para repasar” (f18); “Hacer lo que no han realizado en el colegio” (f36); “Hacer ejercicios que no se han podido hacer en clase, y preparar las clases siguientes” (f137); “Completar las horas lectivas del colegio que cada vez son menos” (f192); “Creo que en clase no da tiempo para todo y por eso terminan los deberes en casa” (f317); y “Cumplir con el temario” (f388)*

#### **Tipología 2: Los deberes escolares como detector del grado de aprendizaje del alumnado y posible compensación en el aula**

En esta tipología se recogen argumentos que apuntan al valor de los deberes escolares para comprobar el nivel de comprensión de los contenidos, y la posibilidad que brinda la tarea en casa para detectar dudas: *“Repasar lo que se da en clase y para que surjan dudas para ser resueltas por el profesor” (f423); y “Repasar la materia dada en clase y ver las dudas para preguntar” (f 262).*

Otras razones para el uso de los deberes pueden ser: *“Que el profesor sepa que se ha asimilado el trabajo de clase” (f200); “Para medir el nivel de lo dado en clase y ponerse a prueba el propio alumno” (f395).*

### **Tipología 3: Los deberes como anclaje de los aprendizajes para el alumnado**

En este apartado se presentan razones del envío de deberes a sus hijos que están relacionadas con estrategias para asegurar el éxito del conocimiento de los contenidos de los que posteriormente serán evaluados. Algunos términos utilizados por este colectivo son:

Se mandan deberes para “Reforzar” los aprendizajes escolares: “*Reforzar los estudios del colegio*” (f1); “*Reforzar lo que han aprendido en la clase*” (f76); “*Reforzar en casa lo aprendido en clase*” (f257); y “*Reforzar el tema en el que están*” (f333).

Otras familias recurren al concepto de “Repasar”: “*Que los chicos puedan hacer un repaso de la asignatura*” (f21); “*Repasar las lecciones diarias de cada asignatura*” (f69); “*Que hagan un repaso de lo que han estudiado en clase*” (f268).

También al término “Afianzar” o “Fijar” como en: “*Afianzar lo aprendido*” (f159); “*Fijar conceptos impartidos en el aula*”; y “*Ayudar a fijar lo que se aprende en la escuela*” (“*Eskolan ikasten dena finkatzen laguntzea*”) (f391).

Otras expresiones que se repiten en más de 10 ocasiones son: “Practicar”, “Ayudar”, “Completar” y “Complementar” o “Recordar”:

“*Para poner en práctica lo realizado en la escuela*” (“*Eskolan egindakoa praktikan jartzeko*”) (f153); “*Repasar y practicar lo que se ha dado en clase*” (f372); “*Ayudarles en el ritmo diario del colegio*” (f145); “*Ayudar en los estudios*” (f340); “*Completar los ejercicios que se hacen en clase*” (f33); “*Complementar lo estudiado en la ikastola*” (f65); “*Recordar y desarrollar lo aprendido*”; y “*Recordar lo que se va dando en clase*” (f300).

Por último, otros ejemplos de esta categoría pueden ser: “*Coger un mejor dominio de los temas*” (f149); “*Ejercitar la materia nueva*” (f247); “*Consolidar los conocimientos adquiridos en clase*” (f273); “*Asentar lo aprendido en las clases*” (f294); o “*Trabajar lo dado después de clase*” (f430).

### **Tipología 4: Los deberes escolares como oportunidad de aprender a aprender para el alumnado**

Además de los aprendizajes conceptuales algunas familias creen que este tipo de tareas pueden servir para generar hábitos de estudio:

“*Mantener un ritmo de trabajo y estudio*” (f74); “*Que los estudiantes cojan costumbre y aprendan a estudiar*” (f88); “*Que los alumnos cojan hábitos de trabajo*” (f183); “*Acostumbrarles a trabajar a diario*” (f215); y “*Generar un hábito personal de trabajo y esfuerzo*” (f225).

U otros beneficios autorreguladores para el alumnado como:

“*Que realicen ellos solos lo que están haciendo en el colegio. Es una manera de saber si lo entienden y saber sus dudas y dificultades*” (f24); “*Enseñar a organizarse y a responsabilizarse*” (“*Arduratsen eta antolatzen erakustea*”) (f44); “*Que el alumno tenga una autonomía y sepa organizarse*” (f181); “*Aprender a estudiar, organizarse, responsabilizarse*” (f236).



### Otras razones del uso de los deberes según las familias

Otras razones minoritarias están relacionadas con la implicación familiar en los deberes de sus hijos: “Mejorar la educación de nuestros hijos/as repasando con ellos lo aprendido en clase” (F66); y “Reforzar lo aprendido en el colegio y para que los padres se impliquen” (f289). Y algunas otras argumentaciones hacen referencia a los beneficios de los deberes al reducir el tiempo para otras actividades no deseadas por algunas familias: “De otra manera fuera de la escuela no mirarían ni un libro” (“Bestela eskolatik kanpo ez zuten ezta libururik begiratuko ere”) (f136); y “Para evitar que hagan otras actividades poco educativas” (f405).

Por último, se deben citar algunas quejas vertidas por las familias en este apartado referente a los paraqué se envían deberes, como: “A veces marear a los padres” (f167); “Gastar tinta del boli y sufrir daños en la espalda” (f280); “Dar menos clase en el colegio” (f327); y “Porque no dejan tiempo para hacerlos en la escuela” (“Ikastolan egiteko denbora uzten ez dutelako”) (f390).

## 5.10 OPINIONES DE LAS FAMILIAS SOBRE LOS DEBERES ESCOLARES

De las 454 familias de dieciocho centros de la CAV participantes, el 25% (116 familias) añade reflexiones finales en el cuestionario. Estas se han ordenado en cuatro bloques: El primero de valoraciones positivas sobre los deberes escolares aportadas por el 8% de las familias. El segundo recoge críticas centradas en la escuela (10%), en el profesorado (55%) y en las familias (15%). El tercero es por otras valoraciones que principalmente hace referencias al tipo de aprendizajes de responsabilidad y hábitos de estudios de los hijos a través de los deberes (13% de las familias) y a las necesidades y ventajas de la comunicación entre profesorado y familias para la mejora de este recurso (10% de las familias). El cuarto y último bloque recoge opiniones negativas y en contra de los deberes escolares, citado por el 9% de las familias.

Opiniones de las familias sobre los deberes					
Valoraciones	Orientado a	%	Fr.	Argumentos	Fr
Positivas	<b>Contenido</b>	<b>22</b>	26	Efecto positivo	17
				Otros	9
Críticas centradas en:	Organización del Centro	<b>17</b>	20	Idiomas	6
				Horarios	3
				Información	2
				Revisión exámenes	1
				Coordinación	8
	Planificación Profesorado	<b>59</b>	68	Metodología	16
				Explicaciones	20
				Planificación	14
				Cantidad	8
				Tratamiento a la diversidad	7
				Peso	2
	Familias	<b>4</b>	5	Incompetencia	1
				Nivel de estudios	3
Tiempo				2	

Relación familia-escuela	10	12	Comunicación	10
			Responsabilidad	2
Negativas (En contra)	9	11	Varios	11
Sin definir		7	Varios	7
<b>Totales comentarios</b>				<b>149</b>
<b>Familias participantes</b>				<b>116</b>
<b>Familias totales</b>				<b>454</b>

### **1.- Valoraciones positivas sobre los deberes escolares**

El 15% de las familias hacen referencia a las bondades de los deberes escolares.

*“De pequeño cogió hábitos de estudio y ahora los afronta con autonomía” (“Txikitan ikas ohiturak hartu zituen eta orain autonomiaz jokatzeko du”) (f25); “Creemos que siendo la familia un soporte necesario también en esto, buena parte del valor de los deberes es ir generando en el alumno una cultura de responsabilidad y libertad. Es él o ella quien tiene la libertad y responsabilidad de hacerlos (o no) y deberá aprender de las consecuencias positivas o negativas de hacerlos bien o mal o no hacerlos” (f249); y “Creo que deben ser conscientes, de que tienen una responsabilidad y que deben cumplir con ella. Luego queremos que cuando sean adultos sepan responder. Pero ahora cuando son jóvenes, parece que sólo prevalece que sean “muy felices y que se diviertan”. Creo que debemos empezar desde pronto para hacer un hábito, y deben descubrir que las cosas a veces no son fáciles” (f308).*

Otras nueve valoraciones positivas son más genéricas.

*“Mi opinión es que no se hacen suficientes deberes. En años anteriores han tenido profesores reacios a los trabajos para casa y no tienen hábito creado, por lo que al tener un poco ya les parece un gran sacrificio. Para mi hijo una hora de deberes es una barbaridad y mi opinión es que es lo básico” (f177); “Creo que los deberes que se les pone son correctos, incluso los de vacaciones. Nos gusta verles jugar, pero también que tengan una responsabilidad cada día, ya que en casa muy pocas veces hacen algo” (f322); y “En que se les insista en que deben dedicarles un tiempo a los deberes y estudiar porque les cuesta ponerse y dedicarles tiempo etc” (f167).*

### **2.- Críticas orientadas hacia el centro, profesorado y familias**

En este apartado se recogen críticas que se realizan hacia el centro, profesorado y familias.

#### **2.1.- Aspectos organizativos del centro**

El 8% hacen referencia a la escasa coordinación entre profesorado a la hora de enviar deberes para casa, y a la consecuencia que tienen en la cantidad de los mismos:

*“Hay semanas con pocos deberes y otros con muchos. Se debería tener en cuenta no poner varios exámenes el mismo día + deberes” (f316); “Muchas veces, suelen tener deberes a diario de una asignatura, todos los días les quitan mucho tiempo. Es comprensible que de unos hagan más que de otros, pero me parece que deberían de estar más equilibrados” (“Askotan, ikasgai bateko etxeko lanak izaten dira egunero, egunero denbora asko kentzen dituzte. Ulertzekoa da gai batzuetan bestetan baino*

*gehiago egin behar izatea, baina orekatuagoa egon behar lukeela iruditzen zait*) (f377); “Nos parece que les mandan demasiados trabajos” (“Gehiegizko lanak bidaltzen dituztela iruditzen zaigu”) (f410); y “Los deberes para casa deben de ser lo menos posible, pues para eso están las clases y pienso que el aprobado de los alumnos es el 50% de ellos y el 50% de las explicaciones de los profesores en clase” (f428).

Otros padres realizan algunos comentarios sobre la dificultad que aporta el idioma del centro (euskara) a la hora de comprender los deberes a realizar por parte de los hijos y la limitación para algunas familias en el apoyo que les parece adecuado a dar a sus hijos.

*“He comprobado que, sobre todo en los dos o tres últimos años, ciertas asignaturas (especialmente Matemáticas y Física-Química) por impartirse en euskara íntegramente, han frenado seriamente la evolución de mi hijo/a”* (f344); y *“Cómo ayudar cuando en la familia no se habla euskara, si se hace bien mandarle traducido para entendernos, a veces les cuesta encontrar las palabras”* (f331).

Tres padres solicitan ampliar el horario escolar para sus hijos.

*“Se tenía que emplear más tiempo en clase o sea ampliar el horario”* (f327).

Dos familias solicitan más información para el seguimiento global del hijo en la escuela:

*“Nos gustaría que hubiera alguna manera de enterarnos "realmente" de los exámenes y de los deberes que tienen, ya que lo de "intranet" no nos resuelve nada”* (f282).

Y hay un familiar que solicita el poder revisar los exámenes de sus hijos:

*“Me gustaría poder ver los exámenes que hace mi hijo/a. En muchos colegios los enseñan, me ayudaría mucho a saber el rendimiento de mi hijo/a entre lo que ha estudiado en casa y lo que ha rendido en el examen. Si vamos a pedirlos siempre creamos mala fama y es por el bien de nuestros hijos. A veces cuentan cosas que luego no son exactas”* (f254).

## 2.2.- Planificación del profesorado

16 de las familias realizan críticas por el tipo de estrategias metodológicas que utilizan con las tareas para casa.

*“Fomentar deberes de cada asignatura para estimular el interés y evitar la monotonía, resolver dudas y discrepancias”* (f33); *“Creo que al igual que se le dice al alumno las cosas que hace mal y se le corrige, se debería reconocer las que hace bien, mostrándole su aprecio y elogiándole la mejora”* (f107); *“(…). Los deberes son buenos siempre que no sean excesivos o sin sentido, que a veces lo son (exceso de dibujos a pintar o copias innecesarias de temas sin ser castigos)”* (f251); y *“Me gustaría que si a los alumnos les mandan deberes para hacer en casa, estos se corrijan en clase y puedan preguntar dudas y ver fallos. Si no se corrigen los deberes, el profesor no sabe quien los hace y quien no, el alumno se desmotiva y es como si su esfuerzo y trabajo no sirviera para nada”* (f413).

Otros 15 se centran en la necesidad de dar mayores explicaciones al alumnado para que mejore su nivel de comprensión hacia la tarea que a de realizar.

*“Los deberes deben de ser una práctica de temas tratados y "comprendidos" en clase. Nunca se deberían dar situaciones en las que los padres suplían deficiencias surgidas en el ámbito escolar” (f31); y “Desearía que se comprobaran las clases de Matemáticas, ya que creemos que no se explican las materias como pensamos que se debe de hacer. En casa dedicamos demasiado tiempo a ese tema” (f289).*

A este apartado también se podría sumar los cinco comentarios que citan las clases particulares.

*“Hay demasiadas clases particulares para que entiendan lo que no se explica lo suficiente en clase aunque la gente tiende a no admitir que su hijo no entiende” (f205).*

Otros 14 familias, y en relación también con la metodología, se refieren a la mala planificación de la asignatura :

*“Los deberes deberían ser repaso de lo aprendido en la ikastola. A veces, más bien a menudo, son las tareas que no han podido realizar en la ikastola las que tienen que realizar en casa” (f400); y “Si la política del centro es enviar deberes, también debe serlo comprobar si el alumno los ha realizado. Si los deberes son razonables y a los alumnos se les dan pautas desde pequeños de cómo realizarlos no debería haber problemas. Otra cuestión es como conjugar los deberes con actividades extraescolares, y de ahí surge el problema” (f162).*

Otros siete familiares comentan la importancia de tener en cuenta la diversidad que se da en el alumnado a la hora de afrontar las exigencias de la escuela:

*“Cuando un niño muestra interés por el estudio en general, los deberes pueden ser un refuerzo y un entrenamiento para el futuro, pero para un niño con algún problema de aprendizaje o mala disposición, los deberes son para él y su familia una pesadilla que llega a afectar muchísimo el ambiente y el descanso de todos” (f415); y “(...) Por otra parte las personas son muy diferentes y para unos alumnos los deberes no son un problema, pero para otros son una losa. (...)” (f446).*

Dos familias hacen referencia al peso que sus hijos tienen que acarrear diariamente:

*“Si se pudiera hacer que los deberes no fueran todos de las asignaturas que tienen al día siguiente, así los chavales no tendrían que cargar con tanto peso” (f268).*

Por último, un familiar se desahoga realizando duras críticas a la incompetencia del profesorado:

*“Los profesores evalúan y examinan a los alumnos... pero ¿y al revés?. Tengo ejemplos varios de "suspensos" a los profesores en actitudes, conocimientos, respuestas y ejemplo a dar o seguir. Alumnos "desahuciados" entorpecen marcha al resto, desdoblarse más clases” (f276).*

### **2.3.- Las familias**

Un 4% de las familias realizan valoraciones acerca de ellas mismas,

El nivel de estudios es citado por tres familias:

*“Si nosotros no tenemos los estudios suficientes es casi imposible ayudarle en los deberes. Otra cosa es para estudiar, le podemos ayudar a hacer resumen para que lo aprendan más rápidamente y hacerles repetir los textos que tengan que aprender” (f18).*

Y, por último, dos se quejan de la falta de tiempo para poder ayudar a sus hijos:

*“Nuestro tiempo es limitado debido al trabajo” (f9).*

### **3.- Valoraciones sobre las relaciones familia-escuela**

El 10% de los comentarios libres de las familias hacen referencia a la conveniencia de la interacción entre profesorado y familia. La mayoría de los casos insisten en la comunicación:

*“Me gustaría que los profesores me informasen más de los deberes diarios de mi hijo/a” (f195); “Muchas veces mi hijo/a no hace algunos de los deberes porque no se entera de lo que tiene que hacer. Sería bueno otra forma de comunicación de los deberes no sólo con el niño/a sino con los padres” (f237); “Que me parece muy positivo que hubiera más comunicación con los profesores o tutores, para canalizar aquellas carencias que los alumnos nos reflejan. Y encontrar la manera de estimular para que se comprometan más para hacer los deberes” (f367); y “Creo importante que se explicase al alumnado porqué y en base a qué se hacen los deberes. Creo que únicamente piensan que es para fastidiarlos. Las familias tampoco se implican lo necesario y dejan la responsabilidad al colegio. Los profesores dejan la responsabilidad a los padres” (f273).*

### **4.- Valoraciones en contra del uso de los deberes**

El 9% de las familias realizan 11 comentarios negativos acerca del recurso de los deberes escolares:

*“Consideramos muy adecuado que deban aprender a trabajar y a organizarse fuera del ámbito escolar, pero más aún que lo hagan en la escuela, y los deberes para casa muchas veces ocultan, a nuestro entender, el hecho de que en la escuela no se trabaja lo suficiente, y la solución se traslada “fuera”. Lo más importante es que se acostumbren a trabajar en horario de trabajo, no fuera de él” (f23); “El niño ya acude al colegio y debería de ser suficiente sin deberes ni clases particulares. Habitualmente se habla del tiempo para ocio en niños y adolescentes, pero desde el propio centro se lo impiden con los deberes. Las vacaciones son para desvincular y con deberes no se consigue. Centro que manda muchos deberes falla el profesorado en horas lectivas” (f157); “Los deberes son una imposición del sistema educativo. Deberían organizarse mejor las materias en función de prioridad, además de reducir los contenidos y un mejor aprovechamiento del horario escolar anual. Menos organizar festejos, salidas y saraos, y más trabajar en el cole” (f180); “Si un chico va bien con los estudios y saca buenas notas, no veo necesario los deberes ya que por sí son muchas horas las que están en el colegio, y no desconectan nunca. Con repasar la lección y estudiar para los exámenes debería de ser suficiente” (f197); y “Hay demasiada materia y pocas horas para abarcarlas todas. Con el fin de cumplir con los plazos que marca la Consejería de Educación, se dan las clases rápidas, lo cual causa que las cosas complicadas no se puedan impartir con profundidad; y los alumnos en ocasiones se quedan sin saber lo que intentan enseñarles” (f351).*

## 5.11 FACILITADORES DE LA COLABORACIÓN ENTRE PROFESORADO Y FAMILIAS SEGÚN EL PROFESORADO

Del total de 251 profesores de Secundaria, 120 aportaron comentarios sobre lo que para este colectivo facilitaría o dificultaría la colaboración con las familias, en la temática de los deberes escolares. El análisis se realiza desde 2 ámbitos: por un lado en qué agente pone el profesorado mayor énfasis para la colaboración (profesorado, familia o en ambos); y, por otro, los tipos de argumentos que manejan.

Facilitadores para la colaboración profesorado-familias según el profesorado					
AGENTES	ARGUMENTOS	Facilic.		Obstác	
		Fr.	%	Fr.	%
Profesorado	Planificación y Coordinación	20	15	21	17
	Objetivos y Beneficios	3	2	--	--
	Formación a Familias	3	2	--	--
	<b>Totales</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>17</b>
Familias	Control e Implicación	36	27	34	28
	Objetivos	18	13	11	9
	Confianza en P	7	5	12	10
	Tiempo	7	5	17	14
	Diversidad	2	1	4	3
	<b>Totales</b>	<b>70</b>	<b>52</b>	<b>78</b>	<b>65</b>
Profesorado y Familias	Comunicación	27	20	9	7
	Actitud	11	8	8	7
	Objetivos	16	12	3	2
	Confianza en PyF	--	--	2	2
	<b>Totales</b>	<b>54</b>	<b>40</b>	<b>22</b>	<b>18</b>
Alumnado	Extraescolares	--	--	7	6
	Realización	--	--	2	2
	<b>Totales</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>7</b>
NO categorizados	2	1	2	2	
<b>TOTAL de citas realizadas</b>		<b>152</b>		<b>132</b>	
Profesorado participante		135		120	

### 1.- Argumentos centrados en el profesorado

El 19% del profesorado considera que su función docente facilita, o puede facilitar, la colaboración entre ambos colectivos, siendo un 18% el que también argumenta en su gestión profesional posibles obstáculos.

Algunas de las reflexiones citadas por el profesorado como facilitadoras (20 comentarios) se centran en aspectos relacionados con la organización y planificación del profesorado como:

“Aclarar en la reunión general que se van a mandar y cuánto tiempo” (p231 FAC); o “Reducir los deberes escolares y usarlos con medida” (“Etxeko lanen erabilpena gutxitzea eta neurritz erabiltzea”) (p3 FAC)

*“Anotar en la agenda los deberes para que los padres puedan consultarla”* (p232 FAC).

Este tipo de argumentos también se utilizan, en 21 reflexiones, como posibles obstaculizadores:

*“Mandar a todos los alumnos lo mismo por igual. Desconocer la situación problemática etc del alumno/a”* (p119 OBS) *“Poner demasiados deberes escolares a diario”* (*“Etxeko lan gehiegi egunero ipintzeak”*) (p182 OBS); *“Por consiguiente, habiendo una coordinación todos estaríamos más tranquilos”* (*“Beraz, koordinazio bat egonda lasaiago egongo ginateke denok”*) (p29 OBS); *“Faltas de coordinación entre profesorado”* (*“Irakasleen arteko koordinazio ezak”*) (p90 OBS).

Un segundo aspecto (tres comentarios) hace referencia a los objetivos y beneficios de los deberes:

*“Afrontar y darse cuenta de lo valioso que es la estrategia para el alumno”* (*“Ikaslearentzat baliagarria den tresna dela konturatzea eta aurrera egitea”*) (p14 FAC); y *“Profesorado. tener todos claro que son refuerzo, no adelantar trabajo (...)”* (p179 FAC).

Por último tres profesores, hablan de la conveniencia de dar formación a las familias como estrategias facilitadoras para la colaboración:

*“Orientar a las familias cómo deben hacerse los deberes”* (p59 FAC).

## **2.- Argumentos centrados en las familias**

El 56% del profesorado considera que es la familia quien facilita, o puede facilitar, la colaboración, pasando a un 65% cuando se analizan causas obstaculizadoras.

El profesorado señala en un 27% que el mayor seguimiento o control de los deberes por parte de las familias facilitan la colaboración.

*“Estar los padres en casa mientras los hijos /as hacen sus deberes”* (p120 FAC); *“Incluir la realización de deberes en las rutinas de casa”* (p148 FAC); *“Control de la familia a la hora de realizar las tareas en casa”* (p163 FAC); o *“Control diario y/o semanal”* (p219 FAC).

También en este grupo se incluyen argumentaciones sobre los niveles de implicación de las familias.

*“Que los padres puedan y quieran ayudar”* (p243 FAC) o *“Conocer los padres cuales son los deberes de sus hijos”* (*“Gurasoek semeen etxeko lanak zeintzuk diren ezagutzea”*) (p30 FAC).

Este mismo tipo de argumentaciones son citadas por el 28% del profesorado como obstáculos para la colaboración entre familia y profesorado.

*“Hay padres que no se preocupan en absoluto de la situación escolar de sus hijos. A medida que crecen, tienen los chicos/as mayor libertad para no hacer sus responsabilidades”* (p180 OBS); *“Muchos padres delegan toda la responsabilidad en la escuela y consideran que no tienen por qué supervisar la tarea de sus hijos adolescentes”* (p187 OBS); *“Cuando los padres dejan que sus hijos hagan y digan lo*

que quieran, es decir, se desentiendan” (p239 OBS); y “La falta de interés por parte de determinadas familias (habrá sus motivos) (...)” (p150 OBS).

Un segundo bloque importante es el referente a los objetivos y beneficios que, según un 13% del profesorado facilita la colaboración con las familias en la temática de los deberes escolares, y un 9% cita este tipo de argumentos como obstaculizadores.

“Entender los padres el objetivo de los deberes escolares y transmitirlo a sus hijos” (“Gurasoek etxeko lanen helburua ulertzea eta beren semealabei hori transmititzea”) (p9 FAC); “La familia debe concienciar a su hijo de la necesidad de un trabajo personal y que su adquisición de conocimientos y formación no termina en el aula. Ayuda si, si el hijo lo pide”. (p158 FAC); “Asuman que es una tarea que tienen que hacer los hijos” (p204 FAC); “Cuando los padres se dan cuenta que todo lo que hacemos los profesores es para el bien de sus hijos” (“Gurasoak konturatzen direnean irakasleok egiten dugun guztia bere seme-alaben onerako dela”) (p20 FAC).

Por otra parte ejemplos de objetivos y beneficios como obstaculizadores son:

“Si no es el mismo objetivo para los dos y no hay acuerdo” (“Helburua biezatzat berdina ez bada eta adostasunik ez badago”) (p49 OBS); o “Si las familias no entienden” (“Familiek ulertzen ez badute”) (p6 OBS).

Algunas se centran más en opiniones en contra de los deberes por parte de las familias como:

“La creencia general de que no son necesarios los deberes” (p161 OBS); o “Que la familia opine que el profesor no hace bien mandando deberes” (p 208 OBS).

Y otras en realizar un apoyo equivocado por desconocer los objetivos de estas tareas:

“Entorpece que estudien con los hijos y sólo se lo estudian los padres” (p233 OBS); y “El pensar los padres que el objetivo es traer bien los deberes escolares” (“Gurasoak etxerako lanak ondo ekartzea dela helburua pentsatzea”) (p79 OBS).

Un tercer bloque de argumentos giran en torno a la confianza (5% del profesorado lo cita como facilitador y otro 10% del profesorado como obstáculo) de las familias en el profesorado de los centros.

“Que la familia esté de acuerdo con la labor del profesor” (p208 FAC); “Si las familias tuvieran más confianza en el profesorado” (“Gurasoek irakasleengan konfiantza gehiago edukiko balute”) (p7 FAC); “Desprestigio del profesor por parte de la familia” (p173 OBS); o “Crear lo que les cuentan sus hijos, sin antes informarse a través del profesor” (p232 OBS).

La inversión de tiempo con los hijos también es citada como variable facilitadora por un 5% del profesorado:

“Que las familias estén dispuestas a dedicar más tiempo a sus hijos” (p242 FAC) o “El horario de los padres y los hábitos de tiempo libre” (“Gurasoen lan ordutegia eta aisialdi ohiturak”) (p85 FAC).

Un 14% del profesorado cita argumentos de falta de tiempo como obstáculo:

“Ausencia de los padres por la tarde. Desinterés. (...)” (p120 OBS); o “Que los padres no disponen de tiempo debido a su trabajo” (p243 OBS).



De manera puntual, dos profesores (1%) como facilitador y cuatro (3%) como obstáculo, citan argumentos relacionados con la diversidad de las familias que existen en sus centros:

*“Nivel de estudios de los padres”* (p151 FAC); y *“Muchos al no saber euskera no pueden ayudar como quisieran”* (p155 OBS).

### **3.- Argumentos centrados en profesorado y familias**

El 28% del profesorado plantea argumentos referentes a la comunicación entre ambos colectivos como facilitadores:

*“Una buena labor tutorial y del servicio de orientación del centro, para abrir vías de comunicación con los padres”* (p187 FAC); *“Buena comunicación con las familias / predisposición a la colaboración”* (p149 FAC); *“Hablar con los padres habitualmente cara a cara, si es posible”* (p51 FAC); *“Tener todo el profesorado una hora semanal para la tutoría y consulta” (...)* (*“Irakasle guztiek astean tutoretza eta kontsultarako orduren bat izateak (...)”*) (p226 FAC); *“Mayor comunicación en los casos en los que se detecte que no se realizan sistemáticamente las tareas”* (p174 FAC).

De estos comentarios el 29% abordan el tema de la actitud que se debe de dar entre ambos colectivos:

*“Si hay deseo, acuerdos y ganas por las dos partes para sacar este objetivo adelante”* (*“Bien aldetik nahia, adostasuna, eta gogoia badago benetan helburu hau aurrera eramateko”*) (p49 FAC); *“El tener todos actitud positiva alrededor de los deberes escolares”* (*“Guztiok jarrera baikorra izatea etxeko lanen inguruan”*) (p133 FAC).

Entre los obstáculos, el 14% del profesorado hace referencia a la comunicación entre ambos grupos con comentarios como:

*“Falta de entendimiento entre familia-centro (...)”* (p178 OBS); o *“La falta total de comunicación que hay en algunos casos”* (p185 OBS).

El 50% de estos argumentos se relacionan con la actitud:

*“Actitudes cerradas (...)”* (*“Jarrera itxiak (...)”*) (p23 OBS); o *“Falta de fundamento por una de las partes”* (*“Aldeetako baten fundamentu eza”*) (p105 OBS).

Un segundo bloque importante hace referencia a los objetivos y beneficios teniendo en cuenta a los dos colectivos. El 12% del profesorado realiza comentarios como:

*“Que el objetivo común siempre es y será el bien de sus hijos”* (p127 FAC); *“Orientar los dos puntos de vista hacia la buena preparación y el aprovechamiento del alumnado”* (p128 FAC); y *“La unificación de los objetivos de la familia y el profesorado”* (p249 FAC).

Sin embargo como obstáculo sólo se enuncia en tres ocasiones:

*“Si no es el mismo objetivo para los dos y si no hay acuerdo”* (*“Helburua bientzat berdina ez bada eta adostasunik ez badago”*) (p49 OBS).

Por último comentar que dos profesores citan la falta de confianza entre los dos colectivos como argumentos para los obstáculos:

*“La desconfianza tanto por parte de padres hacia profesores y viceversa”* (p51 OBS).

#### **4.- Argumentos centrados en el alumnado**

Un 7% del profesorado comenta como obstáculos para el abordaje de los deberes con las familias las actividades extraescolares que realiza el alumnado fuera del horario escolar. Un 6% cita las actividades extraescolares que realizan como obstaculizadores:

*“Las actividades extraescolares excesivas”* (p153 OBS) o *“El andar el alumno en actividades de fuera de la escuela”* (*“Eskolaz kanpoko ekintza askotan ibiltzea ikaslea”*) (p214 OBS).

# PARTE II

## CAPÍTULO 6 SÍNTESIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

---



## **CAPÍTULO 6**

### **SÍNTESIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS**

En este capítulo se sintetizan y discuten los datos presentados en los dos capítulos anteriores. El eje sobre el que se pivota es el profesorado. Desde esta perspectiva, algunos datos de los colectivos del alumnado y familias se presentan subordinados a las aportaciones realizadas por el colectivo docente. Un claro ejemplo es el del tiempo invertido por el alumnado en la realización de las tareas. En esta síntesis se dará mayor importancia a las creencias del profesorado sobre esos tiempos que el dato propio del alumnado ya que es quien decide sobre su uso y sus condiciones.

Desde un postulado sistémico estas posibles mejoras en la gestión de las tareas escolares para casa, redundarán en beneficios tanto para este colectivo como para el alumnado y sus familias, las cuales también se ven implicadas en una propuesta propiamente escolar.

Por esta interrelación entre los agentes, en ocasiones no coincidirá el índice de la presentación de los datos con el análisis de los mismos. En la misma lógica, en ocasiones, se presentan en un mismo apartado datos cuantitativos y cualitativos.

Los seis apartados exploratorios fueron planteados en pregunta:

1. ¿Cómo valoran los tres colectivos los deberes escolares?
2. ¿Cómo están organizados los deberes escolares en los centros de Secundaria?
3. ¿Cómo es la planificación didáctica de los deberes escolares por el profesorado?
4. ¿Cómo afronta el alumnado de Secundaria los deberes escolares?
5. ¿En qué medida influyen los deberes escolares en el sistema familiar?
6. ¿Es viable una propuesta colaborativa entre profesorado y familias sobre el tema de los deberes escolares en Secundaria?

Cabe comentar por último, que para la ordenación de los seis apartados de la síntesis se ha tenido en cuenta, por una parte, la importancia del colectivo en la realización de los deberes (profesorado, alumnado y familias); y, por otra, se ha construido teniendo presentes los niveles de concreción escolar. En referencia al centro se utiliza en mayor medida el término “organización” y “coordinación” y en referencia al aula “planificación” y “ciclo didáctico”.

#### **6.1 ¿CUÁL ES LA VALORACIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES POR PARTE DE LOS TRES COLECTIVOS?**

Para el abordaje de esta cuestión fundamental como es el valor que se le atribuye a los deberes escolares, se presenta el análisis de tres puntos. El primero se centra en el grado de utilización de los deberes por parte del profesorado ya que se puede considerar que su uso o no, nivel de presencia en el aula, depende de la valoración que se le otorgue a los deberes escolares. El segundo punto recoge las valoraciones del alumnado y de sus familias sumando a los datos cuantitativos, sus opiniones que libremente, y de forma numerosa, quisieron añadir. El último apartado habla de los tiempos considerados como óptimos y deseables por los tres colectivos. La comparación con los tiempos realmente invertidos por el alumnado puede dar una interesante pista sobre el valor que le atribuyan estos tres agentes a las tareas para casa.

### **6.1.1 Valoración de los deberes escolares por el profesorado: su presencia en la escuela Secundaria**

---

De los 251 profesores participantes, de dos aulas de Secundaria (segundo y cuarto), que supone una media de 14 docentes por centro, sólo el 7% no utiliza nunca el recurso de los deberes. Estos datos coinciden con los aportados por Rosário et al. (2006). La mayoría de las argumentaciones para no usarlos, se relacionan con características de la propia asignatura, como “Soy profesor de gimnasia” (p16) o más genéricas como “La asignatura que imparto en 4º de ESO no requiere de trabajo en casa” (p126); también se aportan referencias explícitas a aspectos metodológicos como “Al dar clases de tecnología y trabajar con proyectos, no suelo mandar deberes para casa” (p53), o “Creo que el trabajo realizado en clase en mi área es suficiente, y conozco la densidad de deberes en otras asignaturas” (p165). Hay que destacar que sólo 3 profesores verbalizan estar en contra de los deberes escolares con comentarios como “Los alumnos trabajan lo suficiente en la escuela. Seis horas imparten todos los días. Después de acabar la escuela hay que dejarles tiempo para que realicen otras actividades (deportes, actividades deseadas, tiempo libre...” (p4).

De la inmensa mayoría del profesorado que recurre a esta estrategia extraescolar, el 54% la utiliza habitualmente en su propuesta curricular en el aula, y otro 39% de manera puntual en función de su necesidad didáctica. Es decir, que los deberes están presentes en el día a día de todo el alumnado de Secundaria en la CAV. Estos datos contrastan con los aportados desde el Dpto de Educación de EEUU en el 2001 (Van Voorhis, 2003), donde el 26% del alumnado no realizaban tareas fuera del horario escolar.

### **6.1.2 Valoración de los deberes escolares por el alumnado: el que los realiza**

---

El alumnado está dividido en cuanto a la conveniencia del uso de los deberes. El 39% los considera adecuados, mientras que otro importante 32% tendería a no utilizarlos como recurso didáctico si fuera profesor. Esta cierta actitud negativa puede ser considerada razonable ya que es este colectivo quien los tiene que realizar como tarea extra fuera del horario escolar.

Tal y como se puede desprender de otras investigaciones referentes a la realización de deberes y tiempos invertidos (Casals, 2011; INCE, 2001; Xu, 2011), mientras que un 27% de las alumnas están en contra de esta estrategia didáctica, existe un 36% de los varones que la cuestionan.

También se observa una tendencia a ser mejor valoradas las tareas por el alumnado que obtiene mejores calificaciones. Sin embargo, y necesitando de más investigaciones que lo corroboren, parece que los colectivos de alumnado que se sitúan entre el aprobado y el suspenso, tienden a valorar más negativamente esta estrategia.

La mitad del alumnado realiza libremente comentarios sobre los deberes escolares. Su intención es la de dejar constancia de sus deseos y necesidades en relación a un tema que diariamente condiciona su tiempo extraescolar. En la categorización de estos comentarios resulta interesante comprobar que un 8% habla positivamente de su conveniencia y necesidad (“Los deberes son muy importantes para saber si has entendido lo que hemos hecho en clase, y estamos capacitados para hacerlos solos. ¡ESTUDIAR ES NUESTRO DEBER!” a556)

Sin embargo, el resto del alumnado realiza reflexiones críticas sobre los deberes escolares.

La mayoría de ellas (65%) son comentarios que, aún aceptando su valor para la mejora en el rendimiento académico, cuestionan principalmente la cantidad de los mismos y la falta de coordinación del profesorado: (*“Creo que con los deberes se aprende pero cada profesor no se da cuenta de que tenemos más asignaturas que la suya propia. Debería haber muchos menos deberes”* (a156); *“A mi parecer se tendrían que dar medidos los deberes escolares, si no, en una asignatura 60’ y en otras 30’ y pasas toda la tarde haciendo trabajos y no tienes tiempo para nada (para desconectar de la clase). Para eso, a diario tendríamos que tener trabajo de dos materias y los profesores tendrían que utilizar mejores técnicas para el trabajo en clase”* (*“Nire ustez, etxeko lanak neurtuta eman beharko lirateke, bestela, ikasgai baten 60’ eta besteetan 30’ arratsalde osoa pasatzen duzu lanak egiten eta ez duzu edukitzen ezer egiteko astirik (klasetik deskonektatzeko). Horretarako, egunero gehienez 2 arloko lanak eduki beharko genituzke eta maixuak klasean lana egiteko teknika hobetoak erabili beharko dituzte”*) (a109); *“De algunas asignaturas mandan demasiados deberes. las asignaturas más duras (mate, bio...), nos mandan demasiados deberes, no va compensado”* (*“Ikasgai batzuetan bidaltzen duten etxeko lanak gehiegikoak dira. Ikasgai gogorretan (mate, bio...) etxeko lan gehiegi bidaltzen digute, ez doa konpentsaturik”*) (a240); *“Pues si mandaran sólo un ejercicio mejor”* a154).

Por último, un 24% realiza críticas sin hacer referencia a la cantidad. Algunos se refieren a aspectos concretos como la no corrección de la tarea, su incompreensión o hacia el tipo de tareas a realizar: (*“Para incitar el trabajo escolar en el grupo de los deberes podíamos usar más el ordenador para hacerlos, ya que según los medios de comunicación los jóvenes (90%) invierten su tiempo en el ordenador. De esta forma los alumnos aprenderían mecanografía, un nivel básico de informática y se les facilitaría la capacidad de hacer los deberes”* (a543); y básicamente a una estrategia que genera un plus escolar.

El alumnado genera, básicamente, dos tipos de argumentos en contra de los deberes: el debate de cuál es el tiempo escolar (Gimeno, 2008) y la falta de funcionalidad. El primero, y más frecuente, hace referencia a la falta de delimitación del tiempo escolar: *“Como el lugar para hacer deporte es el polideportivo, el sitio para estudiar y trabajar es la escuela, no la casa. Fuera de la escuela tenemos nuestras cosas para hacer, y no tendríamos tampoco tiempo libre, quitado en los deberes escolares. Son suficientes las horas que hacemos en la escuela. Los deberes escolares nos quitan la oportunidad de disfrutar de nuestro tiempo libre, de estar con los amigos, del descanso...”* (*“Kiroldegia, kirola egiteko tokia den bezala, ikasteko eta lanak egiteko tokia ikastola da, ez etxea. Ikastolaz kanpo gure gauzak ditugu egiteko eta ez genuke denbora librea ere, etxerako lanetan xahutu behar. Nahikoak dira ikastolan egiten ditugun orduak. Etxerako lanek gure denbora libreaz gozatzeko, lagunekin egiteko, deskantsurako...aukera kentzen digute”*) (a595); *“En mi opinión no tendrían que haber deberes escolares, porque para aprender es el tiempo de la escuela y no nuestro tiempo libre. No podemos vivir bajo los deberes, nosotros también tenemos que hacer nuestra vida: deporte, hobis, estar con los amigos... Si sólo pensamos en los estudios la vida es muy aburrida, además nos levantamos muy pronto (para las 8 en la escuela), por lo tanto, me parece, no tendrían que haber deberes escolares, esos se tienen que hacer en la escuela y el tiempo libre disfrutarlo bien”*. (*“Nire ustez ez zen etxeko lanik egon beharko, ikasteko denbora eskolakoa delako eta ez gure denbora librea. Ezin gara etxeko lanen menpe bizi, guk ere gure bizitza egin behar dugu, kirola, hobbia, lagunekin egon...Bakarrik ikasketetan pentsatzen badugu bizitza oso aspergarria da, gainera oso goiz jeikitzen gara (8tarako eskolan). beraz, nire ustez, ez*

*ziren etxeko lanak egon beharko, horiek eskolan egin behar dira, eta denbora libre ondo disfrutatu”*) (a213).

El segundo se centra en su escaso valor educativo, no atribuyéndole un beneficio en el aprendizaje: *“Los deberes son innecesarios muchas veces y haciéndolos no aprendemos nada”* (a467”).

Otras argumentaciones se centran en que los deberes deberían de ser opcionales y/o realizarse en el propio aula: *“Yo creo que los deberes en algunas asignaturas como Matemáticas o Física y Química, ayudan a las personas que tienen algún problema en estas asignaturas, pero por el contrario las que no tienen ninguna dificultad, los deberes no son más que una pérdida de tiempo”* (a162); *“Que los deberes que nos mandan para casa que los hagamos en clase”*(a440).

Teniendo en cuenta los datos cuantitativos y cualitativos se podría concluir que gran parte del alumnado, ejecutor de la tarea en tiempo no escolar, es favorable al recurso de los deberes; pero a su vez critican, argumentadamente, la gestión del profesorado, lo que genera principalmente una percepción de excesiva tarea con una importante dedicación de tiempo extraescolar. Estas causas de crítica son:

- Falta de coordinación entre el profesorado: *“En mi opinión los deberes están bien pero es una manera reducida porque cuando te mandan muchos empezamos a hacer y llega un momento en el que nos cansamos y pasamos de hacer”* (a549).
- Coincidencia con exámenes: *“En mi opinión los deberes pueden ser buenos para practicar lo aprendido, pero en época de exámenes no deberían mandarlos porque no hay tiempo”* (a541).
- Aspectos metodológicos: *“Son aburridos, pero en la mayoría son para nuestro bien (...)”*. *“(“Aspergarriak dira, baina gehienetan gure onerako dira (...)”* (a264).
- Tipos de asignaturas: *“Muchos alumnos de la clase nos quejamos al profesor de Matemáticas porque nos manda muchos deberes. (...)”* *“(“Gelako ikasle asko kexatu egin ginen Matematikako irakasleari lan asko bidaltzen dizkigulako(...)”*) (a604).
- Uso sancionador: *“Hacer los deberes para casa es muy importante para que aprendamos, pero a veces los profesores, cuando nosotros tenemos malas actitudes, nos mandan trabajo por mandar”* *“(“Etxeko lana egitea oso inportantea da guk ikas dezagun, baina batzuetan irakasleak, guk jarrera txarra dugunean, lana bidaltzeagatik bidaltzen digute”*) (a42).

### **6.1.3 Valoración de los deberes escolares por las familias: el otro sistema implicado**

El 73% de las familias están a favor de los deberes frente a un 10% que los valoran negativamente. De acuerdo con los resultados encontrados por Rosário et al. (2006). En un análisis más pormenorizado, no parece que influyan los estudios y nivel socio-económico familiar, ni el perfil académico del hijo, aunque pudiera haber cierta tendencia a estar mejor valorados por las familias que tienen hijos que obtienen excelentes notas (75%), así como por las familias de nivel socio-económico bajo (85%) y alto (79%).

De los comentarios libres aportados por el 25% de las familias, un 22% se centran en aspectos positivos como: *“Mi opinión es que no se hacen suficientes deberes. En años anteriores han tenido profesores reacios a los trabajos para casa y no tienen hábito creado, por lo que al tener un poco ya les parece un gran sacrificio. Para mi hijo una hora de deberes es una barbaridad y mi opinión es que es lo básico”* (f177). Y otro 9% realiza comentarios en contra de este tipo de tareas: *“El niño ya acude al colegio y*



*debería ser suficiente sin deberes ni clases particulares. Habitualmente se habla del tiempo para ocio en niños y adolescentes, pero desde el propio centro se lo impiden con los deberes. Las vacaciones son para desvincular y con deberes no se consigue. Centro que manda muchos deberes falla el profesorado en horas lectivas” (f157).*

La mayoría de los comentarios son críticas a la escuela (76%); pero sin cuestionar la validez de los deberes. Algunos hacen referencia a la organización de centro (17%) señalando, principalmente, temas de coordinación entre profesorado y a la repercusión que tiene en los hijos el desconocimiento de la lengua escolar: (*“Hay semanas con pocos deberes y otros con muchos. Se debería tener en cuenta no poner varios exámenes el mismo día + deberes” (f316); “Cómo ayudar cuando en la familia no se habla euskara, si se hace bien mandarle traducido para entendernos, a veces les cuesta encontrar las palabras” (f331).*

El mayor número de quejas relacionan el nivel de la planificación de los deberes por el profesorado a nivel de aula (59%). Estas se centran en la insuficiencia de las explicaciones dadas para poder realizar la tarea: *“Los deberes deben ser una práctica de temas tratados y “comprendidos” en clase. Nunca se deberían dar situaciones en las que los padres suplan deficiencias surgidas en el ámbito escolar” (f31).* En aspectos metodológicos: *“Fomentar deberes de cada asignatura para estimular el interés y evitar la monotonía, resolver dudas y discrepancias” (f33).* Y referencias a la planificación: *“Los deberes deberían ser repaso de lo aprendido en la ikastola. A veces, más bien a menudo, son las tareas que no han podido realizar en la ikastola las que tienen que realizar en casa” (f400).*

El 10% de los comentarios abordan distintos aspectos desde la relación entre familia y escuela: *“Que me parece muy positivo que hubiera más comunicación con los profesores o tutores, para canalizar aquellas carencias que los alumnos nos reflejan. Y encontrar la manera de estimular para que se comprometan más para hacer los deberes” (f367).*

En base a estos datos se podría concluir que, al igual que el alumnado; pero en mayor medida, las familias están a favor de que los centros escolares utilicen el recurso de los deberes como estrategia de aprendizaje y de mejora para sus hijos. Pero a su vez cuestionan la necesidad de tener que reflexionar y mejorar algunos aspectos organizativos y de planificación.

#### **6.1.4 Conocimiento del tiempo considerado óptimo por el alumnado para la realización de los deberes escolares**

Para los tres colectivos los tiempos óptimos deseables para la realización de los deberes escolares, son superiores a los que invierte en realidad el alumnado, lo que puede interpretarse como aceptación de este recurso.

En el colectivo del alumnado, el 61% considera tiempo óptimo el dedicar menos de una hora diaria a los deberes, siendo el 70% el que invierte ese tiempo. También el 39% considera que se debería invertir más de una hora diaria, siendo el 30% quien lo invierte.

Esta creencia del alumnado de que debería invertir más tiempo del que realmente invierte se podría relacionar con la percepción de que el principal factor de mejora en el rendimiento académico consiste en estudiar más (Consejo Escolar de Navarra, 2009).

Esta demanda es mayor en las familias con hijos que suspenden. Para este colectivo de familias, el 12% de sus hijos invierte más de hora y media, cuando el 30% lo considera óptimo. Un planteamiento similar se da en el alumnado que después de suspender suele aprobar. La mitad de las familias de esta categoría tienden a solicitar media hora diaria más a sus hijos, sobre todo en la franja de hora a hora y media. También hay que destacar que las familias tienen la creencia (no compartida ni por profesorado ni por alumnado) de que el alumnado de 4º curso debería invertir más tiempo que el de 2º. Para el 29% de las familias de 4º sus hijos deberían invertir más de hora y media diaria, frente al 12% de las familias del 2º curso.

Las familias y el alumnado vinculan los tiempos óptimos con el aprobar las asignaturas. De ahí que la cuestión de los deberes preocupe especialmente a las familias con hijos que obtienen bajas calificaciones, y a estos mismos. Esta mayor demanda de tiempo para la cumplimentación de la tarea, por parte de las familias, tal vez sea debida a la percepción de la complejidad de los contenidos a medida que avanzan los cursos, a la mayor demanda de responsabilidad por la edad y a las expectativas de futuros estudios.

El profesorado, al igual que las familias y el alumnado, cree que se debe invertir más tiempo en la realización de los deberes, seguramente en la creencia de que a más tiempo invertido, más aprendizaje. Esta suposición, tan generalizada (Consejo de Navarra, 2009), podría ser errónea en base a la conclusión de los distintos estudios de PISA, TIMSS y PIRLS (Henrik et al., 2005) y a los datos de ISEI-IVEI (2009) donde se concluye que el tiempo diario a invertir en los deberes escolares, ha de ser razonable. Tampoco se encuentra correlación con el rendimiento académico en la investigación de Rosário et al. (2011).

Se podría concluir que a los deberes escolares se les atribuye un valor positivo, y en el caso de familias y alumnado, un valor vinculado al rendimiento académico. Los tiempos óptimos más altos los propone el colectivo de las familias.

En esta investigación, los tres colectivos valoran positivamente la funcionalidad de los deberes ya que consideran que deberían invertir en su realización algo más de tiempo del que invierten, o creen que invierten. Por tal razón, y dado el bajo rechazo que hay al uso de los deberes en los tres colectivos, no parece que, a priori, la reflexión sobre el uso de este recurso sea motivo de gran conflictividad entre ellos. Además, existen percepciones similares en el claustro, al no haber diferencias significativas entre los grupos de profesores. Las creencias sobre tiempos óptimos no varían ni entre centros públicos y privados, ni en el ciclo donde se imparte la docencia, ni en la condición de ser padre o no, ni tan siquiera entre el profesorado que utiliza este recurso de manera puntual y el que lo utiliza de manera habitual.

## **6.2 ¿CÓMO ESTÁN ORGANIZADOS LOS DEBERES ESCOLARES EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA DE LA CAV?**

En este apartado relativo a la organización de los centros en referencia a los deberes escolares se analiza la disposición, o no, de documentación sobre este contenido escolar, así como el nivel de coordinación entre el profesorado de un mismo grupo de alumnos. También se aportan las estrategias y recursos que se utilizan más allá de las propias que utilice cada profesor; y por último se señalan las asignaturas que en mayor medida recurren a los deberes escolares.

### **6.2.1 Presencia de documentos específicos sobre los deberes escolares en los centros escolares**

---

A pesar de que todos los centros recurren a este tipo de tareas, ninguno de los 18 centros participantes dispone de documentación expresa que pautе y ordene el abordaje de los deberes escolares en el centro, aunque algunos centros tienen este recurso más presente que otros.

Una posible explicación sea la falta de regulación y recomendaciones en el marco legislativo-educativo. La experiencia en otros países, apunta a que decisiones legales condicionan el debate y la presencia de documentos en los centros escolares (Cooper, 2001; Queensland, 2004). Una legislación al respecto podría facilitar la labor del profesorado.

Este dato contrasta con el uso habitual de las tareas para casa en todos los centros participantes. Lógicamente, esta carencia organizativa, y que podría tener una función facilitadora en el trabajo diario del profesorado, repercutirá en las propuestas didácticas que lleve a cabo este colectivo.

Además, esta temática apenas está presente en la reflexión del claustro, siendo sólo 5 de los 18 centros participantes quienes afirman realizar debates a menudo sobre este recurso; pero sin añadir recursos o medidas consensuadas sobre los deberes, que, por otra parte, hay que recordar que es una estrategia utilizada habitualmente por el 54% del profesorado, y puntualmente por otro 39%.

Estos datos contrastan con los de aquellos países que han ido regulando este recurso escolar, como por ejemplo el 90% de los centros ingleses, quienes disponen de políticas para el envío de deberes escolares, citado en el informe del Dpto de Educación de Queensland (2004).

Esta poca presencia de documentación en los centros repercute en las familias, quienes en un 44% afirman no haber recibido pautas y estrategias de apoyo desde el centro frente a un 33% que sí las han recibido. Este apoyo se da principalmente a las familias de alumnado que suspende y tiene dificultad para aprobar (47%). Parece que esta tendencia es general, ya que no existen diferencias entre centros, ni por el curso del alumnado, ni por el nivel educativo de las familias.

Estos datos contrastan con el mayor apoyo facilitado por los centros a las familias en aquellos países en los que existe una legislación al respecto (Van Voorhis, 2003).

En base a los datos obtenidos, se podría deducir que los deberes escolares en Secundaria son principalmente organizados por el profesorado de forma individual. Apenas están coordinados y gestionados a nivel de centro o de ciclo, y en mayor medida a nivel de aula, dándose principalmente en momentos puntuales. Similares conclusiones son las aportadas por García, Arias y Latas (2003) tomando como referencia datos de la OCDE de 1996, de lo que se podría concluir que apenas se ha avanzado en el abordaje de esta temática por los centros en esta última década.

### **6.2.2 Estrategias y recursos a nivel de centro**

---

Algunos de los centros aportan estrategias que pueden servir para la reflexión de las direcciones y claustros de las escuelas con el fin de gestionar mejor los deberes escolares:

**Presencia del tema de los deberes en la escuela:** un primer bloque de estrategias estaría relacionado con hacer presente este tema en las reuniones entre educadores, como claustros, equipos de área y etapa, así como en las reuniones de evaluación del aula

**Tomas de decisiones:** este tipo de estrategias se vinculan con las tomas de decisiones en este ámbito, como elaboración de documentos con criterios y normas a seguir, una coordinación entre profesorado a comienzos de curso, presencia en los programas didácticos, acuerdos concretos como la no utilización de deberes en épocas de exámenes.

**Control de los deberes en el aula:** también se pueden diseñar estrategias relacionadas con el control diario, como conocer los deberes que envían otros profesores con tiempos estimados de realización y plazos de entrega por medio de agendas de aula o anotaciones directas en la pizarra o tabla de deberes por aula en la sala de profesorado.

**Facilitar tiempos:** los centros pueden solicitar a las instituciones educativas ayudas para poner en marcha programas de apoyo a los deberes escolares en horario extraescolar, como puede darse con el uso de Planes de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA).

Algunas ventajas de esta propuesta son: ser conscientes e intervenir en la diversidad y ritmos diferentes de aprendizaje que hay en el aula; seguimiento del alumnado al realizar reuniones conjuntas entre profesorado y responsables de las clases particulares y la disponibilidad de todo el alumnado a tal recurso al no tener un coste económico. Uno de los riesgos es que algún profesor delegue sus funciones instructoras y de enseñanza en este recurso de apoyo.

Uno de los centros participantes en esta investigación participa en el programa. PROA tiene en común con las clases particulares en que es un refuerzo fuera del aula para trabajar principalmente los deberes escolares. Sin embargo, una diferencia es que no es ajeno al sistema escolar, ya que está solicitado por el centro y hay un seguimiento del alumno en ese nuevo contexto; y tampoco es ajeno a las familias, ya que ellas valoran que sus hijos tomen parte en esta propuesta semi-escolar.

En este centro, la participación de las familias en la entrega de los cuestionarios fue alta. Un 89% de las familias de segundo curso y un 79% de las de cuarto. Además, es uno de los pocos centros que esperaban ese nivel alto de participación, de lo que se podría concluir que las vías de relación entre familia y escuela son positivas, lo que repercute en la participación familiar en el centro.

**Facilitar espacios:** uno de los recursos más citados por los centros es la disponibilidad de espacios del centro para la realización de las tareas. Este tipo de propuestas reducen diferencias entre la diversidad de sus familias (Gimeno, 2008) y mejora los resultados académicos del alumnado (Cosden et al., 2004). De ahí que se faciliten espacios comunes como las bibliotecas, con el fin de apoyar a todo el alumnado (Coutts, 2004; Van Honsté, 2001). Según los datos de esta última investigación parece que hay una mayor tendencia a ofertar este tipo de espacios en los centros privados.

### 6.2.3 Coordinación entre profesorado de aula en torno a los deberes escolares

En referencia a la necesidad de coordinación entre el profesorado de un grupo-aula, se deben recordar las diferencias organizativas que se dan entre el sistema educativo de Primaria y el de Secundaria. En los primeros cursos el eje de referencia es el aula, donde un único profesor, que es el tutor, imparte la mayoría de las asignaturas, y básicamente, las que utilizan los deberes para casa como recurso didáctico. Esta organización facilita la gestión de los deberes (cantidad, tiempos, plazos...), siendo baja la coordinación entre el profesorado. También ayuda al seguimiento del alumno, y a su vez da mayor cantidad de contenidos en los encuentros con las familias. Sin embargo, la organización en Secundaria se fundamenta en los distintos departamentos de área. Aumenta el número de profesores para un grupo-aula. El tutor suele ser un profesor más entre los que tiene el alumnado y puede coincidir, o no, que sea un docente que envíe tarea escolar. Este docente debe realizar un esfuerzo superior para realizar un seguimiento tutorial de calidad para el alumno y su familia cuando apenas está 3 ó 4 horas semanales con el grupo-aula, frente a las 3 ó 4 horas diarias que comparte el tutor de Primaria con su alumnado.

De esta manera la posible falta de coordinación entre el profesorado de Secundaria puede tener un mayor efecto en las propuestas de grupo-aula.

Según los datos de esta investigación, la organización y gestión de los deberes escolares tiene una presencia irregular a nivel de centro escolar. Esta falta de coordinación a nivel de centro queda en evidencia cuando sólo uno de cada cuatro profesores afirma conocer bastante o totalmente la cantidad de deberes que envían otros profesores, o cuando, menos de la mitad, el 42%, tiene en cuenta los deberes que mandan otros profesores.

Una consecuencia de esta escasa coordinación entre profesorado, es la función organizativa que realiza el propio alumnado, seguramente sin ser muy consciente de ello, quien regula y coordina la cantidad de deberes a realizar. Más de dos tercios del profesorado (69%) afirma estar bastante o totalmente de acuerdo con tener presentes los comentarios y/o quejas que le realiza el alumnado para los plazos de entrega de los deberes.

El alumnado también es consciente de este déficit en la organización a nivel de centro y la repercusión que les ocasiona. En sus comentarios libres, aportados por el 52% del alumnado participante, un 65% se centra en aspectos del profesorado y otro 34% en consecuencias que generan los deberes en el alumnado. Del primer bloque, el 29% de los comentarios añadidos, hace referencia a aspectos relacionados con la organización, como son la descoordinación, la coincidencia con exámenes y los tipos de asignaturas:

- **Descoordinación (16%):** *“A mí me parece que los deberes son muy útiles para lo mencionado anteriormente (Aplicar lo aprendido en la materia), pero yo creo que los profesores deberían ponerse de acuerdo a la hora de mandarlos para que no se nos acumulen. También a veces deberían reducir un poco la cantidad y no programar tantos trabajos mezclados con deberes (...)”* (a540); *“Pasar una semana en clase sin hacer nada, en la siguiente tener un puente o festivo y para esos días mandar deberes no me parece adecuado”* (“Aste batean klasean ezer egin gabe pasatzea, hurrengo astean zubia edo jairen bat eduki eta egun horietako lanak bidaltzea ez zait egokia iruditzen”) (a279).
- **Coincidencia con exámenes (9%):** *“En mi opinión los deberes pueden ser buenos para practicar lo aprendido, pero en época de exámenes no deberían mandarlos porque no hay tiempo”* (a541); *“Que nos manden deberes no me*

*parece mal porque como yo he dicho antes sirven para repasar. Pero es que a veces nos mandan deberes y tenemos que estudiar. Entonces que cuando tengamos exámenes no nos manden muchos deberes”* (a667).

- **Tipos de asignaturas** (4%): *“Muchos alumnos de la clase nos quejamos al profesor de Matemáticas porque nos mandaba muchos deberes. (...) (“Gelako ikasle asko kexatu egin ginen Matematikako irakasleari lan asko bidaltzen dizkigulako(...”))* (a604); *“Que algunos deberes que mandan no sirven para nada por ejemplo religión”* (a454).

Esta repercusión en el alumnado, que se muestra agobiado y estresado, también es citada por las familias. El 42% de las razones aducidas del agobio y estrés de sus hijos está relacionado con el profesorado, y de ellas la mitad con temas de organización. Algunas razones están relacionadas con la cantidad de deberes que se envían *“Porque tiene muchos trabajos y poco tiempo para descansar”* (*“Lan pila bat dituelako eta denbora gutxi deskantsatzeko”*) (f128); *“Porque coincide que le mandan de varias asignaturas”* (f200). Y otras con simultaneidad de deberes y exámenes *“Tener deberes y exámenes a la vez”* (f9); y *“No le da tiempo los días que hay muchos, sobre todo, si coincide con algún examen”* (f220)

Convendría que el profesorado leyera en clave de gestión y organización de centro, las opiniones de su alumnado y familias sobre las posibles repercusiones de los deberes. Parece que el alumnado de Secundaria es un colectivo sensato y que comenta, desde su experiencia, los puntos fuertes y débiles de esta estrategia. Parece que sería conveniente reflexionar a nivel legal y de centro sobre la organización de los deberes escolares. Esta dificultad organizativa y de conocimiento del alumnado y grupo-aula debería paliarse con encuentros más frecuentes entre el profesorado de cada aula y escuchando a los otros dos agentes implicados.

Otra posible mejora sería el potenciar los encuentros con las familias. Existen recursos proactivos como la reunión del comienzo de curso, u otro encuentro específico, donde se podrían incluir la temática concreta de los deberes escolares (objetivos, tipos de ayuda desde la familia, modos de intercambiar informaciones relevantes...), sin recurrir a ella solamente cuando exista un conflicto escolar, como puede ser la persistencia del adolescente en la no realización de la tarea. Un recurso de relación indirecta con las familias que también se podría potenciar es el de la utilización de la agenda escolar del alumnado, que funciona principalmente en el primer ciclo de Secundaria. Se le podría atribuir una mayor función de recordatorio de la tarea para el alumno y de mayor seguimiento para las familias. Por último están las relaciones reactivas (a demanda de profesorado o familias) que de forma directa se realiza a través de las entrevistas personales con pautas claras, consensuadas y con un seguimiento.

#### 6.2.4 Asignaturas del centro y deberes escolares

En base a los datos aportados por el alumnado sobre las asignaturas en las que más tiempos invierten, al igual que en los datos aportados por Gimeno (2008), la primera materia es Matemáticas (39%), seguida de la de Lengua Castellana (17%). Es decir, que los deberes escolares están más presentes en el currículum de las asignaturas instrumentales de Secundaria y principalmente en la asignatura de Matemáticas (Eurydice, 2012; González y Reparaz, 2012), que por otra parte es la asignatura de mayor dificultad para la cuarta parte del alumnado de Secundaria (Gimeno, 2008), lo que puede generar la paradoja de enviar deberes a realizar sin apoyo directo del profesorado sobre contenidos no entendidos por el alumnado. Pero que a su vez son,

en cierta medida, demandados por el alumnado ya que su dominio se asocia a futuros éxitos académicos (PISA, 2003).

A estas materias les siguen las ciencias, más el currículum de sociales (14%) que el de naturales (7%), con una presencia importante de la asignatura de Física-Química en cuarto curso de Secundaria(12%); y en tercer lugar están los idiomas de euskara (6%) e inglés (5%).

En un análisis más pormenorizado por cursos, se observa que la mitad del alumnado de segundo curso de Secundaria (52%) realiza más deberes en Matemáticas que en el resto de asignaturas, y que es la segunda asignatura con más deberes para otro 20%. A distancia le sigue Lengua Castellana en cantidad de deberes en Secundaria (16% del alumnado la cita como primera opción y el 27% como segunda).

Los datos para el cuarto curso de Secundaria son bastantes similares a los de segundo, pero reduciéndose los porcentajes y dándose un mayor equilibrio entre las asignaturas. Así, el profesorado de Matemáticas es también el que más deberes envía para un 27% del alumnado y para otro 26% es la segunda asignatura de más deberes. La novedad en el cuarto curso es la presencia importante de Física-Química, que para un 12% del alumnado es la de máxima dedicación (y para un 15% la segunda).

Un dato significativo es que el alumnado de centros privados realiza más deberes de Matemáticas. En segundo curso es porcentualmente el doble de deberes de Matemáticas en primera opción (66%), frente a este contenido de tareas en centros públicos (33%). Los datos también apuntan a que se realizan más tareas de Matemáticas en los centros de nivel socio-económico alto (69%), frente a los centros de nivel socio-económico bajo (53%). En cuarto curso estas diferencias se reducen, siendo la primera opción para el 31% del alumnado de la red privada frente al 22% de la pública.

En Lengua Castellana los datos a nivel de titularidad son diferentes según los cursos. En segundo hay una mayor presencia en los centros públicos (25%) que en los privados (10%), mientras que en cuarto es el alumnado de la red privada (27%) quien más presente tiene los deberes de esta materia frente al 6% del alumnado de la red pública.

Aunque se podría hablar de asignaturas pro-deberes, principalmente en las Matemáticas, en algún centro también se observa el peso específico del profesor, anteponiendo sus criterios a una lógica más general y compartida implícitamente, como son la realización de tareas en los contenidos instrumentales. Un 8% del alumnado realiza deberes en asignaturas diferentes a las citadas. Por ejemplo, en un centro el grupo de segundo curso invierte más tiempo en la asignatura de plástica que en cualquier otra. Y en otros grupos tienen presencia importante las asignaturas de religión, ciudadanía o latín.

Tres son las principales conclusiones. La primera, que los deberes escolares están presentes en las propuestas curriculares en todos los centros de Secundaria colaboradores en este estudio; la segunda, que se utilizan en mayor medida en las asignaturas instrumentales de Matemáticas y Lenguaje (Gimeno, 2008), y la tercera, que los centros privados y de nivel socio-económico alto dedican más deberes a las Matemáticas.

## 6.3 ¿CÓMO ES LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DEBERES ESCOLARES POR EL PROFESORADO DE SECUNDARIA?

En este tercer apartado se aborda los deberes escolares como recurso del profesorado para conseguir sus objetivos curriculares. En consecuencia, el primer punto se centra en los distintos objetivos que este colectivo atribuye a la tarea para casa; y un segundo bloque se refiere al efecto que tiene este recurso en la didáctica del docente: tipos de tareas enviados y valoración de aprendizaje por parte del alumnado; presencia en la planificación; valor otorgado a los tiempos invertidos en su preparación y corrección; la utilización de los deberes para casa en el aula como estrategia de aprendizaje; el recurso de los deberes para un seguimiento individualizado; las estrategias de control que utiliza el profesorado con el fin de que se realicen las tareas en otro contexto; y el grado de conflictividad y engaño que puede generar esta estrategia didáctica con el alumnado.

### 6.3.1 Objetivos atribuidos por el profesorado a los deberes escolares

---

El profesorado atribuye cuatro tipologías de objetivos a los deberes, en base a dos ejes. El primer eje hace referencia al valor que se les atribuye para la escuela, es decir su presencia en el ciclo didáctico (Gimeno, 2008). Dos de estas tipologías de objetivos se centran en el aula siendo el beneficiario el profesorado quien utiliza los deberes en su planificación didácticas. El segundo eje se centra en los aprendizajes del alumnado cuando realiza los deberes en otro contexto. En función de estos dos ejes se pueden obtener las siguientes cuatro tipologías (ver tabla pág. 220):

#### **Tipología 1**

El 18% del profesorado centra sus argumentaciones en la oportunidad que les ofrece este recurso para ampliar el horario de su asignatura al enviar deberes para que principalmente acaben los ejercicios iniciados en el aula.

Estas funciones de los deberes tienen que ver con la percepción que tiene parte del profesorado, no sólo sobre cuál es el tiempo escolar, que todo profesor que manda deberes constata, paradójicamente, la premisa de que parte del tiempo no escolar es tiempo para la escuela (Gimeno, 2008), sino que se puede ampliar las horas de clase de la asignatura. Este profesorado parece utilizar de comodín el recurso de los deberes, no solo en relación a su horario semanal, sino a su planificación semanal o de unidad didáctica. Puede planificar más contenidos e impartir más materia, ya que lo que no se acaba en clase se finaliza fuera de ella.

El profesorado que utiliza con esta finalidad los deberes, debería tener presente algunos posibles riesgos:

1. Nivel de comprensión del alumnado. No se trata de tareas para reforzar, afianzar o repasar (tipología 3), sino tareas que se pueden realizar en clase con el consiguiente seguimiento del docente. Se debe recordar que, en contra de la percepción del profesorado (9%), uno de cada tres alumnos afirma no comprender en ocasiones las tareas a realizar. Y este tipo de tareas, parecen a priori, que presentan una dificultad añadida para el alumnado.



Conviene también recordar que el 50% del alumnado señala realizar a menudo este tipo de deberes, dándole una puntuación baja de validez para el aprendizaje (aprenden mucho el 13%).

Sería conveniente analizar las ventajas y coste de esta tipología. En futuras investigaciones convendría analizar la relación que existe entre estas dos variables (tareas para acabar e índices de aprendizaje), sumando por ejemplo el grado de realización y su repercusión posterior como el uso de negativos para las calificaciones.

2. Justificación ante los distintos agentes. Parte de las quejas invertidas por las familias hacen referencia a esta tipología. Consideran que hay una mala planificación por parte del profesional cuando se tiene que acabar lo, teóricamente diseñado para el aula, fuera de ese contexto. Algunos ejemplos de este tipo de quejas pueden ser: “Dar menos clase en el colegio” (f327); o “Porque no dejan tiempo para hacerlos en la escuela” (“Ikastolan egiteko denbora uzten ez dutelako”) (f390).

El profesor de esta tipología debería de argumentar su uso, tanto a las familias, como al alumnado que sostiene, como ya ha sido citado que no aprende mucho. También sería conveniente que los centros reflexionaran sobre esta tipología y su relación con el tiempo real de cada asignatura, ya que se puede dar el caso de que una asignatura de cuatro horas sea en la práctica diseñada como si fuera de seis horas.

## **Tipología 2**

Uno de cada cuatro profesores (25%) utiliza en su sesión didáctica la realización de los deberes por parte del alumnado, principalmente como detector del nivel de comprensión de las tareas o evaluación formativa de conocimientos, dedicando parte de la sesión a detectar errores y explicar dudas. En esta tipología, los deberes escolares también pueden ayudar al profesorado a rediseñar actividades por ejemplo de refuerzo en algún punto que observe déficits de aprendizaje.

Un posible riesgo puede ser las altas expectativas que pone el profesorado en que el alumnado le comentará sus dudas, dando contenido a su planificación de sesión. El 77% del profesorado que utiliza habitualmente el recurso de los deberes cree que su alumnado le consulta sus dudas, cuando, en datos aportados por estos, es el 52% de este colectivo quien recurre al docente.

Por otra parte la retroalimentación de los deberes escolares al alumnado sobre sus aciertos, errores y dudas en horario escolar, puede ser altamente positiva para su mejora en los aprendizajes (Arias et al., 2006; Murillo & Martínez-Garrido, 2013; Trautwein et al., 2009). También aumenta su realización al otorgársele un valor educativo de autoevaluación (Xu, 2011).

## **Tipología 3**

La mayoría del profesorado de Secundaria (76%), le atribuye a los deberes para casa una función de anclaje en el alumnado de los aprendizajes conceptuales que se imparten en clase.

Esta elevada puntuación puede estar relacionada con la propia organización escolar del sistema educativo en Secundaria. Hay que recordar que el profesorado se organiza por áreas de contenidos, primando este tipo de aprendizaje.

En el análisis de la terminología empleada libremente por los docentes se observa una constante repetición de la palabra “reforzar” (27%), seguida por los términos “afianzar” y “repassar” que son citados por un 15% en cada uno de ellos.

Los datos obtenidos sobre esta tipología son similares a los encontrados en las revisiones realizadas por Cooper (Cooper, 2001; Cooper et al., 2006) y a otras investigaciones (Hernández & Méndez, 2002; Lacasa & Cruz, 2002; Margenat, 2004).

Sería conveniente realizar nuevas investigaciones sobre esta tipología ya que parece que podrían existir diferencias entre colectivos de profesorado. Por ejemplo, en un análisis más pormenorizado y tomando como referencia sólo la primera valoración realizada que supone el 57% del profesorado, parece estar más presente entre el profesorado que utiliza habitualmente este recurso (64%) frente al 47% del profesorado que lo utiliza puntualmente, también está algo más presente entre el colectivo de la red pública (59%) frente al 55% del profesorado de escuela privada y cierta mayor presencia en el curso superior de cuarto de Secundaria, tal vez ante la cercanía de Bachiller y la prueba de contenidos de la Selectividad. También es citada en mayor porcentaje por el profesorado más novel y por los que tienen hijos que realizan o han realizado deberes.

#### **Tipología 4**

El conceder a los deberes escolares un valor más allá de lo conceptual, es citado por el 64% del profesorado; pero sólo el 21% lo cita en primera opción frente al 57% de profesorado que señala argumentos de aprendizaje conceptual (tipología 3).

El 15% del profesorado hace referencia directamente a la oportunidad que brindan los deberes para fomentar hábitos de estudio. Otro 25% realiza comentarios de otros aspectos autorreguladores como la responsabilidad ante la tarea o el trabajo personal. Un 14% del colectivo hace referencia a aprendizajes procedimentales.

Si se quiere trabajar en la escuela desde una perspectiva competencial y darle este sentido a los deberes escolares, los datos obtenidos son relativamente facilitadores. Por un lado dos tercios lo tienen presente y lo comentan de lo que se puede hacer una lectura positiva; pero por otro solo uno de cada cinco lo citan en primer lugar, o sólo 9 profesores (4%) utilizan la palabra “competencia”. Existe una duda razonable de si esta tipología está realmente presente en los centros o si por el contrario es consecuencia de un discurso aprendido y políticamente correcto.

Tal vez un indicador sea que sólo el 11% del alumnado se refiere a este tipo de objetivos frente al 7% que valora los deberes desde aprendizajes conceptuales (tipología 3). Otro indicador podría ser que el 14% del profesorado habla de aprendizajes procedimentales, mientras que solo un único alumno utiliza ese vocablo.

Una conclusión podría ser que aunque en el discurso del profesorado esté presente esta función competencial, en la práctica los deberes se asocian a aprendizajes de contenidos de asignaturas.

Por lo tanto convendría que el profesorado reflexionara sobre la manera de hacer presente estos objetivos al alumnado, que cuenta con la ventaja de que la mayoría ya

los conoce, y sobre todo la manera de abordar en el aula estrategias autorreguladoras y de aprender a aprender tan importantes para el presente y futuro de nuestros jóvenes (Stoeger & Ziegler, 2008; Rosário et al., 2005; Rosário et al., 2009; Xu, 2008; Xu, 2010).

Por último se debe indicar que sólo 3 profesores y 3 familias (1% en cada colectivo) hacen referencia a razones relacionadas con la implicación parental, presente en otros países (Eurydice, 2012), de lo que se puede concluir que estos objetivos no instruccionales de los deberes escolares no están presentes ni en el colectivo del profesorado, ni en el de las familias (González et al., 1997), tal vez consecuencia de una falta de cultura y legislación al respecto (Van Voorhis, 2004).

### **6.3.2 Los deberes escolares en el ciclo didáctico del profesor**

---

En esta segunda cuestión referente al profesorado se exploran y describen los tipos de tareas que utiliza y el efecto que generan en el alumnado; la presencia de este recurso extraescolar en el quehacer diario del docente incluyendo la valoración que realizan del tiempo que invierten en prepararlos y corregirlos; la oportunidad de realizar un seguimiento individualizado al alumno; y al ser realizados en otro contexto las estrategias de supervisión y control, y el posible riesgo de engaño y conflictividad.

#### ***a) Tipos de tareas enviados por el profesorado y valor de aprendizaje atribuido por el alumnado***

Existe poca investigación sobre la calidad de los deberes escolares (Dettmers et al., 2010).

1. De los seis tipos de deberes citados por Cooper (2001), las **tareas de repaso** son las más utilizadas por el profesorado de la CAV. Estos datos son similares a los aportados en otras investigaciones (Cooper, 2001; Van Voorhis, 2004). El 54% del alumnado las realiza habitualmente y un tercio de ellos afirma aprender mucho con este tipo de actividades, en mayor medida las alumnas y el alumnado que obtiene mejores calificaciones, pero también quien suspende. Esta percepción podría contrastar con la revisión de investigaciones de Cooper (2001), donde se mantiene que las actividades de repaso presentan un impacto menor en el rendimiento académico del alumnado a medio plazo.
2. También son muy utilizadas las **tareas para acabar** lo iniciado en clase (citadas por el 50% del alumnado). Sólo el 13% del alumnado afirma aprender mucho con este tipo de tarea que se da con mayor asiduidad en los centros privados; los realizan más las chicas y los que obtienen mejores notas, que son a su vez quienes afirman aprender más con este tipo de deberes.
3. El tercer lugar lo ocupan los deberes que se envían **para sancionar** y castigar al alumnado. El 38% del alumnado afirma recibirlos muchas veces y un 50% en algunas ocasiones, en mayor medida en los centros privados (48%). También realiza más deberes de castigo el alumnado de segundo que el de cuarto. Sólo el 14% del alumnado afirma aprender mucho con este tipo de deberes. Tal vez estas puntuaciones sean bajas al no percibir las con un fin educativo, sino punitivo (Van Voorhis, 2004).

Esta queja por parte del alumnado, también queda recogida en sus comentarios libres como: *“Los profesores mandan los deberes para que no se nos olvide lo que hemos hecho en clase y muchas veces los profesores aumentan el número de deberes dependiendo de nuestro comportamiento en clase”* (a293); *“Hacer los deberes para casa es muy importante para que aprendamos, pero a veces los profesores, cuando nosotros tenemos malas actitudes, nos mandan trabajo por mandar”* (*“Etxeko lana egitea oso inportantea da guk ikas dezagun, baina batzuetan irakasleak, guk jarrera txarra dugunean, lana bidaltzeagatik bidaltzen digute”*) (a42).

4. En cuarto lugar, y con mayor presencia en los centros privados, están los deberes basados en **aplicar lo aprendido** a otros aprendizajes, presentando una mayor complejidad. Esta tipología utilizada frecuentemente por un tercio del alumnado es con la que más aprende. El 36% dice que aprende mucho (en mayor medida las chicas que los chicos), y un 50% afirma aprender algo. Estos datos son acordes a las reflexiones de Cooper (2001), quien sostiene que hay tipos de deberes de bajo y alto esfuerzo cognitivo, generando aprendizajes de mayor calidad en estos últimos. También estas tareas se pueden relacionar con aprendizajes metacognitivos (Bernardo et al., 2009).

Esta perspectiva más competencial también la tienen presente algunos alumnos (11%) en sus comentarios libres como: *“Creo que algunos profesores se pasan con los deberes. Los deberes son buenos, pero que no pongan muchos y SIN SENTIDO!”* (a321); y *“Hacer más trabajos para aprender de forma diferente y no tantos ejercicios”* (a468). En esta misma línea también hay algunos comentarios libres de las familias, un ejemplo puede ser: *“Fomentar deberes de cada asignatura para estimular el interés y evitar la monotonía, resolver dudas y discrepancias”* (f33).

Las dos últimas tipologías, que a continuación se citan, son más residuales y menos utilizadas por el profesorado, por lo que tampoco se puede valorar su influencia, como en las anteriores.

1. El quinto tipo de deberes es aquel que por sus características se tiene que **realizar exclusivamente fuera del aula**. Un 10% del alumnado dice utilizarlos mucho y un 40% de vez en cuando. Su uso es algo superior en los centros privados. El 10% afirma aprender mucho y un 38% algo.
2. Y por último, el sexto hace referencia a deberes para **iniciar una nueva materia**. Esta tipología sólo es utilizada de forma habitual por el 8%. La cita más el alumnado de bajas calificaciones. El 12% del alumnado afirma aprender mucho, en mayor medida las alumnas; y más en cuarto curso que en segundo. En referencia a los aprendizajes no hay diferencias en el alumnado de rendimiento académico bajo con respecto al resto.

Los deberes para acabar lo no finalizado en clase también corresponden a una tipología muy presente en las aulas. Una interpretación puede ser la falta de concentración y trabajo por parte del alumnado, recurriendo al tiempo extraescolar para su finalización. La otra explicación puede ser la inadecuada planificación de la sesión por parte del profesorado, utilizando el tiempo extraescolar como tiempo añadido para la asignatura impartida. Su peor valoración de aprendizaje por el alumnado tal vez responda a cierta queja sobre este tipo de deberes al percibirla como una sanción encubierta por una escasa actitud de trabajo en el aula, que podría quedar reflejada en la consigna de que *“si no trabajáis, perdéis tiempo que tendréis que recuperar fuera del aula”*

Los deberes más funcionales citados por el alumnado no son ni los de repasar, ni los de acabar la tarea, sino los que los vinculan a la aplicación y unión con otros aprendizajes, tipología más compleja y competencial. También considera que aprende con las tareas de repaso ya que las identifica más con el aprendizaje para la superación de la materia, seguramente como una idea inculcada constantemente por el profesorado y sus estrategias de evaluación. Para muchos autores esta perspectiva academicista y de repaso sobre la finalidad de los deberes ha de ser superada (Lacasa & Cruz, 2012; Moreno Olivos, 2012; Perrenoud, 2006; Rosário et al., 2009; Valle, 2007).

Esta perspectiva de trabajo individual en los deberes tiene una gran fuerza, de ahí la menor presencia de propuestas de deberes en grupo. Conviene citar que sólo un tercio del profesorado de Secundaria diseña tareas de realización en grupo (González & Reparaz, 2012). Esta tarea en grupo es algo más solicitada por el profesorado que lleva más años en la docencia. Desde el marco teórico este tipo de propuestas son valoradas positivamente (Epstein & Van Voorhis, 2001; Van Voorhis, 2004). Tal vez debería darse un equilibrio entre la tarea individual y la grupal, ya que la ayuda entre iguales en los deberes escolares se considera una estrategia de apoyo y aprendizaje (Van Honsté, 2011).

Otra conclusión es la constatación de que los deberes escolares se utilizan, no como estrategia educativa, sino disciplinaria y sancionadora, tipología que debería ser erradicada (Van Voorhis, 2004). Se observa una peculiaridad en cuanto a las estrategias de control que se utilizan en función de la titularidad del centro. Da la impresión de que el profesorado de la red privada recurre en mayor medida a la sanción a través del envío de más deberes, ya que tiene la percepción de que la familia lo acepta. En cambio el profesorado de la red pública, con la misma intención controladora, recurre en mayor medida a estrategias propias y dentro del aula, como la utilización de más negativos.

En resumen, se podría concluir que los deberes se utilizan para conseguir los objetivos atribuidos a los deberes que están principalmente relacionados con los contenidos conceptuales, de ahí que la mayoría de tareas sean para repasar y terminar el trabajo de clase (Gimeno, 2008), en ocasiones consecuencia de un inadecuado diseño didáctico (Arias et al., 2006). El profesorado de Secundaria apenas recurre a los deberes, ni para motivar introduciendo nuevos contenidos, ni aprovecha las posibilidades que le ofrece el contexto de fuera del aula.

### ***b) Integración de los deberes escolares en la planificación del profesorado ampliando su tiempo de clase***

Las tareas para casa están presentes en la planificación de la asignatura en dos de cada tres profesores, y lógicamente en mayor medida en el profesorado que lo utiliza de una manera habitual y constante en su propuesta curricular, donde se llega al 84% de este colectivo, que supone el 54% del profesorado. De esta manera se completa el ciclo didáctico por una mayoría del profesorado, quien lo considera fundamental en su propuesta escolar (Gimeno, 2008). Esta presencia de este recurso es, seguramente, debida a la asociación que se da entre deberes escolares y los logros del estudiante (Bempechat, 2004).

Además, tres de cada cuatro profesores de más de 10 años de experiencia académica incluyen el recurso de la tarea para casa en su práctica docente. Parece que el valor atribuido a su funcionalidad aumenta con los años de docencia.

El valor prioritario de los deberes en la programación de los contenidos es tan elevada que más de la mitad de los profesores (57%) envía deberes sabiendo que se tendrán que realizar seguramente en fin de semana, llegando el porcentaje entre el profesorado que los utiliza habitualmente al 72%.

Esta falta de delimitación de los tiempos escolares-no escolares también está presente cuando el 36% del profesorado manda deberes al alumnado para que siga trabajando “como en clase” en períodos no lectivos de puentes y vacaciones. Estas puntuaciones aumentan, llegando a la mitad de los docentes que utilizan habitualmente este recurso.

En un análisis más pormenorizado, resulta interesante observar que envía menos deberes para períodos vacacionales el profesorado de más años de docencia (30% frente al 49%), salvo con aquellos alumnos que consideran que necesitan refuerzo a quienes les manda más deberes que el profesorado menos experimentado. Dos posibles explicaciones podrían ser la priorización de los objetivos académicos en los primeros años de docencia, y la falta de experiencia para una mejor programación, planificación y secuenciación de la materia, repercutiendo en el tiempo extraescolar del alumnado.

Los datos también revelan que el 44% del profesorado que no tiene hijos que realizan o han realizado deberes escolares mandan más deberes en períodos vacacionales que el colectivo de profesores-padres (29%). Una razón podría ser que este último colectivo de profesorado sea más consciente de los tiempos escolares y no-escolares desde sus vivencias.

Esta creencia de que fuera del horario escolar existe más tiempo escolar también es compartida por las familias. La mayoría de estas (76%) aprueban el envío de deberes en períodos no lectivos, frente a un 10% que no los consideran oportunos. Esta opinión favorable es algo superior en las familias con estudios básicos.

Esta presencia y exigencia importante de los deberes en las aulas conlleva una paradoja implícita, al tratarse de un recurso escolar incluido en la secuencia curricular en tiempo escolar; pero que se ejecuta en un tiempo no-escolar. Su realización entra en un tiempo, que se podría definir como “paraeducativo” ya que ni es propio de la escuela (educación formal), ni tampoco es propio de la familia (educación no-formal). Queda así, sin delimitar, qué tiempo es lectivo escolar, qué tiempo es lectivo potencial para poder exigir la realización de tareas escolares y qué tiempo es no lectivo o perteneciente a otro sistema (familiar, amigos, ocio...).

Autores como Jimeno (2008) plantean que cada vez se da una mayor confusión y que la línea divisoria es más difusa entre el tiempo escolar y el no-escolar.

Se podría concluir que los deberes, a pesar de no estar bien coordinados y gestionados a nivel de centro, ciclo y aula, son un recurso didáctico fundamental para gran parte del profesorado, siendo valorados positivamente tanto por estos como por las familias. Esta buena percepción facilita la invasión de tiempos extraescolares, siendo algunos propios de las familias. El problema estribará en la fijación de límites de tiempo, es decir, desde qué momento una familia considera intrusivas las propuestas curriculares del profesorado fuera del horario escolar.

### ***c) Tiempo invertido en la preparación y corrección de los deberes escolares***

El 30% del profesorado comenta que invierte mucho tiempo en prepararlos, (un 4% da la máxima puntuación). Lógicamente al profesorado que más lo utiliza le supone una mayor dedicación (41%), en relación al docente que utiliza esta estrategia puntualmente (15%).

Sin embargo, algo más de la mitad del profesorado (58%) afirma invertir bastante o mucho tiempo en la corrección de los deberes escolares. La corrección se da en mayor medida entre el profesorado que los utiliza de manera habitual en su práctica docente (67%) seguramente debido a que están más presentes en la propuesta curricular de aula. También se detecta una mayor corrección en el curso de cuarto frente al de segundo (68% y 50% respectivamente). En otros aspectos como el nivel de integración en su programación, los tiempos invertidos en la preparación, o en las devoluciones personalizadas no existen diferencias entre estos dos colectivos de profesores.

La gestión por parte del profesorado de este recurso tiene un coste medio en su preparación; pero conlleva un mayor esfuerzo y trabajo en su corrección. Dos beneficios de este tiempo invertido son el uso en la secuencia didáctica en el aula y el seguimiento individualizado del alumnado.

### ***d) Los deberes escolares como estrategia de seguimiento individualizado***

Las tareas escolares también son funcionales para las devoluciones personalizadas a partir de las correcciones de las tareas realizadas fuera del aula. Tres de cada cuatro profesores recurren a esta estrategia con esta finalidad independientemente de que el profesor lo utilice de una manera puntual o habitual. Estos datos son similares a los aportados por García et al. (2003). Este seguimiento podría ser una buena estrategia para detectar puntos fuertes, y sobre todo débiles, en el aprendizaje de cada alumno. Una respuesta habitual ante esta detección de déficits es la de ampliar los deberes en períodos no lectivos. El 45% del profesorado recurre a esta estrategia compensatoria frente al 36% del profesorado que envía a todo el alumnado. Este seguimiento individual se da en mayor medida en los centros privados.

Una dificultad estriba en que, al realizarse en otro contexto, y no mantener vías frecuentes de comunicación con las familias, el profesor puede concluir erróneamente que el alumno ha entendido los contenidos, cuando en realidad han podido ser realizados por otras personas como familiares o compañeros, e incluso en clases particulares.

### ***e) Estrategias de control utilizadas por el profesorado: de seguimiento y ante su no realización***

Conviene recordar que el 50% del alumnado afirma realizar habitualmente deberes para acabar la tarea de clase. La no finalización en los tiempos lectivos escolares de las tareas hace que el profesorado pierda el control del proceso, generando una mayor dependencia de la realización o no de la tarea para la próxima sesión y seguimiento de la programación diseñada.

Resulta paradójico que la planificación de la sesión de clase del 72% del profesorado dependa de la realización, o no, de la tarea encomendada al alumnado, quien tiene

que realizarlo en otro contexto, al que el profesorado no tiene acceso, ni mantiene habitualmente una relación que le facilite información al respecto, aunque existe en algunos centros la agenda escolar que podría servir para tal fin. Esta situación, que puede provocar inestabilidad en la propuesta curricular del profesor, genera una relación de dependencia hacia el discente, quedando básicamente resuelta a través de las medidas de control proactivas y reactivas. Entre las que destaca la utilización de negativos para la calificación del alumnado y cuyas conclusiones se citarán más adelante.

Al preguntar al profesorado por las estrategias que utilizan para realizar un seguimiento de la realización de los deberes, tres de cada cuatro profesores utilizan el espacio del aula para controlar el nivel de realización de las tareas, principalmente a través de una supervisión visual de su realización. Este tipo de estrategias es citada por el 63% del profesorado. Está más presente en centros privados (70% frente a 54%) y entre el profesorado más novel (77% frente a 56%). Otra regulación es la propia **corrección en el aula** (46% del profesorado). Esta estrategia es más utilizada por el profesorado que los manda habitualmente, también se corrige en mayor medida en cuarto curso. El 28% del profesorado recoge los deberes, y en mayor medida en los centros privados (33% frente a 22%) y el profesorado que los utiliza puntualmente (35% y 23%). Por último, un 18% del profesorado pregunta por su realización directamente.

Estas estrategias que son ampliamente utilizadas como medidas proactivas, apenas son utilizadas por el 18% del profesorado como recursos de control reactivos (ante la no realización). La medida reguladora más utilizada para el control sobre las actividades solicitadas y no presentadas es el incluir su no realización en la calificación de la asignatura. El 50% del profesorado recurre a negativos y a su repercusión en la nota. En mayor medida el profesorado de cuarto con más años de docencia y que manda deberes habitualmente. Conviene destacar que sólo un 2% del profesorado recurre a positivos como estrategia estimuladora para aumentar las probabilidades de realización de la tarea encomendada. Esta estrategia tampoco es utilizada como medida proactiva (4%), recurriéndose en mayor medida a bajar la nota (27% del profesorado).

La otra gran estrategia de control reactivo que utiliza el profesorado ante la no realización de la tarea es **contactar con la familia**. Un 36% del profesorado recurre a la familia solicitando un mayor control de la tarea. Esta petición se realiza básicamente de manera indirecta, es decir a través de un escrito informativo o de una anotación en la agenda del alumno. Se recurre más a la familia en el curso de cuarto y por el profesorado que utiliza habitualmente los deberes en su planificación. Por el contrario, la búsqueda de apoyo en la familia apenas se da en el profesorado (5%) para el resto del alumnado, en la medida en que realice los deberes. En tercer lugar, como estrategia reactiva, está el ampliar los plazos de entrega, opción dada por el 26% del profesorado. También la exigencia de que los realicen en la propia escuela, planteamiento utilizado por el 13% y otros de menor uso como amonestar o aumentar la cantidad de la tarea.

Tanto a nivel proactivo como reactivo son poco utilizadas las estrategias relacionadas con la planificación y coordinación entre profesorado: anotaciones para el profesorado, cambios metodológicos o enumeración de los objetivos de las tareas. Este tipo de estrategias sólo son citadas de manera proactiva por el 9% del profesorado y por el 14% como estrategia de control reactiva.

El profesorado de Secundaria considera que los deberes tienen que ser gestionados por el propio profesor, tanto en su planificación como en el control de su ejecución, de



ahí que la mayoría de las estrategias estén relacionadas con la sesión del aula y con las calificaciones que cada profesor pone a sus alumnos (García et al., 2003; Gimeno, 2008). Recurren a los negativos y su repercusión a la baja en la nota, convirtiéndola en una calificación sancionadora, por la creencia de que si no realizan las tareas es por una actitud negligente, sin tener en cuenta otras variables como falta de coordinación entre el profesorado o la falta de comprensión de la tarea a realizar. Esta interpretación de dar valor en la nota, y además no valorando su realización, genera confusión y dificulta la comprensión de los objetivos de los deberes para el alumnado, que no son directamente los de aprobar o suspender una asignatura, sino que están unidos a practicar, repasar, aplicar..., es decir, un apoyo en los aprendizajes que después se demostrarán a través de los exámenes.

Parece que la intención que se les atribuye a los deberes varía según su mayor o menor utilización. El profesorado que envía deberes habitualmente los corrige en clase, dando sentido a su propuesta didáctica en el aula, mientras que los que lo utilizan de manera puntual, los perciben en mayor medida como trabajo extra con la finalidad de incidir en el seguimiento de los progresos del alumnado. Este plus laboral parece estar más presente en los centros privados, tal vez desde la percepción de que alumnado y familia son clientes a satisfacer (García Moriyón, 2004).

Desde otra perspectiva, tal vez convendría contar con estrategias de autoevaluación del alumnado, que además de facilitar aprendizajes autorreguladores, aumenta la realización de los deberes escolares (Xu, 2011). Este tipo de medidas pueden ir aumentando con el avance de los cursos. De esta manera se podría reducir la presión que ejerce sobre la nota en los cursos superiores.

El profesorado de Secundaria, ante la no realización, apenas tiene presente otras claves como pueden ser las organizativas en la coincidencia de varias solicitudes de profesores demandando deberes (queja muy extendida entre el alumnado), las de comprensión y dificultad en la materia, que a su juicio son pocas y para el alumnado y familias bastantes, o tipología de los deberes, ya que unos son más motivadores y/o funcionales que otros.

Este planteamiento de afronte individual de los deberes por parte del profesional es mantenido hasta que el profesor pierde el control y es entonces cuando llega la queja a las familias de la no realización y se espera de ellas que “colaboren”, cuando no han tomado parte en ningún momento del proceso, ni apenas han sido informadas de sus objetivos, cantidades, tipos de ayuda que pueden realizar, y los que no deberían llevar a cabo con sus hijos... Esta necesidad comunicativa del centro desde lo negativo y conflictivo es un punto de partida dificultoso para las relaciones familia-profesorado (Oliva & Palacios, 1998; Poncelet et al., 2001; Thin, 2009).

También merece una reflexión la estrategia elegida preferentemente por el profesorado de comunicarse de una manera indirecta con las familias (como informando a través de una nota o la agenda escolar del alumno).

El funcionamiento del sistema escolar se basa en la relación entre profesor y alumnado por medio de unos contenidos ordenados formalmente, y donde un porcentaje elevado de profesores incluyen las tareas escolares para casa. En este esquema la familia no es un elemento propio del sistema escolar (aunque discursivamente se hable de comunidad educativa). Y, por lo tanto, no se la tiene presente, dándose una comunicación con ella de forma puntual (Bolívar, 2006; Oliva & Palacios, 1998).

El profesorado recurre a la familia cuando sus estrategias no le son válidas. Es entonces cuando solicita la intervención de la familia, es decir, se pone en comunicación con el otro sistema. Esta solicitud se realiza de forma indirecta, y seguramente incompleta, a través de notas informativas y en el primer ciclo de Secundaria a través de la agenda del alumno principalmente. No existe un análisis de causas o una planificación conjunta, sino, en la mayoría de los casos, una información referente a la no realización de los deberes, problema que tiene el profesor con ese alumno en su sistema educativo formal, pudiendo convertir la no realización de la tarea diseñada únicamente por el profesorado en problema de la familia, repercutiendo en su sistema, tanto en aspectos organizativos como emocionales y relacionales.

Cada profesor, junto con otros profesores del aula, debería reflexionar y escribir sobre otras posibles razones por las que parte del alumnado no realiza las tareas, además de la negatividad actitudinal: excesivas tareas por falta de coordinación entre profesorado; falta de explicitación de objetivos y beneficios de esa tarea; conocimiento de los tiempos reales invertidos y su relación con la realización total o parcial; niveles de dificultad y comprensión teniendo presente la diversidad en el aula; tipo de deberes enviados y posibles combinaciones desde la coordinación del profesorado de aula; recursos informáticos, etc.

También convendría debatir e incluir en los documentos del centro los objetivos y formas de evaluar al alumnado, aclarando si el suspenso en el sistema educativo obligatorio busca el ajuste a unos niveles de aprendizaje no superados o si se pueden utilizar los negativos como estrategia pseudomotivadora ante unos deberes no realizados.

El profesorado debería tener más momentos de encuentro directo e indirecto con las familias para poder, también, compartir los avances de sus hijos, comentar pautas de apoyo para el alumnado desde los dos sistemas, especificar objetivos... y no reducir esa relación a tratar aspectos negativos y conflictivos, que evidentemente no facilitan la comunicación.

### **f) Conflictividad y engaño en el aula por los deberes escolares**

El 18% del profesorado afirma tener conflictos con el alumnado ante la no realización de los deberes, mientras que el 59% no percibe conflictividad. Según el alumnado, no hay más conflicto con el profesorado que envía habitualmente deberes. Podría ser debido a la valoración positiva que tienen de la realización de las tareas para casa (*"Hacer los deberes para casa es muy importante para que aprendamos, pero a veces los profesores, cuando nosotros tenemos malas actitudes, nos mandan trabajo por mandar"*) (*"Etxeko lana egitea oso inportantea da guk ikas dezagun, baina batzuetan irakasleak, guk jarrera txarra dugunean, lana bidaltzeagatik bidaltzen digute"*) (a42);

Por su parte, tres de cada cuatro alumnos (72%) no tienen conflictos con el profesorado por el tema de los deberes escolares, frente a un 12 % que sí los tiene, siendo de este grupo la mayoría el alumnado que obtiene peores notas; pero no son los únicos. Un 7% de los que obtienen notas excelentes y un 13% de los que habitualmente aprueban también tiene conflictos con el profesorado por el tema de los deberes escolares.

En base a los datos obtenidos, no hay una mayor conflictividad en función de la titularidad del centro, privado o público, ni tampoco la variable curso es importante ni para el alumnado ni para el profesorado.

Donde sí se observan diferencias es en el sexo del alumnado. De cada tres conflictos, dos son con varones (15%) y uno con alumnado femenino (8%). Una posible razón puede ser el propio perfil académico, ya que las alumnas obtienen mejores calificaciones que los alumnos y el grado de su realización, al finalizar más las tareas las chicas que los chicos.

Para ello, el profesorado, debería combinar las medidas sancionadoras con argumentaciones sobre los objetivos que quiere cubrir con dicha tarea, ir variando los tipos de tareas (no sólo repetitivos para repasar) para que sean más estimuladoras y con una presencia de opcionalidad en las mismas (Cooper et al., 2006; Patall et al., 2010; Perrenoud, 2006)

En conclusión se podría afirmar, en referencia a la conflictividad del profesorado con el alumnado por la temática de los deberes, que no es un motivo especialmente grave y que genere preocupación en el profesorado. Lógicamente, esta conflictividad se centra principalmente con el alumnado de rendimiento académico bajo.

Otra cuestión a reflexionar, y cuyas causas convendría analizar, es que uno de cada tres alumnos intenta engañar al profesorado en el tema de los deberes escolares. Y que parece, además, que este engaño no tiene relación con el nivel académico del alumnado.

El 31% de los docentes cree que son engañados con la tarea, siendo el 29% del alumnado quien intenta engañar con frecuencia. La percepción del profesorado sobre el engaño del alumnado es similar en puntuaciones, habiendo mayor diferencia en relación al no engaño, ya que el porcentaje de profesorado que cree que no se le engaña es el 40% mientras que los datos aportados por el alumnado es de 54%.

El profesorado con más años de docencia percibe que su alumnado le engaña menos y se acerca en mayor medida a lo comentado por el alumnado. También el profesorado que tiene hijos piensa que se le engaña menos, en contraposición a la opinión del profesorado que no los tiene.

Las notas que obtienen no tienen relación con engañar más o menos al profesor, es decir, que engaña parecido el alumnado que obtiene excelentes calificaciones y el que suspende a menudo. Sin embargo, los chicos (37%) intentan engañar más que las chicas (22%), y estas a su vez en un 62% no engañan nunca o casi nunca al profesorado, frente al 45% de los alumnos varones. También hay que señalar que el alumnado de centros privados afirma que engaña algo más que el alumnado de la red pública (33% frente a un 24%).

Se podría concluir que su percepción se adecua a los datos aportados por el alumnado, sobre todo el profesorado de mayor docencia, sin embargo no se siente más engañado el profesorado que utiliza más a menudo este recurso, tal vez por la seguridad que le otorgan las estrategias de control que utiliza. Esta variable puede ser importante, ya que en los centros públicos, que recurren en mayor medida al control por medio de negativos, se dan menos engaños por parte del alumnado.

## **6.4 ¿CÓMO AFRONTA EL ALUMNADO DE SECUNDARIA DE LA CAV LOS DEBERES ESCOLARES?**

El alumnado es quien realiza la tarea diseñada por el profesor. Este apartado se centra en el sentido que dan los alumnos a este tipo de tarea; a los niveles de

comprensión y dificultad de las tareas enviadas por el profesorado; así como a las clases particulares que es un recurso compensatorio. También se discute si este recurso puede generar oportunidades de aprender a aprender en el alumnado; y el posible coste emocional de esta estrategia, tanto a nivel personal como en el plano relacional con profesorado y en sus familias. Por último este cuarto punto aborda el grado de realización de las tareas, así como los tiempos que invierte el alumnado en su ejecución.

#### **6.4.1 Objetivos atribuidos a los deberes escolares por el alumnado**

La mayoría del alumnado (71%) argumenta la funcionalidad de los deberes desde la tipología 3, relacionando los deberes con objetivos centrados en el aprendizaje de contenidos (Gimeno, 2008; Reina & Alburquerque, 2002). Para el 26% de este colectivo el profesorado les manda deberes para “aprender” y “aprender más” y para el 16% para “practicar” lo aprendido en clase. Otro 11% utiliza el término “repasar”.

En menor medida también están presentes las otras tres tipologías. Un 12% afirma que los deberes los realizan para acabar o adelantar tarea escolar. Otro 7% le atribuye un valor a la posibilidad de descubrir las dudas y consultarlas en clase. Y el 11% del alumnado hace referencia a facilitar aprendizajes más competenciales citando en primer lugar los hábitos de estudio.

En el análisis del alumnado de tipología 4, aún necesitando de mayor investigación, parece existir ciertas tendencias en función de los diferentes grupos de alumnado. Estos argumentos están más presentes en el alumnado mayor de cuarto (15%) frente al 7% de alumnos de segundo que los citan. Sin embargo en el mismo análisis con familias no se observan diferencias (17% y 18% respectivamente). Tal vez la propia evolución madurativa sea una variable a tener en cuenta cuando no se les especifica estos objetivos en los centros (Warton, 1997 en Xu, 2005).

Otro análisis que también parece relevante es la relación que parece darse entre esta tipología más madura y el perfil académico. Resulta interesante observar que parece que es el alumnado de peores calificaciones quien más consciente es de los objetivos tipo 4 (15%), siendo después, y desde lo supuestamente razonable el alumnado que obtiene mejores calificaciones. Resulta interesante observar que la misma tendencia se da en el análisis de la tipología 4 de las familias. Son el 23% de las familias con hijos de peores calificaciones quienes comentan estos objetivos, seguidas por las familias de hijos con mejores calificaciones (21%).

Una posible interpretación, de esta supuesta ilógica relación de datos, puede ser que el profesorado aborda la finalidad de los deberes básicamente en función del rendimiento académico tanto con el alumnado como con sus familias (47% con las familias de hijos de rendimiento más bajo frente al 27% con las familias de rendimiento más alto), explicando con mayor detenimiento este tipo de objetivos. La explicación para el resto de los perfiles académicos responde al modelo lógico más habitual en el que las familias con estudios superiores, que tienden a tener hijos con mejores calificaciones (ISEI-IVEI, 2010; 2011) citan en mayor medida este tipo de objetivos (22% frente al 12% de familias con estudios básicos).

De tener sentido lo anteriormente citado, también se podría concluir que existen variables sociodemográficas que explican que haya alumnado que dé un sentido más competencial a los deberes; pero que a su vez pueden ser modificados con la intervención educativa como la explicitación de los objetivos de los deberes escolares por parte del profesorado al colectivo de alumnado con mayor riesgo de fracaso.

El sexo también parece que podría ser otra variable a tener en cuenta. El 13% de las alumnas han realizado este tipo de argumentaciones frente al 10% de los varones. Esta posible conclusión, que ha de ser más estudiada, estaría en la línea de la mayor realización de las tareas por parte de las alumnas (Xu, 2011).

De los datos globales aportados por todo el alumnado se puede concluir que los objetivos de los deberes para este colectivo están mediatizados por su práctica (Cebaqueda et al., 1997; Reina et al., 1997). Por un lado por el tipo de deberes que les envían, siendo los más habituales para acabar y repasar, lo que hará que asocien el valor de los deberes con esas funciones; y por otro por la unión que realiza el profesorado entre realizar deberes y calificación (estrategia utilizada por el 50% del profesorado). No se debe olvidar que el 70% del alumnado de Secundaria aspira a estudios superiores (ISEI-IVEI, 2010), teniendo que superar pruebas académicas como la ya señalada Selectividad.

La poca presencia de una reflexión y de recomendaciones para centros y profesorado también queda patente en las razones que maneja el alumnado. Uno de cada cuatro utiliza el genérico “aprender”. Es un concepto teóricamente indeterminado que sugiere automáticamente una pregunta “¿aprender qué?”. Esta falta de concreción podría ser debida a que los deberes se realizan, y además con mucha frecuencia; pero sin detenerse a hablar de ellos: para qué sirven, con qué tareas aprenden más, en qué medida controlan distractores, si los realizan en los mismos lugares o qué hacen cuando no saben realizarlos (Rosário et al., 2011). Resulta curioso que si el término “aprender” está tan presente en el discurso del alumnado (Xu & Corno, 1998 en Xu 2005), sólo un profesor, y en su tercera argumentación utiliza dicho vocablo.

Sería conveniente que el profesorado se detuviera a reflexionar sobre los porqués de los deberes, tras una discusión de claustro. Además, para el alumnado, el simple hecho de conocer los objetivos de las tareas que se envían motiva para su realización (Dettmers et al., 2010; Xu, 2011).

Otra argumentación en esta misma línea de asimetría entre los objetivos del profesorado y los percibidos por el alumnado, consiste en los términos más utilizados. Para el profesorado la palabra clave es “reforzar”, siendo la quinta para el alumnado. La segunda es “afianzar”, citada solamente una vez por un alumno. Por el contrario para el alumnado además de “aprender” es “practicar” (42% de opiniones), siendo comentadas por el 5% del profesorado.

#### **6.4.2 Comprensión de los deberes escolares a realizar por el alumnado y su repercusión**

---

La realización en otro contexto de los deberes puede evidenciar la incomprensión de los ejercicios a realizar. Sobre este contenido se explora su grado de dificultad, a quienes recurren para solventarlo y al recurso compensatorio de aprendizaje de las clases particulares.

##### ***a) Dificultad en la comprensión de los deberes escolares***

La mitad del profesorado cree que su alumnado siempre entiende la tarea a realizar fuera del horario escolar, cuando sólo el 18% del alumnado y el 22% de las familias dan las puntuaciones máximas en comprensión. También resulta relevante que el

profesorado de la red privada aporte puntuaciones significativamente más altas, cuando los niveles de comprensión de los deberes escolares por parte del alumnado y las percepciones de sus familias de centros privados son similares a sus iguales de centros públicos. Estos datos podrían apuntar hacia una percepción errónea del profesorado, y más en la red privada, sobre el nivel de conocimiento del alumnado acerca de la tarea que tiene que afrontar fuera del aula.

Los datos aportados por el alumnado afirman que un tercio de este colectivo no entiende (o entiende a medias) la tarea encomendada. Lógicamente, esta incompreensión se da en mayor medida en el alumnado que obtiene peores calificaciones: en la mitad de los discentes que obtienen suspensos que les cuesta recuperar (51%), y en el 43% del alumnado que suspende algunas asignaturas recuperándolas después. El equipo investigador de Rosário et al. (2011) recuerda que la dificultad percibida en la tarea influye en una menor realización de los deberes y esta, a su vez, en el rendimiento académico del alumnado.

Las familias tienen percepciones similares a los datos de incompreensión de la tarea aportados por el alumnado, en contraposición a la creencia del profesorado. El 38% cree que sus hijos entienden a medias o no entienden la tarea a realizar fuera del control y seguimiento del profesorado.

Este mismo colectivo sostiene que la principal causa de agobio y estrés en sus hijos es la incompreensión de la tarea a realizar: *“No entiende el tema”* (f63); *“No entender los temas y no preguntar en su momento”* (f149); *“Porque es difícil”* (f275). Tal vez este nivel de angustia venga también provocado por la utilización de negativos, pudiendo modificar las calificaciones de las asignaturas.

En base a los datos de esta investigación, se podría concluir que el profesorado que envía deberes cree que el nivel de comprensión de su alumnado es superior al citado por este colectivo y el de sus familias.

Una de las características de los deberes para casa es que no se realizan en la presencia del profesor, lo que en sí es una dificultad para saber el nivel de comprensión ante la tarea. El docente intuye el nivel de conocimientos de los contenidos del trabajo encomendado desde el resultado que comprueba de nuevo en el aula. Pero lo que le va a resultar difícil es tener información sobre el proceso. ¿Cómo sabe si no ha realizado la tarea por falta de interés, incompreensión o excesivo dominio del contenido? Y si está completado, ¿puede asegurar el profesor que la ha realizado ese alumno desde sus recursos personales?.

Esta falta de información sobre los porqués de la no realización de la tarea encomendada puede ser causa de conflictividad entre el profesorado y alumnado. Algunas quejas del alumnado que puede repercutir en la relación podrían ser: *“Que si mandan deberes me parece muy bien pero no muchos ni muy difíciles”* (a146); *“Muchas veces no entendemos cómo hacer los deberes y no los podemos hacer y cuando ven los profesores que no los hemos hecho nos echan la bronca”* (a315); *“No pongáis más deberes porque no sirven para nada, porque tenemos que hacer algo que no entendemos y no podemos preguntar”* (a453); *“Nos mandan demasiados deberes que los podríamos hacer en clase y además si no los entendemos y no los hemos hecho nos ponen negativo”* (a548).

Esta no realización de los deberes puede ser interpretada como desacato a la autoridad y, de ahí los recursos sancionadores del docente, como la penalización en la nota, por medio de negativos. Interpretación y medidas que pueden violentar al colectivo de jóvenes por percibirlos como injustos ya que en algunos casos la falta de

realización no será por negligencia, sino por incompreensión. Esta errónea interpretación del profesorado puede, a algún sector del alumnado, irlo desmotivando.

En referencia a la relación entre profesorado y familias, estos datos también evidencian que la percepción entre los dos colectivos de adultos sobre el nivel de comprensión de la tarea a realizar por los adolescentes es diferente, y por lo tanto, un posible tema de conflictividad entre ambos a la hora de justificar las razones por las que el joven no realiza la tarea. Para los padres, puede existir una falta de comprensión cuyas causas centrarán en la escuela, y el profesorado podría buscar argumentaciones que giren en torno a la falta de control de las familias (engaño y excusas de los hijos). Este riesgo podría ser mayor en los centros privados.

Con el fin de mitigar este déficit y reducir conflictos, sería conveniente abrir vías de comunicación, tanto con el alumnado como con sus familias, quienes pueden informar de aspectos procesuales. Con el alumnado, haciendo un alto en el camino a través de sesiones de seguimiento o mediante breves encuestas, que como referencia podrían ser mensuales, analizando por ejemplo la dificultad de la tarea o qué recursos utilizan para resolver las dudas. Por otro lado, el tener una buena relación con las familias también aportaría al profesor datos relevantes para ajustar la tarea y mejorar aspectos competenciales del alumno tanto a nivel conceptual como procedimental o actitudinal.

### ***b) Recursos utilizados por el alumnado para mejorar la comprensión de los deberes escolares***

El profesorado cree que le consultan más, siempre o casi siempre sus alumnos (70%), cuando tienen dudas, pero es un 52% de los jóvenes quienes afirman recurrir al profesorado. Gimeno (2008) sostiene que la mitad del alumnado no percibe la disponibilidad del profesorado para la resolución de dudas académicas. Sin embargo, en este colectivo, quien más percibe esta demanda es el profesorado más veterano (77%), el que más deberes manda (77%) y quienes son padres que conocen los deberes en casa (79%). Esta falta de información del proceso, si no se pregunta a alumnado y familias, sobre el nivel de comprensión de la tarea encomendada, también repercute en las creencias de este colectivo sobre las consultas que le realizan para poder llevar a cabo los deberes enviados. Es posible que las ayudas dadas por compañeros, familiares y clases particulares distorsionen la percepción del profesorado, pensando que el alumnado ha comprendido bien la tarea a realizar. Y también posiblemente consecuencia del desajuste entre la percepción de buena relación entre profesorado y alumnado y los datos aportados por estos (Marchesi et al., 2002; Torres, 2010).

El alumno adolescente principalmente recurre a los compañeros del aula cuando le surgen dudas acerca de los deberes a realizar, tal vez como consecuencia de las buenas relaciones que se generan entre iguales (Marchesi & Martínez, 2002). Casi tres de cada cuatro alumnos buscan el apoyo en el grupo de iguales. Como ya se ha citado, la mitad de ellos también recurre a preguntar al profesor y el 38% a las propias familias. Hay que destacar que un 8% del alumnado normalmente no suele preguntar a nadie cuando tiene dudas.

El alumnado de 4º curso de Secundaria recurre más a los compañeros y menos a las familias que el alumnado de 2º curso. Ya que no existen diferencias en la ayuda solicitada al profesorado para solucionar dudas, el alumnado de cuarto realiza un trasvase de apoyo de las familias a los compañeros. Este cambio puede ser debido principalmente a la progresiva complejidad del currículum, reduciéndose la capacidad

de las familias para solventar dudas de contenidos. Tal vez por esta razón, el 78% de las familias de segundo curso con niveles educativos superiores sabe cómo ayudar a su hijo, reduciéndose este porcentaje al 72% en las familias de cuarto.

### **c) El recurso compensatorio de las clases particulares**

En esta investigación, sólo un 20% del profesorado atribuye un valor relevante a las clases particulares. Esta baja valoración de este recurso de pago extraescolar se da de forma generalizada en este colectivo, independientemente de la titularidad del centro, del curso en el que impartan, de sus años de docencia, de tener hijos o no y del nivel de utilización de los deberes.

La realidad presentada por el alumnado es que más de un tercio del alumnado de Secundaria (37%) recurre a las clases particulares como apoyo externo al colegio para conseguir los objetivos diseñados desde los centros escolares. Estos datos son similares a los de PISA 2006, comentados por Pérez-Díaz et al. (2009).

También se observa una diferencia en la titularidad de los centros. El 33% es alumnado de la red pública y el 40% de la privada. El alumnado de cuarto curso de Secundaria no asiste a más clases particulares que el de segundo curso, es decir, no hay un aumento por la complejidad de los contenidos, sino más bien un perfil de alumnado, relacionado con los suspensos, pero no sólo con ellos, como también queda recogido en PISA 2006. El tipo de alumno que más asiste es el que suspende y recupera (52%); con puntuaciones cercanas le sigue el alumnado al que le cuesta recuperar (45%). También asiste, aunque en menor medida, alumnado que aprueba (39%) y alumnado que obtiene altas calificaciones (21%). Asisten en proporciones similares chicos y chicas.

La mitad del alumnado (55%), considera las clases particulares muy convenientes como ayuda para la realización de los deberes escolares (frente al 20% del profesorado), y sólo un 19% no les concede ese valor. Principalmente esta valoración tan positiva proviene del alumnado que utiliza este recurso externo (81%), y también está bien valorado por el alumnado que suspende, quien es a su vez, principal consumidor de este producto (Moriana et al., 2006).

Estas opiniones son compartidas por sus familias, quienes valoran igual de positivamente este recurso, con puntuaciones casi idénticas. Quienes mejor lo valoran son las familias de estudios básicos (77%), frente al 47% de las familias con estudios superiores. También habría que destacar que no existen diferencias entre los distintos rendimientos académicos de los hijos, como sí se constata en las puntuaciones del alumnado.

Para el alumnado y sus familias el suspenso es la confirmación de un “no saber” que “hay que saber” para alcanzar metas académicas superiores (ISEI-IVEI, 2009), creencia aún mayor en las familias con estudios básicos, mientras que el profesorado utiliza el suspenso en más de una ocasión como elemento de control del adolescente con la finalidad no sólo de saber sino también, de que presten más atención, no molesten, lo que coloquialmente se dice “ponerse las pilas”. En el ámbito de los deberes un ejemplo podría ser el recurso de negativos ante la no realización, lo que modifica la calificación aportada por el examen, que en teoría mide el nivel de conocimientos adquiridos por el alumnado.

Cuando los apoyos para la comprensión de los contenidos que se dan, tanto en el sistema escolar (profesorado, compañeros, y disponibilidad de espacios) como en el



familiar (familiares) se consideran insuficientes, existe otro recurso compensatorio y de pago como son las clases particulares. El profesorado debería conocer qué alumnado asiste y sus razones, para no correlacionar la realización de la tarea con el conocimiento de los contenidos impartidos en el aula. Los centros deberían realizar una reflexión de su proyecto curricular y de su metodología a partir del número de alumnos instruidos por escuelas paralelas y, en muchas ocasiones, pseudo-profesores con los que no mantienen ningún tipo de relación. Ya que se puede dar el caso de que esta subcontrata educativa no permita evidenciar las carencias que presente un centro educativo en el tratamiento a la diversidad.

Esta investigación constata que este recurso, que en ocasiones puede venir a suplir las carencias del sistema escolar para un tercio del alumnado matriculado en la educación obligatoria, es estable y no parece viable su desaparición, ya que está muy bien valorado por sus clientes, tanto alumnado como familias. Las clases particulares son un gran apoyo para la comprensión y realización de los deberes escolares, en mayor medida en los colectivos de alumnado que suspende. Además, y sin que el profesorado sea consciente de ello, se le podría definir como una subcontrata educativa, en la que alguien, muchas veces jóvenes estudiantes sin titulación, ya que no se requiere una preparación específica para esta tarea, subsana y compensa, con un coste económico adicional, las carencias del sistema educativo escolar. A esta reflexión hay que añadir que el profesorado no da valor a las clases particulares, no haciéndose consciente del peso real que tienen para la marcha de las asignaturas. Seguramente, porque también creen que el nivel de comprensión de las tareas a realizar es mayor que el señalado por el alumnado. Y tal vez por el diferente sentido otorgado a los suspensos frente a alumnado y familias.

Una posible conclusión que se desprende de estos datos es que, mientras existan deberes escolares, y al estar bien valorados y justificados para el aprendizaje de los contenidos curriculares por alumnado y familias, las clases particulares seguirán siendo un recurso para la escuela, pero desde fuera de ella, y además sin ser la escuela consciente de esta realidad.

### **6.4.3 Los deberes escolares como oportunidad de aprender a aprender**

La mitad del alumnado (51%) gestiona bien el tiempo, siendo el 59% en las chicas y el 45% en los chicos. Por el contrario, un 21% responde en negativo, sobre todo el alumnado que suspende (29% en ambos grupos).

Las familias tienen una percepción de la gestión del tiempo de sus hijos similar a la aportada por estos, pero con cierta tendencia a dar puntuaciones más altas. El 60% cree que lo gestionan adecuadamente, frente a un 18% que no. Salvo en las puntuaciones de las familias con hijos que suspenden, que en mayor proporción afirman que no gestionan bien el tiempo de realización de los deberes (32% de los que recuperan y 56% de los que les cuesta recuperar).

En cuanto a la realización a las mismas horas, el 63% de las familias del alumnado afirma que los realizan en los mismos momentos, frente a un 15% que no, siendo en las familias del alumnado que suspende el 28% y 36% respectivamente.

El 83% del alumnado afirma realizar las tareas en el mismo lugar y un 7% en diferentes. Las puntuaciones más señaladas son las de los alumnos que suspenden y les cuesta aprobar, quienes afirman en un menor porcentaje (75%) realizarlas en el mismo lugar. Los datos aportados por las familias son similares (84% y 6%), y también las apreciaciones sobre el colectivo de alumnado que obtiene bajas calificaciones.

En relación a estas variables sobre autorregulación, se podría concluir que existe una relación con el rendimiento académico y la realización de las tareas (Xu & Corno, 2003 en Xu, 2011; Van Honsté, 2011). En mayor medida en el lugar de su realización que en la gestión del tiempo.

También es relevante comentar el impacto emocional que puede tener este tipo de carencias en los niveles de agobio de los adolescentes según sus familias. Para este colectivo, el 21% de las razones de agobio de sus hijos, está relacionado con aspectos de autorregulación, principalmente por desorganización ante la tarea, como *“Su mala organización y dejar todo para última hora”* (f361); *“Exceso de trabajos acumulados”* (f23); *“Que no sabe cómo abordar la realización del trabajo porque quiere hacerlo rápidamente”* (f180); y *“Que se despista y se le hace tarde”* (f181).

Convendría que el profesorado reflexionara sobre la funcionalidad de los deberes, no sólo para los aprendizajes conceptuales de las materias (Cooper, 2001), sino también sobre los aspectos autorreguladores y de hábitos de estudio que se pueden tener presentes para su aprendizaje y control a través de este recurso (Corno & Xu, 2004; Xu, 2008; Xu, 2010), con el fin de potenciar aspectos más competenciales.

Poner palabra a estas estrategias del ámbito metacognitivo, a través de programas como las des-venturas de Testas diseñado por los autores Rosário et al., (2005, 2009 y 2011), podría facilitar el éxito escolar del alumnado de Secundaria.

El abordaje de estas variables también debe ser compartido con las familias. Este tipo de ayuda puede ser independiente al nivel educativo familiar, ya que no tiene que ver con consultas de contenidos conceptuales. Ejemplos de estrategias de apoyo podrían ser: 1.-Reducir distractores 2.-Disponer de espacios tranquilos 3.- Ordenar momentos para su realización 4.- Aprendizaje de la gestión del tiempo preguntándoles a los hijos cuánto tiempo les va a llevar esa tarea y después comprobando el tiempo real invertido 5.- Priorización de las tareas preguntándoles por qué han decidido empezar con Matemáticas y luego seguir con los ejercicios de lenguaje.

A partir de los datos obtenidos desde el alumnado y confirmados por las familias, podríamos concluir la necesidad de abordar este tipo de aprendizajes, sobre todo con el colectivo de alumnado con rendimientos académicos más bajos. En esta investigación se han citado la gestión del tiempo, y hábitos de estudio como la realización a las mismas horas y en los mismos sitios.

### **a) Conocimiento de la realización de los deberes escolares**

En base a los datos, el 78% del profesorado cree que más del 60% de su alumnado realiza los deberes (con un 44% que cree que es más del 80% del alumnado). Por el contrario, existe un 22% de los docentes que piensa que un porcentaje muy elevado de su alumnado (menos del 60% del grupo-aula) no realiza los deberes solicitados. Esta percepción negativa es superior entre el profesorado de centros públicos (33%), cuando no se dan estas diferencias entre el alumnado de centros públicos y privados. También es de destacar que más de la mitad del profesorado de la red privada (54%) está convencido de que la inmensa mayoría de su alumnado realiza las tareas encomendadas, frente al 32% del profesorado de la red pública.

En futuras líneas de investigación sería conveniente analizar la relación que puede existir entre la falta de confianza en la realización de los deberes y el uso de estrategias de control como los negativos, ya que es el profesorado de centros

públicos quien presenta una percepción más negativa sobre la realización de la tarea y es el colectivo que más recurre a medidas sancionadoras en la calificación como son los negativos. Si mejorara la confianza, el alumnado también se sentiría mejor sin la losa de los negativos y con una mejor devolución de su imagen al cambiar la percepción de los docentes.

El contraste con los datos de los otros colectivos aporta que tres de cada cuatro alumnos realizan siempre o casi siempre todos los deberes y un 8% comenta que no los realiza nunca o casi nunca, coincidiendo con los datos de otras investigaciones (Casals, 2011; Gimeno, 2008).

Por su parte, las familias tienen la percepción de que sus hijos realizan los deberes que mandan en la escuela en mayor medida que la citada por sus hijos (Cooper et al., 1998). El 87% de las familias comenta que realizan en su totalidad los deberes siempre o casi siempre frente al 73% de sus hijos. Lo que sí tienen las familias es una mayor impresión de que los realizan todos siempre (58%), siendo en datos del alumnado el 24%. También es de destacar que las familias con hijos que obtienen buenas calificaciones puntúan más alto que sus propios hijos; y, por el contrario, las familias con hijos que suspenden a menudo tienden a puntuar más en la no, o escasa, realización de los deberes (58%), frente al 29% de sus hijos.

En esta línea se analizan los datos encontrados. El 90% del alumnado que obtiene buenas calificaciones realiza siempre o casi siempre las tareas encomendadas frente al 43% del alumnado que obtiene bajas calificaciones. Esta relación entre realización y rendimiento académico ha sido ampliamente aceptada desde el marco teórico (Cooper & Valentín, 2001; Patall et al., 2010; Rosário et al., 2011; Trautwein et al., 2009).

Un dato llamativo es que los porcentajes más altos de las cuatro categorías del rendimiento académico se sitúen en el mismo segmento de valoración “bastante de acuerdo” o “casi siempre”. Es decir, que no se da un proceso más lineal en el que a mayor rendimiento académico mayor realización de la tarea (rendimiento académico bajo con realización nunca o casi nunca... rendimiento académico alto con realización siempre). Sin embargo, esta presentación de datos se observa en mayor medida en las percepciones de las familias.

Una posible explicación, y que abre una interesante línea de investigación, sería trabajar con la hipótesis de que, al no estar regulados los deberes escolares por el profesorado ni planificados individualmente según sus necesidades, es el propio alumnado quien regula su realización de una manera semi-consciente. Desde esta argumentación, el alumno que obtiene excelentes calificaciones se auto-regula en su ejecución optando por no realizarlos todos, por supuesto en la medida que pueda y no sea sancionado por ello, ya que tiene cubiertos sus objetivos de aprendizaje de contenidos. Su automensaje sería “-no voy a hacer más porque ya me lo sé”. De alguna manera, una parte importante del alumnado “sabe” cuántos deberes debe realizar para conocer, controlar, aprobar... los contenidos de la materia.

Otra variable importante es la del sexo a la hora de analizar el grado de realización de las tareas (Gimeno, 2008; ISEI-IVEI, 2010; Pérez-Díaz et al., 2009; Xu, 2011). El 29% de las chicas afirma realizar totalmente los deberes enviados por el profesorado frente al 20% de los chicos. Este dato, a su vez correlaciona con las mejores calificaciones que obtienen las alumnas frente a sus compañeros varones. En este estudio el 44% de las alumnas obtiene excelentes notas, frente al 26% de los alumnos y el 16% de los chicos presentan calificaciones muy bajas, siendo el 7% en las chicas. Se podría concluir, al igual que en otras investigaciones, que las alumnas son más cumplidoras

en las tareas encomendadas (Cooper et al., 1998; Epstein & Van Voorhis, 2001; Rosário et al., 2011).

No se han encontrado diferencias significativas entre ambos cursos en cuanto a la realización del total de los deberes solicitados por el profesorado, aunque el alumnado del curso superior sí invierte más tiempo en la realización de las tareas enviadas por el profesorado. Tal y como se citaba anteriormente, tal vez la explicación estribe no en la cantidad o dificultad de la tarea por la cual se invierte más tiempo en cuarto curso que en segundo, sino por la auto-regulación en la tarea, sabiendo el alumnado la cantidad de tarea que tiene que realizar para percibirse conocedor de esos contenidos.

Al igual que en la investigación de Gimeno (2008), tampoco existen diferencias en la realización de las tareas en base a la titularidad de los centros. El grado de realización es similar, tanto en las escuelas públicas como en las privadas.

Para el 28% del colectivo de familias con hijos de rendimiento bajo, sus hijos no hacen apenas deberes, cuando las puntuaciones de estos alumnos son del 19%. Y a la vez, también es de destacar que el 44% de estas familias afirma que sus hijos realizan las tareas siempre o casi siempre (puntuación similar a la aportada por el alumnado (43%). Donde se dan mayores diferencias es en el colectivo de familias con alumnado que obtiene calificaciones altas. El 83% de las familias cree que sus hijos realizan todos los deberes enviados por el centro, cuando este propio colectivo de alumnado lo afirma en un 43%, y otro 47% comenta que casi siempre los realiza.

Sería conveniente que el profesorado recabara información, parte de ella a través de las familias y contrastando los datos del propio profesorado, sobre los niveles de realización de las tareas, ya que parece que la percepción de parte del profesorado es que el alumnado apenas realiza la tarea encomendada. Percepción que contrasta con los datos aportados de manera anónima por el alumnado y sus familias. Convendría que el profesorado a nivel de ciclo o de toda la Secundaria interpretara el dato de que un 22% de sus homónimos piense que sólo menos del 60% de su alumnado los realiza. También se podría contrastar este dato con los aportados por los otros dos colectivos.

En líneas generales, el alumnado realiza la tarea encomendada por el profesorado, datos corroborados por la familia. Los adolescentes tienen asumida la obligatoriedad de la tarea (sólo un 8% no los realiza nunca o casi nunca). Sería conveniente analizar en futuras investigaciones en qué medida tiene peso el valor positivo que cada alumno le atribuye para el aprendizaje (regulación interna) y en qué medida es consecuencia de las estrategias de control utilizadas por el profesorado (regulación externa).

Las familias ven a sus hijos realizar deberes en casa y consideran que realizan más tareas que las que dicen realizar los propios alumnos. Una posible explicación podría ser la deducción que realizan ante la respuesta que obtienen de la habitual pregunta “¿Has hecho los deberes?” y que sus hijos responden con un “Sí”, tanto cuando están totalmente finalizados, como cuando están bastante acabados. Los familiares no reciben información sobre los deberes de sus hijos por parte del profesorado, ya que este sólo se comunica con las familias cuando el hijo no realiza, nunca o casi nunca, los deberes (datos de estrategia de control del profesorado), que tomando como referencia los datos del alumnado podrían rondar el 8-10%. Al no contar con esta información, las familias tienden a relacionar la realización de las tareas con las calificaciones obtenidas. En algunas familias, el razonamiento puede ser que si su hijo saca buenas notas quiere decir que realiza todos los deberes mandados por el profesorado, y si suspende es, en una medida, porque no los realiza.

Parece que las familias tienden a relacionar, en mayor medida que sus hijos, la realización de los deberes con la obtención de mejores calificaciones (aprender más). Esta creencia puede generar conflictividad en la relación con sus hijos, ya que para las familias, ante el suspenso, estos tienen que realizar más deberes, invirtiendo más tiempo delante de las tareas. Para muchas familias, el suspenso es el termómetro que indica si los hijos realizan las suficientes tareas escolares en casa o no. En esta lógica, también las familias de los jóvenes que obtienen buenas notas interpretarán que sus hijos realizan el total de los deberes mandados, cuando un porcentaje mayor de este alumnado no los realiza en su totalidad.

Otro riesgo de conflictividad de las familias que puede darse es con el profesorado, ya que les pueden pedir, incluso exigir, el envío de más o menos deberes, sólo en función de las notas obtenidas.

Esta discrepancia en la percepción entre los dos agentes educativos adultos puede llevar a conflicto al tratar este tema en encuentros familia-escuela, y tal vez en mayor medida en los centros públicos. Por lo tanto, será conveniente, por un lado, compartir información de los dos sistemas educativos, y por otro, ser conscientes de las tendencias que presenta cada colectivo sobre este aspecto.

### ***b) Conocimiento del tiempo invertido por el alumnado de cada aula en la realización de los deberes escolares***

Los datos de esta investigación sostienen que el 89% del profesorado cree que el alumnado invierte en la realización de los deberes menos de una hora diaria. Sin embargo es el 70% del alumnado quien afirma invertir esa cantidad de tiempo, habiendo un 21% de jóvenes que invierten de hora a hora y media. Estas afirmaciones quedan corroboradas por las familias quienes aportan datos similares a los del alumnado, pero con cierta tendencia al alza. Las familias tienen la percepción de que sus hijos invierten más tiempo en la realización. Esta diferencia podría ser debida a los distractores, ya que las familias observan que pasan más tiempo delante de la tarea; pero tal vez sin ejecutarla.

Esta creencia del profesorado sobre el bajo coste en tiempo que tiene la realización de los deberes se observa mejor en el análisis pormenorizado de reparto de alumnado del aula por tiempos invertidos. Se constata que para un tercio del profesorado de segundo de Secundaria ninguno de sus alumnos invierte más de una hora diaria (y los datos del alumnado, avalados por los de las familias, son del 35%), y para el 72% de este grupo de profesores ningún discente invierte más de hora y media diaria cuando es citado por el 11% del alumnado. Similares percepciones se dan entre el profesorado de cuarto curso de Secundaria. El 39% no considera que ningún alumno suyo invierta más de una hora, siendo el 26% del alumnado quienes superan esos tiempos; y el 72% del profesorado cree que ningún alumno suyo invierte más de hora y media, habiendo sido la respuesta del 7% del alumnado.

Una posible consecuencia de esta falta de conocimiento de los tiempos reales invertidos por el alumnado es la de la queja mayoritaria del alumnado acerca de que mandan “demasiados deberes”, tan citada sin ser preguntados por ello directamente (59% de los comentarios libres). Otra posible consecuencia podría ser la de obstaculizar las relaciones del profesorado con las familias, al tener percepciones diferentes sobre el tiempo que invierte el joven ante la tarea, aspecto que habrá que tener en cuenta ante posibles propuestas colaborativas.

En esta investigación se constata que los tiempos estimados por el profesorado son inferiores a los calculados por alumnado y familia. Este posible error en el cálculo de tiempo a invertir por el alumnado en la tarea puede también ser debido a dificultades en la autorregulación, como la presencia de distractores, (Rosário et al., 2005; Xu, 2008), puede condicionar la cantidad y tipo de tarea a enviar, por lo que resultaría conveniente que el tutor de cada aula solicitara al alumnado y sus familias los tiempos invertidos por los discentes. Estos datos se podrían completar con lo que cada grupo-aula de alumnos y familias considera el tiempo óptimo diario y de periodos no-lectivos para, tras debatirlo entre el profesorado, ofertar tareas más ajustadas en ese tiempo difuso, y en ocasiones percibido de intrusivo, como es el de la tarea extraescolar.

Otros análisis que también evidencian las discrepancias entre profesorado y alumnado con familias es la percepción de los docentes de la red privada, quienes piensan que su alumnado invierte más tiempo en la realización de los deberes, percepción que no se corresponde con los datos aportados por el alumnado. También el profesorado que tiene hijos piensa que su alumnado invierte algo más de tiempo que aquel profesorado que no los tiene, tal vez por su percepción como familiar con sus hijos.

En el análisis de los tiempos invertidos por el alumnado se han encontrado otros aspectos significativos como:

1.- Las alumnas invierten significativamente más tiempo que sus compañeros varones (Casals, 2011; INCE, 2001; Rosário et al., 2006). El 40% de ellas invierten más de una hora frente al 22% de los chicos.

2.- El perfil académico del alumnado no presenta diferencias significativas en cuanto al tiempo invertido. Estos datos convergen con otras investigaciones (Cooper et al., 2006; ISEI-IVEI, 2009; Murillo & Martínez-Garrido, 2013; Rosário et al., 2009; Rosário et al., 2011). Se podría concluir que no invierte más tiempo el alumno que obtiene mejores calificaciones; lo que lleva a la reflexión de la existencia de otras variables explicativas, como la frecuencia de las tareas (Eurydice, 2012), las relacionadas con las dificultades de aprendizaje (Epstein & Van Voorhis, 2001) o las de autorregulación y metacognitivas citadas por el equipo al que pertenecen Rosário y González-Pienda entre otros.

Alumnado y familias difieren en este punto, lo que podría ser un motivo de conflictividad entre ambos colectivos. Una posible explicación podría ser que las familias asocian en mayor medida el tiempo invertido con la superación de las asignaturas.

3.- El 35% del alumnado de 2º curso invierte más de una hora diaria frente al 26% del alumnado de cuarto curso de la E.S.O. quien invierte más de una hora diaria Sin embargo, las familias del alumnado de cuarto curso presentan una mayor tendencia a percibir que sus hijos invierten más tiempo que las familias de alumnado de segundo.

4.- Los resultados obtenidos en los tiempos invertidos por el alumnado no dependen de la titularidad de los centros, siendo similares en centros privados y públicos.

Sería conveniente que el profesorado supiera el tiempo real que invierte su alumnado en la realización de las tareas. Atinar en el cálculo es difícil, ya que al no estar organizados en la mayoría de los centros, cada profesor desconoce la tarea enviada por otros y el tiempo estimado por estos para su realización, y es lógico pensar que la valoración sea a la baja, es decir que el alumnado invierte menos tiempo del que realmente dedica a estas tareas que se realizan en otro contexto al que no tiene

acceso directo y del que no dispone de información si no la solicita al alumnado y a sus familias.

### **c) Nivel de estrés en el alumnado por los deberes escolares**

La mitad del alumnado de Secundaria (55%) afirma agobiarse con las tareas para realizar en casa. Estos datos coinciden con otras investigaciones (Butler, 1999 en Rosário et al., 2006), independientemente de la titularidad del centro y del curso en el que estudien. Sin embargo, ni la familia ni el profesorado perciben tanto nivel de agobio en los jóvenes. Las familias lo perciben en mayor grado (32%) que el profesorado (26%). Tampoco hay diferencias en la percepción de agobio según los niveles de estudio de las familias.

Entre el alumnado que se agobia las puntuaciones en base al género son similares, es decir que se estresan lo mismo ellos que ellas. La diferencia entre los dos grupos está en la no repercusión emocional por tener que realizar deberes para casa. Los datos apuntan a que un 10% de los chicos no se agobian nunca frente al 3% de las chicas.

Aunque la significatividad es baja, las puntuaciones más altas de agobio se dan en el alumnado que más suspensos tiene (37%), y la más baja en el que mejores calificaciones obtienen (18%); pero estas puntuaciones casi se invierten en un grado inferior (agobiarse bastante) donde el 33% de los alumnos de buenas notas dicen agobiarse bastante frente al 21% del colectivo de alumnado que más suspende.

La realización de tareas conlleva unos niveles de agobio y estrés, que están citados por la mitad del alumnado. Esta tensión es percibida casi de igual modo por el alumnado con calificaciones altas como por el de bajas, es probable que sea por causas diferentes, por ejemplo, realizarlos correctamente y ante la no realización. Este agobio es percibido en menor medida por profesorado y familia, quienes coinciden en sus valoraciones, aspecto este que facilitaría la comunicación entre ambos colectivos. Las razones por las que se podría dar estrés en el alumnado serían principalmente estas dos primeras: 1.- Déficit del profesorado en la organización de la tarea (principalmente por la simultaneidad de deberes y exámenes; y por la cantidad de los mismos) y 2.- Incomprensión de la tarea diseñada por el profesor 3.- Déficit en el “aprender a aprender”, como la desorganización y baja funcionalidad en la gestión del tiempo 4.- La coincidencia de deberes con otras actividades extraescolares.

## **6.5 ¿EN QUÉ MEDIDA INFLUYEN LOS DEBERES ESCOLARES EN EL SISTEMA FAMILIAR?**

Desde un planteamiento sistémico, los deberes enviados pueden influir en otro grupo humano como es el familiar. En este apartado se analiza en primer lugar, los objetivos que atribuyen las familias a los deberes. A continuación el esfuerzo, repercusión organizativa, emocional, nivel de agobio y de percepción de engaño por parte de sus hijos, así como la autopercepción de competencia en el apoyo a sus hijos; todo ello como posibles consecuencias del envío de tareas para casa del profesorado. Por último se hace referencia a un apoyo alternativo como es la decisión de asistir a clases particulares.

### **6.5.1 Objetivos atribuidos a los deberes escolares por las familias**

---

De las cuatro tipologías destaca la que centra los objetivos de los deberes en aspectos de contenidos (tipología 3). El 77% de las familias lo hace. Los términos más utilizados son “reforzar” 91%, “repasar” 18% y “afianzar” 7%.

El 9% de las familias hacen referencia a los objetivos de acabar y adelantar la tarea escolar (tipología 1); un 2% cita los objetivos de detección de dudas y errores para poderlos solventar en la escuela; y el 18% hace comentarios referentes a aprendizajes competenciales y autorreguladores, centrándose en el fomento de hábitos de estudio (Reina & Alburquerque, 2002).

Lógicamente la primera conclusión es la baja presencia de objetivos del eje escolar (ampliación de tiempo académico y rentabilidad de las tareas en la didáctica del aula) ya que las familias pertenecen a otro sistema.

Una segunda conclusión es la mayor presencia que en el alumnado de los objetivos más competenciales de las tareas para casa, lo que puede ayudar al profesorado en caso de querer contar con las familias para reflexionar y, posteriormente comentar a los jóvenes, los distintos posibles objetivos de los deberes.

Tanto el porcentaje del profesorado que señala objetivos de aprendizajes de contenidos como los competenciales citados en primer lugar son similares a los aportados por las familias (76% y 77%) y (21% y 18%) respectivamente.

También se da una reseñable coincidencia en el vocabulario que ambos agentes educativos utilizan. Las 5 palabras más empleadas por el profesorado y las familias son las mismas, variando ligeramente el orden. Para el profesorado son: “reforzar”, “afianzar” y “repasar” seguidas por “profundizar” y “practicar”, mientras que para las familias son; “reforzar”, “repasar”, “afianzar”, seguidas por “practicar”, “profundizar”. Las diferencias con los términos empleados por el alumnado son notorias: “aprender/aprender más”, “practicar”, “repasar”, “entender” y “reforzar”.

De estos datos se pueden realizar dos conclusiones relacionadas entre sí: la primera es que parece que los agentes educativos de los adolescentes tienen creencias similares sobre los objetivos de los deberes (Xu, 2005); y la segunda es que este punto puede facilitar la comunicación entre ambos colectivos con el fin de ordenar este recurso del profesorado para que de una manera más racional y funcional sea utilizada por el alumnado.

### **6.5.2 Esfuerzo de la familia en la realización de los deberes escolares de los hijos**

---

En esta investigación, el 64% de las familias y el 62% del alumnado corroboran que sí realizan esfuerzo, mientras que sólo el 31% del profesorado tiene la misma opinión. El 45% de este colectivo da una valoración media, frente al 17% en las familias ó 20% en el alumnado.

Este esfuerzo se da en mayor medida en las familias con hijos que tienen suspensos y que les cuesta recuperarlos (78%). Por el contrario el porcentaje desciende a un 56% entre las familias de hijos con rendimientos académicos altos. Estos datos son avalados por sus hijos, quienes perciben esta actitud de apoyo.



La primera conclusión podría ser que el esfuerzo añadido que realizan las familias es inversamente proporcional a las calificaciones que sus hijos obtienen en la escuela (Deslandes, 2009; Thin, 2009). Una segunda que el alumnado es consciente de ese coste. Y la tercera que el profesorado, sin embargo, no tiene la misma percepción, creyendo que la tarea a realizar, repercute básicamente en el alumnado. Sería conveniente conocer, a través de futuras investigaciones, si al disponer de más información sobre los esfuerzos que realizan las familias, estos modificarían la planificación de las tareas para casa. Esta puede ser una razón importante para que ambos agentes mantengan mayor relación, y de esta manera conocer mutuamente el coste real que tiene la utilización de esta estrategia.

También conviene citar que el alumnado de segundo percibe que sus familias realizan mayores esfuerzos. Esta percepción puede estar ligada a que, ante las dudas, el alumnado de segundo recurre más a la familia que el alumnado de cuarto (Pérez-Díaz, et al., 2009), siendo más conscientes del esfuerzo que realizan sus adultos. No obstante, no existe esa diferencia de percepción entre las familias de segundo y las de cuarto curso.

Cuando el profesorado manda deberes para casa, no sólo supone un esfuerzo extraescolar al alumnado, sino que también es un plus para la mayoría de las familias. Este esfuerzo se da por bueno en muchos casos, al estar muy bien valorados los deberes escolares por las familias. Este gasto de energía ligado a objetivos escolares se da en mayor medida cuando los hijos tienen suspensos, aspecto avalado y reconocido por sus hijos. Sin embargo este esfuerzo está escasamente percibido por el profesorado, cuando además va en aumento (Pérez-Díaz et al., 2009).

La discrepancia entre el esfuerzo que realizan las familias y el percibido por el profesorado (Epstein & Van Voorhis, 2001) puede ser motivo de conflictividad en la relación entre ambos agentes educadores. La escuela puede infravalorar los comentarios de la familia acerca de lo que están haciendo por el bien de su hijo, sobre todo con el alumnado que suspende.

### **6.5.3 Influencia de los deberes escolares en la organización familiar**

Al 46% de las familias los deberes escolares no les condiciona su organización, y en menor medida a las familias de estudios básicos (53%). Sin embargo el 34% de las mismas afirman que sí, y en mayor medida las familias de nivel educativo alto (38%).

El profesorado tiene una percepción ajustada a los datos aportados por las familias, con tendencia al alza. Esta percepción es mayor en el profesorado que envía deberes puntualmente (46%), frente al que recurre a ellos de manera habitual (31%).

Se podría afirmar que los deberes escolares enviados por el profesorado repercuten en el funcionamiento de un tercio de las familias. Esta repercusión de los deberes en la organización familiar no depende tanto de las calificaciones obtenidas por el alumnado, sino del nivel educativo, repercutiendo en mayor medida en las familias con estudios superiores. Una razón puede ser el ayudar a los hijos en la solución de las dudas de contenidos, teniendo que estar físicamente con ellos o modificando planes por el alto valor atribuido a la realización de la tarea para la consecución de metas superiores como la asistencia a la universidad.

De la misma manera que hay que explicitar que los tiempos dedicados a los deberes son tiempos apropiados de otros ámbitos, y por lo tanto se debería reflexionar sobre cuánto tiempo invertir y con qué finalidad, también se debería evidenciar la

repercusión que tiene el envío de tareas desde el sistema escolar al sistema familiar evaluando sus beneficios, costes y posibles niveles de intromisión (Epstein, 2001).

#### **6.5.4 Repercusión de los deberes escolares en aspectos emocionales de las familias**

---

Para el 17% del alumnado, y el 26% de las familias, los deberes son motivo de tensión en la familia, sobre todo para el alumnado que lleva suspensos a casa (Humbreeck et al., 2006). Tanto el alumnado que obtiene bastantes suspensos que le cuesta recuperar (31%) como el que tiende a recuperarlos (24%). Esta visión conflictiva es mayor para los familiares llegando al 52% de los hijos con suspensos que cuesta recuperar, como con los que tienden a hacerlo (40%). También es destacable que las familias con menos estudios discuten más con sus hijos acerca de la realización de los deberes escolares que las familias que tienen más estudios.

El profesorado en general tiene una buena percepción de los niveles de conflictividad de las familias generados por los deberes. El docente de la red privada percibe mayor tensión en la relación entre padres e hijos por motivo de la tarea escolar que la que sus propias familias apuntan. Aunque no existen importantes diferencias significativas entre el profesorado que utiliza los deberes de manera puntual y el que los utiliza habitualmente, sí se observa una tendencia a percibir menos conflictividad por parte del profesorado que los utiliza habitualmente, teniendo una mejor percepción de la opinión expuesta por las familias.

Una posible ventaja para las relaciones entre profesorado y familia es la percepción similar que tienen sobre los niveles de tensión en las familias por causa de los deberes. Según los datos obtenidos, el profesorado de la red privada es más empático ante la queja de la familia, al tenerlo más presente.

En el sistema familiar, las emociones y sentimientos juegan un papel clave (Martínez González, 1996), y este tipo de variables deben ser tenidas en cuenta por el profesorado a la hora de diseñar y enviar deberes a ese contexto, donde además se suma la variable “adolescencia” (Funes, 2004).

Esta conflictividad se percibe en mayor medida en las familias en las que hay suspensos. Seguramente, por el valor que se le otorga al suspenso. Para las familias, el suspenso es sinónimo de no saber, es decir, de no haber aprendido lo suficiente, mientras que para el profesorado, como se ha comentado anteriormente, añade un valor sancionador y de control sobre la tarea.

El profesorado, a la hora de planificar los deberes, debe tener presente el riesgo de conflictividad que se puede dar en el otro sistema educativo (Corno & Xu, 2005; Coutts, 2004; Gu & Kristoffersson, 2011; Xu, 2011). Mantener una relación más fluida con las familias de hijos que suspenden, dándoles un mayor apoyo en las pautas de ayuda de los deberes y en cómo afrontar comunicativamente el conflicto, puede ayudar a los tres colectivos a reducir tensiones (Martínez González & Álvarez, 2005).

#### **6.5.5 Agobio de las familias ante los deberes escolares de los hijos**

---

Cuatro de cada cinco familias apenas se agobian por la realización de los deberes escolares de sus hijos. No obstante, existe un 22% de familias que se agobian por estas tareas, de las cuales la mitad son las que tienen adolescentes con suspensos que les cuesta recuperar. Idea que puede recogerse en este comentario: *“cuando un*

*niño muestra interés por el estudio en general, los deberes pueden ser un refuerzo y un entrenamiento para el futuro, pero para un niño con algún problema de aprendizaje o mala disposición, los deberes son para él y su familia una pesadilla que llega a afectar muchísimo el ambiente y el descanso de todos” (f415).*

En conjunto, el profesorado tiene una percepción bastante real del nivel de estrés de las familias, aportando unas puntuaciones similares. No obstante, existe bastante variabilidad según la titularidad y curso. En conjunto, el profesorado de la red privada percibe un grado mayor de agobio en sus familias que el profesorado de la red pública. Sólo el 39% cree que las familias no se estresan nunca o casi nunca en el punto de vista de este profesorado, siendo el dato aportado por las familias del 57% (percibido por el 64% del profesorado de la red pública). Sin embargo, es entre el profesorado de la red pública donde se da mayor variabilidad entre cursos. Este colectivo de profesorado de segundo tiende a percibir más tensión en las familias que el profesorado de cuarto de la misma titularidad. Por último, cabe añadir que tiende a percibir menos agobio el profesorado que utiliza esta estrategia didáctica de manera habitual, lo que puede justificar en mayor medida el envío de deberes escolares.

Sería conveniente que los centros escolares tuvieran presente la repercusión emocional que puede conllevar el envío de deberes para casa (Gu & Kristofferson, 2011; Van Voorhis, 2003). Parece que el efecto de agobio real en las familias es inferior al esperado socialmente, si tomamos como referencia los medios de comunicación. Y principalmente se centra en las familias con hijos que tienen suspensos, por lo que el profesorado debería tener una especial sensibilidad al tratar este tema con este colectivo de padres. Por otra parte, las percepciones en ambos colectivos son similares, lo que podría facilitar la comunicación entre ambos.

### **6.5.6 Engaño en las familias por el tema de los deberes escolares**

Los datos de esta investigación apuntan a que el 70% de los hijos tiende a no engañar a sus familias y el 17% en cambio sí. Entre estos destaca, sobre todo, aquel alumnado que suspende a menudo (35%); el que suspende y después aprueba engaña en menor medida (16%), con puntuaciones similares al alumnado que aprueba. Esta variable del rendimiento académico también se hace presente, y con mucha mayor intensidad, en las percepciones de las familias, con un 74% según los padres de los hijos que suspenden y apenas recuperan y un 54% de las familias de hijos que suspenden y tienden a recuperar.

En los encuentros con las familias conviene tener presente el tema del engaño, aspecto doloroso y sobredimensionado en el sistema familiar, sobre todo en las familias de hijos que obtienen las más bajas calificaciones.

El alumnado engaña más en la escuela que en la familia, aunque las percepciones en los agentes adultos sean a la inversa. Las familias tienden a pensar que se les engaña en mayor medida, presentando además puntuaciones más polarizadas, donde sólo un 14% señala la opción intermedia, habiendo un 34% de familias que perciben que sus hijos les engañan.

Los suspensos, que no son un motivo especial de engaño en la escuela, sí lo son en las familias, quienes además lo perciben en mucho mayor grado. Así pues, el valor atribuido al suspenso en los dos sistemas es diferente, aspecto que también puede tener relación con el uso de los negativos. Teniendo en cuenta también los datos sobre nivel de realización de los deberes, se podría concluir que las familias, ante la presencia de suspensos desconfían más de la realización de tareas escolares.

Un adecuado diseño de las tareas para casa por parte del profesorado podría mejorar la relación entre padres e hijos (Van Voorhis, 2004; Epstein & Van Voorhis, 2001).

Por otro lado, los docentes tienen que ser conscientes de que sus creencias apuntan a que las familias no saben ayudar a sus hijos, lo que entra en conflicto con las autopercepciones de las familias. Sólo el 14% del profesorado tiene la convicción de que las familias saben cómo ayudar a sus hijos. Esta percepción contrasta por una parte, con la creencia de que la responsabilidad de la realización de los deberes está en la familia para la mitad del profesorado; y por otra con la considerada escasa oferta de pautas y recomendaciones a las familias por este colectivo que solicita mayor apoyo escolar.

Lógicamente, una de las primeras propuestas podría consistir en debatir con las familias el tipo de apoyos que pueden ofrecer a sus hijos para conseguir los objetivos deseados por el profesorado, para lo que podrían ayudar las propuestas publicadas para las familias por entidades como la Confederación Española de Asociaciones de Padres y madres de Alumnos (CEAPA) (Ramírez, García & Sánchez, 2011). Esta dedicación de tiempo en las familias es una inversión que redundará en beneficios para el alumnado y toda mejora en el aprendizaje y actitud del alumnado es una mejora para el profesorado.

### **6.5.7 Apoyo de las familias en los deberes escolares**

---

Cuando las familias opinan sobre su propio colectivo a nivel general (sus creencias), sólo un 29% afirma que sí saben ayudar y un 34% que no; sin embargo, desde su propia experiencia, el 56% afirma que sí sabe ayudar a su hijo, frente a un 17% que afirma no saber cómo ayudar en las tareas. Estas puntuaciones personales son similares a las aportadas por el alumnado acerca de si saben sus familias ayudarles.

Dentro de esta autopercepción sobre su capacidad de apoyar adecuadamente a sus hijos, existe una gran variedad en base a sus estudios.

Tres de cada cuatro familias de nivel educativo alto (76%) se autoperceben competentes a la hora de ayudar a sus hijos en las tareas escolares, mientras que no llegan a la mitad las familias de niveles educativos medios (44%); y ni a un tercio las familias con niveles básicos en educación (29%). También existe esta tendencia en base al nivel socio-económico de las familias, a mayor nivel socio-económico mayor autopercepción de competencia. Además, las familias dan valor al nivel propio de los conocimientos. El 70% de las familias afirma que las familias en las que hay estudios superiores saben ayudar mejor a sus hijos, y sólo un 11% no está de acuerdo con esta afirmación.

Por lo tanto, es relevante destacar que las familias de niveles educativos bajos se perciben más incompetentes en su función de apoyo (Carriego, 2010). La mayoría de las familias asocia el tener estudios superiores con poder ayudar más a sus hijos al disponer de un mayor capital cultural. La influencia de esta variable sociodemográfica en la escuela ha sido ampliamente contrastada (evaluación diagnóstica en la CAV, 2009; 2010; Pérez-Díaz et al., 2009; PISA, 2009).

Esta creencia de la manera de apoyar puede responder, también, a un planteamiento de aprendizajes basado en contenidos, es decir, que hay familiares que pueden hacer de profesores enseñando y otros no. Esta manera profesionalizada de entender la responsabilidad desde un rol de profesor de apoyo de su hijo ha de ser revisada, ya

que toda familia, e independientemente de su formación, puede ayudar a través de preguntas, reflexiones o apoyo al autocontrol emocional en contenidos y aprendizajes procedimentales y actitudinales. El objetivo para las familias es que todas ellas se autoperciban competentes aunque desconozcan el idioma escolar como las propuestas diseñadas por el colectivo Emangiltza para la CAV (2012) o contenidos concretos como el proceso de la fotosíntesis, aspecto a enseñar por el profesor en la escuela, si lo consideran imprescindible en su proyecto curricular de centro.

Por último, cabe añadir que el sentirse competentes en la ayuda en la tarea escolar correlaciona con la implicación parental (Hoover-Dempsey & Sandler en González et al., 2001), y con las notas obtenidas por sus hijos. El 68% de las familias con hijos que obtienen buenas calificaciones se siente capacitado para ayudar en la tarea, frente al 41% de las familias con hijos que suspenden, aunque algunos de ellos las recuperen después.

Este podría ser un punto importante para analizar conjuntamente entre el tutor y las familias del grupo-aula. Por un lado, el profesorado debería tener presente que existen dos discursos en las familias. Uno es fruto de sus creencias sobre el apoyo familiar en general, y otro el que ellas se autoperciben. Para Deslandes (2009), la percepción de autoeficacia, junto al nivel de estudios y la responsabilidad de la familia son variables fundamentales para la construcción de un rol parental funcional.

#### **6.5.8 Apoyo alternativo: la decisión de asistir a clases particulares**

---

La otra manera de apoyar las familias a sus hijos en el tema de los deberes escolares es a través del pago de las clases particulares. Esta investigación ha analizado quién tomaba esta decisión: la familia, el hijo o conjuntamente, concluyendo que mayoritariamente es una decisión tomada entre padres e hijos.

1.- La decisión suele ser conjunta entre la familia y el adolescente en más de la mitad de las ocasiones (58%), existen variaciones en función del perfil académico, sobre todo con los hijos que aprueban justas las asignaturas (73%), también se dan mayores porcentajes con las hijas (65%) 2.- En un 25% la decisión la toma la familia, en mayor medida cuando el hijo suspende alguna (30%) o varias difíciles de recuperar (39%). También la edad es una variable importante siendo una decisión más de la familia con los hijos de segundo curso (30%) y si es varón (32%) 3.- Y es una decisión principalmente del propio joven en un 17%, llegando al 30% cuando el hijo obtiene buenas calificaciones y un 22% con los hijos mayores /alumnado de cuarto).

### **6.6 ¿ES VIABLE UNA PROPUESTA COLABORATIVA ENTRE PROFESORADO Y FAMILIAS EN EL TEMA DE LOS DEBERES ESCOLARES EN SECUNDARIA?**

En este sexto bloque se discute sobre la viabilidad de realizar una propuesta colaborativa entre los dos agentes educativos. Para ello se toman en cuenta tres condiciones: la existencia (o no) de una necesidad de abordar el tema de los deberes, de unas condiciones iniciales de confianza entre ambos colectivos y las expectativas de éxito ante una propuesta colaborativa.

### **6.6.1 Existencia de una necesidad para el profesorado y para las familias**

El profesorado, por su amplia utilización, es el primer colectivo que necesita de la realización de los deberes por parte del alumnado para llevar a cabo su propuesta curricular, y que como ya ha sido comentado, se ejecuta en otro contexto al que no tiene acceso directo, condicionándole su práctica educativa. Para esta investigación se contactó con 19 centros, dándose una respuesta afirmativa en 18 de ellos (el no participante estaba comprometido en otra investigación), y a su vez se dio una alta participación de profesorado cuando la entrega de los cuestionarios era en sobre cerrado, lo que facilitaba su entrega en blanco. En base a este aspecto metodológico en la obtención de los datos, se podría concluir que existe un interés por este tema.

También para las familias parece ser un tema de interés. En este apartado se recoge la alta, e inesperada por los centros, participación de las familias, como argumento de su necesidad de que el tema fuera abordado en sus centros. Un segundo punto analiza la responsabilidad que le atribuye el profesorado a la familia para la realización de los deberes de los jóvenes, lo que puede predisponer a encuentros entre ambos agentes educativos. Uno de los contenidos de estos encuentros podría ser la reflexión sobre pautas y estrategias de apoyo de las familias a sus hijos, en la consecución de objetivos del profesorado. Este es el tercer elemento de análisis.

#### ***a) Alta participación de las familias en esta investigación***

De los 36 grupos participantes (18 de segundo de la ESO y otros 18 de cuarto de la ESO de los mismos centros), los propios centros esperaban que 22 no superaran la participación de la mitad de las familias del grupo-aula. Los datos afirman que sólo 9 no han superado dicha cantidad. De los 36 grupos 23 han obtenido porcentajes de participación superiores a los estimados, otros 9 han coincidido entre lo esperado por los centros y los datos reales, y sólo 4 han obtenido puntuaciones inferiores a las esperadas.

De estos datos se puede concluir que la participación de las familias en esta investigación ha sido muy superior a la esperada por los centros. Una posible causa podría ser el interés por la temática de los deberes escolares.

En un único centro han coincidido las expectativas de éste con la participación real, que eran superiores al 70% de participación. Este centro toma parte en el Programa de acompañamiento escolar en Educación Secundaria (PROA). La escuela apoya en los deberes escolares para casa por medio de clases de apoyo similares a las clases particulares; pero impartidas en el propio centro, fuera del horario escolar y con un seguimiento con las personas que dan este apoyo, que son en su mayoría ex-alumnos o estudiantes en temas educativos.

Estos datos deberían llevar a la reflexión de si las familias actuales no muestran interés por la participación en los centros o si, por el contrario, hay que buscar puntos de encuentro con temáticas que interesen a los dos sistemas educativos como el de los deberes escolares.

#### ***b) Responsabilidad atribuida a las familias***

Tanto el profesorado (48%) como las propias familias (61%) tienen la creencia de que la responsabilidad de la realización de las tareas de los jóvenes corresponde

principalmente a las familias, y esta creencia es mayoritaria entre el profesorado de la red pública (74%), y algo más en el profesorado de segundo curso (53%). Existe un 26% del profesorado y un 21% de las familias que no están de acuerdo con este reparto de responsabilidad.

Los deberes escolares están diseñados para que la familia asuma responsabilidades; normalmente, sin ser abordado abiertamente; pero con un coste de esfuerzo para dos tercios de las familias. Se podría considerar paradójico que, siendo una decisión del profesorado, que la realiza de manera personal y, en general, no compartida con otros profesores, con el fin de conseguir los objetivos curriculares, diseñados y aprobados por el claustro del centro, opine que parte de la responsabilidad corresponda a otro agente educador que no toma parte en ningún momento de la decisión de enviar deberes.

Tal vez estas creencias tengan relación con el hecho de considerar a la familia como primer contexto educativo (Bolívar, 2006; Comellas 2009a), y por lo tanto, responsable de la conducta final del adolescente, incluyendo sus éxitos o fracasos académicos (Martínez González & Alvarez, 2005; Pérez-Díaz et al., 2009).

Sin embargo esa creencia de que la responsabilidad en la realización de las tareas del alumnado corresponde a las familias, contrasta con la menor demanda concreta y práctica del profesorado hacia las familias. Sólo una de cada tres familias (36%) afirma que el profesorado les delega esa responsabilidad, existiendo otro tercio (37%) al que no se le solicita expresamente ninguna responsabilidad en esta materia. No parece que influye ni el perfil académico de los hijos, ni el nivel de estudios de las familias, ni la titularidad del centro, ni el curso.

Se trata de una situación relacional paradójica, donde la familia no participa; pero a la vez se espera de ella una responsabilidad que no es solicitada abiertamente. Y es cuando surge el conflicto entre el profesorado y el alumno por su reiteración en la no realización de los deberes, cuando un tercio del profesorado solicita, como medida de control reactiva, la responsabilidad a las familias desde el seguimiento en la ejecución de las tareas.

### ***c) Demanda de pautas y estrategias desde las familias***

El 62% de las familias solicita pautas y estrategias frente a un 14% al que no le interesan estas ayudas del centro. Son demandadas incluso por las familias que tienen hijos con calificaciones altas (58%). Lógicamente, son más solicitadas por las familias que tienen hijos con suspensos que les cuesta recuperar (63%); pero, sobre todo, por las familias con hijos que suspenden y después aprueban (72%).

Independientemente de la ayuda psico-pedagógica que hayan recibido las familias desde las escuelas, que son citadas por un tercio y de las cuales la mitad son familias de alumnado con calificaciones bajas, los padres demandan más pautas y estrategias, mostrando gran interés por cómo ayudar de una manera práctica y funcional a sus hijos cuando estos tienen que realizar sus deberes escolares. La validez de este tipo de propuestas quedan avaladas en la revisión bibliográfica (Patall et al., 2008).

### **6.6.2 Condiciones idóneas de confianza**

En contra de comentarios generalizados de que las familias valoran negativamente al profesorado y viceversa, los datos de esta investigación afirman que estas creencias

no son ciertas y que ambos colectivos pueden trabajar juntos, ya que su grado de confianza es alto, tanto en reuniones de temáticas generales como cuando se abordan los deberes escolares.

#### ***a) Valoración del profesorado por parte de la familia***

Independientemente de una supuesta creencia de mala imagen entre padres y profesorado, las familias les tienen en un alto concepto. La mayoría de estas (83%) valora muy positivamente a su profesorado, habiendo sólo un 4% que les valora negativamente. En esta destacan las familias de hijos que suspenden, llegando al 8% las familias con hijos con suspensos.

Esta excelente valoración no es percibida por el profesorado (Martínez González & Álvarez, 2005; Pérez-Díaz et al., 2009; Rué, 2006). El 47% cree que están bien valorados por las familias, tendiendo la otra mitad a puntuaciones intermedias o neutras. Hay que destacar que sólo un 32% del profesorado de la red pública se percibe bien valorado frente al 61% de los docentes de la red privada. Posibles causas pueden ser la generalización de malas experiencias con algunas familias cuando se reúnen sólo cuando hay problemas (Martínez González & Álvarez, 2005), los medios que dan noticias de desacreditación del profesorado con pérdida de autoridad y la interiorización de una infravaloración de su rol profesional.

#### ***b) Confianza entre los colectivos y en la temática de los deberes escolares***

Los dos colectivos muestran altos grados de confianza mutua, independientemente de las calificaciones del alumnado, aunque los docentes de la red pública presentan menores puntuaciones. El 82% del profesorado y el 88% de las familias se sienten con confianza cuando se juntan, independientemente del nivel de estudios de las familias y de las calificaciones de los hijos. Esta confianza se da en mayor medida entre el profesorado de la red privada (91%) frente al 73% del profesorado que trabaja en escuelas de la red pública. El tema de los deberes suele estar presente en las citas que se dan entre los dos colectivos según la mitad del profesorado (51%), y no se da en mayor medida con familias de alumnado con dificultades en el aprendizaje. En estos casos, está algo más presente con el profesorado de más años de docencia (59%) frente al 47% del profesorado más novel.

El profesorado tiene similar nivel de confianza también cuando se aborda la temática de las tareas para casa (82%). Sin embargo la desconfianza sube hasta el 13% con las familias de alumnado con dificultades de aprendizaje.

### **6.6.3 Probabilidades de éxito de una propuesta colaborativa**

---

En este último análisis de la viabilidad de un proyecto conjunto dirigido por el profesorado y con la participación activa de las familias se describe la valoración que realizan ambos agentes educativos sobre su posible colaboración; el riesgo percibido de conflictividad, explorando también facilitadores y obstáculos que se pueden dar; y finalizando con la actitud hacia este tipo de propuesta.



### **a) Conveniencia de la colaboración**

Ambos colectivos están a favor de planteamientos colaborativos para mejorar los deberes escolares. El 84% del profesorado y el 72% de las familias creen que la colaboración entre ambos mejoraría el recurso de los deberes. Sólo el 5% de los docentes y el 7% de los padres creen que la colaboración no es funcional.

Los deberes escolares pueden cumplir un segundo bloque de objetivos referentes a la mejora en la relación entre profesorado y familias del centro (Epstein y Van Voorhis, 2001; Van Voorhis, 2004). Además, existe un deseo de colaboración por parte de las familias (García, Gomariz & Hernández, 2010; Pérez-Díaz et al., 2009).

Tomando como referencia a Cunningham y Davis (1988) y De la Guardia (2007), el 24% del profesorado se relaciona con las familias desde planteamientos de experto, considerando que la responsabilidad de la gestión y control le corresponde sólo a él. Otro 61% cree que su función es la de orientar y aconsejar a las familias sobre cómo tienen que ayudar a sus hijos; es decir, se presentan a las familias desde un rol asesor. Un 9% asume un rol pasivo, no abordando este tema con las familias porque considera que es una responsabilidad de ellas. Y por último, sólo el 6% afirma realizar planteamientos colaborativos preguntando a las familias en qué creen que ambos agentes educativos pueden ayudarse para la mejora de esta herramienta educativa escolar que se aplica en el ámbito familiar en la mayoría de los casos.

Habría que definir qué prácticas consideran ambos colectivos que podrían ser colaborativas, ya que existen riesgos de confusión sobre las funciones que pueden ejercer las familias en las escuelas y su empoderamiento (Carriego, 2010; Brullet, 2004).

En el sistema escolar el poder lo detenta el profesorado, y por lo tanto, es decisión de este empoderar a las familias realizando propuestas colaborativas desde planteamientos de mayor igualdad (Epstein 2001; Epstein, 2002; García Bacete, 1999; García Bacete, 2006; Martínez González, 2000). Algunos interesantes ejemplos pueden ser los intentos participativos en las comunidades de aprendizaje. Pero en la mayoría de los centros estas propuestas son minoritarias, dándose unas relaciones más jerarquizadas (Bolívar, 2006; Fernández Enguita, 2006; Oliva & Palacios, 1998; Vilá, 1998).

### **b) Riesgo de conflictividad**

Es positivo saber que la mitad del profesorado y el 61% de las familias (el 67% en segundo de Secundaria) no perciben que existan riesgos a la hora de abordar colaborativamente este recurso. Pero también hay que tener presente que un 19% del profesorado y el 18% de las familias creen que dar pasos en esta línea colaborativa puede generar tensiones y conflictividad entre ambos colectivos. Este riesgo de conflictividad es más citado por el profesorado que lo utiliza puntualmente (27%) que el que le da un uso habitual (11%), profesorado más interesado en mantener esta propuesta didáctica.

El riesgo de conflictividad no es alto; pero es percibido por uno de cada cinco profesores y familias y sería un aspecto a tener presente a la hora de poner en marcha una propuesta colaborativa (Comellas, 2009b; Martí Soler, 2008; Perrenoud, 2004).

### **c) Facilitadores y obstáculos según el profesorado**

La mitad del profesorado, desde su percepción, aportó diferentes facilitadores y obstáculos para la mejora en la relación familia-escuela en la temática de los deberes escolares. Para el profesorado, el éxito o fracaso en las relaciones con las familias para abordar el tema de los deberes lo centran mayoritariamente en condicionantes del sistema familiar (52%). En segundo lugar, en las interacciones entre ambos (40%), y por último en el propio sistema escolar (19%).

Como puntos concretos, se observa la demanda de un mayor control e implicación con los deberes de los hijos y con el conocimiento de los objetivos, que para algunos son los marcados por la escuela y para otros un punto a consensuar conjuntamente con las familias. También el profesorado cree que tiene importancia la confianza hacia su papel profesional, y por último, también tiene bastante peso la coordinación y planificación entre el profesorado para mejorar la relación con las familias.

Gran parte de los comentarios van dirigidos hacia la necesidad de un control de los deberes de los hijos desde una implicación, o hacia la comprensión de los objetivos de los deberes. Otras razones que también se citan son tener confianza en el profesorado y el tiempo en las familias. Sólo cuatro comentarios hacen referencia a la diversidad familiar como posible obstáculo en la relación con las familias.

Un segundo bloque importante que puede facilitar u obstaculizar las relaciones con las familias es el referente a la propia comunicación, al consenso de objetivos y la actitud entre ambos.

Un tercer bloque, con menor valor para el profesorado, es su propio colectivo, centrándose en la planificación y coordinación de los propios docentes.

Resulta sintomático que el colectivo del alumnado, punto de encuentro entre profesorado y familia, no sea considerado por los docentes ni como agente facilitador ni como obstaculizador para las relaciones entre familia y escuela, siendo citado sólo en un 2%.

Para el profesorado, el conocimiento de los objetivos de los deberes por parte de las familias, así como su consenso, se convierte en el eje que puede facilitar la colaboración entre ambos agentes. También conceden importancia a la falta de tiempo por parte de las familias, pudiendo ser un obstáculo para los encuentros.

Parece que el profesorado, a pesar de ser quien decide el uso o no de los deberes, así como su cantidad y tipología, no considera que su papel sea fundamental para la mejora en la relación con las familias, dando mayor importancia al control e implicación de las familias. Estos datos son acordes con la percepción que tienen de que es a este agente a quien corresponde el seguimiento y responsabilidad de la realización de los deberes de su alumnado.

Por sus comentarios, parece que un tema de inicio de relaciones podría ser el definir las funciones y objetivos que pueden cubrir los deberes escolares. Lógicamente, exigiría de una reflexión previa a nivel de claustro, ya que no los tienen definidos en los centros.

#### **d) Facilitadores y obstáculos según las familias**

A partir de los comentarios libres aportados por el 25% de las familias participantes, se pueden analizar algunos contenidos que convendría tener presentes a la hora de realizar propuestas colaborativas:

**Valoraciones diferentes sobre los deberes.** El 26% de las citas habla de las bondades de los deberes como *“Creo que los deberes que se les pone son correctos, incluso los de vacaciones. Nos gusta verles jugar, pero también que tengan una responsabilidad cada día, ya que en casa muy pocas veces hacen algo”* (f322); *“De pequeño cogió hábitos de estudio y ahora los afronta con autonomía”* (“Txikitan ikas ohiturak hartu zituen eta orain autonomiaz jokatzeko du”) (f25). Pero también hay familias con opiniones en contra del uso de este recurso (*“El niño ya acude al colegio y debería ser suficiente sin deberes ni clases particulares. Habitualmente se habla del tiempo para ocio en niños y adolescentes, pero desde el propio centro se lo impiden con los deberes. Las vacaciones son para desvincular y con deberes no se consigue. Centro que manda muchos deberes falla el profesorado en horas lectivas”* (f157); *“Los deberes son una imposición del sistema educativo. Deberían organizarse mejor las materias en función de prioridad, además de reducir los contenidos y un mejor aprovechamiento del horario escolar anual. Menos organizar festejos, salidas y saraos, y más trabajar en el cole”* f180)

**Necesidad de más comunicación.** Algunos comentarios (10%) hacen referencia a este tema: (*“Muchas veces mi hijo/a no hace algunos de los deberes porque no se entera de lo que tiene que hacer. Sería bueno otra forma de comunicación de los deberes no sólo con el niño/a sino con los padres”* (f237).

**Críticas a la organización del centro.** El 17% de las aportaciones hacen críticas a diferentes aspectos escolares como idioma del centro u horarios; siendo la más citada la falta de coordinación entre el profesorado: (*“Hay semanas con pocos deberes y otras con muchos. Se debería tener en cuenta no poner varios exámenes el mismo día + deberes”* (f316); *“Muchas veces, suelen tener deberes a diario de una asignatura, todos los días les quitan mucho tiempo. Es comprensible que de unos hagan más que de otros, pero me parece que deberían estar más equilibrados”* (“Askotan, ikasgai bateko etxeko lanak izaten dira egunero, egunero denbora asko kentzen dituzte. Ulertzekoa da gai batzuetan bestetan baino gehiago egin behar izatea, baina orekatuagoa egon behar lukeela iruditzen zait”) f377).

**Críticas a la planificación del profesorado.** Suponen el 59% de los comentarios libres. Las tres críticas más citadas son la comprensión del alumnado (explicaciones insuficientes o compensación con clases particulares), a la metodología considerada obsoleta, y a la falta de planificación de la secuencia didáctica: (*“Desearía que se comprobaran las clases de Matemáticas, ya que creemos que no se explican las materias como pensamos que se debe hacer. En casa dedicamos demasiado tiempo a ese tema”* (f289); *“Fomentar deberes de cada asignatura para estimular el interés y evitar la monotonía, resolver dudas y discrepancias”* (f33); *“Los deberes deberían ser repaso de lo aprendido en la ikastola. A veces, más bien a menudo, son las tareas que no han podido realizar en la ikastola las que tienen que realizar en casa”* (f400). También hay críticas a la cantidad, al tratamiento de la diversidad y al excesivo peso en las mochilas.

### ***e) Viabilidad práctica de una propuesta colaborativa entre ambos agentes educadores***

Tanto el profesorado, como las familias, están dispuestos a empezar por este camino, unos desde su actitud positiva y las familias desde la participación en reuniones escolares. El 72% del profesorado tiene actitud positiva hacia una posible propuesta colaborativa para las tareas para casa y un 7% actitud negativa. Por su parte, las familias en casi su totalidad (89%), afirman que estarían dispuestas a participar en su escuela asistiendo a un encuentro que tratara el tema de los deberes escolares.

La viabilidad de este tipo de propuestas dependerá en cierta medida de las competencias profesionales de los docentes (Perrenoud, 2004) y de los pasos que se vayan dando en su consecución. Un inicio podría ser el consenso de los objetivos para los deberes (Bazarra et al., 2007), que, en principio, son más compartidos por estos dos agentes que con el alumnado (Xu, 2005) y que puede servir de motor para una planificación más funcional de este recurso tan utilizado en los centros (Consejo de Navarra, 2011).

En este apartado se concluye que ambos colectivos creen en la conveniencia de colaborar en el tema de los deberes, considerando que el riesgo de conflictividad es bajo y que una propuesta colaborativa es viable.

No obstante, habría que prestar atención a indicadores de riesgo como: conflictividad, déficits en ofertas colaborativas y obstáculos percibidos por el profesorado; y a los comentarios y preocupaciones de familias y alumnado, que podrían servir como estímulos para la discusión del claustro.

La propuesta de colaboración para la mejora de la gestión de los deberes escolares es viable para los dos colectivos. Las familias están dispuestas a asistir a un encuentro para abordar este tema. El modelo colaborativo no está exento de conflictividad, al tratarse en planos de respeto e igualdad, aspecto de riesgo percibido por parte de los dos colectivos. El profesorado necesitaría formación en estrategias comunicativas afines a planteamientos colaborativos, como es la escucha activa o de resolución de conflictos a través de la asertividad, así como reflexionar sobre su manera de presentarse y trabajar con las familias (Perrenoud, 2004).

### **Decálogo orientativo para la mejora del uso de los deberes escolares en los tres colectivos implicados**

Después de este análisis sobre los deberes escolares y una exploración de espacios colaborativos entre profesorado y familias, el presente proyecto de investigación se quiere cerrar con un breve decálogo para la reflexión y mejora.

Los deberes escolares se consideran necesarios por profesorado y familias. Esta actitud favorable contrasta con su escasa organización en la práctica, más allá de la propuesta que realiza cada docente. Los deberes escolares están presentes en la práctica educativa de gran parte del profesorado de la CAV, pero sin existir apenas regulación al respecto, lo que dificulta su organización y funcionalidad pedagógica, así como la evaluación del impacto que puede tener en otros contextos como el familiar.

Estas propuestas de mejora son:

1. Presencia del tema en la comunidad educativa. Conviene evidenciar y poner palabra a esta realidad. Su valoración y discusión pausada facilitaría espacios de reflexión e investigación, lo que mejoraría la toma de decisiones en los centros, superando el umbral de las opiniones, tan presente en los medios de comunicación.
2. Análisis de posibles efectos en los tres agentes implicados (profesorado, alumnado y familias), no sólo a nivel académico y formativo, sino también en planos económicos y de recursos, relacionales, de apoyo, disciplinarios o emocionales.
3. Definición y consenso de objetivos y beneficios de los deberes escolares. Aspecto fundamental en el abordaje de esta temática. A su vez conllevaría otras reflexiones pedagógicas como el tipo de tarea enviada al alumnado o su grado de dificultad.
4. Reflexión y consenso de los tiempos escolares (dentro y fuera del aula). Este es un debate complejo; pero necesario. Es una demanda social, sobre todo por el alumnado.
5. Replanificación de la secuencia didáctica del profesorado. Lo que en un principio puede ser un problema (la reorganización del tiempo escolar), podría ser una oportunidad de generar aprendizajes más allá de los conceptuales, aspectos competenciales recogidos en la ley educativa vigente.
6. Mayor presencia del grupo-aula como eje educativo en Secundaria. Los deberes escolares podrían reforzar al tutor en sus funciones de profesor de referencia en el aula, tanto para el alumnado y familias, como para el equipo docente.
7. Empoderamiento de las familias en la escuela desde la práctica de los deberes escolares. Si la escuela sale de sus paredes en su propuesta curricular resulta lógico pensar que la gestión de este tipo de tareas no deba ser llevada a cabo en exclusividad por el profesorado. Convendría que las familias estuvieran presentes casi desde el inicio del proceso (tal vez resultara más adecuado que ante la novedad de este tipo de propuesta colaborativa y sobre un contenido poco trabajado, el equipo docente de cada centro lo reflexionara antes).
8. Disposición de vías abiertas de comunicación. El recurrir a la familia cuando el docente pierde el control sobre el alumnado, no parece que sea la manera adecuada y funcional de hacerla participar y de mejorar las relaciones entre los dos agentes educativos. El poder mirarse humanamente, cada uno desde su sistema, con sus deseos, aciertos e incongruencias, encontrando las palabras que den sentido a la labor educativa, ayudaría a mejorar la relación entre ambos agentes, por un “bien común”, como son en este caso nuestros adolescentes.
9. Reconocimiento y palabra al alumnado. El alumnado de la ESO ha de ser también empoderado. No debería ser el eslabón débil de la cadena escolar y quien sufre, como en este tema en ocasiones, la falta de coordinación entre el profesorado del aula. Estaría bien que pudiera participar en el análisis y toma de algunas decisiones que le conciernen acerca de un tema como la

realización de tareas fuera del aula. En esta investigación han dado respuestas reflexivas y sensatas. No sería funcional no escucharles, cuando además son ellos quienes tienen que comprender la intención y el sentido de la tarea.

10. Regulación legal de los deberes escolares. Lo anteriormente citado debería quedar recogido en diferentes documentos. Algunos países lo han realizado. Convendría que este abordaje se planteara también a nivel europeo al igual que las recomendaciones a los estados miembros en relación a las competencias o al cálculo de tiempos dedicado a los aprendizajes en las universidades, recogido en la Declaración de Bolonia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---





- Allen, I. E. & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. *Quality Progress*, 40(7), 64-65.
- Alpi, L. (2003). *Adaptación a la escuela infantil*. Madrid: Narcea.
- Alvarez, A.I., Peña del Agua, A.M. Martínez González, R.A., Rodríguez Díez, B., Donaire, B., Casielles, V., Martínez, R., Pereira González, M., & García González, M.P. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista española de Orientación Profesional*, 11(9), 107-120.
- Angulo Rasco, J.F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (143-175). Madrid: Morata.
- Arias, M., Latas, C. & García, A. (2006). Los deberes a examen. *Aula de Innovación Educativa*, 153/154, 46-51.
- Asociación de madres y padres de Vizcaya (BIGE). (2013). ¿Cómo ayudarles con las tareas escolares si no sabemos euskara?. Recuperado de <http://www.emangiltza.com/dokumentuak/Como%20ayudarles%20con%20las%20tareas%20escolares%20si%20no%20sabemos%20euskera.pdf>
- Asociación de Padres Europea (2000). Informe final del programa piloto de formación para padres de la Asociación de Padres Europea. Recuperado de <http://www.epa.be/e/themes/training/projpil.html>
- Balli, S. J., Demo, D.H. & Wedman, J. F. (1998). Family Involvement with Children's Homework: An Intervention in the Middle Grades. *Family Relations*, 47(2), 149-157.
- Balli, S.J., Wedman, J.F., & Demo, D.H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *The Journal of Experimental Education*, 66, 31-48.
- Bartau, I. & Etxeberria, J. (2007). Gurasoak taldeka prestatzea: familiakideen ardura partekatua hobetzeko bizipen bat. *Jakingarriak*, 60/61, 32-42.
- Bas, E., & Pérez de Guzmán, V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio s.XXI: revista de la facultad de Educación*, 28(1), 41-68.
- Bazarrá, L., Casanova, O. & Ugarte, J.G. (2007). *Profesores, alumnos y familias. Siete pasos para un nuevo modelo de escuela*. Narcea: Madrid.
- Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196.

- Bennett, S. (2013). Stophomework. Recuperado de <http://translate.google.es/translate?hl=es&sl=en&u=http://stophomework.com/&prev=/search%3Fq%3Dstophomework%26client%3Dfirefox-a%26hs%3D4MY%26rls%3Dorg.mozilla:es-ES:official&sa=X&ei=Hvd0Uem3MIOQ7AbB14DIDA&ved=0CDsQ7gEwAA>
- Bernardo, A.B., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Álvarez, L., González-Castro, P., Valle, A., Rodríguez, S., Cerezo, R. Álvarez, D. & Rodríguez, C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21(4), 555-561.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. En Romero, J. & Gómez, A.L., *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»* (pp.79–120). Santander: Gobierno de Cantabria.
- Bolívar, A. (2008). *Competencias básicas y Ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En Romero, C. (Comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusión). Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Bristol: CSIE. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULO%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULO%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brullet, C. (2004). ¿A quién habrá que seguir educando en el futuro?. En Cabrera, D., Funes, J. & Brullet, C., *Alumnado, familias y sistema educativo* (pp. 35-63). Barcelona: Octaedro.
- Buendía, L. & Colás, M.P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Buendía, L., González, D., Gutierrez, J. & Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. González, D. & Pozo, T. (2004). *Temas fundamentales en la educación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Cano, F. (2004). Metacognición y pensamiento estratégico. En Trianes, M.V. & Gallardo, J.A. (coords.), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Carriego, C. B. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3) 51-67.
- Casals, R. (2011). *Prevenir el fracaso escolar desde casa*. Barcelona: Graó.
- Cea d'Ancona, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cebaqueda, R.P., Lacasa, P. & Peinado, C. (1997). Algunas reflexiones ante "los deberes tradicionales" buscando otras alternativas. En Lacasa, P., *Catálogo de investigaciones educativas 1997-1998. Los deberes escolares: ¿un camino para establecer puentes entre la escuela y la familia?* (56-83). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Comellas, M.J. (2009a). *Educación en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau Llibres.
- Comellas, M.J. (2009b). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar de Navarra (2009). *La jornada de los escolares en Navarra*. Pamplona: Consejo Escolar de Navarra. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/attachments/Informe%20jornada%20Omaquetado%20definitivo%20verde.pdf>
- Consejo Escolar de Navarra (2011). *Informe sobre las tareas escolares*. Pamplona: Consejo Escolar de Navarra en <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/attachments/article/205/Informe%20Tareas%20escolares.pdf>
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework. Common ground for administrators, teachers, and parents*. California: Corwin Press 2<sup>nd</sup> ed.
- Cooper, H. (2002). Homeworks tips for parents. Consejos para los padres sobre la tarea escolar. U.S. Washington, DC: Education publications Center Department of Education. Recuperado de <http://rec4.com/homeworktips.pdf>
- Cooper, H. (2008). Effective homework assignments. *The National council of teachers of mathematics*. Recuperado de [http://www.nctm.org/uploadedFiles/Research\\_News\\_and\\_Advocacy/Research/](http://www.nctm.org/uploadedFiles/Research_News_and_Advocacy/Research/)

- Clips\_and\_Briefs/Brief%20-%20Homework%20What%20Research%20Says.pdf
- Cooper, H., Lindsay, J.J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70–83.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H & Russell, M. (2002). *Guía del maestro: consejos para los padres sobre la tarea escolar*. Education Publications Center: Washington D.C. Recuperado de <http://www2.ed.gov/espanol/homeworktips/homework-speaker-esp.pdf>
- Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143–153.
- Corno, L. & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into Practice*, 43(3), 227-233.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success. *Theory into Practice*, 43 (3), 220-226.
- Coutts, P.M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory into Practice*, 43(3) 182-188.
- Cunningham, C. & Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo XXI y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Créditos ECTS. (s.f.). En Universidad del País Vasco UPV/EHU (19/2/2010). Recuperado de [http://www.ehu.es/p200-eesct/es/contenidos/informacion/ees\\_ikas\\_zerdaeue\\_ects/es\\_zerdaeue/ects.html](http://www.ehu.es/p200-eesct/es/contenidos/informacion/ees_ikas_zerdaeue_ects/es_zerdaeue/ects.html)
- Cuesta, J.D. & Hernández, F. (2009) Métodos cuantitativos de investigación. En Colás, M.P., Buendía, L. & Hernández, F. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación* (pp 63-96). A Coruña: Davinci Continental
- De la Guardia, R. M. (2004). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna). Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs139.pdf>.

- De la Guardia, R. M. (2005). Las concepciones del profesorado y padres sobre la participación educativa y su relación con la implicación de los padres. *Psicosis: Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 10, 133-145.
- De la Guardia, R. M. (2007). La relación profesorado-familias en educación infantil: actitudes y roles. *Aula de Infantil*, 35(1), 31-34.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana ediciones UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 9-32.
- Departamento de Educación, Universidades y Educación. *Alumnados de la CAV por niveles y modelos (curso 2009/10)*. Vitoria: Gobierno Vasco Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia4/es\\_indice/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dia4/es\\_2025/adjuntos/09\\_10/matricula\\_c/alumnos0910\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia4/es_indice/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dia4/es_2025/adjuntos/09_10/matricula_c/alumnos0910_c.pdf)
- Departamento de Educación, Universidades y Educación. *Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi. Curso 2009-2010*. Vitoria: Gobierno Vasco. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia4/es\\_2025/adjuntos/09\\_10/folleto\\_estadistica\\_2009\\_2010\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia4/es_2025/adjuntos/09_10/folleto_estadistica_2009_2010_c.pdf)
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. *Programa de Acompañamiento Escolar (PROA) 2011-12*. Vitoria: Gobierno Vasco. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es\\_5614/adjuntos/atencion\\_diversidad\\_2011\\_2012/a2proaacomp11\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/atencion_diversidad_2011_2012/a2proaacomp11_c.pdf)
- Department of education and the arts Queensland Australia (2004). Homework Literature Review Summary of key research findings. Recuperado de <http://education.qld.gov.au/review/pdfs/homework-text-for-web.pdf>
- Deslandes, R. (2009). Cross-sectional and longitudinal study on parents' views regarding homework, their involvement and their reasons for becoming involved. En 7th International Conference of the European Research Network about Parents in Education (ERNAPE). Recuperado de [http://www.ernape.net/articles/2009/Malmoe\\_20\\_Deslandes.pdf](http://www.ernape.net/articles/2009/Malmoe_20_Deslandes.pdf)

- Deslandes, R., & Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' expectations of parental involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 108-116.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. & Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian journal of education*, 31(4), 836-860.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2010). Homework Works if Homework Quality Is High: Using Multilevel Modeling to Predict the Development of Achievement in Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482.
- Diccionario panhispánico de dudas (2005). Madrid: RAE. Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/>
- Eurydice (2012). *Key data on Education in Europe*. Brussels: the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice)
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S. Salinas, K.C., Rodríguez, N. & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action (2ª ed.)*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Epstein, J.L. & Van Voorish, F.L. (2001). More than minutes: Teachers roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Etxeberria, F., Intxausti, N. & Joaristi, L. (2013). Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 109-136.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2006). La escuela y la comunidad. En Sánchez Liarte, C. (Ed.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 87-100). Madrid: MEC.
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp.13-32). Lleida: Universitat de Lleida.
- Forest, C. & García Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Barcelona: Nau Llibres.

- Funes, J. (2004). ¿A quién habrá que seguir educando en el futuro?. En Cabrera, D., Funes, J. & Brullet, C., *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar* (pp. 35-73). Barcelona: Octaedro.
- García, A., Arias, M. & Latas, C. (2003). ¿Qué piensan los maestros extremeños sobre los deberes?. *Campo Abierto*, 23, 15-46.
- García, M.P., Gomáriz, M.A., & Hernández, M.A. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio s.XXI: revista de la facultad de Educación*, 28(1), 157-188.
- García Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y educación*, 18(3), 247-267.
- García Bacete, F.J. & Martínez González, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y educación*, 18(3), 213-218.
- García Bacete, F.J. & Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11(3), 587-600.
- García Moriyón, F. (2004). *Familia y Escuela*. Madrid: CCS.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?. En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp.9-12). Lleida: Universitat de Lleida.
- Gil Madrona, P., Roblizo, M.J. & Gómez, I. (2007). Actitud y contexto ante los quehaceres escolares: el estudio de un caso en Primaria en España. *Revista Iberoamericana de educación*, 45, 191-216.
- Gill, B., Schlossman, P. & Steven, L. (2004). Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003. *Theory into Practice*, 3, 174-181.
- Gimeno Lorente, P. (2007). Dialéctica, formación del profesorado y didáctica crítica. *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»* (pp. 121-142). Santander: Gobierno de Cantabria. Recuperado de [http://www.educantabria.es/docs/info\\_institucional/publicaciones/2007/FORMA\\_C\\_PROF\\_PRO.pdf](http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/FORMA_C_PROF_PRO.pdf)
- Gimeno Sacristán, J. (2008a). *El valor del tiempo escolar*. Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (2008b). Diez Tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (15-58). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza* (Séptima ed.). Madrid: Morata.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia. ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Graó.
- Gómez, A. (2006). La participación de los padres en los centros educativos: coordinadas legislativas. Sánchez, C. (Coord.) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 9-58). Madrid: MEC
- González Tornaría, M.L., Guerra, A., Prato, S. & Barrera, P. (2009). Los deberes escolares en el marco de las relaciones familia - escuela. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 219-224.
- González Felipe, P. & Reparaz, C. (2012). La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares. *IDEA. La revista del Consejo Escolar de Navarra*, 38(5), 22-45. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/attachments/article/336/Revista%20Idea%2038.pdf>
- González, P., Carolina, P., & Reina, A. (1997). Los deberes, ¿instrumentos de aprendizaje o una pesada carga?. En Lacasa, P., *Catálogo de investigaciones educativas 1997-1998. Los deberes escolares: ¿un camino para establecer puentes entre la escuela y la familia?* (pp. 84-108). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- González M.L., Vandemeulebroecke, L., & Colpin, H. (2001). *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R.A., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- Gu, L. & Kristoffersson, M. (2011). Involving parents through homework some critical issues out of pupils perspective. En 9th International Conference of the European Research Network about Parents in Education (ERNAPE). Recuperado de <http://www.ernape.net/articles/2011/24.pdf>



- Guilayn, P., Sánchez, C.M. & Díaz, I. (2013, Marzo 3). ¿Los fundimos a deberes?. *El Semanal*. Recuperado de <http://www.finanzas.com/xl-semanal/magazine/20130303/fundimos-deberes-4840.html>
- Henández, R. & Méndez, L. (2002). ¿Hacer la Primaria otra vez?. *CEAPA*, 72, 12-16
- Henrik, J., Kibak, T., Eggert, M. & Teglgard, S. (2005) Explicación del rendimiento escolar. Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS. Instituto tecnológico danés. Recuperado de [http://www.osanet.euskadi.net/contenidos/informacion/did2\\_topaketak/eu\\_topaketa/adjuntos/Informe\\_Haahr\\_PISA\\_2003\\_0511.pdf](http://www.osanet.euskadi.net/contenidos/informacion/did2_topaketak/eu_topaketa/adjuntos/Informe_Haahr_PISA_2003_0511.pdf)
- Hernández, F. & Maquilón, J.J. (2009). El proceso de investigación: del problema al informe de investigación. En Colás, M.P., Buendía, L. & Hernández, F., *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación* (pp. 31-62). A Coruña: Davinci Continental.
- Hernández, R. Martínez, R. & Risueño, V. (2002). La pequeña historia de los deberes. Y, ¿en Europa qué? *CEAPA*, 72, 16-19.
- Hong, E., Milgram, R.M. & Rowell, L.L. (2004). Lon Homework Motivation and Preference: A Learner-Centered Homework Approach. *Theory into Practice*, 43(3), 197-204.
- Humbecck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001). Actividades del alumnado fuera del horario escolar (I). Madrid: INCE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/otras-publicaciones/resumen-informativo-2001.pdf?documentId=0901e72b80841bc4>
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2005). *Segundo informe de la Evaluación PISA 2003. Resultados en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: ISEI-IVEI. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2cast.pdf>
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2010). *Evaluación diagnóstica del 2009. Análisis de factores y variables. 2ª educación de secundaria obligatoria*. Vitoria-Gasteiz: ISEI-IVEI. Recuperado de [http://www.ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED09\\_inf\\_variables/ED09\\_2ESO\\_variables.pdf](http://www.ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED09_inf_variables/ED09_2ESO_variables.pdf)
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2011). *Evaluación diagnóstica del 2010. Informe general de resultados y análisis de variables. 2ª*

- educación de secundaria obligatoria. Vitoria-Gasteiz: ISEI-IVEI. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/pisa2009/PISA2009-2informe-analisis-variables.pdf>
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2011). PISA 2009 Euskadi. 2º informe de evaluación: análisis de variables y su incidencia en el resultado de la lectura. Vitoria-Gasteiz: ISEI-IVEI.
- Intxausti, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa* (Tesis doctoral, Universidad UPV/EHU). Recuperado de [http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias\\_Sociales/Expectativas%20e%20implicacion%20educativa%20de%20las%20familias%20inmigrantes%20de%20escolares%20en%20Educacion%20Primaria%20en%20la%20CAPV.pdf](http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/Expectativas%20e%20implicacion%20educativa%20de%20las%20familias%20inmigrantes%20de%20escolares%20en%20Educacion%20Primaria%20en%20la%20CAPV.pdf).
- Lacasa, P. (1997). Catálogo de investigaciones educativas 1997-1998. Los deberes escolares: ¿un camino para establecer puentes entre la escuela y la familia?. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lacasa, P. & Cruz, C. (2002). Los deberes: ¿otra vez la escuela en casa?. *CEAPA*, 72, 9-12.
- Lacroix, J. (2012). Alors tes devoirs, c'est fait ?. *Les analyses de la FAPEO*, 4, 3-15
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia-escuela. Guía práctica para profesionales*. Madrid: CCS.
- Maganto, J.M. & Bartau, I. (2004). *Programa COFAMI. Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria. En Marchesi, A. & Martín, E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (341-361). Madrid: Cesma.
- Marchesi, A. y Martínez, R. (2002). Un modelo multinivel para evaluar la educación Secundaria. En Marchesi, A. & Martín, E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (35-59). Madrid: Cesma.
- Marchesi, A. Pérez, E. M. & Lucena, R. (2002). La comunidad educativa. En Marchesi, A. & Martín, E. (comps), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (301-317). Madrid: Cesma.
- Margenat, M. (2004). ¿Cuáles son los objetivos de los deberes escolares?. *Aula de innovación educativa*, 135, 72.

- Martín, M. & Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de una escuela para todos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 121-138.
- Martínez González, R.A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez González, R.A. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista española de Orientación Profesional*, 11(9), 107-120.
- Martínez González, R.A. & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez González, R.A., Rodríguez, B. & Gimeno, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias: estudio de caso. *Educatio s.XXI: revista de la facultad de Educación*, 28(1) 127-156.
- Martínez Pampliega, A. & Galíndez, E. (2007). Familia-Eskola erlazioa: nondik hasiko?. *Jakingarriak*, 60/61, 14-17
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison Un seul devoir: la circulation des savoirs. *Bulletin du Gapp*, 80, 24-26.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Programa de acompañamiento escolar en centros de educación secundaria (PROA)*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://ryc.educa.aragon.es/PROA/file/DOC/programa-de-acompanamiento-escolar-en-centros-de-educacion-secundaria.pdf>
- Mora, M. & Aunión, J.A. (2012, Abril 02). Rebelión contra los deberes para casa. *El País*. Recuperado de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053\\_270755.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053_270755.html)
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui S. & Musitu, G. (2009). Relationship between family and school environments: The role of empathy, attitude to authority and violent behavior in adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moriana, J.A., Alós, F., Pino, M.J., Alcalá, R., Herruzo, J. & Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 8,(4), 35-46.
- Mulsow, G. (2.005). *La participación de la familia en la institución escolar*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

- Murillo, F.J. & Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178.
- Nieto, S & Olmos, S. (2009). Técnicas e instrumentos para la recogida de datos en la medida de actitudes y de información grupal. En Nieto, S. & Rodríguez M.J., *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp 175-192). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Nieto, S. & Recamán, A. (2009). Investigación y conocimiento científico en educación. En Nieto, S. & Rodríguez M.J., *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp 81-159). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Oliva, A. & Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo, M.J. & Palacios, J. (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-339). Madrid: Alianza.
- Olmedo, E.V. & Buendía, L. (2009). Técnicas para el análisis de la información. En Colás, M.P., Buendía, L. & Hernández, F. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación* (pp 163-196). A Coruña: Davinci Continental.
- Ortiz, F.G. (2004). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. México: Limusa.
- Oubrayrie-Roussel, N. & Safont-Mottay, C. (2011). Adolescent homework management strategies and perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents. Education*, 5(2) 78-85.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for Teachers and Parents. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 339–367.
- Parellada, C. (2008). ¿Se invaden?, ¿se necesitan...?. *Cuadernos de Pedagogía*, 378(4), 46-51.
- Patall, E., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Patall, E. Cooper, H. & Wynn, S.R. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896–915.
- Paulu, N. (2005). *Cómo ayudar a su hijo con la tarea escolar. Para los padres con niños en la Primaria o Secundaria*. Education Publications Center: Washington D.C.
- Recuperado de [http://www.policlinicarampa.sld.cu/publico/ayudar\\_hijo\\_tareas.pdf](http://www.policlinicarampa.sld.cu/publico/ayudar_hijo_tareas.pdf)

- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. & Fernández, J.J. (2009). *Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: Funcas.
- Perrenoud, P. (2004). Est-ce que tu as fait tes devoirs ? : une question inégalement persécutante. *Éducateur*, 10, 6-8.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- Poncelet, D., Schillings, P., Hindryckx, G., Huart, T. & Demeuse, M. (2001). Les devoirs: un canal de communication entre l'école et les familles?. *Education*, 20, 1-21.
- Ramírez, S., García, A. & Sánchez, C.A. (2011). *El éxito escolar: ¿cómo pueden contribuir las familias del alumnado*. Madrid: CEAPA. Recuperado de [http://www.ceapa.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=d7032653-29d7-4830-8fa1-b72734c5fddf&groupId=10137](http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=d7032653-29d7-4830-8fa1-b72734c5fddf&groupId=10137)
- Redding, S. & Martínez González, R.A. (2005). *Familias y centros escolares*. Illinois: Herb Walberg Recuperado de <http://eopezamora.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/GuiaFamiliaCentroSamRedding.pdf>
- Reach, K., & Cooper, H. (2004). Homework Hotlines: Recommendations for Successful Practice. *Theory into Practice*, 43(3), 234-241.
- Reina, A. & Albuquerque, M. (2002). ¿Qué opinamos sobre los deberes? *CEAPA*, 72, 20-23.
- Reina, A., Lacasa, P. & Peinado, C. (1997). ¿Qué piensan de los deberes las niñas, los niños y sus familias?. En Lacasa, P., *Catálogo de investigaciones educativas 1997-1998. Los deberes escolares: ¿un camino para establecer puentes entre la escuela y la familia?* (137-174). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Robledo-Ramón, P. & García-Sánchez, J.N. (2013). La implicación y satisfacción educativa de las familias de alumnado con y sin dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 137-155.

- Romero, C. (2009). Escuela, melancolía y transición. En Romero, C. (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rosário, P., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. & Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de Enseñanza Primaria y Secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 51-68.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Nuñez, J.C., Gonzalez-Pienda, J.A., Cerezo, R. & Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. & Solano, P (2006). ¿Es posible una relación recíproca y positiva?. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, N. & Tuero-Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, 23(4), 681-687.
- Roussel, L. (1992). *La familia en Europa Occidental: divergencias y convergencias: Los tipos de familia europeos dependen de sus características demográficas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Rué, J. (coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, D. (2012, Marzo, 8). Clases después del colegio. *Escuela*, 3936, 34-35.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Schaedel, B. & Eshet, Y. (2009). Homework. The home and the school in Israel: parents involvement in homework. En 7th International Conference of the European Research Network about Parents in Education (ERNAPE). Recuperado de [http://www.ernape.net/articles/2009/Malmoe\\_17\\_Schaedel.pdf](http://www.ernape.net/articles/2009/Malmoe_17_Schaedel.pdf)
- Sheldon, S.B. & Epstein, J.L. (2007). *Parent survey of family and community involvement in the elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.

- Stoeger, H. & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3, 207–230.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. & Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico en *Aula abierta* 40, 73-84.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela?. *Cultura y educación*, 18(3), 219-231.
- Tanis, B., & Burstein, K. (2004). Improving Homework Completion and Academic Performance: Lessons From Special Education. *Theory into Practice*, 43(3), 213-219.
- Tedesco, E. (1985). *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*. Paris: INRP
- Thin, D. (2009) Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154, 70-76.
- Torres, J.A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos educativos*, 13, 27-41.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I. & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher Differences in Homework Assignments and the Development of Students Homework Effort, Homework Emotions, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176–189.
- Traver, J.A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 97-119.
- Uría, L. & Rodríguez de Paz, A. (2012, Marzo 28). Las asociaciones de padres de España y Francia se quejan del exceso de deberes de los niños. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20120328/54278205655/asociaciones-padres-espana-francia-exceso-deberes-ninos.html>
- Valle, A. (2007). *El estudiante eficaz. Aprendizaje y enseñanza de habilidades de estudio*. Madrid: CSS.
- Van Honsté, C. (2011). L'enfant doit-il aller deux fois à l'école pour éviter l'échec scolaire?. *Analyse UFAPEC*, 28,11

- Van Voorhis, F.L. (2003). Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6) 323-338
- Van Voorhis, F.L. (2004). Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs. *Theory into Practice*, 43(3), 205-212.
- Vila, I. (1998). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Xu, J. (2008). Validation of Scores on the Homework Management Scale for High School Students. *Educational and Psychological Measurement* 304-324.
- Xu, J. (2010). Homework Purpose Scale for High School Students: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 459– 476.
- Xu, J. (2011). Homework Completion at the Secondary School Level: A Multilevel analysis, *The Journal of Educational Research*, 104(3) 171-182.
- Xu, J. (2005). Purposes for Doing Homework Reported by Middle and High School Students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46-55.

### - Referencias legislativas

- The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education.
- Créditos ECTS. (s.f.). En Universidad del País Vasco UPV/EHU (19/2/2010). Recuperado de [http://www.ehu.es/p200-eeesct/es/contenidos/informacion/eees\\_ikas\\_zerdaeue\\_ects/es\\_zerdaeue/ects.html](http://www.ehu.es/p200-eeesct/es/contenidos/informacion/eees_ikas_zerdaeue_ects/es_zerdaeue/ects.html)
- Decreto 15/2007 del Departamento de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de 2007. Abril, 19.
- Decreto 175/2007 del Departamento de Educación, Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma del País Vasco por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco de 2007. Octubre, 16.
- Decreto de 1957 del Ministerio de Educación Nacional por el que se prohíbe “los deberes escolares” en la enseñanza media. Mayo, 31. ABC Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820083008210.pdf>



Ley Orgánica 5/1980 de la Jefatura del Estado por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares de 1980. Junio, 19.

Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 2006. Mayo, 3.

Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 1973. Octubre, 18.

Resolución de la Convención de los Derechos del Niño 44/25 de 1989. Noviembre, 20.