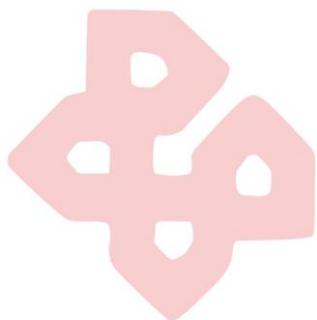




LA ACTUACIÓN DOCENTE CON LOS DEBERES PARA CASA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Teacher's role with homework at Primary Education



*M^a Elena Parra-González
Christian A. Sánchez Núñez
Universidad de Granada*

*E-mail: elenaparra@ugr.es; cas@ugr.es
ORCID ID: 0000-0002-6918-9126; 0000-
0001-7500-9032*

Resumen:

La importancia de los deberes para casa ha quedado demostrada en diversos estudios nacionales e internacionales. Uno de los efectos positivos de los deberes tiene relación con la mejora del rendimiento académico de los alumnos. Presentamos esta investigación de carácter descriptivo y correlacional centrada en Educación Primaria en Ceuta, donde se analiza principalmente la labor del docente en cuanto a los deberes para casa. La muestra objeto de estudio la han formado 747 alumnos, 679 familias y 57 docentes. Todos ellos son de los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, que han respondido a tres cuestionarios contruidos ad hoc para cada grupo informante. Entre los principales elementos que se han analizado se pueden encontrar la formación docente, la finalidad y el tipo de deberes o la elaboración/selección de los deberes por parte de los docentes. Se ha detectado principalmente escasa formación docente en cuanto a los deberes, así como la importancia y la necesidad de un buen diseño de los mismos y la coordinación docente. Finalmente se ofrecen propuestas de actuación y mejora.

Palabras clave: actuación docente, coordinación docente, deberes para casa, formación docente, rendimiento académico

Abstract:

The importance of homework has been demonstrated in various national and international studies. One of the positive effects of homework is related to the improvement of students' academic performance. We present this descriptive and correlational research focused on Primary Education in Ceuta, where the teacher's role regarding homework has been analyzed. The sample object of study consists of 747 students, 679 families and 57 teachers. All of them are from 4th, 5th and 6th grade of Primary Education, who have answered three questionnaires built ad hoc for each reporting group. Some of the main elements analyzed are the teacher training, the purpose and type of homework or the preparation / selection of homework by teachers. It has mainly been detected that there is poor teacher training in terms of homework, and moreover a good design of homework and teacher coordination are important and needed. Finally, proposals for action and improvement are offered.

Key Words: academic performance, homework, teacher coordination, teacher's role, teacher training

1. Presentación y justificación del problema

Todo el mundo conoce o cree conocer qué son los deberes para casa, para Cooper (2007) los deberes son “cualquier tarea asignada por los profesores del colegio, previstas para que los alumnos las completen en horas no lectivas”. Pero los deberes tienen distintas finalidades y pueden usarse de distinta forma. Son muchos los elementos que hay que tener en cuenta cuando nos referimos a los deberes para casa. Los debates mediáticos actuales (nacionales e internacionales) en torno a los deberes, se deben a los que proclaman sus beneficios y critican sus desventajas, llegando recientemente las quejas incluso hasta el Congreso de los Diputados en España.

La justificación de este estudio tiene también base en uno de los principales beneficios de los deberes para casa, como es la contribución a la mejora del rendimiento académico (tan deseada en la mayoría de aulas). La actuación docente será clave en el desarrollo de los deberes para un buen uso de los mismos.

En esta investigación que se presenta, se parte de una revisión de estudios sobre la temática en diferentes países y se analiza la realidad de los deberes para casa en la ciudad de Ceuta. Así, se ha realizado un estudio de carácter descriptivo y correlacional sobre el fenómeno de los deberes para casa en Educación Primaria, para conocerlo y analizarlo en profundidad. Para justificar este estudio con base científica, se ha hecho una revisión de literatura y estudios sobre la temática, del que se muestra prueba a continuación.

1.1. Los deberes para casa

1.1.1. El uso de los deberes para casa

En la revisión de estudios anteriores sobre los deberes para casa, encontramos que ha habido variaciones en la forma de tenerlos en cuenta en las aulas, según las acciones pedagógicas que vertebraran el trabajo en las mismas. Pero hay un elemento común, que es la utilidad de los deberes como ayuda a la mejora del rendimiento académico (Madrid, 2004) y el éxito escolar. Estudios llevados a cabo en los últimos años, sobre todo en EE.UU. (Cooper, Robinson y Patall, 2006; Patall, Cooper y Robinson, 2008; Walker, Hoover Dempsey, Whetsel y Green, 2004) ponen de manifiesto la actualidad e importancia educativa de los deberes como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Cooper, Robinson, y Patall, 2006; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2006; Trautwein, 2007). Pero por el simple hecho de hacer deberes para casa, no quiere decir que haya una mejora directa de resultados, porque en el aprendizaje, como sabemos, intervienen muchos factores y variables sistémicas. Como por ejemplo, cómo la comunidad acoge los deberes, cómo son acogidos por el alumno o cómo son programados y/o valorados por el profesor (Xu, 2011). Y es precisamente en este último aspecto de la labor docente, donde nos vamos a centrar, dada su gran importancia en decisión sobre los deberes para casa.

1.1.2. Los docentes y los deberes para casa

Como decimos, muchos estudios revisados afirman que hay una correlación positiva entre los deberes y el éxito escolar (Cooper, 1989a; Cooper y Valentine, 2001; Paschal, Weinstein y Walberg, 1984), pero esto varía según el nivel educativo, la cantidad de deberes o el tiempo que se dedica a los mismos. Así mismo, hay deberes de distinto tipo y que requieren de distintas capacidades y formas de resolución. Han sido por tanto objeto de estudio la gran diversidad de efectos de los deberes (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2006).

Actualmente, hay tensión entre los que defienden la utilidad de los deberes y sus detractores; enalteciendo los factores positivos de los mismos los primeros, o destacando los factores negativos los últimos.

Por otro lado, en los deberes influyen también valores, actitudes, comportamientos, y otros factores que Cooper (1989b) categorizó según si los factores eran propios de la tarea para casa, las ayudas que pueden tener y el contexto en el que se hacen los deberes. Tras su categorización, podríamos establecer dos focos diferenciados en cuanto a los deberes; uno que está centrado en la escuela, en la actuación docente: cómo se organizan, planifican, coordinan y usan los deberes para casa. Y el otro foco es el familiar: contexto del hogar, ayudas disponibles, ambiente de estudio...

Es importante considerar el contexto social como posibilidad de un escenario, una unión entra las familias y el centro educativo; esto es esencial según Lacasa (1999) para que los deberes se constituyan en una actividad de aprendizaje. Lacasa (1999, p. 5) se preguntaba “¿hasta qué punto los deberes escolares pueden contribuir

a romper los muros de las aulas para acercarlas a la vida cotidiana?”. Así quiso comprobar la distancia entre lo que se enseña en la escuela y cómo; y lo que se aprende con la familia y amigos y cómo se aprende. E insiste en que los padres no deberían hacer de pseudo-maestros con los deberes en casa, sino que los docentes tienen guiar su acción en torno a la realidad del estudiante. Esto nos puede llevar a plantear otro tipo de tareas escolares desde los centros.

Por lo tanto está claro, que no cualquiera puede diseñar o planificar deberes, ya que esto se debe hacer desde el conocimiento y la formación, ya que hay que tener en cuenta el currículum, las habilidades, las áreas, las necesidades, las situaciones y características de los alumnos (Epstein, 2001). Los docentes tienen que seleccionar o diseñar los deberes y coordinarse a la hora de hacerlo. Algunos investigadores afirman que los profesores que mandan pocos deberes son menos efectivos (De Jong, Weterhof y Creemers, 2000), pero sabemos que la cantidad no implica calidad.

Por lo tanto, no sólo es importante analizar si se realizan deberes, el tiempo empleado o la implicación familiar (Cooper y Lindsay, 2000), sino también es importante conocer el papel del docente (Epstein y Van Voorhis, 2001). Los docentes serán los que planifiquen, seleccionen, diseñen o ajusten los deberes, además de corregir, comentar, resolver tareas; teniendo en cuenta la motivación o incentivando a sus alumnos. Todo esto teniendo en cuenta que muchos de los docentes no han recibido formación sobre los deberes, como afirma Aloia (2003), que encuestó a 247 docentes y encontró que muchos no habían recibido formación específica en relación a los deberes en su formación inicial, ni como formación continua en su carrera profesional. Así que muchos maestros improvisan sin pensar los deberes demasiado (Cooper, 2007). En este sentido muchos docentes se quejan de la falta de entrenamiento para diseñar buenos deberes y falta de tiempo para diseñarlos de efectiva.

En esta labor de diseño, los docentes podrían tener en cuenta a las familias a la hora de pensar en los deberes para casa. Ya que en estudios con alumnos con dificultades de aprendizaje, se ha visto en la multidimensionalidad de los deberes para casa, lo que las ayudas de las familias pueden aportar, potenciando o minimizando el efecto de los deberes para casa (Alomar, 2006; Marks, 2006; Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, 2003, en Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano, 2006).

Las familias pueden así ayudar con el aprendizaje de sus hijos/as tanto de forma activa, participando en la escuela y ayudando con los deberes para casa; como de forma pasiva, creando ambientes y entornos familiares positivos, como estabilidad emocional, responsabilidad, independencia, madurez, expresión de sentimientos, ambientes alejados de conflictos y de estrés... (Trainor, 2005).

Pero la realidad es que no todas las familias saben hacerlo, por lo tanto se necesita de esfuerzos educativos compartidos. Se pueden crear por tanto, programas

y prácticas que redundarán en la mejora de la propia institución educativa (Sanders, 2001).

En esta labor del docente, las TIC (páginas web, chats, blogs, plataformas e-learning, aplicaciones como redes sociales...) ayudan a promover la coordinación y la difusión de información y materiales entre alumnado-profesorado y entre profesorado-alumnado-familias con respecto a los deberes para casa. Varios estudios investigan sobre el uso de las TIC y los deberes interactivos, que provocan un aumento y mejora de las comunicaciones y relaciones entre profesores-padres y padres-hijos (Epstein y Van Voorhis, 2001) y un aumento de la motivación entre el alumnado. El uso de las TIC también permite aprender de forma más real a cómo resolvemos problemas, conocemos y sobrevivimos en nuestra sociedad.

Con las TIC los docentes podrían así planificar, proponer, realizar y corregir los deberes; pero esto requiere de formación docente, disponer de tecnología, que los alumnos y familias adquieran y dominen competencias digitales y un uso de forma continua. Ashley, Lizenberg y Zapata (2004), Salinas y Viticcioli (2008) y González y García (2011), defienden los recursos web 2.0, ya que posibilitan la construcción de comunidades educativas o aprendizaje online, donde se potencia la creación, participación e interacción entre los usuarios en entornos virtuales.

Por lo tanto, tras todo lo anterior; la falta de consenso social y educativo en cuanto a los deberes, su importancia en relación con el rendimiento académico, los efectos positivos y la importancia de la actuación docente en este sentido, nos llevaron a plantearnos la necesidad de profundizar sobre el tema de la actuación docente con los deberes para casa. Esperamos poder sentar las bases de unos deberes bien utilizados y obtener así sus beneficios.

2. Método

Tras el planteamiento anterior, se ha realizado un estudio de corte descriptivo y correlacional.

Uno de los principales objetivos es conocer y analizar la formación y actuación docente con respecto a los deberes, describiendo su finalidad, tipología, planificación, estrategias de desarrollo, la corrección y consecuencias de los mismos.

Por lo tanto entre nuestros objetivos específicos están:

- Conocer si los docentes tienen formación específica en cuanto a los deberes.
- Describir la tipología de deberes que se utilizan analizando la finalidad. Con hipótesis como: existe relación entre la tipología de los deberes y el gusto de los alumnos por los mismos. O: el tiempo que el alumnado dedica a los deberes está relacionado con el tipo de deberes que se proponen o encomiendan.

- Analizar cómo los docentes elaboran/seleccionan los deberes para casa y si los docentes encargan los mismos deberes a todos los alumnos teniendo en cuenta la previsión de tiempo de realización de los mismos.
- Conocer si coinciden deberes y exámenes el mismo día, así como la existencia de coordinación para encomendar deberes y exámenes.
- Analizar la cantidad de ejercicios que se hacen en clase y cantidad de ejercicios para casa.
- Conocer cómo los docentes corrigen los deberes analizando la frecuencia, el refuerzo o las consecuencias o medidas cuando están erróneos o no se realizan.
- Conocer si hay directrices en los centros escolares en cuanto a la organización de los deberes y si hay orientaciones a las familias sobre cómo ayudar a sus hijos/as con los deberes.
- Conocer y analizar si han recibido los docentes quejas por parte de las familias sobre los deberes.

Por el carácter de la medida, se trata de una investigación cuantitativa, porque describe y cuantifica las opiniones de una muestra de informantes. Este estudio se ha llevado a cabo en situaciones educativas y sociales de forma natural (no hay manipulación de variables). También es una investigación descriptiva con diseño transversal que recoge los datos en un momento puntual, aunque analiza los fenómenos con respecto al historial académico de tres evaluaciones en un curso escolar concreto. A su vez también es una investigación de carácter aplicado que se orienta a la resolución de problemas prácticos (Nieto et al., 2010).

Al ser este un fenómeno de estudio controvertido y extendido por todas las comunidades educativas, donde los miembros pertenecientes a ellas (alumnado, familias y docentes) tienen mucho que aportar, se optó por un estudio descriptivo para posibilitar una asequible recogida de información de un amplio y diverso número de informantes entendiendo que sobre el fenómeno de los deberes escolares pueden opinar tanto docentes como alumnado y sus familias. Centrados en el contexto escolar ceutí, se decidió el diseño y uso de tres cuestionarios diferenciados, contruidos ad hoc, para recabar información procedente de los tres grupos informantes. Siendo el uso de cuestionarios una técnica idónea cuando el número de informantes es amplio y al haber tres sectores diferenciados de informantes, el cuestionario permitía realizar preguntas similares a cada uno de ellos para facilitar así procedimientos de contraste o triangulación y consistencia de datos. Se diseñaron los cuestionarios utilizando distintos tipos de preguntas para conocer la compleja y multidimensional realidad del fenómeno de estudio (preguntas cerradas, de elección múltiple, abiertas...). Las preguntas están dirigidas a responder a los objetivos de investigación, y han estado organizadas en dimensiones y variables extraídas de la revisión de la literatura y atendiendo siempre a las especificidades de la potencial

muestra informante. Así, partiendo de la temática, se realizó una amplia revisión de la literatura y se establecieron los objetivos de investigación, y también se recogió información sobre posibles variables sobre las que recabar información, posibles ítems o cuestiones para el cuestionario, posibles dimensiones o apartados del mismo y personas que podrían informar sobre ello. Se fueron delimitando las cuestiones y se diseñaron tres preencuestas o borradores de cuestionarios (para alumnos, familias y docentes) con la existencia de algunos ítems similares en los tres. Las dimensiones de los mismos han sido las características sociofamiliares (o de contexto), la realidad de los deberes, la opinión sobre los deberes y la ayuda familiar con los deberes.

Para validar los cuestionarios, se contó con cinco expertos doctores que han realizado investigaciones sobre fenómenos educativos. Junto a un protocolo de actuación se les pedía un análisis, ítem a ítem, sobre la pertinencia y la adecuación de los mismos. Entendiendo que había “pertinencia” alta cuando el ítem contribuía a recoger información relevante para responder a los objetivos o problemas planteados en la investigación. Y “adecuado” cuando el ítem era ajustado a las personas a las que se le iba a solicitar esa información. En general en la valoración media de los ítems en cada cuestionario se obtuvieron medias elevadas ($> 4,2$) y bajas desviaciones en adecuación y en pertinencia. En los ítems que puntualmente se detectaron valores medios inferiores a 4 y con desviación típica mayor (en adecuación o pertinencia) se les prestó una revisión adicional y algunos ítems fueron reformulados.

Obtuvimos así los cuestionarios piloto, con estos tres borradores de cuestionario; y fueron aplicados con unos cuantos alumnos, con madres/padres de alumnos y docentes de un centro escolar de la ciudad de Ceuta. En este pilotaje se tuvo en cuenta que estuvieran representados sujetos los tres cursos de la etapa de Educación Primaria, centrando la atención en si tenían dificultades para contestar el cuestionario. El proceso se realizó con 15 alumnos (N=5 de 4º curso, N=5 de 5º curso y N= 5 de 6º curso) y se eligieron para que estuvieran representados niños, niñas y que tuvieran diferente lengua materna (para asegurar una correcta comprensión). Con respecto a las familias el pilotaje se hizo con 8 familias, con representación de familias (tanto padres como madres) de distintos niveles culturales o de estudio. Se tuvo en cuenta incluir algunas personas de origen arabo-musulmán sin un dominio pleno del español, para anticiparnos a problemas de comprensión que pudiesen presentar las preguntas. También se eligieron a 8 docentes, representados por hombres, mujeres, de distinta edad, distinta lengua materna, tutores de distintos cursos y especialista de inglés y con diferentes años de experiencia docente.

Un cambio de formato fue necesario de modo que los cuestionarios fuesen, en general, más accesibles visualmente, y también así reducir el tamaño del mismo. En un par de ítems incluimos la opción de poder marcar varias respuestas si se deseaba, ya que se nos presentó esa cuestión. Y así pudimos elaborar los cuestionarios definitivos.

Aparte, los docentes debían también aportar información sobre el rendimiento del alumnado en las asignaturas. Se mantuvo el anonimato de los informantes y sus datos, gracias a que creamos unos códigos para los cuestionarios.

Se decidió obtener información de los cursos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, ya que son niveles escolares donde los deberes para casa son una práctica generalizada y comienzan a tener relevancia socio-escolar. Tras obtener los datos censales de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre la matrícula de alumnos, se realizó un muestreo polietápico aleatorio estratificado de unidades/conglomerados según curso y tipo de centro con afijación proporcional de los 16 centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria y los 6 centros docentes concertados de Ceuta, que imparten los niveles de 4º, 5º y 6º de Ed. Primaria. En cada estrato se seleccionó la muestra de 1/3 sobre la población. Tras obtener el permiso a través de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se realizó el proceso de encuestación de forma presencial en todos los centros. La muestra real en el caso del alumnado fue de N=747 (la seleccionada era N= 809), considerándose representativa de la población con una confianza del 99% y un error muestral asumible del 4,21%. Con respecto a la muestra de familias de alumnado, la selección de las mismas se realizó igualmente a partir de los conglomerados y sujetos muestrales (alumnos). Participando 679 padres o madres (N= 679 cuestionarios). En algún centro escolar, ya que la lengua materna de los padres/madres no era el español, y la consecuente probabilidad de pérdida muestral de informantes por no entender el español, el director del centro facilitó la intervención de la trabajadora social del centro como traductora del cuestionario con las familias, ya que domina el idioma, y se evitó así pérdida de informantes.

En cuanto a los docentes, la muestra debía estar compuesta por todos los que impartieran las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés de las unidades o conglomerados seleccionados inicialmente. Tras el trabajo de campo, el número de docentes participantes ha sido de N=57 docentes (32 tutores, 22 docentes especialistas de inglés y 3 docentes que complementan la docencia generalista), participando todos los docentes que imparten docencia en las aulas participantes.

Se considera pues, que se ha logrado una participación amplia de informantes (docentes, familias y alumnado) obteniéndose así una muestra representativa y siendo las informaciones recabadas generalizables al resto de la población escolar.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial. La estadística descriptiva tiene por objeto presentar masas de datos por medio de tablas, gráficos y/o medidas de resumen (para facilitar la lectura o interpretación de resultados) y es la primera etapa a desarrollar en un análisis de información, utilizando frecuencias y porcentajes de respuesta en cada uno de los ítems de los cuestionarios. Cuando los ítems o variables han sido ordinales o escalares se han utilizado medidas de tendencia central como la media o la moda y medidas de dispersión como el mínimo, el máximo o la desviación típica, lo que ha permitido representar los datos o

respuestas y poder conocerlos de un modo más preciso para dar respuesta a los interrogantes del estudio.

Aparte del análisis descriptivo se han realizado varias pruebas estadísticas de carácter inferencial como la prueba t de Student, la de Kolmogórov-Smirnov, Ji-cuadrado y ANOVA, realizándose así un análisis inferencial bivariable.

3. Resultados

3.1. Características de los docentes encuestados y su formación en relación a los deberes para casa

Un poco más de la mitad de la muestra de docentes son tutores (un 56,1%) que imparten varias asignaturas: Lengua, Matemáticas, CC. Naturales o CC. Sociales, casi en la misma proporción cada una de ellas. Los docentes que imparten inglés son un 38,6% de la muestra. En cuanto a la situación laboral, entre funcionarios de carrera e interinos suman un 77,2% (42,1% de carrera y 35,1% interinos). Con respecto a la edad, prácticamente 2/3 de los docentes se encuentran entre los 31 y los 50 años, concretamente un 36,8% entre los 41-50 años y un 33,3% entre 31-40 años. Podríamos decir que son docentes experimentados ya que casi la mitad de la muestra tiene más de 16 años de experiencia docente y un 26,3% más de 20 años de experiencia.

Llama la atención que siendo la formación docente algo tan importante, sólo un 31,6% de los docentes tiene formación específica en cuanto a los deberes. Un 29,8% dice haberla adquirido por cuenta propia, un 10,5% de forma oficial (como por ejemplo en la universidad) y un 3,5% en cursos.

3.2. La finalidad y el tipo de deberes para casa

La mayoría de los docentes afirman que la finalidad de los deberes para casa es reforzar lo explicado en clase (79%). Siguiéndole comprender (24,6%), repasar (21,1%) y practicar (19,3%) todo lo realizado en clase. Tienen muy baja incidencia las otras finalidades como aumentar el interés y la curiosidad, mejorar el proceso de aprendizaje, ampliar conocimientos, mantener o crear un hábito de trabajo, que son finalidades muy interesantes para aumentar la motivación del alumnado.

Los docentes afirmaron que el tipo de deberes que encomendaban de forma más habitual es terminar la tarea que quedó incompleta en clase (47,4% “siempre” + 26,3% “muchas veces”).

Por otro lado, el estudio es para ellos el segundo tipo de deberes más encomendados (29,8% “siempre” y otro 29,8% “muchas veces”).

Seguidamente, el tercer lugar lo ocupan los deberes destinados a practicar lo hecho en clase con ejercicios de repaso; después, leer; seguido de ampliar, buscar en internet, etc.

3.3. Relación entre el tipo de deberes que se encomiendan y el gusto por hacerlos

También se estudió en esta investigación la posible relación entre el tipo de deberes y el gusto de los alumnos por los mismos. Considerándose de entre las tipologías de deberes anteriores solamente las cuatro primeras, por su elevada frecuencia, ya que el resto se realizan con menos asiduidad.

Se consideró necesario dicotomizar las variables, para reducir la presencia de frecuencias pequeñas que dificultaran la localización de asociaciones en caso de existir. La regla de dicotomización es: nunca + algunas veces / muchas veces + siempre; dicotomía equivalente de alguna manera a un: no / sí.

En los resultados obtenidos por parte de los docentes, en el cruce de las cuatro primeras tipologías con el gusto por hacer los deberes no se han encontrado relaciones que se puedan admitir como estadísticamente significativas ($p > .05$), por tanto el gusto que los docentes creen que tienen sus alumnos sería independiente del tipo de deberes que los docentes les encargan.

Tabla 1

Relación entre la tipología de deberes y el gusto por realizarlos (opinión de los docentes).

Tipología de los deberes:	Categoría	Le gusta hacer los deberes		Test Chi-cuadrado	
		No (nunca + alguna vez)	Sí (siempre + bastante)	Valor χ^2	P sig
<i>Terminar la tarea que no dio tiempo en clase</i>	<i>Nunca / Alg. Veces</i>	66.7 % (10)	33.3 % (5)	0.84	.358 ^{NS}
	<i>Siempre / Muchas veces</i>	78.6 % (33)	21.4 % (9)		
<i>Estudiar / repasar</i>	<i>Nunca / Alg. Veces</i>	82.6 % (19)	17.4 % (4)	1.07	.301 ^{NS}
	<i>Siempre / Muchas veces</i>	70.6 % (24)	29.4 % (10)		
<i>Practicar / ejercicios de repaso</i>	<i>Nunca / Alg. Veces</i>	78.1 % (25)	21.9 % (7)	0.28	.594 ^{NS}
	<i>Siempre / Muchas veces</i>	72.0 % (18)	28.0 % (7)		
<i>Leer</i>	<i>Nunca / Alg. Veces</i>	75.0 % (24)	25.0 % (8)	0.01	.931 ^{NS}
	<i>Siempre / Muchas veces</i>	76.0 % (19)	24.0 % (6)		

N.S. = NO significativo ($p > .05$)

Fuente: Elaboración propia con SPSS 22.

3.4. Estrategias de selección/elaboración de los deberes para casa

En cuanto a otro aspecto importante en torno a los deberes para casa, como es la elaboración/selección de los deberes, un 89,5% de los docentes afirma que los modifica personalmente de los que vienen propuestos en las editoriales de los libros. También algo menos de la mitad (47,4%) señalan que diseñan ellos mismos los deberes. Le sigue con un 42,1%, los docentes que afirman que los toman y/o modifican a partir de materiales existentes en internet. Destacar que sólo un 21,1% ha respondido que los diseña con sus compañeros y los comparte con ellos.

De los docentes encuestados, algo menos de la mitad (43,9%) responde que manda los mismos deberes a todos los alumnos de la misma clase, por tanto, el resto (56,1%) que es pequeña mayoría, no lo hace.

Cuando los docentes encargan los deberes, un 75,4% de ellos responde que tienen en cuenta cómo es su grupo de alumnos y un 31,6% afirma que calcula el tiempo que van a invertir sus alumnos en los deberes en función del curso.

3.5. ¿Se coordinan los docentes para encomendar deberes y fechar exámenes?

Consideramos importante la coordinación entre los docentes y obtuvimos que un 57,9% de los docentes responde que los deberes “nunca” coinciden con los exámenes en el mismo día. Le sigue un 33,3% dice que sólo coinciden “algunas veces”, pero un 8,8% responde que esto pasa “muchas veces”.

Por otra parte, en cuanto a otro aspecto de la coordinación, la mayor parte de los docentes afirma que no se coordina con los demás maestros para mandar deberes (36,8% “nunca”, y 33,3% “algunas veces”). Sin embargo, un 24,6% dice que se coordina “siempre” y un 5,3% que lo hace “muchas veces”.

En cuanto a la coordinación de los exámenes, obtuvimos que un 38,6% de docentes responde que se hace “siempre” (y un 10,5% que “muchas veces”), un 35,1% que sólo “algunas veces” y un 15,8% que no lo hacen “nunca”. En este sentido las posturas están casi al 50%.

3.6. Cantidad de ejercicios realizados en clase, encomendados para casa y corrección de los mismos

La mayoría de los docentes afirma que en clase se hacen entre 1 y 5 ejercicios: entre un 72% y un 97% según las materias. Y el 100% de ellos, confirma que esa cantidad es la misma que encarga como deberes para casa.

Otro aspecto de la actuación docente con respecto a los deberes es la corrección de los mismos por parte del maestro, según la información obtenida de los propios docentes, un 78,5% afirma que corrige los deberes “siempre”, junto a un 10,5% que señala que lo hace “la mayoría de los días”. El resto (otro 10,5%) responde que sólo lo hace “algunas veces”.

El 75,4% de los docentes afirma que planifica “todos los días” un tiempo para corregir los deberes en clase, y un 14% dice que lo hace “la mayoría de los días”. Mientras que un 78,9% dice que “siempre” los corrige.

La mitad de los maestros (51%) dice que “nunca” tiene en cuenta el número de alumnos que tiene en clase para proponer los deberes. Mientras que un 40,4% responde que “nunca” influye el número de alumnos para corregir los deberes.

Con respecto al modo en que se corrigen los deberes, la respuesta más frecuente de los docentes en un 56,1% es que la corrección sea “unas veces individual y otras grupal dependiendo del ejercicio” y un 45,6% responde que “unas veces individual y otras grupal dependiendo de los alumnos”, primando la corrección grupal (38,6%) sobre la individual (19,3%).

La gran mayoría de los docentes (80,7%) premia a sus alumnos que hacen los deberes con una nota positiva.

Por otro lado, cuando un alumno no realiza los deberes, los docentes hacen varios tipos de acciones: le ponen una nota negativa (59,6%), le obligan a hacerlos después (47,4%) y le dan un aviso para que no vuelva a ocurrir (42,1%), pero además, se lo comunican a los padres (63,2%).

3.7. Explicación a las familias sobre cómo ayudar con los deberes. Quejas y directrices

Casi 2/3 de los docentes (68,4%) afirman que han explicado varias veces a las familias cómo ayudar a sus hijos con los deberes; y otro 7% dice que lo han hecho una sola vez en todo el curso (total de sí: 75,4%).

También señalar que un 78,9% de los docentes encuestados afirma que las familias no se han quejado “nunca” de los deberes de sus hijos. Sólo hay 2 maestros que citan que los padres se quejan con “mucha frecuencia” y un 17,5% que lo hacen “alguna vez”.

Por último, indicar que un 87,7% de los docentes dice que en su centro no hay directrices con respecto a los deberes para casa. Un profesor responde que sólo se les ha dicho que no coincidan con los exámenes. Y un 10,5% que procuren que sean pocos deberes, o ninguno, en cuanto a la cantidad.

4. Discusión y conclusiones

Tras los datos obtenidos y los análisis realizados se presentan conclusiones que dan respuesta a los interrogantes y objetivos planteados en el estudio.

Hemos visto que sólo uno de cada tres docentes dice tener formación específica con respecto a los deberes, y esta es generalmente adquirida de forma autónoma, detectándose poca formación a través de cursos reglados. Consideramos que dada gran la importancia que tienen los deberes y todo lo que conllevan (como

se desprende de este y otros estudios antes mencionados), los deberes son un fenómeno escolar y social que debería estar presente en la formación docente, ya que si los deberes están bien planificados y desarrollados pueden tener muchos efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cooper, 1989b), pero si no se usan bien, pueden tener efectos negativos en el entorno educativo (Cooper, 1989b; Cooper, 1994; Kravolec y Buell, 2000; Kohn, 2006; Bennett, 2015). Tanto es así, que 7 de cada 10 docentes encuestados opinan que la formación en torno a los deberes es necesaria.

Para los docentes en su mayoría la finalidad de los deberes es reforzar lo explicado en clase, comprendiéndolo, repasándolo o practicándolo, coincidiendo con Cooper (1989a) y Lacasa, Albuquerque y Sola (1999).

Pero el tipo de deberes más encomendado según los docentes es “terminar la tarea que quedó incompleta en clase”, seguido de “estudiar/repasar”. A esto le siguen los deberes destinados a “practicar lo hecho en clase” con ejercicios de repaso. Por lo tanto, la finalidad principal destacada por los docentes que tienen los deberes: “comprender, repasar y practicar aquello que se ha visto en clase” en la realidad no se ajusta, ya que suelen proponerse más deberes del tipo “terminar en casa la tarea que ha quedado incompleta en clase” y la tarea de “estudiar/repasar”. Deberes como “leer” y “ampliar, buscar en internet” son poco utilizados, sólo 1 de cada 4 docentes lo señalan. Se utilizan en menor medida los deberes relacionados con la preparación de la materia, realización de esquemas/resúmenes, manualidades, ver documentales o vídeos o hacer presentaciones.

Queremos señalar en este aspecto, como se dice en diversos foros y estudios, que es muy arriesgado y negativo dejar para casa lo que no se ha completado en clase, porque estaríamos pensando que los alumnos “solos” van a saber hacer lo que no pudieron hacer en clase son sus maestros. Hemos obtenido en esta investigación, resultados extraídos también en otros estudios realizados (Cooper, 1989a; Lacasa, Albuquerque y Sola, 1999), que señalaban que en Matemáticas no se producen aprendizajes nuevos en casa, ya que sólo se repiten ejercicios de forma mecánica (esto uno al estudio y repaso, son aprendizajes por repetición y memorísticos). Se considera alarmante que se encomienden pocas tareas relacionadas con la lectura, dados los grandes beneficios que conllevan los hábitos lectores en el desarrollo de los alumnos; así como que en la era de la información y comunicación, apenas se propongan deberes relacionados con ampliar y buscar información. Tareas relacionadas con el constructivismo y el aprendizaje significativo, aprendizaje mediado, aprendizaje dialogado... (Hacer presentaciones, buscar información, visionado de documentales, preparación de temáticas, entrevistas...) apenas son utilizadas. Pudiendo esto estar repercutiendo en falta de motivación del alumnado y una desconexión entre la escuela y la sociedad.

Los docentes encuestados afirman que no hay relación entre el tipo de deberes y el gusto de los alumnos por hacerlos, pero sin embargo los alumnos (y también en algunas asignaturas las familias) señalan tener preferencias y gusto por los deberes cuando la tipología es diferente a “terminar las tareas incompletas de la

clase”. Se ha detectado que los deberes de cada una de las asignaturas, significativamente, gustan más a los alumnos cuando se proponen lecturas, búsquedas de información en internet para ampliar conocimientos y ejercicios de repaso. Quizás habría que tenerlo en cuenta de cara a la motivación.

Con respecto a la planificación docente, 9 de cada 10 docentes seleccionan y modifican los deberes a partir de los que se aparecen en las editoriales y 4 de cada 10 señalan que los toman y/o modifican a partir de material encontrado en internet. Menos de la mitad de los docentes los diseñan ellos mismos, y sólo 2 docentes de cada 10 diseñan los deberes con sus compañeros y los comparte con ellos. Por otro lado, a la hora de diseñar los deberes, 3 de cada 4 docentes tiene en cuenta cómo son sus alumnos (atendiendo a la diversidad de sus alumnos) y sólo 1 de cada 3 docentes tiene en cuenta el tiempo de deberes o su graduación en función del nivel o curso. Se ha señalado aquí el fundamental trabajo de diseño y planificación de los deberes para que den buen resultado, como aportaron Epstein y Van Voorhis (2001) diciendo que lo principal no es el tiempo invertido en los deberes, sino como de bien están diseñados. Por todo esto, se considera que el estudio realizado pone de manifiesto la necesidad de mayores esfuerzos para diseñar los deberes.

La mayoría de los docentes no se coordina con los demás maestros para proponer deberes a sus alumnos (sólo 1 de cada 4 lo hace), pudiendo resultar en tener muchos deberes algunos días y ausencia de ellos en otros. Se ha detectado también que en muchas ocasiones coinciden deberes y exámenes. Las familias, los alumnos y los docentes (rondando el 10%) coinciden en que “siempre” o “muchas veces” coinciden exámenes y deberes; y aproximadamente 1 de cada 3 encuestados señala que esta coincidencia ocurre “algunas veces”. Se ha encontrado que la mitad de los docentes se coordina escasamente (“nunca” o “alguna vez”) para proponer exámenes, así que como afirman las familias, muy a menudo (46,1% dice que “muchas veces” o “siempre” y un 47,4% ha señalado que “algunas veces”) los alumnos tienen varios exámenes en la misma semana. Sin embargo, los mismos docentes (cerca del 60%), creen que coordinarse para poner deberes es necesario y prácticamente en su totalidad, creen que es necesario tener una mayor coordinación para fechar exámenes.

Este hecho de tener irregularidad en los deberes (concentración excesiva o ausencia) y en la planificación de exámenes, estaría actuando en contra del establecimiento de hábitos, la motivación del alumnado y podría estar provocando saciación en el alumnado, un rendimiento más bajo e insatisfacción de las familias.

Con respecto a la cantidad de deberes que se encomiendan para casa se ha detectado que los docentes esperan que en casa los alumnos hagan la misma cantidad de tareas que en clase, ya que suelen proponer en cada asignatura el mismo número de ejercicios para casa que pasa clase.

En cuanto a la corrección de los deberes, tan relevante por lo beneficioso que resulta para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Murphy y Decker, 1989) ya que la respuesta o retroalimentación al alumno tras realizar los deberes es muy importante

(Cooper y Valentine, 2001); se ha detectado tanto en los alumnos como en los docentes, que de cada 10 docentes, 9 los corrigen “siempre”, 1 la “mayoría de los días” y 1 sólo “algunas veces”, para ello, el 75,4% de los docentes planifica “todos los días” un tiempo para corregir los deberes en clase. La mayoría de los docentes (80,7%) premia al alumno que hace los deberes con una nota positiva, lo que resulta idóneo ya que si hay incentivos aumenta el interés de los alumnos y esto hace que completen sus deberes (Cooper y Valentine, 2001).

Los docentes consideran la realización de los deberes tan importante que cuando los alumnos no hacen los deberes: le ponen una nota negativa (59,6%), le obligan a hacerlos después (47,4%) y le dan un aviso para que no vuelva a ocurrir (42,1%), pero además, se lo comunican a los padres (63,2%). Esta información es confirmada por los alumnos y sus familias con pequeña variación de frecuencia.

Se puede deducir que para la comunidad educativa ceutí, son importantes los deberes para casa, primero porque se suelen realizar diariamente y segundo por las acciones que docentes y familias comparten cuando no se realizan. Se desconoce si los docentes y las familias saben de todos los beneficios de los deberes para el proceso de enseñanza aprendizaje que recogió Cooper (1989b) pero sí se confirma que valoran y defienden, a través de su uso, su importancia educativa.

A pesar de la importancia y la envergadura de los deberes, se ha encontrado que en 9 de cada 10 casos no existen en los centros escolares directrices sobre los deberes para casa. En algún caso se afirma que en el centro se recomienda que los deberes no coincidan con los exámenes y que se manden pocos deberes. Pero prácticamente en todos de los casos, se deja que cada maestro decida cómo organizar, planificar y desarrollar los deberes. Dentro de esta planificación, 2 de cada 3 docentes afirma que explica a las familias, varias veces a lo largo del curso, cómo ayudar a sus hijos con los deberes. Los alumnos y las familias (aunque con menor frecuencia) reconocen esta orientación por parte de los docentes aunque señalan que necesitan más orientaciones, especialmente en algunas asignaturas como Inglés. En este sentido, Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosário y Núñez (2012) insisten en que, aunque no sean tareas difíciles, deben programarse tareas para casa que fomenten la implicación y participación de las familias. Por ello, y ya que la ayuda puede tener relación con el nivel sociocultural-económico de las familias como señaló Ronning (2011), deben utilizarse estrategias que ayuden a los padres en no tener dificultades para ayudar a sus hijos con los deberes.

Finalmente, señalar que 8 de cada 10 docentes, afirman que las familias no se han quejado “nunca” por los deberes de sus hijos. Parece ser entonces, que el debate social sobre los deberes no tiene evidencias de intensidad en Ceuta. De todos modos conviene establecer protocolos de actuación conjunta, coordinación y desarrollo compartido de los deberes.

5. Propuestas de actuación y mejora

Tras la revisión de estudios anteriores y con los resultados obtenidos y las conclusiones realizadas se ha comprobado la existencia de situaciones, condiciones y características sociales, familiares y escolares en relación a los deberes que influyen en mayor o menor medida al rendimiento de los alumnos. Por tanto, hay que saber planificar, organizar y desarrollar los deberes con la participación y colaboración de las comunidades educativas, y disminuir los aspectos negativos que se asocian con los deberes para casa y así poder ser una herramienta para la mejora educativa. En este sentido, se ofrecen las siguientes propuestas de actuación y mejora:

- La administración educativa podría regular el tiempo máximo (o cantidad) de deberes para casa, para que se ajuste el tiempo a la edad y nivel de los alumnos y permitir un aumento gradual.
- Desde los centros se podría para regular el uso de los deberes para casa. Atendiendo a:
 - Formación docente: Es importante que los deberes sean un recurso diseñado a conciencia y con necesaria formación para ello. Teniendo en cuenta la finalidad de los deberes, ajustar el tipo de deberes al modelo de enseñanza-aprendizaje, adecuar el modo de corrección de los mismos y los refuerzos o consecuencias utilizados. También habría que plantear deberes que motiven al estudiante y permitan acercar la realidad escolar a la realidad social y familiar, cuidando también que los deberes no fueran ni excesivamente fáciles ni excesivamente difíciles (considerando la cantidad, el tiempo y la ayuda que requieren).
 - Coordinación docente: para que así los deberes estén más equilibrados o mejor distribuidos en el tiempo. Así se podrían usar: Blogs de clase, herramientas colaborativas, cuadro organizativo/panel en clase, etc. para registrar y coordinar las tareas.
 - Para un mejor uso de los deberes para casa, se podrían utilizar herramientas de registro, orientación, facilitación de explicaciones, supervisión, comunicación escuela-familia, entre los que se señalan:
 - a) Agendas escolares. Que son un recurso de fácil acceso a todos.
 - b) Plataformas educativas, bancos de recursos o editoriales que las contengan, para facilitar el acceso online desde casa a ejercicios y resoluciones, con explicaciones y recursos interactivos que pueden motivar al estudiante y también ayudar a las familias con los deberes.
 - c) Blogs o página web del centro, de un equipo docente o de un docente. Esto permitiría a los alumnos conocer los deberes tanto si ha ido a clase como si no, y dar información y explicaciones (para alumnos y familias), feedback, etc.

- d) Video-tutoriales por parte de los docentes con explicaciones sobre cómo resolver tareas concretas para casa.
 - e) Uso de aplicaciones móviles como por ejemplo la App “Remind”, ideal para padres, donde los docentes dan información usando el tablón de noticias, y los padres pueden comentar y utilizar el servicio de mensajería instantánea según el horario establecido por el tutor.
- Se podría crear una guía de orientación a las familias, donde los docentes faciliten explicaciones e instrucciones a las familias sobre estrategias de ayuda con los deberes para casa, recursos y materiales a emplear, organización del tiempo de los hijos/as y estrategias de comunicación y coordinación.
 - Consideramos importante la difusión entre las comunidades educativas de los resultados y conclusiones de este estudio, ya que contribuyen a un mejor uso de los deberes como una herramienta eficaz para la mejora educativa.

Referencias bibliográficas

- Aloia, S. (2003). Teacher assessment of homework. *Academic Exchange Quarterly*, 7(3). Recuperado de <https://www.questia.com/read/1G1-111848824/teacher-assessment-of-homework>
- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality*, 34(8), 907-922.
- Ashley, C.; Lizenberg, N. y Zapata, M. (2004). El cuaderno de bitácora o blog, parte II: Un sitio web tan versátil como una navaja suiza. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 11. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26473270_El_cuaderno_de_bitacora_o_weblog_parte_II_Un_sitio_web_tan_versatil_como_una_navaja_suiza
- Bennett, S. (2015, 1 de abril). *Los deberes escolares a examen*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.crianzanatural.com/art/art112.html>
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership Journal*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (1994). *Homework research and policy: a review of the literature*. Recuperado de http://www.hisparks.com/MATHHELPERS/HOMEWORK_RESEARCH_AND_POLICY.PDF

- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrator, teachers and parents*. (3ª Ed.) Corwin Press: Thousand Oaks, California.
- Cooper, H. y Lindsay, J. J. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Cooper, H., Robinson, J.C. y Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievements? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- De Jong, R., Westerhof, K.J. y Creemers, B.P.M. (2000) Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 130-157.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educator and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J.L. y Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- González, R. y García, F.E. (2011). Análisis de los edublogs en entornos virtuales de aprendizaje. En J.J. Maquilón, Mª P. García y Mª. L. Belmonte. *Innovación educativa en la Enseñanza formal* (pp. 217-227). Murcia: Edit.um.
- Kohn, A. (2006). *The truth about homework: needless assignments persist because of wide-spread misconceptions about learning*. Recuperado de <http://www.alfiekohn.org/article/truth-homework/>
- Kravolec, E. y Buell, J. (2000). *The end of homework: how homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Boston Massachusetts: Beacon Press.
- Lacasa, P. (ed.) (1999). Los deberes escolares, entre la certeza y la duda. Tema monográfico. *Cultura y Educación*, 13, 3-100.
- Lacasa, P., Albuquerque, M. y Sola, I. (1999). ¿Se aprenden matemáticas haciendo los deberes? *Cultura y Educación*, 13, 89-100.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1), 0.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies*, 37(1), 1-24.

- Murphy, J. y Decker, K. (1989). Teachers' use of homework in high schools. *Journal of Educational Research*, 82(5), 261-269.
- Nieto, S. (ed.), Berrocal, E., Buendía, L., Colás, P., Escudero, T., Fernández, M. J., Gómez, M. A., ... y Tójar, J. C. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Paschal, R.A., Weinstein, T. Y Walberg, H.J. (1984). The effects of homework on learning: a quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Ronning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30, 55-64.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Salinas, M^a I. y Viticcioli, S. M^a. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *EduTec-E, Revista electrónica de Tecnología educativa* 27. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/464/197>
- Sanders, M.G. (2001). Schools, families, and communities partnering for middle level students' success. *NASSP Bulletin*. 85, n. 627.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 233-249.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetsel, D.R. y Green C.L.(2004). *Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Harvard Family Research Project.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: a multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171-182.

Cómo citar este artículo:

Parra-González, M.E. y Sánchez Núñez, C.A. (2019). La actuación docente con los deberes para casa en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 301-320. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9686