



VOL. 24, N°1 (Febrero, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

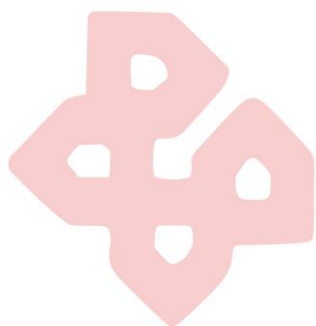
DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8148

Fecha de recepción: 30/12/2018

Fecha de aceptación: 16/12/2019

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA AL ENVIAR DEBERES ESCOLARES

Factors that influence the teacher primary education to sending school homework



Marcial Pamies Berenguer¹, Jhon Rosado Varela², M^a Encarnación Carrillo García¹ y Antonia Cascales-Martínez¹

¹ Universidad de Murcia

² Universidad Internacional del Ecuador (Quito)

E-mail: marcial.pamies@um.es ;

jhrosadova@uide.com ;

mariaencarnacion.carrillo@um.es ;

antonia.cascales@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8556-5769>

<http://orcid.org/0000-0001-9469-2033>

<https://orcid.org/0000-0002-8741-8412>

<https://orcid.org/0000-0002-8966-2558>

Resumen:

Este trabajo se encuadra dentro de un estudio sobre los factores que intervienen en la decisión de los docentes de educación primaria a la hora de utilizar los deberes como recurso didáctico, a través de un análisis de factorial. El objetivo es explorar el conjunto de factores que influyen en el profesorado de Educación Primaria a la hora de enviar deberes, con el fin de identificarlos y clasificarlos. Para ello se ha contado con la participación de 609 docentes de España y Ecuador que imparten docencia en Educación Primaria. Para el desarrollo de esta investigación hemos diseñado un cuestionario ad hoc que nos permitan determinar los factores. El instrumento fue sometido a validación por un comité de expertos y una vez realizados los estudios factoriales mostraron una consistencia interna alta (Alfa de Cronbach = .904). La metodología de investigación se desarrolla a través la estructura factorial utilizando un procedimiento de validación cruzada. Los resultados

evidencian que posee unas características psicométricas muy aceptables, buena consistencia interna y fiabilidad. Asimismo, los datos muestran la existencia de cuatro factores principales que determinan la decisión del docente: la presión social, las creencias, el ambiente de trabajo y los sentimientos.

Palabras clave: análisis factorial; deberes; enseñanza primaria; profesor

Abstract:

This work is part of a study on the factors involved in the decision of primary school teachers when using homework as a teaching resource, through a factorial analysis. The objective is to explore the set of factors that influence Primary School teachers when sending homework, in order to identify and classify them. To this end, 609 teachers from Spain and Ecuador who teach in Primary Education have participated. For the development of this research we have designed an ad hoc questionnaire that allows us to determine the factors. The instrument was submitted for validation by a committee of experts and once the factorial studies were carried out they showed a high internal consistency (Cronbach's alpha = .904). The research methodology is developed through the factorial structure using a cross-validation procedure. The results show that it has very acceptable psychometric characteristics, good internal consistency and reliability, and the data demonstrates the existence of four main factors that determine the teacher's decision: social pressure, beliefs, work environment and feelings.

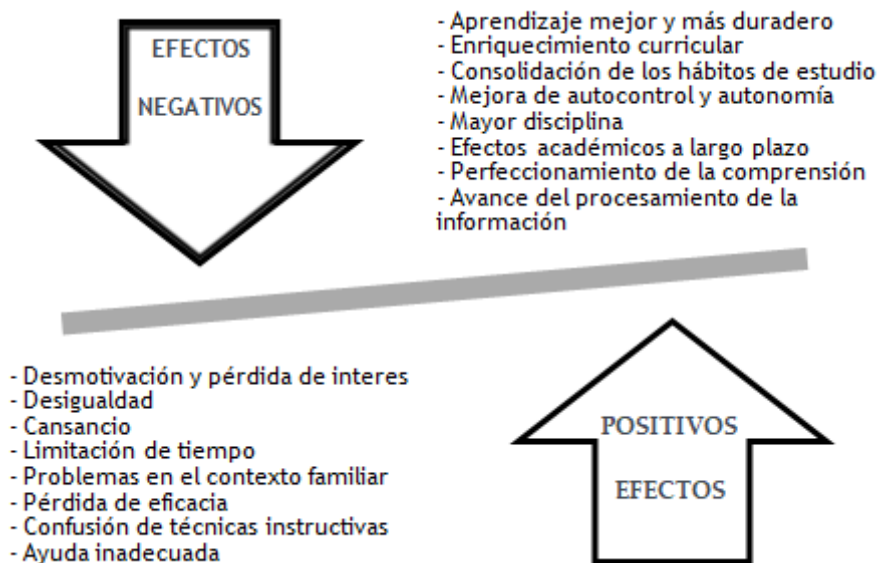
Key Words: factor analysis; homework; primary education; teacher

1. Introducción

La cuestión de los deberes escolares es un tema de actualidad, controvertido y de debate continuo tanto dentro como fuera del sistema educativo (Regueiro, Suárez, Valle, Núñez & Rosario, 2015). La literatura recoge diferentes definiciones sobre los deberes escolares, desde tareas que los docentes determinan a los alumnos para que realicen en horario no lectivo (Cooper, 2001; Fraguera-Vale, Lorenzo-Castiñeiras, Merelas-Iglesias & Varela-Garrote, 2013; Regueiro et al., 2015) hasta una oportunidad más de aprendizaje (INEE, 2014). Meyer (2005) entiende los deberes escolares como actos que permiten al alumnado investigar, estudiar o completar las tareas pendientes.

Los deberes escolares no es asunto exclusivo de nuestro país. Los países participantes en las pruebas PISA consignan deberes a su alumnado (PISA, 2012). Ello implica que existan muchos estudios que avalan los efectos positivos de los deberes escolares (Keith, 1982; Keith & Cool, 1992; Cooper, Robinson & Patall, 2006; OCDE, 2013; Valle, Regueiro, Estévez, Piñeiro, Rodríguez & Freire, 2015). Si bien, ello se ve contrarrestado con otros estudios que señalan las limitaciones o inconvenientes de los deberes escolares (Cooper, 1989; Hill & Tyson, 2009; Kitsantas, Cheema & Ware, 2011; Kohn, 2013; Valle et al., 2015) (véase Figura 1).

Figura 1. Efectos positivos y negativos de los deberes escolares



Fuente: Elaboración propia.

En este campo de estudio, los deberes escolares, la mayoría de las investigaciones se han centrado en dos ejes diferenciados. Un primer eje destinado a analizar los efectos de la motivación e implicación en los deberes y el rendimiento académico (Cooper et al., 2006; Murillo & Martínez-Garrido, 2013; Pan, Regueiro, Ponte, Rodríguez, Piñeiro & Valle, 2013) llegando a la conclusión que los deberes implican una mejora en dicho rendimiento académico. El segundo eje se refiere a la implicación familiar (Xu, 2007; Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario & Núñez, 2012; Kohn, 2013; Rojas, Larrea & Olariaga, 2017). En este sentido, opinan los deberes escolares sirven para estrechar los vínculos familiares en la medida que son agentes primarios en los aprendizajes de sus hijos (Epstein & Van Voorhis, 2001). Kohn (2013), sin embargo, indica que las tareas escolares son un motivo de discordia en el seno familiar. Otros estudios señalan la necesidad de formar a las familias para que puedan ayudar a sus hijos a realizar las tareas tanto en el plano emocional como de autorregulación (Cunha, Rosario, Macedo, Nunes, Fuentes, Pinto & Suárez, 2015).

La normativa actual en España que establece la ordenación de sistema educativo (LOMCE, 2013), recoge en su artículo 120.2 que "Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro". Además, en su artículo 121.5 señala que "Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado". Es por ello que los centros educativos en sus diferentes documentos y los docentes en particular, pueden establecer las normas internas de funcionamiento, entre ellas la regulación de los deberes escolares.

En lo que se refiere a Ecuador, el artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) dispone que la educación es un derecho fundamental de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible del Estado; y que el Sistema Nacional de Educación, según dictamina el artículo 343 tiene como finalidad el desarrollo de las capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de los conocimientos, las técnicas, los saberes, las artes y la cultura. Asimismo, la normativa que regula el sistema educativo en Ecuador (LOEI, 2011) dispone en el artículo 10 del capítulo III, que los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas, las cuales pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de educación, siempre que tengan como base el currículo nacional. Para lo cual, de entre todas las medidas que se suelen tomar en los centros del país, en aras de buscar un refuerzo educativo y una mejora de la calidad de la enseñanza, se encuentra la propuesta de deberes escolares que desde los centros se asigna al alumnado.

Los motivos que llevan al equipo docente a asignar deberes para los alumnos son diversos y variados (INEE, 2014 y 2015). Para algunos autores, los docentes muestran con la elección de plantear deberes escolares a su alumnado el tipo de docencia que imparten, quedando impregnados todos los elementos del proceso de enseñanza: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y atención a la diversidad (Kohn, 2013). Este mismo autor, afirma que los docentes se ven presionados por las familias y es esa presión la que hace que aumenten en cantidad. Mulhenbruck, Cooper, Nye & Lindsay (2000), entienden que los deberes escolares en educación primaria suelen asignarse con el objetivo de que el alumnado aprenda a gestionar mejor su tiempo de estudio repasando los trabajos de clase.

Desde otra perspectiva, Gu & Kristoffersson (2015), estudiaron cuales eran las percepciones y experiencias de los docentes con los deberes escolares. La mayoría de los docentes señalaron que asignan deberes escolares, porque consideran que beneficia el aprendizaje del alumnado en la medida que consolida y refuerza los conocimientos ya trabajados en clase y aumenta las habilidades a través de la repetición. En términos similares señala Mourao (2009), cuando afirma que los docentes entienden los deberes escolares como complemento a las tareas educativas desarrolladas en horario lectivo.

Otros estudios, señalan que los docentes consideran los deberes escolares útiles y necesarios, y por ello abogan por deberes diarios viéndolos como un apoyo/ refuerzo dado el escaso tiempo lectivo que consideran que disponen (Matei & Ciascai, 2015). Snead & Burris (2016), explican que los docentes señalan varias razones educativas y no educativas para tener que asignar deberes escolares, como son la experiencia profesional, el refuerzo educativo, el repaso, la responsabilidad...

2. Método

2.1. Objetivos

A pesar de todos estos estudios, las investigaciones existentes no han analizado en profundidad los factores que influyen en los docentes de Educación Primaria a la hora de asignar de deberes escolares. Bajo este planteamiento el objetivo general de este trabajo es explorar el conjunto de factores, con el fin de identificarlos y clasificarlos, que influyen en el profesorado de primaria a la hora de enviar deberes.

Los objetivos específicos que han orientado esta investigación son:

1. Elaborar un instrumento que permita identificar posibles factores, que puedan estar incidiendo en el profesorado de Educación Primaria a la hora de enviar tareas escolares para realizar en casa;
2. Validar el instrumento elaborado mediante la técnica del dictamen de expertos, estudiando la concordancia de las respuestas obtenidas;
3. Identificar, mediante la aplicación de las técnicas del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC), los factores medidos mediante el instrumento propuesto;
4. Estudiar la consistencia interna de los ítems asociados a cada constructo determinado y a la totalidad del instrumento utilizando el estadístico alpha de Cronbach.

2.2. Población y Muestra

La muestra aceptante para esta investigación asciende a un total de 609 participantes, siendo todos ellos docentes de educación primaria o del nivel primario en los países de España o Ecuador. Del total de participantes el 58.9% (359) fueron profesores de educación primaria en España y el resto (250) del nivel primario en Ecuador. La Tabla 1 se recoge la información socio-demográfica de la muestra.

Tabla 1
Datos descriptivos y demográficos de la muestra.

Variable	Categorías	Estadísticos
Género	Hombre	30.7% (187)
	Mujer	69.3% (422)
País	España	58.9% (359)
	Ecuador	41.1% (250)
Edad	25 años o menos	3.8% (23)
	De 26 a 35 años	20.0% (122)
	De 36 a 45 años	40.4% (246)
	De 46 a 55 años	23.3% (142)
	Más de 55 años	12.5% (76)

Experiencia laboral (años)	Menos de 3 años	8.0% (49)
	De 3 a 9 años	19.2% (117)
	De 10 a 19 años	40.9% (249)
	De 20 a 30 años	22.7% (138)
	Más de 30 años	9.2% (56)
Titulación	Diplomado en EGB	45.3% (276)
	Grado en Educación Primaria	20.9 (127)
	Otras	33.8 (206)
Situación laboral	Funcionario de carrera	75.7% (461)
	Funcionario interino	12.2% (74)
	Contratado fijo	4.6% (28)
	Contratado temporal	5.4% (33)
	Otras	2.1% (13)
Puesto docente	Tutor	79.6% (485)
	Especialista	20.3% (124)
Cargo que ocupa	Director	4.3% (26)
	Jefe de estudios	2.1% (13)
	Secretario	3.9% (24)
	Coordinador	6.4% (39)
	Otro	23.6% (144)
	Ninguno	59.6% (363)
Nivel en el que imparte docencia	Primero	18.7% (114)
	Segundo	15.8% (96)
	Tercero	14.0% (85)
	Cuarto	18.1% (110)
	Quinto	13.5% (82)
	Sexto	20.0% (122)
Envía deberes	Sí	89.8% (547)
	No	10.2% (62)

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Instrumento

a) Diseño del cuestionario inicial de factores y del cuestionario de validación de expertos.

Al no existir un estudio preliminar que dotara de un instrumento para identificar los factores que pueden estar influyendo en el docente a la hora de proponer trabajos para realizar en casa por los alumnos, se decide diseñar un cuestionario ad hoc basado en el análisis de la problemática y la literatura asociada al objeto del estudio. Por otra parte, se diseña un cuestionario de validación de expertos cuyo objetivo es identificar la adecuación y la importancia de los ítems que configuran el cuestionario inicial.

Ambos cuestionarios se acompañan de una descripción detallada de los objetivos de la investigación y las instrucciones que se deben seguir para su cumplimentación.

b) Revisión y validación del cuestionario inicial por parte de los expertos.

En la fase de revisión del cuestionario de factores, se configuró un grupo de expertos formado por un total de 15 individuos, provenientes de diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, universidad), con una amplia experiencia docente o en el ámbito de la investigación en educación. El grupo estaba formado por maestros en activo (7), directores (2), jefes de estudio (2), coordinadores (2) y asesores de formación (2) cuya experiencia profesional es superior a 9 años.

Todos los expertos que participaron en el estudio, se ofrecieron de forma voluntaria a cumplimentar el cuestionario de validación tras la presentación de los objetivos de la investigación. La selección de la muestra de expertos se realizó utilizando un muestreo por conveniencia o intencional sobre la población de profesionales con reconocido prestigio y/o experiencia en el ámbito educativo. A cada uno de los expertos, se le entregó un dossier con la descripción del estudio, las instrucciones para cumplimentar el cuestionario de validación, el propio cuestionario y una copia del cuestionario inicial de factores. Tras su cumplimentación, los expertos remitieron a los autores sus valoraciones.

Seguidamente, se utilizó el test W de Kendall para analizar el grado de concordancia entre las puntuaciones emitidas por los expertos y el promedio de las puntuaciones asociadas a cada ítem para medir el grado de importancia y la adecuación de los mismos al estudio propuesto.

A continuación, se procede a la modificación, siguiendo las indicaciones de los expertos, del cuestionario de factores inicial, obteniéndose una versión final y operativa del mismo.

La versión final del cuestionario está compuesta por dos partes. La primera parte del cuestionario contempla 16 preguntas cerradas sobre características personales y profesionales (país, municipio, género, edad, experiencia laboral, titulación, situación laboral, titularidad de la institución, niveles en que imparte clase, puesto que ocupa, cargo que ocupa, si envía deberes escolares, en que materia, frecuencia semanal de envío de deberes, número de actividades semanales y tiempo estimado para su realización). La segunda parte, está integrada por 35 ítems, de respuesta cerrada tipo Likert, a las que se responde según una escala de menor a mayor nivel de importancia otorgada: 1 *nunca*, 2 *casi nunca*, 3 *ocasionalmente*, 4 *normalmente*, 5 *muchas veces*, 6 *casi siempre* y 7 *siempre*.

c) Aplicación del cuestionario de factores.

Se utilizó un muestreo intencional para la selección de los participantes en el estudio. A todo ellos se les entregó un dossier con la información sobre la investigación, unas instrucciones para cumplimentar el cuestionario de factores y una copia de dicho

cuestionario. Tras su cumplimentación, los cuestionarios fueron remitidos a los autores y se procedió al volcado de los datos a un archivo en formato digital para proceder a su análisis.

d) Estudio estadístico y conclusiones.

Los datos obtenidos durante la aplicación del cuestionario fueron analizados utilizando diferentes paquetes de software estadístico. Se utilizó el programa FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) en su versión 10.3.01 para realizar un análisis factorial exploratorio y los paquete “Rcmdr” (Fox & Bouchet-Valat, 2017) y “lavaan” (Rosseel, 2012) del software estadístico R para realizar el cribado de los datos, obtener los valores descriptivos y conducir un análisis factorial confirmatorio sobre los datos del cuestionario.

Una vez analizados los datos cuantitativos, se procede al establecimiento de las limitaciones y las conclusiones del estudio.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El plan de investigación contempló varias fases y procedimientos de actuación:

- Fase inicial, en la que se procede al diseño del cuestionario de factores y el instrumento de revisión y validación de expertos.
- Fase de revisión del cuestionario de factores, en la que se recogen los datos de los expertos, se realiza su análisis estadístico y se realizan las correcciones y/o modificaciones pertinentes.
- Fase de aplicación del cuestionario, donde se determina la muestra y se procede a la recogida de datos de los participantes
- Fase de análisis, en la que se desarrolla el análisis estadístico de los datos muestrales y se procede a la obtención de conclusiones.

El diseño metodológico es la investigación obedece a un enfoque cuantitativo-correlacional, utilizando un instrumento para la de recogida de información que fue diseñado específicamente para cubrir los objetivos establecidos en el estudio y validado por un comité de expertos en la materia.

Para el análisis de datos, inicialmente se utilizaron los datos obtenidos en el cuestionario de validación de expertos para analizar las puntuaciones emitidas por el grupo de expertos (15) para determinar el grado de importancia y de adecuación de cada uno de los ítems que formaban parte del cuestionario de factores inicial.

Con el fin de determinar el porcentaje de concordancia entre los expertos, las puntuaciones de cada ítem (escala Likert 1-5), en relación a la importancia y a la adecuación, se categorizaron en dos grupos: puntuación mayor o igual a 4 y puntuación igual a 5. Para cada grupo se determinó el porcentaje de expertos que emitieron una

puntuación en cada uno de ellos y se contrastó la hipótesis de concordancia entre puntuaciones utilizando el test W de Kendall.

Utilizando los datos obtenidos en el cuestionario de factores, se investigó la estructura factorial utilizando un procedimiento de validación cruzada. De forma aleatoria se dividió la muestra total en dos grupos formados por el 50% del tamaño muestral total. Se seleccionó, de forma aleatoria, uno de los dos grupos para conducir un análisis factorial exploratorio (AFE) y el segundo para evaluar el modelo factorial obtenido utilizando un análisis factorial confirmatorio (AFC). En base a los estadísticos de asimetría y curtosis de las puntuaciones de cada ítem y atendiendo al carácter ordinal de las mismas, ambos análisis factoriales se realizaron utilizando la matriz de correlación policórica (Muthén & Kaplan, 1992) como estimación de las relaciones entre los ítems y se optó por simplificar el modelo empleando la técnica de rotación de factores Promin (Lorenzo-Seva, 1999).

Por último, se determinó, utilizando el estadístico alfa de Cronbach, la consistencia interna entre los ítems que configuran cada uno de los factores y del conjunto total del cuestionario.

3. Resultados

a) Validación del cuestionario por parte de los expertos

La Tabla 2 recoge los resultados de las puntuaciones medias otorgadas por los expertos a cada ítem en relación a su adecuación y a su importancia. A la vista de los resultados se observa que todos los ítems son calificados, por al menos el 80% de los expertos, dentro de las categorías de buena adecuación y de importancia para el estudio (4 puntos o más). Por otra parte, las puntuaciones medias de cada uno de los ítems se encuentran dentro del rango 4-5, asociado a una percepción positiva tanto en importancia como en adecuación por parte de los expertos.

Tabla 2
Índices de adecuación e importancia de los ítems del cuestionario.

Ítem	Media	Adecuación		Media	Importancia	
		% Concordancia			% Concordancia	
		Bueno	Muy bueno		Imp.	Muy imp.
		4+	5		4+	5
1	4.7	100.0	73.3	4.7	86.7	86.7
2	4.7	100.0	73.3	4.6	86.7	73.3
3	4.5	86.7	60.0	4.7	86.7	80.0
4	4.7	93.3	73.3	4.7	86.7	80.0
5	4.4	80.0	60.0	4.4	80.0	60.0

6	4.7	100.0	66.7	4.4	80.0	60.0
7	4.7	100.0	73.3	4.5	80.0	73.3
8	4.7	100.0	73.3	4.6	86.7	73.3
9	4.9	100.0	93.3	4.7	86.7	80.0
10	4.7	100.0	66.7	4.7	86.7	80.0
11	4.7	93.3	80.0	4.5	80.0	73.3
12	4.8	93.3	86.7	4.5	86.7	60.0
13	4.7	93.3	80.0	4.5	86.7	66.7
14	4.7	100.0	73.3	4.7	93.3	80.0
15	4.3	80.0	66.7	4.3	80.0	66.7
16	4.3	80.0	60.0	4.3	80.0	60.0
17	4.4	80.0	73.3	4.4	80.0	73.3
18	4.5	93.3	73.3	4.5	80.0	80.0
19	4.6	93.3	80.0	4.4	80.0	73.3
20	4.5	93.3	73.3	4.4	86.7	66.7
21	4.5	86.7	73.3	4.3	86.7	60.0
22	4.3	93.3	53.3	4.3	86.7	53.3
23	4.7	93.3	86.7	4.1	86.7	40.0
24	4.3	86.7	60.0	4.3	86.7	53.3
25	4.5	93.3	66.7	4.3	80.0	66.7
26	4.5	93.3	73.3	4.3	80.0	66.7
27	4.5	86.7	80.0	4.4	80.0	73.3
27	4.5	93.3	60.0	4.7	86.7	80.0
29	4.4	80.0	60.0	4.7	86.7	80.0
30	4.5	80.0	66.7	4.7	86.7	86.7
31	4.4	86.7	53.3	4.8	93.3	86.7
32	4.4	86.7	53.3	4.7	93.3	73.3
33	4.5	80.0	66.7	4.5	86.7	60.0
34	4.5	80.0	73.3	4.6	93.3	66.7
35	4.5	80.0	66.7	4.5	80.0	66.7

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de concordancia conjunta, que contrastar el acuerdo entre las puntuaciones de los expertos (Tabla 3), revela que considerando las puntuaciones en conjunto existe una concordancia entre los dictámenes emitidos (WA = .21416, p-valor < .05; WI = .21656, p-valor < .05).

Tabla 3

Resultados del test conjunto de concordancia de las puntuaciones de los expertos (a) Puntuaciones en adecuación y (b) Puntuaciones en importancia.

(a) Test conjunto de concordancia de las puntuaciones de los expertos en relación a la adecuación. H ₀ : Las puntuaciones de los expertos en relación a la adecuación no son concordantes.		
W _A =	.21416	Permutational p value = .000*
F statistic =	3.81543	F distribution p value = .000*
Chi-square =	109.2238	Chi-square distribution p value = .000*
(b) Test conjunto de concordancia de las puntuaciones de los expertos en relación a la importancia. H ₀ : Las puntuaciones de los expertos en relación a la importancia no son concordantes.		
W _I =	.21656	Permutational p value = .000*
F statistic =	3.86987	F distribution p value = .000*
Chi-square =	110.4447	Chi-square distribution p value = .000*

Fuente: Elaboración propia.

Nota: el p-valor se calculó utilizando 9.999 permutaciones aleatorias. * = Rechazo de H₀ con $\alpha = .05$.

Por último, todos los expertos evaluaron todos los ítems como adecuados para conducir un análisis factorial.

b) Análisis factorial

Una vez dividida, de forma aleatoria, la muestra inicial se asoció a cada uno de los grupos, también de forma aleatoria, un rol dentro del proceso de validación cruzada propuesto para el análisis factorial. Antes de proceder a realizar el análisis factorial exploratorio se evaluó la adecuación de las muestras a dicho análisis.

La observación de la matriz de correlación asociada a los datos de la muestra seleccionada para el AFE, demostró que 30 de los 35 ítems que configuran el cuestionario se correlacionan, al menos con un valor de .4, con algún otro ítem, lo que sugiere la posibilidad de que la técnica factorial sea adecuada para el análisis factorial. Por otra parte, la medida de adecuación de la muestra al análisis factorial de Keiser-Meyer-Olkin (KMO) es de .831, que se considera como un valor muy adecuado atendiendo a la clasificación recogida en Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits, & Esquivel (2013). El test de esfericidad de Bartlett resultó significativo ($\chi^2 (595) = 8032.3, p < .05$).

c) Análisis factorial exploratorio (AFE)

Utilizando el procedimiento propuesto por Timmerman & Lorenzo-Seva (2011), se utilizó la técnica de análisis paralelo basado en el estimador de mínimo rango, asumiendo como criterio para retener un factor que el porcentaje de varianza común (asociado a los datos reales) fuera superior al percentil 95 de las varianzas obtenidas de forma aleatoria por el procedimiento de análisis paralelo (ver Tabla 4). Como consecuencia del análisis se determina una estructura factorial compuesta por 4 factores, explicando, respectivamente, el 29.81%, el 9.26%, el 7.09% y el 5.93% de varianza total asociada a la muestra.

Tabla 4
Resultados del análisis paralelo basado en el análisis factorial de mínimo rango (PA-MRFA).

Factores	Datos reales % varianza	Media de los % de varianza aleatoria	Percentil 95 de los % de varianza aleatoria
1	31.1*	7.9	8.5
2	9.5*	5.5	5.9
3	7.3*	5.2	5.5
4	6.0*	5.0	5.3
5	4.5	4.8	5.0
6	3.9	4.6	4.8
7	3.6	4.4	4.6
8	3.3	4.2	4.5
9	3.0	4.1	4.3
10	2.8	3.9	4.1

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Solo se muestran los 10 primeros factores. Los factores con * son retenidos en el análisis de acuerdo con el procedimiento PA-MRFA.

La Tabla 5 muestra las cargas factoriales asociadas a la solución de cuatro factores identificados mediante la técnica de rotación Promin (Lorenzo-Seva, 1999).

Tabla 5
Cargas factoriales.

Item	F1	F2	F3	F4
1		.632		
2		.601		
4	.439			
6	.484			
9				.467
10				.541
11			.442	
12	.443			
13			.689	
14			.696	
15			.731	
16			.764	
17			.800	
18			.859	
19		.737		
20		.615		
21		.513		
22				.462

23		.489
24	.734	
25	.761	
26	.886	
27	.577	
28		.567
29		.929
30		.460
31		.571
32	.594	
33		.630
34		.683
35		.558

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Las cargas factoriales < .4 fueron eliminadas. Se aplicó la estrategia de rotación Promin.

Los ítems 3, 5, 7 y 8 fueron eliminados debido a que sus cargas factoriales se encontraban por debajo del límite mínimo establecido de .4. El resto de ítems fueron agrupados en la estructura de factores identificados en la Tabla 6.

Tabla 6
Identificación de factores con expresión de su descripción.

Factores	Núm. Ítems	Identificador	Descripción
1	8	<i>Presión externa</i>	Puede definirse como la influencia que ejercen sobre el docente factores externos al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, en este caso, la influencia del factor en presión externa es la familia, argumentando motivos variados como son la implicación en la educación de sus hijos, necesidad de que trabajen en casa y ajustar los resultados obtenidos por los alumnos con el trabajo realizado en casa.
2	10	<i>Creencias</i>	La función del profesor ejerce gran influencia en el rendimiento que obtienen sus alumnado (Montero Rojas, Palma y Valverde Bermúdez, 2007) y las actitudes que adquieren un rol principal. En este sentido las creencias personales del equipo docente se entienden como un factor del primer orden a la hora de plantear tareas para casa. En este factor influyen rasgos como esfuerzo del alumnado, seguimiento de las tareas en casa, forma de afianzar los conocimientos adquiridos, mantener activos aquello que se ha aprendido, una oportunidad de entrenamiento, una técnica de estudio, aprender a aprender, implicar a la familias y hacer lo correcto como docente.

3	8	<i>Ambiente de trabajo</i>	Esta dimensión se refiere a la estrategia pedagógica establecida por el propio centro en cuanto a las tareas escolares. En este caso en particular, se consideró la influencia del factor en rasgos como las directrices el equipo directivo, decisiones de los órganos colegiados: claustro, comisión de coordinación pedagógica y equipo docente, coordinación entre el profesorado y, finalmente, acuerdos sobre el control de las tareas escolares.
4	5	<i>Sentimientos</i>	En esta dimensión se incluyen variables que miden ciertos rasgos de sensibilidad del docente que se asocian al hecho de que el docente tome la decisión de plantear deberes escolares. A este factor influye en rasgos como la sensación del docente respecto a que los deberes escolares se utilizan para minimizar la confusión, el desinterés y el cansancio de los alumnos, necesidad de aumentar el trabajo en casa de los alumnos con el fin de mejorar los resultados. También se incluyen sentimientos asociados a la decepción por aquellos que no realizan las tareas o de que siempre la realizan los mismos.

Fuente: Elaboración propia.

El uso de una estrategia de rotación oblicua (Promin) con el fin de simplificar la estructura de factores, permite una correlación entre las variables latentes. Las correlaciones estimadas entre cada par de factores se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7
Correlaciones entre factores.

	F1	F2	F3	F4
F1	-			
F2	.532	-		
F3	.481	.529	-	
F4	.525	.516	.278	-

Fuente: Elaboración propia.

d) Análisis factorial confirmatorio

Para estudiar la bondad del ajuste de nuestro modelo de cuatro factores se utilizó la segunda muestra como los datos de entrada para conducir un análisis factorial confirmatorio basado en la matriz de correlación policórica. Los índices utilizados en el estudio fueron el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA).

La estructura factorial estimada en el AFE presentó un valor para los índices de bondad de ajuste (GFI) de .918, encontrándose por encima del límite inferior de .9 (Byrne, 1994) que reconoce el modelo como aceptable. Por otra parte, el índice RMSEA alcanza el valor de .144, quedando por encima del límite mínimo recomendado de .06.

e) Análisis de la consistencia interna

La evaluación de la consistencia interna de las preguntas del cuestionario se realizó utilizando el estadístico alfa de Cronbach. La Tabla 8 muestra los valores de dicho parámetro tanto para las cuestiones que configuran cada uno de los factores como las de la totalidad del cuestionario.

Tabla 8
Valores del estadístico alfa de Cronbach.

Escala	Alfa de Cronbach
Total	.9049
Factor 1	.7824
Factor 2	.8430
Factor 3	.8365
Factor 4	.7129

Fuente: Elaboración propia.

Según De Vellis (2003), la consistencia interna de una escala se considera buena siempre que el valor del alfa de Cronbach asociado supere el valor límite de .8 y aceptable cuando supere el de .7, podemos observar que los valores que fueron obtenidos para los factores 2 y 3 presentan una buena consistencia interna, siendo aceptable para los asociados a los factores 1 y 4. El valor mínimo se obtiene en el factor 4, pudiéndose explicar por tratarse del factor que se encuentra configurado por un menor número de ítems.

4. Discusión y conclusiones

Respecto al *Cuestionario sobre los factores que influyen en el profesorado de Educación Primaria al asignar deberes escolares a su alumnado*, podemos indicar que posee unas características psicométricas muy aceptables, buena consistencia interna y fiabilidad.

El análisis factorial exploratorio ha permitido proponer un modelo teórico basado en cuatro factores de influencia sobre los docentes de Educación Primaria, a la hora de tomar decisiones en relación con los deberes escolares: *presión externa*, *creencias*, *ambiente de trabajo* y *sentimientos*. La validez del modelo propuesto ha quedado constatada a través los resultados derivados del análisis factorial confirmatorio, proporcionando unos valores para la bondad relativa del ajuste que nos permiten calificar el modelo, teniendo presente las limitaciones del estudio realizado, como de aceptable.

Como consecuencia de la utilización de estrategias de simplificación para la estructura factorial asociada al modelo teórico, se observa una dependencia acentuada entre los factores modelo. Dichas relaciones, más allá de aparecer como subproducto

de una determinada estrategia de análisis, ponen de manifiesto la complejidad inherente al problema de estudio planteado en este trabajo. Las relaciones entre los factores podrían estar originadas tanto por una relación causal directa o mediante la intermediación de otras variables latentes no contemplada en este estudio. Aunque el estudio de dichas dependencias queda fuera del alcance de la investigación planteada, se pueden considerar como un elemento integrante para posibles investigaciones futuras.

Del estudio de la consistencia interna de los ítems del cuestionario asociados a cada uno de los factores del modelo y del estudio cualitativo de las aportaciones realizadas por los expertos consultados, se puede derivar la validez del cuestionario a la hora de ser utilizado como instrumento de medida de los factores considerados en el modelo propuesto.

En cuanto a los factores de influencia, los resultados muestran que la *presión externa* por la que se ven condicionados los docentes proviene fundamentalmente de las familias. Según, Epstein & Van Voorhis (2001), los deberes escolares ayudan, positiva o negativamente, a las familias en la educación de sus hijos y los docentes, así lo conciben a la hora de tomar decisiones sobre deberes escolares. En este sentido, si bien es cierto que en ocasiones los deberes escolares conllevan el compromiso de las familias (Epstein & Van Voorhis, 2001; Cunha et al., 2015), también lo es que los docentes son conscientes que pueden ocasionar desavenencias familiares que conllevan el efecto contrario (Kohn, 2013).

El segundo factor, *creencias*, los datos de esta investigación señalan que este factor se ve influenciado por los diferentes efectos que pueden tener los deberes escolares en el alumnado. Efectos positivos como logros académicos a largo plazo, mejora en el rendimiento y aprendizaje y mayor disciplina como han puesto de manifiesto otros estudios (Keith, 1982; Keith & Cool, 1992; Cooper et al., 2006; OCDE, 2013; Valle, et al. 2015). Y efectos negativos como cansancio, de privación de oportunidades fuera de horario lectivo y problemas familiares (Cooper, 1989; Hill y Tyson, 2009; Kitsantas et al., 2011; Kohn, 2013; Valle et al., 2015).

El *ambiente de trabajo* es otro factor de influencia considerado por los docentes que se ve mediatizado por rasgos como el proyecto educativo del centro escolar al que pertenecen y las decisiones pedagógicas al respecto. En este sentido, este factor va en la línea establecida por la normativa vigente dotando de autonomía a los centros para diseñar, aprobar e implementar su propio proyecto educativo, en el que son partícipes los docentes.

El último factor, *sentimientos*, influenciado por las sensaciones y creencias que los propios docentes tienen a la hora de asignar deberes escolares. Coinciden con estudios como los realizados por el INNE (2014 y 2015) donde los docentes señalan motivos para asignar o no deberes escolares a los alumnos como son remitir el cansancio durante el periodo lectivo, mejorar los resultados, la decepción por aquellos que no traen las tareas resueltas al aula o que las hagan con demasiada ayuda familiar.

En definitiva, el presente estudio ha permitido identificarlos factores que influyen en el profesorado de educación primaria a la hora de asignaturas escolares a su alumnado para realizar en casa, que van más allá de una decisión personal. Estos factores ponen de relieve la necesidad de definir el contexto en el que se desarrolla la educación y apuntan la necesidad de definir compromisos educativos que mejoren el rendimiento de los alumnos.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, la obtención de un valor excesivo en el índice RMSEA, en lo que se refiere al modelo identificado, puede suponer un punto de partida en el análisis de los factores, los cuales podrían estar influyendo a la hora de proponer deberes escolares a los alumnos de educación primaria.

Finalmente, entre las futuras líneas de trabajo emergen a partir de los hallazgos del estudio, destacamos estudios que evalúen los factores que influyen en los docentes de Educación Secundaria cuando deciden enviar deberes escolares a los alumnos y, por supuesto, cuando deciden lo contrario. Otra línea de investigaciones será analizar la cognitiva que generan las tareas escolares en alumnos de primaria y secundaria.

Nota:

Siguiendo las recomendaciones de la Real Academia Española (2005), en este artículo se ha utilizado el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos.

Referencias bibliográficas

- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18(6), 1-13.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Constitución de la República de Ecuador, (2008). Decreto Legislativo Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over home-work: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). California: CorwinPress.
- Cooper, H.; Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). "Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003". *Review of Educational Research* (76: 1), 1-62

- Costa, E. D., Fernández-Cano, A., Faouzi, T. & Henríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 47-63. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.193521>
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R. & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2). DOI: 10.7334/psicothema2014.210
- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193
- Fox, J. & Bouchet-Valat, M. (2017). Rcmdr: R Commander. R package version 2.3-2.
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., Merelas-Iglesias, T. & Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 446.
- Gu, L. & Kristoffersson, M. (2015). Swedish lower secondary school teachers' perceptions and experiences regarding homework. *Universal Journal of Educational Research*, 3(4), 296-305. DOI: 10.13189/ujer.2015.030407
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- INEE (2014). ¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación? PISA in FOCUS N° 46. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46-esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668>
- INEE (2015). ¿Son los deberes una herramienta de aprendizaje o una carga añadida? Recuperado de <http://blog.educalab.es/inee/2015/06/01/son-los-deberes-una-herramientade-aprendizaje-o-una-carga-anadida/>
- Keith, T.Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large simple path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 248-253.
- Keith, T.Z. & Cool, V.A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 207-226.
- Kitsantas, A., Cheema, J. & Ware, H. (2011). The role of homework support resources, time spent on homework, and self-efficacy beliefs in mathematics achievement. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 312-341.

- Kohn, A. (2013). El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia? Madrid: Kaleida.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Segundo Suplemento del Registro Oficial Número 417, del 31 de marzo de 2011 (LOEI).
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: a method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34,347-356.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit exploratory factor analysis model. *Behavior research methods*, 38(1), 88-91.
- Matei, S., & Ciascai, L. (2015). Primary teachers opinion about homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29.
- Meyer, K. J. (2005). Improving Homework in Adolescents with ADHD: Comparing Training in Self-vs. Parent-Monitoring of Homework and Study Skills Completion.
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. & Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE*, v. 13, n. 2. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm.
- Mourao, R. (2009). Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Autorregulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2º Ciclo do Ensino Básico (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade do Minho: Braga.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295-317. DOI: 10.1023/A:1009680513901
- Murillo, F.J. & Martínez-Garrido, C. (2013). Homework Influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157- 171.
- Muthén, B. & Kaplan D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30.
- OCDE (2013). PISA 2012 results, Vol. IV: What makes schools successful? Resources, policies and practices, Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264201156-en

- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22
- PISA (2012). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-iv.htm>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. & Rosario, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1).
- Rojas, I. B., Larrea, V. A. & Olariaga, L. M. J. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Snead, D. & Burris, K. G. (2016). Middle School Teachers' Perceptions Regarding the Motivation and Effectiveness of Homework. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 7(2), 62-80
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosario, P. & Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.
- Timmerman, M. E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological methods*, 16(2), 209. DOI: 10.1037/a0023353.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. & Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.137>
- Xu, J. (2007). Middle school homework management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27, 173-189.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. Recuperado de: <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>

Cómo citar este artículo:

Pamies Berenguer, M., Rosado Varela, J., Carrillo García, M.E & Cascales-Martínez. A. (2020). Factores que influyen en el profesorado de educación primaria al enviar

deberes escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 204-224. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8148